HAL
open science

# Enseignement de la littérature et construction d'une identité culturelle au Cameroun

Ozias Mbida

## To cite this version:

Ozias Mbida. Enseignement de la littérature et construction d'une identité culturelle au Cameroun. Linguistique. Université d'Angers, 2021. Français. NNT : 2021ANGE0076 . tel-03969377

**HAL Id: tel-03969377**

**https://theses.hal.science/tel-03969377**

Submitted on 2 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE D'ANGERS

ECOLE DOCTORALE N° 595
*Arts, Lettres, Langues*
Spécialité : Sciences du langage et didactique des langues

Par
**Ozias MBIDA**

## Titre de la thèse : Enseignement de la littérature et construction d'une identité culturelle au Cameroun

**Thèse présentée et soutenue à Angers, le 10 décembre 2021**
**Unité de recherche : CIRPaLL**

**Thèse N° : 5124**

**Rapporteurs avant soutenance** :

Stefana Olga GALATANU, Professeur émérite, Université de Nantes
Margaret BENTO, Professeur, Université de Paris Descartes

**Composition du Jury :**

Examinateurs :
Valentin FEUSSI, Professeur, Université d'Angers
Tumba SAHAKO LOKOHO, Maître de conférence, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle

Dir. de thèse : Julien KILANGA, Professeur émérite, Université d'Angers
Co-dir. de thèse : Béatrice BOUVIER-LAFFITTE, Maîtresse de conférence, HDR, Université Catholique d'Angers

**L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :**

- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

**Consulter la licence creativecommons complète en français :**
**http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/**

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.

# REMERCIEMENTS

Que

Julien KILANGA,

et

Béatrice BOUVIER-LAFFITTE,

trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude. Eux qui ont accepté de diriger cette thèse au départ dans des conditions d'éloignement et de distance physique. Leur disponibilité continue et les précieux conseils qu'ils m'ont prodigué durant ces deux années de séjour à Angers ont été indispensables pour l'aboutissement de ce travail.

Je ne saurais manquer de remercier le comité de suivi individuel de la thèse. Je pense ici à Françoise NICOL, professeur émérite à l'université de Nantes. Je pense aussi à Yves LOISEAU, maître de conférence à l'université catholique de l'Ouest à Angers, qui a été disponible tout au long de ces quatre dernières années pour en assurer le suivi.

Mes remerciements vont à l'égard Olga GALATANU, Margaret BENTO, Tumba SAHAKO LOKOHO et Valentin FEUSSI pour leur disponibilité pour le jury de cette thèse.

Je pense aussi à tous les collègues de la filière Master FLE de l'université d'Angers et de l'université catholique de l'Ouest à Angers pour m'avoir accueilli et intégré dans l'équipe de formateurs sur cette période.

Je ne saurais oublier l'association des doctorants de Bretagne Loire et ses responsables Karla COUTTEAU et Olivier BENETEAU pour l'attention et la sollicitude continue à mon égard.

Je pense enfin à mon fils et à mon épouse, restés à l'autre bout du monde durant ces années de thèse.
Je les remercie pour leur patience.

**Dédicace**

A YOHOMADJIEL Marceline, ma mère.

In memoriam

## Glossaire

APC : approche par compétence

AC : approche communicative

AD : analyse du discours

ANL : approche neurolinguistique

CECR : cadre européen commun de référence

CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues

DALF : diplôme approfondi de langue française

DELF : diplôme d'étude de langue française

DDLES : didactique des langues étrangères et secondes

DIPES I : diplôme de professeur d'enseignement secondaire I

DIPES II : diplôme de professeur d'enseignement secondaire I

DOM TOM : département outre-mer, territoire d'outre-mer

DSCE : document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

ELAN-Afrique : école et langues nationales en Afrique

ENS : école normale supérieure

FLE : français langue étrangère

FLES : français langue étrangère et seconde

FLS : français langue seconde

FOS : français sur objectifs spécifiques

IF : institut français

ISH : institut des sciences humaines

LCN : langues et cultures nationales

LE : langue étrangère

LS : langue seconde

ONG : organisation non gouvernementale

ONU : organisation des nations unies

PAS : programme d'ajustement structurel

PEPELF : portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale

PCEG : professeur de collège d'enseignement général

PLEG : professeur de lycée d'enseignement général

PROPELCA : programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun

SIL : société internationale de linguistique

SDN : société des nations

# Sommaire

**INTRODUCTION**

**PARTIE I. CADRE CONTEXTUEL**

**CHAPITRE 1. CONTEXTE SOCIOCULTUREL CAMEROUNAIS ET EVOLUTION DU PROGRAMME DE LITTERATURE**

**INTRODUCTION**

1.1. Présentation du Cameroun
1.1.1. Le Cameroun précolonial
1.1.2. Le Cameroun indépendant
1.1.3. De la diversité linguistique au bilinguisme institutionnel
1.2. L'évolution du programme scolaire d'enseignement de littérature
1.2.1. Environnement sociohistorique et vision de la littérature
1.2.2. L'écriture du programme de littérature
1.2.3. L'unité nationale, le développement et la littérature
1.2.4. Langues et Cultures nationales, projet PROPELCA et Initiative ELAN-Afrique
1.2.5. Les traits caractéristiques du programme de littérature au Cameroun
1.3. Le corpus au programme et le corpus à analyser
1.3.1. Le corpus au programme scolaire
1.3.2. Le corpus à analyser

**CONCLUSION**

**CHAPITRE 2. LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE AU CAMEROUN**

**INTRODUCTION**

2.1. Culture éducative et enseignement de la littérature
2.1.1. La didactique du français langue seconde comme cadre d'enseignement
2.1.2. L'écriture sociale et scolaire de l'identité durant la colonisation
2.1.3. La critique antimoderniste de l'écriture coloniale de l'identité
2.1.4. L'écriture sociale de l'identité à l'indépendance
2.1.5. L'état des lieux de l'écriture de l'identité en français
2.1.6 La critique de l'écriture identitaire post indépendance
2.2. Les enjeux identitaires de l'enseignement de la littérature
2.2.1. Contexte post colonisation et enseignement de la littérature
2.3.1. Les enjeux contextuels de l'enseignement de la littérature au Cameroun
2.3. Evolution des méthodologies et enseignement de la littérature
2.3.1. Les outils didactiques d'enseignement de 1960 à 1994
2.3.2. Les outils didactiques d'enseignement de la littérature de 1995 à 2014
2.4. La littérature et la question de son enseignabilité
2.4.1. La définition de la littérature par le contexte pédagogique
2.4.2. La définition de l'enseignement de la littérature par sa nature
2.5. Les identités des littératures francophones
2.5.1. Les littératures francophones et leurs identités
2.5.2. Les poétiques de l'identité dans les littératures francophones
2.5.3. Les littératures francophones et ses multiples perspectives de réception
2.5.4. La parenthèse de la littérature nationale camerounaise et sa réception
2.6. Critique de la réception scolaire de la littérature au Cameroun
2.7. Les défis identitaires du contexte camerounais
2.7.1. Le défi de la préservation de la diversité socioculturelle
2.7.2. Le défi du bilinguisme et de la biculturalité institutionnelle
2.7.3. Le défi de la résolution de la dichotomie Etat et ethnie
2.7.4. Le défi de la mondialisation culturelle et de la mobilité internationale des citoyens
2.7.5. Le défi de la définition consensuelle de la notion d'identité

**CONCLUSION**

**CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE**

**INTRODUCTION**

3.1. La problématique et les hypothèses
3.1.1. La problématique
3.1.2. Les hypothèses
3.2. Choix des terminologies et définition des concepts
3.2.1 : choix de terminologies
3.2.2. Définition des concepts
3.3. La critique théorique de l'enseignement de la littérature en didactique du FLES
3.3.1. La critique de la représentation de l'altérité en DFLES
3.3.2. Une vision intraculturelle de la culture
3.3.3. Un enseignement fondé sur l'occultation du contexte de réception
3.3.4. Un enseignement dominé par le point de vue institutionnel
3.3.5. La question de l'articulation langue-culture
3.4. La contestation de la posture institutionnelle de l'enseignement de la littérature
3.4.1. Les ateliers d'écriture et la critique de la posture institutionnelle de l'enseignement de la littérature
3.4.2. La notion de culture écrite
3.5. Le cadre théorique de l'analyse
3.5.1. Les propositions paradigmatiques en didactique et de la didactologie des langues et des cultures
3.5.2. Vers une définition flexible d'identité et de culture
3.6. Le postulat de la recherche

**CONCLUSION**

**CHAPITRE 4. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

**INTRODUCTION**

4.1. Les approches contextualisées comme méthodologie de recherche
4.2. Le terrain, le corpus, les outils de recherche et les critères d'analyse
4.2.1. Le terrain de recherche
4.3. Le corpus de recherche
4.3.1. Le corpus littéraire
4.3.2. La constitution des données de l'enquête
4.4. Les outils d'analyse des différents corpus
4.4.1. L'analyse du discours littéraire pour le corpus littéraire
4.4.2. L'analyse quantitative des données d'enquête

**CONCLUSION**

**PARTIE III. RESULTAT DES ANALYSES ET INTERPRETATION**

**CHAPITRE 5. ANALYSE DU CORPUS LITTERAIRE ET DES DONNEES D'ENQUETE**

**INTRODUCTION**

5.1. Présentation du corpus à analyser
5.2. Le cadre de l'analyse
5.3. Analyse de la prose camerounaise au programme
5.3.1. Profil dominant du sujet identitaire
5.3.2. L'influence du sociogramme du développement économique
5.3.3. L'influence du sociogramme de l'unité nationale
5.3.4. La prose camerounaise et sa perspective univoque de lecture
5.4. Analyse du corpus non camerounais
5.4.1. Le corpus non national, une ouverture vers les valeurs humanistes et universaliste
5.4.2. Une critique des valeurs sociales bourgeoises dans *Bel Ami*
5.4.3. Le roman comme miroir de la société
5.5. La littérature orale et la construction de l'identité sociale
5.6. Analyse des données d'enquête
5.6.1. corpus d'enquête apprenants
5.6.2. Le corpus d'enquête enseignant

**CONCLUSION**

**CHAPITRE 6. VERIFICATION DES HYPOTHESES ET PROPOSITIONS**

**INTRODUCTION**

6.1. Vérification des hypothèses
6.1.1. Vérification de l'hypothèse 1
6.1.2. Vérification de l'hypothèse 2
6.1.3. Vérification de l'hypothèse 3
6.1.4. En guise de bilan
6.2. propositions de paramétrage didactique du contexte

**CONCLUSION**

**CONCLUSION**

**BIBLIOGRAPHIE**

**1/ CORPUS LITTERAIRE**

**TABLE DES ILLUSTRATIONS**

**TABLE DES TABLEAUX**

**ANNEXES**

# Introduction

La relation entre la littérature et la société est vieille de plusieurs millénaires. A travers les époques, cette relation s'est manifestée de différentes manières. L'époque antique a sacralisé la fonction honorifique de la littérature, en en faisant un hymne aux dieux, une prière, une hagiographie, un chant lyrique, un mythe, une épopée, un conte à la portée politique ou philosophique, un texte funéraire et généalogique, enseigné d'ascendant à descendant… L'époque classique a célébré la littérature en raison de ses vertueuses qualités : morale, esthétique, langagière, philosophique, historique, sociale, pédagogique et ludique. Quant à l'époque moderne, elle est celle de la consommation populaire de la littérature. Une consommation perçue d'un certain point de vue comme inappropriée (Hannah Arendt, 1961).

Ainsi, partie de l'autel des dieux antiques, la littérature est désormais partout présente, accompagnant aussi bien les rêves de l'aventurier, la solitude du désespéré, l'innocence du naïf que les interrogations pressantes des existants. Manifeste dans des formes reconnues, consacrées et non consacrées, prenant des allures licites et illicites, jouant tous les rôles auxquels elle est exposée, la littérature apparaît aussi bien dans les lieux lustrés du pouvoir que dans la vulgarité du discours de la rue. Entre les deux, elle occupe une position non moins centrale dans les institutions sociales, culturelles et éducatives. C'est qu'en dépit de la démocratisation de son usage et de la banalisation de sa présence, l'on lui reconnait malgré tout une certaine prestance esthétique, discursive, culturelle, philosophique et sans doute morale.

L'école en l'occurrence pousse loin l'usage fonctionnelle de la littérature en en faisant un instrument de transformation sociale et culturelle de l'enseigné. Cette manière de mettre en relation la littérature et l'éducation ne date pas de notre époque mais c'est pourtant elle qui l'a systématisée. La littérature est devenue un contenu constitué et institué, attaché à des objectifs pédagogiques d'enseignement, transmis à l'aide des outils didactiques dédiés et orienté à concourir à la réalisation des enjeux de divers ordres : politiques, culturels, diplomatiques, sociaux, philosophiques ou simplement ludiques.

C'est dans cet esprit que les jeunes Etats issus de la décolonisation font jouer à l'enseignement de la littérature un rôle important dans la construction de la vie sociale et culturelle nationale.

Au Cameroun, l'enseignement de la littérature est mis en lien avec le projet de construction d'une identité culturelle nationale depuis 1960[1]. Cette perspective d'enseignement de la littérature a connu des préludes différentes selon les colonisations qui se sont succédé dans le pays. La colonisation allemande a commencé l'expérimentation de l'enseignement de la littérature au Cameroun en préservant sa langue et sa culture des contaminations culturelles locales. Les colonisations anglaise et française ont fait le choix contraire en ouvrant leurs langues et leurs cultures aux populations. Cette ouverture s'est traduite par l'installation des infrastructures éducatives et culturelles rattachées à la culture « métropolitaine » de ces deux pays. Aussi, constate-t-on pour ce qui est du contexte francophone notamment une certaine proximité entre la cadre institutionnel français et camerounais d'enseignement.

[1] date de l'indépendance

En effet, avec les indépendances en 1960 pour le Cameroun oriental (français) et 1961 pour le Cameroun occidental (anglais), l'Etat postcolonial qui a hérité des infrastructures culturelles et éducatives, a aussi conservé les concepts théoriques, les outils méthodologiques, et dans une certaine mesure le corpus d'enseignement et les objectifs[2]. Ce qui fait du Cameroun[3] de l'après colonisation un contexte d'enseignement influencé par la vision pédagogique française de la littérature. Cette vision, plutôt fonctionnelle, et qui a pour finalité (Dubois 1983 : 79) de : « *former l'homme, permettre à l'enseigné de s'armer d'un savoir par lequel il pourra à la fois exhiber sa maîtrise culturelle et se sentir entièrement de plain-pied avec l'univers des comportements cultivés* », se présente comme un enseignement littéraire qui cultive chez l'apprenant des repères, des valeurs et un imaginaire partagé, susceptible de lui assurer la cohésion avec le groupe. En quelque sorte, l'enseignement de la littérature doit construire d'abord l'appartenance identitaire sociale avant de répondre aux préoccupations culturelles ou socioculturelles individuelles de l'apprenant. Tel est l'esprit des orientations pédagogiques institutionnelles.

Les objectifs ainsi définis sont ceux de l'homogénéité identitaire. En effet, les politiques éducatives et culturelles de la majorité des Etats africains issus de la décolonisation comme celui du Cameroun sont orientés vers les objectifs de l'homogénéité identitaire. Il est à cet effet espéré de la scolarisation à partir des langues étrangères (français et anglais) qu'elles transforment la pluralité des langues et cultures locales en une entité homogène (francophone pour le cas d'espèce). Ceci en lien avec l'idée répandue dans le siècle dernier, qui voit dans l'homogénéisation des cultures la vertu de la modernité, et surtout une nécessité de survie pour les jeunes. Ola Balogun (1958 :14) souligne à propos que :

> *L'individualisation des cultures dans leur diversité, qui est une revendication essentielle de notre siècle, conduit aujourd'hui dans nombre de société du tiers monde à affirmer l'identité nationale conçue comme une forme d'autodéfense collective, une condition de survie face à la déstabilisation qu'entraineraient inévitablement la mécanisation inhumaine et l'industrialisation généralisée et sauvage*.

Cette posture a légitimé la place et l'importance donnée aux langues étrangères dans le paysage éducatif de manière spécifique et culturel de manière générale. A la justification de la place centrale accordée aux objectifs de l'homogénéité pour faire barrage aux menaces exogènes, s'ajoutent d'autres justifications, plutôt endogènes. Le Cameroun justifie aussi à cet effet sa politique d'homogénéité identitaire par la nécessité de la construction d'une identité culturelle nationale, nécessaire pour transcender les clivages ethniques et les divergences claniques.

Mais cette vision institutionnelle est loin de refléter la réalité, à la fois complexe et diversifiée, du paysage sociolinguistique et culturel camerounais. Autrement dit, le Cameroun est habité par une population pluriethnique et multilingue, constituant à la base un environnement de mosaïque linguistique et culturel. C'est-à-dire que malgré les différentes colonisations, le paysage linguistique et culturel camerounais demeure à la

---

[2] La Cameroun est un pays bilingue (anglais et français) qui compte huit régions francophones et deux régions anglophones. Notre analyse concerne la partie francophone. C'est prioritairement de la culture éducative francophone qu'il sera question.

[3] Nous faisons référence aux deux contextes francophone et anglophone uniquement pour des soucis de précisions. Notre analyse concerne cependant uniquement le Cameroun oriental ou la partie dite francophone du pays.

base hétérogène. Bien que les cultures et les langues locales soient de plus en plus présentes dans l'espace public, les langues et cultures étrangères restent porteuses des enjeux symboliques et institutionnels majeurs. De ce fait, le Cameroun s'illustre finalement comme le lieu de rencontre d'un contexte socioculturel et linguistique de diversité, porté vers des attentes exprimées en termes d'hétérogénéité, et un cadre institutionnel orienté vers les objectifs culturels et linguistique d'homogénéité.

C'est en fin de compte le rapport institutionnel à l'identité culturelle qui est en cause à travers la question de l'enseignement de la littérature. La vision institutionnelle de l'identité paraît être en concurrence avec une pluralité d'autres visions ethniques et communautaristes. Le sens du terme « identité » devient confus dans ce contexte. Cherchant à cerner le sens réel de cette notion dans le contexte des Etats africains, Vincent Citot (2015 : 1) constate qu'il faut bien enjamber les conceptions idéalistes et réductionnistes parcourues par les sociétés ces deux dernières siècles avant de parvenir à un sens plus ou moins consensuel.

> Elle [l'identité] doit définir qui l'on est mais aussi elle est d'une nécessité machiavélique dans la mesure où dans un contexte de marasme économique où il est difficile de mobiliser les classes sociales sur la base d'un discours économique audible, l'on fait recours aux éléments identitaires pour rallier les suffrages. L'identité devient le cri de ralliement des bons citoyens contre les mauvais.

Dans ce sens, la notion d'identité en vient ainsi à se confondre à celle d'identité des peuples, d'identité nationale ou même parfois de culture ethnique ou communautaire. Mais aussi, dans l'urgence de son emploi technocratique, la notion d'identité est de plus en plus énoncée en lien avec les questions de développement économique, social et technique même parfois.

C'est dans ce cadre de confusions théorique, conceptuelle et d'opposition de vues que se passe pourtant l'enseignement de la littérature. Spécifiquement, c'est le cadre de la didactique du français langue seconde (DFLS) qui sert à enseigner la littérature. C'est ce cadre qui propose les postures théoriques et les outils méthodologiques d'enseignement de la langue et de la littérature. Autrement dit, l'enseignement de la littérature se fait dans le cadre du cours de français. Les objectifs de l'enseignement de la langue française et de la littérature sont généralement associés. En tant que contenu d'enseignement culturel, la littérature partage avec l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les objectifs explicites de formation à l'identité sociale et culturelle. L'enseignement de la littérature apparaît comme la discipline culturelle dominante. En d'autres termes, le statut de la littérature dans le cadre de la didactique du FLS pose déjà problème du point de vue critique. Ce statut devient plus problématique dans le contexte camerounais. Aussi, l'enseignement de la littérature en lien avec la construction d'une identité culturelle est-il mis en questionnement depuis quelques années.

Les 27 et 28 mai 2016 par exemple, s'est tenu à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I au Cameroun un colloque sur le thème : « *La didactique de la littérature en contexte camerounais : interrogations, dilemmes et modalités de transmission* ». Ce colloque rentre dans la série d'initiatives académiques visant à questionner la relation entre l'enseignement de la littérature et ses enjeux politiques, sociaux, culturels et identitaires. Il est à classer à la suite du colloque sur l'identité culturelle nationale de 1985, mais aussi des initiatives politico-administratives telles que les états généraux de la culture en 1986, les états généraux de l'éducation nationale en 1995, la loi de l'orientation scolaire de 1998. A ces initiatives, l'on peut ajouter les reformes des programmes scolaires de 1995 et de 2014.

Ce colloque et les différentes reformes précédentes sont le témoignage que la conscience collective reconnaît la perfectibilité du cadre de l'enseignement de la littérature au Cameroun. Une perfectibilité qui se caractérise principalement par une longue et lente quête de conciliation entre les objectifs de l'enseignement des contenus culturels de façon générale et les défis sociaux, politiques, économiques et culturels de chaque époque.

Finalement, traiter de la question de l'enseignement de la littérature et de la construction d'une identité culturelle au Cameroun, c'est traiter de la rencontre entre des outils et des objectifs homogènes d'enseignement littéraire avec un contexte qui exprime des besoins identitaires de nature hétérogène.

Le contexte camerounais soulève ainsi une série de questions qui met en cause la dimension institutionnelle de l'enseignement de la littérature. L'orientation identitaire de cet enseignement amène à soupçonner une influence de nature idéologique sur les postures théoriques d'enseignements. Une influence idéologique qui s'est déjà traduite par une écriture violente de l'identité durant la période coloniale, et se poursuit après la colonisation à travers une écriture autoritaire de l'identité.

Le caractère transversal du sujet oblige à une délimitation contextuelle précise du domaine de la recherche. Le cadre spatial et temporel global qui est celui du Cameroun de l'indépendance à nos jours sera au cœur des préoccupations. Précisément, il s'agit ici de s'intéresser à la construction de l'identité culturelle à travers l'enseignement de la littérature en français. Bien que le centre d'intérêt des analyses soit la partie francophone du pays, son système éducatif et sa politique culturelle ; il sera par moment fait référence au contexte anglophone pour des raisons d'illustration et de comparaison.

L'analyse du contexte fait état d'une série de dysfonctionnements liés à la nature du contenu littéraire d'enseignement, aux outils didactiques d'enseignement et à un rapprochement trop étroit entre les objectifs littéraires et linguistiques d'enseignement. Dans ce contexte, se pose une question essentielle : quel enseignement de littérature pour la construction d'une identité culturelle au Cameroun ? En d'autres termes, que faut-il comme contenu littéraire, méthodologie didactique et posture théorique pour répondre au besoin spécifique de construction d'une identité culturelle au Cameroun ?

La problématique ainsi déployée tient autour de trois hypothèses. Ce déploiement permet d'appréhender la question de l'enseignement de la littérature à partir du cadre socioculturel et linguistique qu'est le Cameroun. Aussi, énonçons-nous les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1. Le corpus littéraire devrait être redéfini en dehors du cadre didactique du FLES et d'un point de vue non institutionnel (dominant).

Hypothèse 2.
Pour réaliser les objectifs identitaires attendus de l'enseignement de la littérature, les outils méthodologiques d'enseignement devraient nécessairement être repensés en lien avec les enjeux historiques.

Hypothèse 3. Les objectifs linguistiques de l'enseignement de la littérature devraient être séparés des objectifs culturels, par conséquent le contenu culturel et littéraire doit être enseigné séparément du contenu linguistique.

Il était possible de traiter de la problématique et des hypothèses ainsi déroulées dans le cadre unique de la didactique des langues et des cultures ou encore dans celui de la didactique de la littérature seule. Le faire de cette façon aurait eu pour avantage d'inscrire la recherche dans un champ disciplinaire précis et délimité, avec ce que cela comporte de cohérence méthodologique. Cependant, la nature culturelle et artistique de la littérature, associée au contexte pédagogique de sa transmission et aux enjeux sociopolitiques attendus de cette transmission donnent au sujet de la recherche sa dimension pluridisciplinaire. Aussi, appréhender le sujet en contexte nécessite de l'inscrire dans un champ d'analyse pluriel. En choisissant de traiter de la question dans le domaine des sciences du langage, il est question pour nous de mener une recherche transversale, aux limites étendues.

La notion de contexte apparaît fondamentale. D'abord le contexte socioéducatif, culturel et linguistique. L'environnement camerounais d'enseignement de la littérature est porteur des représentations et des pratiques historiquement constituées qui fondent sa spécificité. Il sera opportun d'en tenir compte. Ensuite le contexte théorique d'enseignement de la littérature. Il est celui de la didactique du français langue seconde. Il permettra d'expliquer ou de justifier les postures et les pratiques d'enseignement.

Le contexte comme de terrain de recherche est ce que Beacco (2011 :32) appelle un « champ composite », c'est-à-dire qu'il regroupe l'essentiel des disciplines telles que la « *linguistique, la psycholinguistique, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'histoire, les sciences de l'éducation, les sciences politiques*... », auxquelles il faut ajouter l'analyse du discours littéraire, la didactique et la didactologie des langues et des cultures... Autrement dit, ce cadre correspond au vaste domaine qui est celui des langues et cultures. Il est indispensable pour cerner les objectifs assignés à l'enseignement de la littérature, aussi pluriels que complexes, et qui vont (Reuter, 1999 : 197) du développement de l'esprit d'analyse, à celui des compétences linguistiques, en passant par le développement des compétences en lecture et en écriture et des savoirs en littérature, le développement du bagage culturel de l'élève et de son esprit critique, le développement du sens de l'esthétique et de sa sensibilité, c'est-à-dire lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité, lui donner la capacité de s'approprier un patrimoine... Cependant dit, la question de l'enseignement de la littérature est d'une complexité qui exige des choix justifiés, un clarté conceptuelle et épistémologique, enfin un cadre méthodologique précis. Aussi, faisons-nous le choix d'une analyse prioritairement centrée dans le champ de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures.

Logiquement, le cadre théorique et méthodologique de l'analyse de la question de recherche sera celui des approches contextualisées. Les approches contextualisées (Beacco 2014 :32) se caractérisent particulièrement par la pluridisciplinarité, c'est-à-dire un champ de recherche est formé par un ensemble de disciplines instituées des sciences humaines et sociales, et ayant pour enjeux la compréhension de l'environnement humain individuel et collectif, naturel et socioculturel. Les notions d'identité/altérité, identité/ipséité, de représentation et d'institution construisent de ce fait le cheminement de l'analyse.

Quant aux données à analyser, elles sont constituées d'une part du corpus littéraire et d'autre part des données d'enquête réalisées auprès des enseignants et des apprenants. Le corpus littéraire à analyser est constitué en fonction des critères de représentativité qualitative et de cohérence discursive. Le premier renouvellement des listes des œuvres et manuels au programme scolaire sur notre période d'inscription en thèse est celui de l'année scolaire 2018/2019. Le dernier renouvellement des listes quant à lui est celui de l'année 2021/2022. Logiquement, c'est à partir de la liste de 2018/2019 que l'on a constitué le corpus à analyser. Il est constituée de 8 œuvres en prose (romans, nouvelles, contes). En fonction des perspectives d'analyse et des résultats attendus, ces œuvres sont segmentés en trois sous corpus : œuvres littéraires camerounaises, œuvres littéraires non camerounaises, littératures orale.

Aussi, à la didactique et à la didactologie, seront associés les outils de l'analyse du discours littéraire pour la raison évidente de l'analyse du corpus littéraire. L'analyse du discours littéraire sera indispensable pour cerner le contenu identitaire du corpus littéraire. Considérant les textes littéraires comme des « réalités autosuffisantes » (Maingueneau et Philippe 1997 : V) ; l'analyse du discours littéraire permet néanmoins de faire le lien avec le contexte. A cet effet, l'on fera appel aux outils dédiés tels que le dialogisme, le comparatisme. La sociocritique sera particulièrement convoquée pour faire le lien entre texte littéraire et histoire.

Quant aux données non littéraires, elles sont issues des enquêtes réalisées à partir des questionnaires auprès de 109 apprenants et 25 enseignants dans 9 établissements scolaires dans trois régions du Cameroun. Ces données font l'objet d'une analyse quantitative. L'objectifs des questionnaires d'enquête est de recueillir les éléments de représentation de l'identité et de la littérature en français, ainsi que des outils d'enseignement auprès des élèves et des enseignants.

Pour ces données d'enquête sociolinguistique, des outils de recueils de données et d'analyse quantitatives sont indispensables. Les résultats des analyses seront interprétés dans le cadre de la vérification des hypothèses en termes non statistiques et statistiques. Ces résultats serviront de critères de validation des hypothèses.

L'hypothèse 1 *doit* être considérée comme validée, s'il est démontré que la représentation institutionnelle de l'identité et les représentations personnelles de l'identité chez les apprenants et les enseignants ne s'accordent pas. L'on conclura dans ce cas de la nécessité de redéfinir le corpus littéraire d'enseignement à partir d'un posture non institutionnelle.

L'hypothèse 2 : doit être considérée comme validée s'il est démontré que l'approche didactique en vigueur n'offre pas de perspective plurivoque pour l'enseignement/apprentissage du corpus littéraire au programme. Autrement dit, que l'approche didactique sera considérée comme valorisant la perspective

univoque d'enseignement. La convergence des résultats de l'analyse critique des approches didactiques (parti 1, chapitre 1 et 2) et ceux des représentations des élèves et des enseignants sur l'approche didactique permettra de confirmer cette hypothèse. L'on conclura dans ce cas de la nécessité de l'adoption d'une approche didactique prenant en compte le facteur contextuel et notamment l'histoire afin de permettre une perspective plurivoque d'enseignement.

L'hypothèse 3 : doit être considérée comme validée s'il est démontré que la représentation institutionnelle de la littérature comme contenu d'enseignement ne converge pas avec les représentations personnelles des enseignants. L'on conclura dans ce cas de la nécessité de séparer les objectifs et les contenus littéraires d'enseignement des objectifs et des contenus linguistiques.

En fin de compte, traiter de l'enseignement de la littérature et de la construction d'une identité culturelle au Cameroun, c'est s'intéresser au contenu d'enseignement, à la méthodologie didactique, aux acteurs, aux programmes d'enseignement et à l'environnement d'enseignement ; mais c'est aussi s'intéresser au cadre historique, philosophique, idéologique et théorique qui a justifié leur mise en place et leur articulation.

L'analyse ainsi proposée est développée en trois parties et six chapitres.

La première partie présente le cadre contextuel de l'enseignement de la littérature au Cameroun. A la fois descriptive et explicative, cette partie se veut surtout analytique. Elle s'attarde à expliciter sur deux chapitres le contexte camerounais de l'enseignement de la littérature, dans son évolution institutionnelle et contextuelle. Y est analysée la forme des institutions en lien avec la notion d'identité. S'en suit l'analyse de la relation spécifique entre enseignement de la littérature et identité culturelle, donc la présentation des programmes d'enseignement de littérature sur différentes périodes, l'évolution du cadre disciplinaire, des outils méthodologiques, du corpus et des objectifs d'enseignements.

La deuxième partie de la thèse est théorique et méthodologique. Elle comporte également deux chapitres. Le troisième chapitre présente le cadre théorique qui permet d'appréhender et comprendre de manière générale et spécifique les différentes postures théoriques et critiques de l'enseignement de la littérature. Ces postures théoriques et critiques construisent l'horizon d'attente de notre recherche. Le chapitre 4 définit les concepts, les notions, présente les choix terminologiques, et enfin déploie le cadre méthodologie et les outils d'analyse des données.

Enfin, la troisième partie de la thèse, avec ses deux chapitres, rend compte des résultats d'analyse, se prononce sur la validité des hypothèses et propose une esquisse d'approche méthodologique susceptible de correspondre au contexte camerounais de l'enseignement de la littérature.

# Partie I. Cadre contextuel

Par cadre contextuel, c'est à l'environnement socioculturel, politique, économique, culturel et éducatif de la période coloniale à nos jours qu'il est fait référence. En effet, dans sa courte histoire politique et sociale, le Cameroun est passé en moins d'un siècle par les colonisations allemande, puis française et anglaise. L'environnement colonial a déterminé la nature des contacts entre les langues et cultures locales et étrangères. Qu'il s'agisse de la période coloniale allemande, française et anglaise, ou qu'il s'agisse de la période post colonisation, une constante se dégage : l'écriture sociale et culturelle de l'identité au Cameroun se cherche une structure autour des langues et cultures étrangère. Et cette œuvre connaît une implication explicites des acteurs institutionnels.

Dans ce sens, et en raison de ces divers héritages coloniaux, la période post colonisation de construction de l'identité culturelle paraît intéressante à observer. La place donnée aux langues et aux cultures nationales après plus d'un demi siècle de succession d'influence culturelle étrangère est l'enjeu ; cet enjeu est à observer dans les contradictions suscitées par la construction d'une identité culturelle en français dans un environnement de pluralité identitaire. Le rôle historique joué par la langue française dans la construction d'une identité culturelle et la place accordée à l'enseignement de la littérature sont particulièrement observés.

Aussi, le premier chapitre présente-t-il le Cameroun et ses caractéristiques géographiques, démographiques, plus particulièrement le paysage linguistique et culturel avant la période coloniale. ajouté aux réaménagements subis durant les différentes colonisations. La date 1884 correspond au début de la campagne allemande de colonisation sur le territoire qui deviendra le Cameroun. Le rapport à la langue et à la culture française occupe une place importante pour la raison évidente que c'est l'écriture de l'identité culturelle en français qui intéresse. Quant au deuxième chapitre, il traite de l'écriture scolaire et du rôle que l'école dans l'écriture sociale et culturelle de l'identité. La place de la littérature en français dans le processus d'écriture institutionnelle de l'identité avant et après l'indépendance du Cameroun préoccupe. La présentation aboutit à un tableau sommaire des défis identitaires auquel le Cameroun contemporain semble confronté. Pour des raisons de cohérence avec les limites de notre champ d'analyse, je me limiterai globalement aux références qui concerne la zone francophone du Cameroun. Néanmoins, je serai de temps en temps amené à faire référence au cadre du Cameroun anglophone.

# Chapitre 1. Contexte socioculturel camerounais et évolution du programme de littérature

## Introduction

Le contexte socioculturel camerounais est généralement caractérisé par la diversité linguistique et culturelle de sa population. Cette diversité se traduit sur le plan social par la complexité identitaire. Ce paysage humain connait un remodelage institutionnel autour des langues et cultures étrangères avec la colonisation. L'éducation identitaire de façon générale et l'enseignement de la littérature de manière particulière se fait dans ce sillage.

Aussi, par le terme écriture[4] sociale et scolaire de l'identité, l'on se propose d'appréhender les discours politique, théorique et idéologique qui ont construit le paysage identitaire au Cameroun. Analyser l'écriture sociale et scolaire de l'identité revient ainsi à présenter l'articulation qu'il y a entre les philosophies identitaires des différentes colonisations ayant eu lieu au Cameroun et la posture institutionnelle de l'écriture de l'identité après les colonisations. Au passage, il s'agit d'interroger l'influence du discours institutionnel sur l'éducation, et par là le rôle instrumental joué par l'école à travers les époques dans la construction de l'identité.

C'est dans ce contexte qu'est défini le programme d'enseignement de littérature, en lien avec le contexte disciplinaire de « français » où s'enseigne la littérature. Les objectifs d'enseignement de la langue française et de la littérature sont donc assez souvent intimement associés. Mais en tant que contenu d'enseignement culturel, la littérature partage avec l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les objectifs explicites de formation à l'identité sociale et culturelle.

L'analyse du contexte de la période post indépendance à nos jours se fera en lien avec la lecture du programme de littérature. Autrement dit, l'enjeu principal de l'analyse des programmes d'enseignement de littérature est d'identifié les modalités de constitution des contenus, des objectifs et des outils d'enseignement. Il sera de ce fait question d'expliciter le lien entre l'évolution sociale, politique, culturelle, économique du pays et l'évolution du programme.

Cette perspective permet la présentation desdits programmes suivant une structuration chronologique autour de trois dates, correspondant à trois contextes sociohistoriques caractéristiques. L'on analysera ainsi le programme du premier et du second cycle de 1960 à 1994 et le contexte du monopartisme politique, puis le programme de 1995 à 2013 sera analyse en lien avec le contexte de libéralisme économique et politique ; enfin celui de 2014 à nos jours sera analysé en lien avec les objectifs étatiques de développement économique et de valorisation des langues et cultures locales. Pour finir, l'on s'attardera sur le corpus littéraire à analyser. La présentation de ce corpus sera suivi de sa justification.

---

[4] Ngalasso (2007) présente la notion d'écriture comme appréhendable de manière hiérarchisée. Autant l'écriture signifie d'un point de vue prosaïque la transcription de phonème, la scription de la pensée, autant son sens connoté renvoie à l'expression discursive. C'est ce dernier sens qui est convoqué ici.

## 1.1. Présentation du Cameroun

### 1.1.1. Le Cameroun précolonial

Le Cameroun est un pays de l'Afrique centrale. Il occupe une superficie de 475 650 kilomètres carrés, et s'étend du golfe de Guinée au lac Tchad sur une longueur de 1 200 km. Son relief est varié, dominé par un massif montagneux sur sa partie ouest, et fait d'une alternance entre plaine et vallée dans le reste du pays. Ouvert à l'ouest sur l'océan Atlantique et border sa pointe septentrionale par le lac Tchad, le Cameroun est frontalier du Nigeria à l'ouest, du Tchad et de la République centrafricaine à l'est, de la Guinée équatoriale, du Congo et du Gabon au Sud. La répartition pluviométrique, climatique, et le couvert végétal évolue ainsi inégalement du nord au sud, définissant des cadres d'activités humaines diversifiées. L'agriculture et l'élevage restent les activités dominantes. En plus des cultures de subsistance, il se pratique la culture des produits tropicaux d'exportation tels que le cacao, le café, l'hévéa, le palmier dans la partie sud et ouest du pays ; tandis que dans la partie nord se pratique la culture du coton.

La diversité démographique est à l'image de la variation du climat, de la végétation et du relief. Ainsi, pendant des siècles, cohabitent sur ce territoire des peuples aux activités complémentaires : chasseurs-cueilleurs, pêcheurs, éleveurs, commerçants et agriculteurs occupant et exploitant le sol suivant différentes modalités se partagent le territoire. Le Cameroun apparait aussi comme le point de convergence démographique de la plupart des ethnies de l'Afrique du centre et de l'ouest. Il serait le pays des nuances culturelles et des contrastes identitaires, carrefour de plusieurs cultures d'Afrique.

A cet effet, à la veille de la colonisation, on dénombrait au Cameroun une pluralité de groupes ethniques, organisée sous des formats politiques et sociaux diversifiés occupant inégalitairement le territoire national avec des organisations sociales et politiques assez contrastées. Le territoire camerounais précolonial regroupait un mélange de peuples aux profils ethniques variées, appartenant à des civilisations anciennes et peu anciennes. En plus des sites préhistoriques millénaires situés dans les grottes de Shum Laka et de Shum Mbi dans la région du Nord Ouest ; on retrouve aussi au Cameroun les vestiges des vieilles cités et des civilisations humaines historiquement constituées. Ainsi en est-il des cités urbaines de Maroua et de Kousseri, considérés comme des vieux espaces de rencontres interethniques.

Dans l'ensemble, le Cameroun revendique le cliché d'un peuple riche de sa diversité linguistique et culturelle. Les ethnies sont à la fois différentes et complémentaires par les systèmes de filiations : patrilinéaires ou matrilinéaires ; différentes par leurs organisations politiques : dynasties militaires, royaume aristocratique, communauté acéphale et égalitaire. En cela, le Sultanat Bamoum du roi Njoya est différent des chefferies traditionnelles de l'ouest, elles-mêmes différentes des Lamidats du nord et des communautés bantous de la zone forestière dont l'organisation va des structures politiques non hiérarchisées aux campements des chasseurs-cueilleurs solitaires. Marguerat (1983 :1) considère l'ensemble comme « *un échantillonnage de groupes humains exceptionnellement diversifié* ». Et Adalbert Owona (1973, 16-17) d'expliciter cette diversité :

> On ne comptait pas moins d'une centaine de groupes ethniques différents parlant chacun son dialecte adorant chacun ses dieux possédant chacun son histoire ses coutumes et ses traditions. […] De la même manière, les structures sociales variaient du type clanique égalitaire au type féodal fortement hiérarchisé.

Une diversité démographique dont l'étendue transcende les frontières extérieurs du pays. Les langues africaines parlées au Cameroun sont de ce fait reliées à des familles et groupes linguistiques de presque toute l'Afrique : 02 langues appartiennent au phylum Nilo-Saharien, 58 langues appartiennent au phylum Afro-asiatique et 223 langues appartiennent au phylum Niger-Kordofanien, renforçant ainsi l'image du Cameroun présentée généralement comme l'Afrique en miniature.

Mais ce paysage linguistique et culturel de type africain connaît une transformation graduelle avec les colonisations occidentales successives. A la colonisation, il faut ajouter l'influence de la culture arabo-berbère, amenée par l'islamisation dans le nord du pays.

La première rencontre entre les peuples locaux et la civilisation non africaines remonte au 14e siècle. Il s'agit notamment des explorateurs portugais. Lesquels ont donné au fleuve Wouri le nom de « Rios dos camaroes » qui deviendra le nom du pays, Cameroun. Entre le 16e et le 19e siècle, les peuples côtiers commercèrent avec les Anglais, les Allemands, les Portugais et les Grecs entre autres. L'essentielle de l'activité commerciale se fait en pidgin english.

A la fin du 18e siècle, début 19e siècle, les peuls nomades présents de manière saisonnière dans la partie septentrionale du Cameroun reviennent en conquérant sous la bannière de l'islam et de la guerre sainte, participant ainsi à l'expansion et à l'implantation de la culture arabo-berbère et de la religion musulmane dans cette partie du pays. A la même époque, en 1884, à la suite du traité germano-Duala, les Allemands prirent possession de la côte littorale du Cameroun et initient la conquête de l'intérieur territoire. Conquête qui dura de 1884 à 1911. Ce sont les Allemands qui ont donné sa forme et ses frontières extérieures au territoire camerounais. La France et l'Angleterre arrivent au Cameroun en 1918, après y avoir chassé les Allemands à la suite de la première guerre mondiale, puis exercent un mandat de tutorat au nom de la SDN (Société des Nations). La France administre les 4/5 du territoire et l'Angleterre les 1/5. C'est durant cette période que le français prend pied au Cameroun.

Ainsi, contrairement à la très grande majorité des pays francophones, la langue française amorce son implantation au Cameroun sur les traces d'une autre langue étrangère occidentale et en présence de plusieurs centaines de langues nationales. A cet effet, la France hérite d'un embryon d'administration publique et des premières générations d'élites locales, sympathisants de la langue et de la culture germanique, qu'il fallait gagner à sa cause.

### 1.1.2. Le Cameroun indépendant

Indépendant le 1er janvier 1960 (pour le Cameroun français) et 1er octobre 1961 (pour le Cameroun anglais) ; les deux territoires camerounais renaissent sous la forme d'une république fédérale en revendiquant une identité culturelle et linguistique officiellement bilingue. L'anglais et le français se partagent le statut de langue officielle.

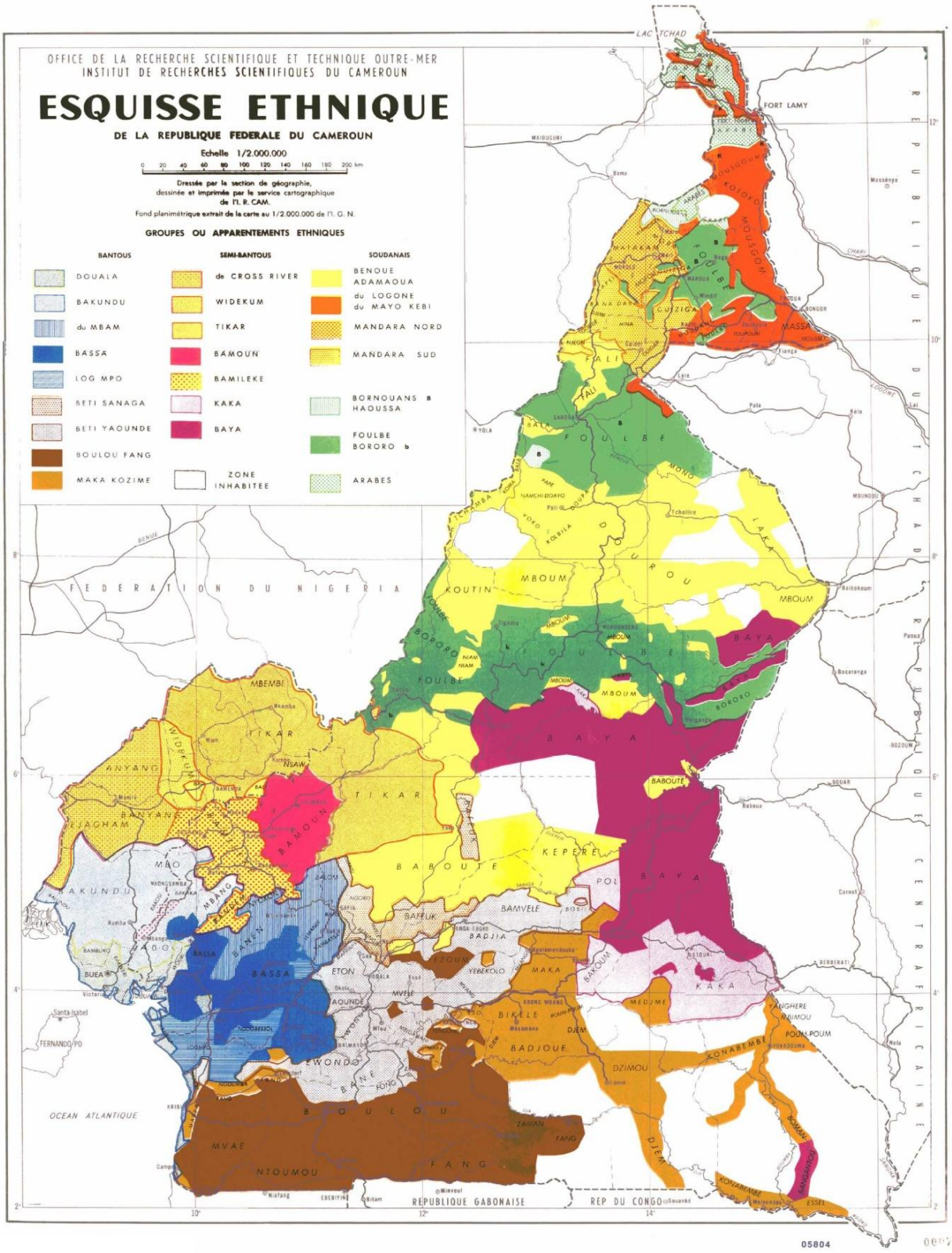
Avec une population estimée à 23 739 218 habitants[5], le Cameroun contemporain compte plus de 200 ethnies. Les décomptes varient entre 230 et 280[6]. Dans la réalité, le nombre d'unités ethniques présentes sur le territoire Camerounais reste problématique à cause des objectifs divergents et des méthodologies de recherche propre à chaque école ou discipline scientifique.

Le paysage linguistique et culturel forme ainsi un ensemble hétéroclite de langues et cultures nationales et étrangères. D'une manière schématique et non moins politique, les ethnies représentées sur la carte du Cameroun sont regroupées en quatre aires culturelles.

---

[5] Estimation officielle d'après recensement de 2005, in Annuaire statistique du Cameroun [archive], Institut national de la statistique du Cameroun, consulté le 3 Juillet 2016.

[6] Le décompte le plus récent est celui de Patrice Tchouala et Hervé Efon (2013) in *Les dynamiques démolinguistiques au Cameroun de 1960 à 2005 : un éclairage à travers les données des recensements. Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF, 100 p.,* Les auteurs notent que l'on recense de 248 à 286 langues parlées au Cameroun, dont plusieurs sont menacées d'extinction et quelques-unes qui seraient déjà inscrites dans le registre des langues disparues. (Extrait du rapport 2014 de lOIF)




**Carte 1. La carte ethnique du Cameroun**

**Source : OFFICE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE OUTRE-MER et INSTITUT DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE DU CAMEROUN**

La première aire culturelle est dite soudano sahélienne. Elle s'étend du lac Tchad jusqu'aux confins de la région de l'Adamaoua et occupe trois régions administratives. Les peuples dits du nord, en réalité de cultures et de coutumes variées, ont en commun de subir plus ou moins les mêmes contraintes environnementales, c'est-à-dire un climat de type sahélien et d'une végétation de savane et de steppe. A l'influence islamique amenée par la conquête peule, s'ajoutent les religions chrétiennes et animistes. Partagées entre les croyances chrétiennes, animistes, islamiques ; de traditions éleveurs, agriculteurs, chasseurs, pêcheurs ; les populations issues d'une pluralité d'ethnies occupent de manière inégale le relief diversifié de cette partie du pays. Certaines habitent sur les hauteurs des montagnes, d'autres occupent les plaines inondées ou non inondées, d'autres encore vivent à la lisière de la forêt équatoriale les berges des fleuves. Ils sont les Mafa, les Mada, les Mofu, les Mandara, les Podoko, les kapsikis, habitant les monts Mandara, montagnes proches de la frontière nigériane ; les Guidar, les Guiziga, les Moundang, les Toupouri, occupant la plaine au sud du diamaré ; les Kotoko et les Arabes Chaos autours du lac Tchad ; les Massa, les Mousseye, les Mousgoum, autour du fleuve logone. Les Laka, les Dourou, les Mbum, les Nanchi-Doayo, les Koutine, les Voko, les Niam-Niam dans la plaine de la Benoué et dans l'Adamaoua, les Haoussa, peuple de commerçants que l'on retrouve dans les centres urbains et les Foulbés, commerçants et éleveurs, parfois chefs coutumiers, disséminés dans tous les coins et recoins de la région. Et enfin, bien d'autres petites entités ethniques qui se rattachent aux uns et aux autres.

Puis vient l'aire culturelle bantoue qui s'étale sur l'ensemble de la zone forestière et se prolonge jusqu'aux côtes littorales du pays. Il occupe cinq régions administratives à savoir les régions du Centre, du Sud, de l'Est, du Littoral et une partie de la région du Sud Ouest qui se trouve dans la partie anglophone du pays et regroupe ce que Y. Marguerat (1983) appelle le « vaste groupe bantou», constitué des peuples aussi divers que variés à l'image de ceux du Nord, à la différence que cette aire n'est quasiment composée que des chrétiens et des animistes. Les ethnies telles que les Bikélé, les Badjoué, les Djem, les Kaka, les Maka, les baya, les Baka peuplent la région de l'Est. Les Eton, Ewondo, Bané habitent le centre et enfin les Boulou et les Fang la région du Sud.

A eux s'ajoutent les peuples dit côtiers. Ils sont composés des Bafia, des Yambassa, des Bassa, des Batanga, des Bakweri dans le Sud ouest et des Douala. Ce sont des paysans qui sont néanmoins assimilés au mode de vie des côtiers, pêcheurs de tradition que sont les Douala et les Batanga. Par opposition aux peuples habitants l'intérieur des terres, ils revendiquent une ouverture et un contact très ancien avec l'occident. Ce qui se traduit par leur mode de vie et l'adoption du pidgin comme langue d'expression véhiculaire, qu'ils ont en partage avec les peuples de l'aire culturelle *grassfields*.

Vient une troisième aire culturelle appelée grassfields. Elle est divisée en deux par la limite linguistique officielle entre les régions anglophones et francophones. Elle rassemble des peuples présentant des structures sociales hiérarchisées et fortes, une population de tradition paysanne, animiste, chrétien avec un foyer musulman dans le royaume de Foumban, fief des Bamouns. Le reste constitué des Tikar et des Bamilékés, des Nso.

Enfin vient l'aire culturelle regroupant les ethnies telles que les bali, et les Banyang, Ejegam, bali chamba, Bambuko, Bakole, Bamessing, Bape, Ngemba, Widikam… qui sont présents dans le Nord-Ouest et le Sud-ouest profond. Autrement dit, ces ethnies habitent le même territoire que les peuples dits du *grassfields*. Mais selon Marguerat (1983), elles ont pour particularité de ne pas partager le même socle culturel que ces

derniers. Ce qui est tout de même discutable dans la mesure où il s'observe une continuité culturelle entre ces peuples de l'Ouest, qu'ils soient d'expression anglaise ou française.

### 1.1.3. De la diversité linguistique au bilinguisme institutionnel

En plus de la division du paysage ethnique en quatre aires culturelles, le Cameroun connait une structuration institutionnelle de la vie sociale, économique, administrative et politique autour de deux langues : le français et l'anglais. En tant que langues officielles, celles-ci accompagnent activement le projet de construction de l'Etat, jouant ainsi un rôle politique majeur. Cette présence active se traduit par l'évolution du statut de ces deux langues à chaque étape de l'évolution du pays.

Les indépendances au Cameroun ont donné naissance à deux Etats fédérés. D'une part, un Etat francophone, héritier du territoire sous Mandat français, quatre fois plus grand et trois fois plus peuplé. D'autre part, un Etat anglophone, héritier du territoire sous administration britannique. Les deux Etats sont placés sous l'autorité d'un Etat fédéral, dont le siège est à Yaoundé. En quelque sorte, l'existence de deux Etats fédérés légitime la reconnaissance de deux modèles culturels par le nouvel Etat fédéral indépendant. Le premier modèle culturel est d'inspiration française et le deuxième modèle est d'inspiration anglaise. Ainsi, sur le plan scolaire, deux sous-systèmes scolaires d'inspiration française et anglaise cohabitent. De même que cohabitent deux modèles administratifs et deux paysages culturels.

Richesse culturelle pour les uns, obstacle au « vivre ensemble » pour les autres, le fédéralisme politique qui justifie l'existence de deux modèles culturels au sein d'un même pays ne va pas longtemps survivre. C'est probablement la volonté de renforcer le « vivre ensemble » qui va pousser à la naissance de l'Etat unitaire à partir de 1972 ; et par la même occasion à la naissance du bilinguisme unitaire. En effet, dans la constitution de l'Etat unitaire (article 1, alinéa 3), le français et l'anglais sont décrits comme des langues d'égale valeur : *« La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire.»* ( annexe2). Autrement dit, du bilinguisme de juxtaposition hérité de la colonisation et à l'œuvre durant la période de la fédération, l'on est passé au bilinguisme unitaire, jugé nécessaire pour bâtir une identité culturelle unique, à partir des héritages culturels et linguistiques français et anglais. Il est attendu des citoyens la maitrise des langues et cultures françaises et anglaises ;

Cependant, malgré l'unification politique du Cameroun, les deux sous-systèmes scolaires d'inspiration française et anglaise continuent de cohabiter. Ce qui n'est pas sans conséquence pour le bilinguisme unitaire. Seule l'université est unique. Dans l'ensemble, le bilinguisme et le biculturalisme égalitaires proclamés paraissent timides. Et même sur la période, les locuteurs d'expression anglaise se considèrent comme vulnérables face au modèle culturel francophone. Lequel est accusé de favoriser l'assimilation culturelle des anglophones. Car en effet, jusqu'en 1993, selon Mballa (1992) 9 étudiants anglophones sur 10 faisaient leur étude supérieure à l'université de Yaoundé qui est une université francophone. De même que la vie politique, économique et sociale est dominée par le français.

Le début des années 1990 marque le retour de presque tous les pays africains vers le multipartisme politique, aux idées de pluralisme et de démocratie, de droit de l'homme, de l'économie libérale, et en conséquence des droits des peuples à exprimer leur particularité culturelle et linguistique. Les questions de développement durable et la prise en compte des points de vue des groupes socioculturels autrefois marginaux devient une préoccupation. Autant de facteurs qui appellent à la reconfiguration du paysage linguistique et culturel. Une volonté de changement déjà exprimée à l'occasion de la conférence intergouvernementale sur les politiques en Afrique qui eut lieu à Hararé au Zimbabwe du 17 au 21 mars 1997 et dont les résolutions invitent à la nécessaire inclusion des langues africaines dans le paysage institutionnel. Entre autre, la conférence préconise l'extension de l'utilisation des langues africaines à un éventail de domaines plus large, en particulier à l'éducation, la communication de masse, la législation et à la technologie. Mais aussi l'utilisation des langues africaines dans la formation et l'apprentissage afin de faciliter la transition de la famille à l'école et rendre l'éducation formelle accessible à un plus grand nombre de ceux en âge d'aller à l'école. Les objectifs d'éradication de l'analphabétisme à travers des programmes d'alphabétisation de masse en langues locales ne sont pas en reste. Elle préconise enfin que les langues importées continuent à avoir un rôle dans l'éducation secondaire et tertiaire et faire partie d'une politique pour le bilinguisme.

Les changements amenés au début des années 1990 ouvrent au Cameroun une troisième voie favorable à l'éclosion des langues et cultures locales dans l'espace public, et donc à l'expression légitime l'identité culturelle de type africain, en plus des identités francophones et anglophones.

C'est globalement sur ces différents cadres contextes sociopolitiques et culturels qui portent les programmes d'enseignement de littérature depuis les indépendances. Le programme scolaire d'enseignement de littérature en français. Un programme dont l'évolution suit celui du cadre sociopolitique et culturel.

## 1.2. L'évolution du programme scolaire d'enseignement de littérature

Intégré dans le paysage colonial français à partir de 1919, le Cameroun passera par quelques étapes de l'évolution scolaire que connaît ce contexte. Le programme d'enseignement de littérature n'est pas en reste. Nous nous intéressons ici à l'évolution du programme de littérature de 1960 à nos jours, afin de mieux cerner les contours du programme et du corpus qui font l'objet d'analyse.

Au gré des changements contextuels, le programme de littérature connait trois moments notoires d'évolution. Cette évolution est à situer dans la perspective la mouvance de l'évolution des programmes d'enseignement de façon générale sur différentes époques. De 1960 à 1994, le programme cadre d'enseignement est défini en lien avec les politiques économiques, sociales et culturelles dirigistes déployées dans le sens de la construction de l'Etat-Nation. De 1995 à 2013, à la suite de l'adoption des politiques libérales : économiques, culturelles et démocratie politique, devant aboutir à l'intégration des valeurs du libéralisme politique et économique par les citoyens et suite à la modification de l'environnement institutionnel. Enfin depuis 2014, se met en place un nouveau programme scolaire qui poursuit la vision libérale de la sociale tout en aménageant un cadre d'expression pour les langues et cultures nationales. Il s'observe une volonté de recherche d'un équilibre ou tout au moins de la représentation dans le programme scolaire des différentes

sensibilités linguistiques et culturelles. Il devient intéressant dans ce sens de savoir comment la littérature en tant que contenu d'enseignement est déployée dans chaque cadre.

L'enseignement de la littérature fonctionne sur la base du programme officiel de l'enseignement du français, à la fois au premier cycle et au second cycle de l'enseignement secondaire. Notre analyse se situe prioritairement dans la zone francophone, et par conséquent, nous porterons un intérêt certain au sous-système francophone. Les programmes analysés sont ceux du premier et second cycle de l'enseignement secondaire.

Le programme scolaire officiel a pour finalité (Schneuwly, Thevenz-Christen, Aeby Daghe, 2010 : 25) de permettre une appropriation des contenus officiellement définis et, par leur appropriation, transformer les manières de penser, de parler et d'agir des élèves. Dans la pratique, le programme a une double fonctionnalité : d'une part, délimiter les contenus et les définir en lien avec les finalités éducatives ; et d'autre part, il décline les articulations des activités qui façonnent le contenu et les liens qui les unissent, et aussi présente les outils méthodologiques pour conduire les leçons. Schneuwly, Thevenz-Christen, Aeby Daghe (2010 : 25) disent que le programme est « *le médiateur des activités des élèves et des enseignants* ». Assurer la médiation entre l'élève et l'enseignant suggère qu'il existe un décalage entre les centres d'intérêt de l'un et de l'autre, et donc une différence de besoins. Rogiers X (2015) insiste sur la définition permanente de la notion de « besoins de formation » en ces termes :

> Cette expression des besoins englobe les besoins qu'elles [les personnes] perçoivent pour elles-mêmes, pour d'autres personnes, mais aussi les besoins qu'elles perçoivent pour l'institution, y compris la façon dont elles traduisent le discours officiel, dont elles s'en servent, dont elles s'y réfèrent, dont elles l'interprètent, ou encore la façon dont elles interprètent un dysfonctionnement ou dont elles se représentent la façon de le solutionner.

C'est dire qu'un programme d'enseignement implique une pluralité d'acteurs dont les centres d'intérêts ne sont pas toujours convergents et les prismes de lecture souvent subjectives. Pour ce qui est du Cameroun, la définition du programme se fait dans un environnement où les acteurs politiques, culturels et intellectuels sont imprégnés d'une représentation de la littérature que l'on pourrait qualifier de fonctionnelle.

### 1.2.1. Environnement sociohistorique et vision de la littérature

La vision sociale et institutionnelle de la littérature au Cameroun est tributaire de plusieurs influences. En premier, l'idée de la littérature comme instrument privilégié de conquête des libertés et de la dignité humaine et un moyen de lutte politique. Cette conviction est née du rôle par la littérature pendant la colonisation. Autrement dit, la littérature africaine est souvent présentée comme fondée sur un ensemble de certitudes militantes et politiques. En cela, elle apparaît dans l'imaginaire des peuples Noirs et surtout des nouveaux dirigeants africains comme un outil de transformation culturelle et sociale majeure pour le bénéfice des Etats modernes naissants en Afrique. Il en découle une conception particulière de la littérature en Afrique, à la fois comme discours idéologique, parole sociale authentique de sagesse, et art de transformation ; utile pour assurer la formation sociale et culturelle des Africains, c'est-à-dire maintenir en eux, à la fois la sincérité dite « révoltante » (Kane, 1970) leur authenticité « primitive » (Kane, 1970), préparer leur entrée dans la modernité en tant que citoyen des nouvelles républiques mais aussi sensibiliser la jeunesse africaine sur la dérive du monde, les conscientiser au sujet du capitalisme triomphant, des injustices qu'elle génère et des valeurs futiles qu'elle promeut. Mohamadou Kane (1970 : 23), liste comme impératifs : « *l'insertion de l'enfant*

*dans son milieu, son enracinement dans ses traditions pour lui donner les moyens d'entretenir sa propre culture et assurer son épanouissement intellectuel* ». Une vision de l'enseignement de la littérature qui n'est pas sans lien avec la Négritude.

La deuxième influence vient du rayonnement du modèle culturel français et particulièrement du rôle joué par la littérature française dans la construction de l'unité linguistique et culturelle de la France au 19e siècle. En effet, sous l'effet du jacobinisme centralisateur, la littérature française a été un catalyseur de la réalisation de l'unité politique de la France. Perçue sous cet angle, la littérature est présentée comme « *un moyen de transmission d'un héritage culturel, (entendu non seulement au sens d'ensemble d'œuvres devenues des classiques), mais encore d'un corps de valeurs établies auxquelles la société s'identifie* » (Ntonfo, 1991 :51). Le sillage de la pensée moderniste où s'est faite les indépendances des nouveaux territoires, rend incontournable cette vision de la littérature. Porteuse des références et représentations communes ouvertes à tous les imaginaires, la littérature en français offre la garantie d'un point de repère social et culturel fiable, surtout pour des jeunes Etats donc les aspirations sont tournées vers les valeurs et les repères universels.

La troisième influence vient de l'implication directe de la France dans l'enseignement de la littérature en Afrique. En effet, pour réinitialiser et accompagner les institutions politiques, économiques, culturelles et éducatives des jeunes Etats naissants ; les pays africains font appel à l'accompagnement de la France. La France devient ainsi un partenaire indispensable du secteur éducatif, grâce aux coopérants techniques. Ainsi, la coopération culturelle et technique entre la française et ses anciennes colonies va permettre la mise en place d'un enseignement littéraire qui privilégie la valorisation de la culture dans la perspective universelle et particulièrement de la littérature française. Une posture d'enseignement elle-même de la héritée de la troisième république et qui a fait ses preuves pendant la colonisation ; lequel se projette (Morot Sir, 1970 :11) :

> Dans une esthétique d'ordre et de vérité, dans ce modèle d'honnête homme avec ce « je ne sais quoi » qui est justesse de cœur et de raison, dans un langage de culture générale, d'érudition surmontée, de source contrôlées : en bref l'Université française propose alors à la France et à son empire colonial, à travers sa littérature et avec l'illustre repère du classicisme, un modèle parfait de l'humaine condition.

La perspective d'enseignement à l'étranger de la littérature française valorise la vision humaniste du monde, et portée par les figures classiques et romantiques telles que Molière et Hugo… générant un corpus littéraire que Morot Sir (1970 :14) appelle « *des mythes culturels et littéraires* », et qu'il considère comme empreints de philosophie « *colonialisante et paternaliste* », et à l'effet très relatif depuis le milieu du 20e siècle.

Universalisme, humanisme et modernisme sont de ce fait les valeurs cardinales de l'enseignement de la littérature. C'est finalement autour du mythe de l'universalité de la langue française et des valeurs humaines incarnées par la littérature française que repose l'enseignement. Ainsi, Maurice Bruézière (1970 :54) justifie : « *ce n'est plus la conscience française au sens strict du terme, qui se trouve mise en cause : c'est la conscience universelle, incarnée en des écrivains français (ou d'expression française) apportant leur pierre à l'édifice commun élevé par tous les hommes* ». L'intérêt pour l'universalité apparaît comme une autre manière d'inscrire l'enseignement de la littérature dans la logique des théories du développement et de la modernité.

L'enseignement de la littérature au Cameroun se présente comme une nécessité fonctionnelle. En effet, poussé par les impératifs de l'unité politique de son territoire et de sa population, et la nécessité d'une formation à la culture citoyenne, le Cameroun a vu dans la littérature et notamment dans la posture « universalisante » de sa diffusante une opportunité de transformation d'une société jugée immobile et sans âme. Ahmadou Ahidjo (1982 : 5), jeune premier ministre du territoire français autonome qu'est le Cameroun, dans un discours prononcé à l'occasion de son investiture, constate :

> Les masses vivent dans une absence complète d'idéologie ou de mystique. Elles sont à prendre par qui voudra. La mise en place des nouvelles institutions a fait naître chez beaucoup de nos compatriotes, bon nombre d'illusions… En fait, l'élite est en chômage, les forces vives du pays en hibernation. Le monde rural à 95%, ne l'oublions pas, est celui qui marque le plus de stagnation : toujours pas d'animateurs ruraux pas plus en formation qu'à l'horizon.

Un discours qui justifiera l'orientation de la politique culturelle à l'indépendance. Car, en l'absence d'une politique du livre, et même d'une politique culturelle organisée, Ahmadou Ahidjo saisit toutes les occasions pour rappeler l'importance de la culture et surtout de la lecture aux camerounais. Ainsi, Ahmadou Ahidjo, premier président du Cameroun, cite-t-il la culture et parfois explicitement la littérature à plusieurs occasions solennelles. A l'occasion de la célébration des dix ans de l'armée camerounaise, il appelle les soldats à avoir des loisirs sains et propose des cours d'histoire et de littérature camerounaise aux officiers :

> C'est pourquoi j'ai voulu que, dans les prochains mois et selon un programme déjà établi, un certain nombre de cadres de l'administration des forces armées et de la sureté nationale reçoivent d'un professeur de l'université fédérale, des leçons sur les grands moments de notre histoire. L'année prochaine, d'autres professeurs donneront des leçons sur les lettres, les arts et les sciences du Cameroun (Ahmadou Ahidjo : 1982 : 1016).

A l'occasion de l'inauguration de l'université fédérale de Yaoundé, il interpelle les intellectuels et l'université à s'investir dans l'animation culturelle de la société : « *L'université doit animer la création artistique, la diffusion, la vulgarisation de la culture* » (1982 :766). Au-delà de l'animation culturelle, il encourage l'université à trouver sa place spécifique dans la société et à assumer le rôle stratégique qui lui revient : « *La valeur de la culture que dispensera l'université dépendra en définitive de la place qu'elle aura dans la Nation, de celle qu'on lui fera, de celle qu'elle saura occuper.* » (1982. 259), affirmait-il.

Enfin l'engouement pour la culture et particulièrement la littérature au niveau institutionnel se matérialise par la mise en place d'un certain nombre d'infrastructures, donnant au Cameroun l'apparence du foyer culturel le mieux outillé en Afrique noire francophone. En effet, sur le plan des infrastructures, le pays s'est signalé comme l'une des places fortes de la littérature en Afrique, grâce à la création en 1964 des éditions CLE qui a permis la publication d'un nombre importants d'auteurs locaux ; grâce à la création des revues littéraires, l'apparition des premières critiques journalistiques et universitaires formées au département de français à l'université fédérale de Yaoundé, la mise en place d'un prix littéraire - le prix Ahmadou Ahidjo –, ainsi que la mise en place des bibliothèques scolaires et universitaires et d'un réseau de librairies à travers les grandes villes du pays, favorisant la naissance d'un lectorat camerounais. A cela s'ajoute la présence des écrivains de renommée mondiale tels que Mongo Béti et Ferdinand Oyono. Dans ce sens, Sevanou Dabla

(1994), considère que le Cameroun et le Sénégal ont l'avantage de disposer d'une littérature et plus spécifiquement d'un ensemble de corpus romanesque dont le discours coïncide le mieux avec les formes identitaires, culturelles et sociales réelles du pays.

### 1.2.2. L'écriture du programme de littérature

L'écriture du programme de littérature est à situer dans la logique de la définition institutionnelle de la culture et de l'identité au Cameroun. En effet, la colonisation française y a laissé une vision universelle de la culture qui est allé en s'adaptant relativement au contexte. Le Cameroun, conscient de sa diversité sociolinguistique, a multiplié les occasions pour concilier la vision universelle et la réalité.

Devenu Etat membre de l'UNESCO en 1982, le Cameroun réitère par cet acte son adhésion à la définition universelle de la culture. Aussi, organise-t-il en 1985 un colloque sur l'identité culturelle nationale. Ce colloque a dégagé une définition consensuelle de l'identité culturelle nationale. Le colloque sur l'identité culturelle a été suivi des états généraux de la culture en 1991, puis des états généraux de l'éducation en 1995, et enfin de la loi sur l'orientation scolaire et académique en 1998 (annexe 3).

Les différentes dispositions issues de ces rencontres traduisent la volonté politique de s'accorder sur une définition consensuelle de l'identité et de la culture comme facteur d'ouverture au monde mais aussi de consolidation sociale et culturelle autour de l'Etat.

Ainsi est consacrée la notion de « diversité linguistique et culturelle ». Dans ce sens, l'article 3 de la charte de la culture (Hotou, 2008) stipule que le Cameroun perçoit ses diversités ethniques, religieuses, artistiques, etc comme une source d'enrichissement mutuel de ses communautés constitutives, un motif d'intégration et de fondement de sa spécificité socio-historique. L'article 4 fait de la diversité culturelle actuelle du Cameroun l'expression de l'identité commune, et considère qu'elle constitue l'objet d'une revendication collective de la nation. Enfin, l'article 7, consacrées aux langues stipule que toutes les langues parlées au Cameroun sont partie intégrante de l'héritage culturel national. Se dégage en réalité une vision des langues et cultures nationales comme une réalité globale, indissociable, et donc exprimable de manière univoque.

Les Etats généraux de l'éducation de 1995 vont dans le même sens et font de l'enracinement culturel de l'apprenant un objectif majeur sans en préciser les contours. Aussi, est-il stipulé que l'éducation nationale a la mission de construire « *un citoyen patriote, éclairé, bilingue (Français/Anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, entreprenant, tolérant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de paix, de solidarité, de justice et jouissant des savoirs, savoir-faire et savoir-être. » ( HOTOU, 2008).* Soit un être culturellement et socialement accompli, solidement ancré sans sa culture et ouvert au monde par le biais des langues officielles que sont le français et l'anglais.

Enfin, la loi d'orientation de l'éducation de 1998 matérialise cette vision en termes de finalités de l'éducation dans son article 5 alinéas 1 à 9 affirme :

*Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :*

**1.** *la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;*

**2.** *la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;*

**3.** *l'éducation à la vie familiale;*

**4.** *la promotion des langues nationales;*

**5.** *l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale;*

**6.** *la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ;*

**7.** *le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;*

**8.** *la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;*

**9.** *la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.*

D'une certaine façon, le programme d'enseignement de littérature illustre cette vision de l'identité et de la culture.

### a) Le programme-cadre d'enseignement de littérature : de 1960 à 1994

Les débuts des programmes d'enseignement de la littérature au Cameroun coïncident avec la naissance de l'Etat dirigiste, et avec lui une gestion de l'action politique très orientée, menée dans le cadre des plans quinquennaux. L'idée d'un programme-cadre pour l'enseignement correspond à cette exigence contextuelle. Jouissant ainsi d'une légitimité justifiée par des facteurs extra-pédagogiques, le programme impose la littérature comme contenu culturel dominant, relativement à une vision du rôle de la littérature proche de la vision française et qui a pour but de servir de (Ntonfo, 1991 : 51) : « *moyen de transmission d'un héritage culturel, entendu non seulement au sens d'un ensemble d'œuvres consacrées, devenues des « classiques », mais encore d'un corps de valeurs établies auxquelles la société s'identifie».* Soit, une perspective qui fait jouer à l'enseignement de la littérature un rôle à la fois morale, pédagogique, politique et philosophique.

Il en découle l'ambition de faire du sujet apprenant un citoyen du monde. Concrètement, il s'agit d'un programme dont l'enjeu est de faire croître chez l'apprenant une culture aux références universelles. Mais une universalité complétée par quelques repères locales. L'ensemble correspondant à ce que Ntonfo (1991) appelle une « culture à la carte ». Des visées qui se déclinent différemment suivant le programme du premier et du second cycle de l'enseignement secondaire.

L'enseignement de la littérature au premier cycle se fait dans le cadre du cours de français avec qui elle a en partage les objectifs et les outils. A cet effet, les objectifs littéraires et culturels sont encadrés par les objectifs linguistiques et communicatifs qui minorent dans la pratique les enjeux de l'enseignement de la littérature. Le programme d'enseignement de français au premier cycle par exemple (annexe 11) présente ainsi les objectifs généraux de l'enseignement de la discipline français :

1. *L'enseignement du français au premier cycle des lycées et collèges a pour objectif de donner à l'élève la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, orale et écrite.*
2. *De lui permettre d'exprimer en une langue correcte sa personnalité, sa culture, et de comprendre les cultures étrangères (d'où l'importance des lectures et de l'étude de textes). Une place importante sera accordée au spectacle (théâtre, cinéma) qui assurent complètement l'ouverture d'esprit de l'élève.*
3. *De mettre à la disposition de l'élève des techniques et des méthodes nécessaires dans les activités pratiques de la vie journalière (rédiger une lettre, faire un compte-rendu, établir un dossier, organiser un travail individuel ou collectif, savoir téléphoner, utiliser un ouvrage de référence, utiliser un téléphone…*
4. *Il s'agit donc de préparer les élèves à la prise des décisions et des responsabilités en présentant à leurs préférences plusieurs choix les invitant à exprimer leurs vœux, leurs suggestions, en confiant à leurs initiative des activités variées de recherche.*

Les objectifs généraux de l'enseignement du français tels qu'exprimés dans le programme de premier cycle montrent un centrage des enseignements vers les finalités communicatives, incluant la rédaction administrative. Par contre, les objectifs secondaires par niveaux insistent particulièrement sur la dimension linguistique et théoriques des contenus à enseigner : compréhension de l'oral, prise de notes, rédaction administrative. Il est ainsi stipulé que :

« *L'étude de la langue, essentiellement pratiquée en 6e et 5e se doublera des connaissances théoriques. Cet enseignement sera une réflexion sur la langue, une éducation du discernement*.

« - *L'effort portera sur la correction grammaticale, la conscience des niveaux de langue, une initiation pratique à la stylistique. On s'efforcera de développer l'intelligence des faits du langage* ». (annexe 11 :17).

| Niveaux | Objectifs |
|---|---|
| 6e | A la fin de la classe de 6e, l'élève doit être capable de :<br>a) Lire à haute voix un texte nouveau, d'écouter et de comprendre les propos qui lui sont adressés dans un français simple ; de parler des sujets qui l'intéressent dans éprouver des difficultés majeures d'ordre linguistique ou psychologiques.<br>- de prendre par écrit lisiblement et sans erreur grave un message orale de compréhension aisée. De rédiger dans les mêmes conditions un texte de longueur raisonnable et d'inspiration personnelles (rédactions, articles…).<br>b) De manier et de connaître la phrase simple, utiliser la phrase complexe, manier les formes verbales usuelles, les divers compléments de lieu, temps, cause, conséquences, but…<br>c) De posséder un lexique permettant de designer les réalités de la vie |

| | |
|---|---|
| | quotidienne.<br>d) De connaître l'orthographe des mots généralement acquis à ce niveau. De pratiquer l'orthographe grammaticale, de connaître les principaux signes de ponctuation et d'accents.<br>e) De présenter avec netteté un texte écrit, de consulter un dictionnaire, de résumer oralement un texte simple oral ou écrit, de mettre en œuvre son mémoire, son attention ;<br>f) De comprendre littéralement un texte simple. Devant ce texte, de réagir en fonction de son tempérament. De pouvoir trouver dans la lecture des aliments pour sa sensibilité, son imagination, sa vie morale ; d'avoir le goût le goût de l'effort et du progrès. |
| 5e | A la fin de la classe de 5e, l'élève devra être capable :<br>a) De lire un texte à haute voix en tenant compte des groupes de souffle, en marquant des pauses logiques, en variant les tons.<br>- De savoir rapporter les propos tenus devant lui. D'avoir une élocution ferme qui respecte les rythmes de construction des phrases. D'ordonner la formulation de sa pensée.<br>b) De prendre par écrit correctement un message oral équivalent à une vingtaine de lignes dont le sens et la forme requiert quelque attention.<br>- De rédiger un texte de même longueur qui traduit les observations, les sentiments, les réflexions, fruit de son expérience personnelle ;<br>c) De manier et de connaître les structures des phrases (juxtapositions, coordination, subordination), des formes verbales, les divers compléments circonstanciels, les registres de langue…<br>d) De connaître la vie de certains mots usuels (formation, histoire…) ;<br>e) De connaître l'orthographe des mots généralement acquis : familles, étymologiques) ; de protéger et de connaître l'orthographe grammaticale : la ponctuation, l'accentuation…<br>f) De présenter de manière ordonner une communication orale et écrite. D'exploiter les documents textuels. De résumer par écrit un texte simple, oral ou écrit, de discerner la composition d'un ensemble de structures apparents. De comparer, de distinguer, choisir en exerçant son jugement, son esprit critique.<br>g) De saisir les significations les plus évidentes d'un texte, d'en apercevoir les tonalités, de s'en inspirer pour une création personnelle |
| 4e et 3e | a) L'étude de la langue essentiellement pratique en 6e et 5e se doublera ici des connaissances théoriques. Cet enseignement sera une réflexion sur la langue, une éducation du discernement.<br>- L'effort portera sur la correction grammaticale, la conscience des niveaux de |

| | |
|---|---|
| | langues, une initiation pratique à la stylistique. On s'efforcera donc de développer l'intelligence des faits de langage.<br>b) L'étude de la vie des mots c'est-à-dire leurs origines et leurs évolutions sera poursuivie.<br>c) A l'occasion d'explication de textes, on veillera à ce que les élèves consolident les connaissances acquises en 6e et 5e sur les notions élémentaires de la versification.<br>d) Dès la 4e, la littérature sera abordée très discrètement. En aucun cas, le professeur ne fera un cours de littérature. Mais il aura soin de situer les textes dans leur contexte historique et à leur date. L'objectif prioritaire étant ici de développer chez les élèves le goût de la lecture, la curiosité, le jugement et de susciter en eux le sens de relativisme historique et culturel. |

**Tableau 1 : récapitulatif des objectifs d'enseignement du français par niveau.**
**(annexe 11)**

Tel que l'on peut l'appréhender, les objectifs par niveau n'ont pas pour but l'enseignement de la littérature, notamment pour les classes de 6e et de 5e. La littérature n'est pas spécifiquement valorisée. Elle n'apparait même pas parmi les sous-disciplines du français telles que la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison. Elle devient un sous objectif d'enseignement seulement les classes de 4e et de 3e. Et même à ce niveau, la littérature est sensée être abordée avec beaucoup de discrétions comme le stipule l'annexe 11 :

> Dès la 4e, la littérature sera abordée très discrètement. En aucun cas, le professeur ne fera un cours de littérature. Mais il aura soin de situer les textes dans leur contexte historique et à leur date. L'objectif prioritaire étant ici de développer chez les élèves le goût de la lecture, la curiosité, le jugement et de susciter en eux le sens de relativisme historique et culturel.

Aussi, le corpus littéraire au programme pour les classes de 4e et 3e sur cette période se présente ainsi qu'il suit :

| **Classe de 4e** | | | **Classe de 3e** | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Manuel | Textes et activités | Mezodé O. Agba et altr., | Manuel | *Textes et activités* | Edoh Apaloo) |
| œuvres entières | *l'Étrangère* | Anne-Marie Niane, | œuvres entières | *le Bourgeois gentilhomme* | Molière, |
| | *Orages des tropiques* | Emmanuel Soundjock, | | *les Merveilles africaines* | Pierre Ngijol,. |
| | *Trois Prétendants... un mari de* | Guillaume Oyono Mbia. | | *les Bimanes* | Séverin Cécile Abéga |

**Tableau 2. Exemple de corpus au programme 1989/1990.** Conf Ntonfo (1991)[7].

Analysant ce corpus de littérature de l'année scolaire 1989-1990 pour les classes de 4e et 3e, Ntonfo (1991 : 54) fait le constat suivant :

> Ce corpus, cerné de l'extérieur, pourrait conduire à des affirmations hâtives sur l'africanisation, voire, la *camerounisation* du programme à ce niveau de l'enseignement, puisque sur six œuvres entières, une seule est française, une sénégalaise et les quatre autres camerounaises. Mais ce serait oublier que les cours se font à partir des manuels essentiellement.

Il constate en effet qu'en réalité le cours de littérature est fait à partir des manuels au programme. Lesquels sont fournis en activités réalisées à partir des extraits de texte de différentes origines, construisant des réalités et des idéaux empruntés à d'autres univers que ceux de l'élève. Analysant le contenu thématique des manuels, il conclut à l'universalité des références culturelles qui les construisent. Quant aux extraits de texte traitant de la réalité locale, ils renvoient aux références culturelles stéréotypées, en déphasage avec la complexité de la réalité socio culturelle africaine. Aussi constate-t-il par exemple que les textes traitant de l'Afrique noire sont choisis en fonction du côté bucolique. Les thèmes renvoient aux travaux champêtres, aux scènes de marché, aux pratiques superstitieuses, à l'école coranique, à la polygamie, aux mutations sociales ; il constate aussi que la présence des auteurs engagés au programme officiel se résume aux extraits les plus inoffensifs de leur texte. On peut conclure avec Ntonfo (1991) que les textes sont choisis pour projeter une vision folklorique du monde Noir, rappeler aux élèves leur origine lointaine et leur faire découvrir quelques aspects de leur civilisation moribonde.

L'insistance de Ntonfo (1991) à vouloir démontrer le caractère universel et extraverti du contenu littéraire d'enseignement à travers les données issues de ses propres analyses peut laisser croire qu'il force un peu sur les traits. Cependant, les objectifs spécifiques et prioritaires de l'enseignement de la littérature qui sont ceux du développement du goût de la lecture chez les élèves, le développement de l'esprit de curiosité et du jugement, l'éveil du sens du relativisme historique et culturel, tendent à lui donner raison.

[7] La mise en case est du corpus par classe et par auteur est de nous.

Le programme de littérature au second cycle sur la période de 1960 à 1994 suit la même évolution que celui du premier cycle. Le corpus littéraire, très francisé au début des années 1960 connaît un changement progressif pour correspondre à ce que Ntonfo (1991) appelle l' « africanisation du programme ». Analysant le programme de littérature de l'année scolaire 1989/1990 par exemple, il en arrive à l'état des lieux suivants :

| CLASSES | Littérature française et européenne | Littérature camerounaise | Littérature négro-africaine |
|---|---|---|---|
| 2nde | *Cinna Polyeucte*<br>*L'École des femmes*<br>*Candide*<br>+<br>« Textes, images, activités »<br>« L'Homme et le Monde moderne » | Eza Boto (Mongo Beti),<br>*Ville cruelle*<br>Gervais Mendo Ze,<br>*la Forêt illuminée* | Ousmane Sembene, *le Mandat*<br>Ide Oumarou, *Gros Plan*<br>+<br>« Anthologie africaine »<br>« Textes de littérature africaine » |
| 1ère | *Britannicus*<br>*Germinal*<br>*Les Méditations poétiques*<br>*Les Mains sales* | NÉANT | Richard Wright, *Black Boy*<br>Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*<br>Henri Lopes, *Tribaliques* |
| Tle | *Lettres philosophiques*<br>*Les Destinées*<br>*Le Procès* | NÉANT | Cheikh Hamidou Kane, *l'Aventure ambiguë*<br>Aimé Césaire, *Une saison au Congo*<br>Aimé Césaire, *la Tragédie du roi Christophe* |

**Tableau 3 : tableau des ouvrages au second cycle au programme à partir de 1989/1990**

**Conf. Ntonfo (1991)**

Des 21 œuvres intégrales inscrites au programme, 11 sont françaises et européennes, 9 sont afro-américaines, et 2 sont camerounaises. Soit plus de la moitié des œuvres sont françaises et occidentales. En d'autres termes, le corpus au programme est dominé par la littérature française et européenne. En classe de seconde, on peut citer *Cinna* et *Polyeucte* de Pierre Corneille, *L'école de femmes* de Molière, *Candide* de Voltaire. En classe de première, *Britannicus* de Racine, *Germinal* de Zola, *Les méditations poétiques* de Lamartine, *Les Mains sales* de Sartre. Et enfin, en terminal, *Les Lettres philosophiques* de Voltaire, *Les Destinées de Vigny* et *Le Procès de Kafka*. En second lieu arrive la littérature afro américaine avec les œuvres telles que *Le Mandat* de Sembène Ousmane, *Gros Plan* de Ide Oumarou, *Anthogogie africaine* de Senghor pour la classe de seconde. Pour la classe de première *Black Boy* de Richard Wright, *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire, *Tribaliques* d'Henri Lopes. Et pour la classe de terminale *L'aventure Ambiguë* de Cheik Hamidou Kane, *Une Saison au Congo* d'Aimé Césaire, et *La tragédie du roi Christophe* du même auteur. Seules deux œuvres littéraires camerounaises sont inscrites au programme sur cette période : *Ville cruelle* d'Eza Boto et *La Forêt Illuminée* de Gervais Mendo Ze en classe de seconde. Et Ntonfo (1991 : 58) de conclure :

> Au vu de quoi on peut conclure qu'il s'agit véritablement d'un programme de littérature à focalisation externe, impropre à imprégner l'élève camerounais des réalités historiques, politiques,

culturelles de son terroir. Comment ne pas relever que la portion congrue ainsi réservée à la littérature camerounaise dans les « Humanités » est en contradiction avec l'importance quantitative et qualitative qu'on lui reconnaît en Afrique noire francophone !

L'africanisation du programme se justifie par l'éveil des idéologies nationalistes et panafricanistes des années 1980. De façon générale, les œuvres des auteurs africains et américains traitent des problématiques transversales et communes aux africains et aux américains telles que le racisme, la colonisation, la crise identitaire. Les œuvres françaises soulèvent des problématiques de nature philosophiques et des questions en lien avec la culture et les valeurs françaises et européennes. Quant aux œuvres camerounaises, *Ville cruelle* d'Eza Boto notamment traite de la colonisation, rejoignant de ce fait la corpus afro-américain. Seule *La Forêt illuminée* aborde la réalité culturelle locale, encore que cette œuvre traite des dictons, proverbes, devinettes, héritages culturels des peuples de la forêt.

Au bout du compte, aucune œuvre inscrite au programme ne traite de la réalité sociale, culturelle et politique locale. Le corpus littéraire au programme semble éviter de porter un regard critique sur le contexte sociopolitique et culturel local.

Les bouleversements politiques géopolitiques des années 1990 incitent à un changement d'environnement politique, et même économique et social au Cameroun. Ce changement provoque à son tour une reforme des programmes scolaires qui voit émerger une nouvelle vision de la littérature.

### b) Programme de littérature de 1995 à 2013

Le Cameroun a entrepris la reforme de son programme d'enseignement scolaire afin de l'arrimer au contexte de démocratie et de libéralisme économique. Le programme de littérature n'est en reste. Mais cette reforme a davantage concerné le programme d'enseignement de littérature du second cycle. Par rapport à l'époque précédente où le contenu d'enseignement est porté vers la satisfaction des besoins institutionnels, le programme initié à partir de 1995 prend en compte les besoins de l'apprenant.

Ainsi, le choix du bilinguisme français/anglais demeure un objectif politique majeur (annexe 3 : art. 3) : «*L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales*»[8]. Mais il est accompagné d'un nouvel objectif qui fait de « *l'enracinement du citoyen dans sa culture, son ouverture au monde, sa formation aux grandes valeurs éthiques et universelles à la formation au bilinguisme français/anglais* » un but tout aussi important. Autrement dit, l'ouverture vers l'universel, autrefois objectif majeur de l'enseignement littéraire est relativisé au profit du besoin d' ancrage du citoyen dans sa culture . La référence à la culture locale, associée au concept de « citoyen » et à la notion « d'intégration » amènent à apporter une attention plus grande au contexte et à l'environnement d'apprentissage.

L'enseignement des langues et des cultures visent désormais à donner au sujet apprenant non seulement des outils de culture pour s'ouvrir au monde et exercer son jugement critique sur les plans social, idéologique et artistique, mais aussi donner à l'apprenant les moyens d'une intégration socioculturelle et linguistique endogène, autrement appelé « ancrage ». Soit, une certaine reconnaissance du droit à l'affirmation identitaire.

---

[8] L'article 3 de la loi no 98/004 du 14 avril 1998 et l'article 5 de la Loi n° 005 du 16 avril portant orientation de l'enseignement supérieur

Les mutations entreprises sont allées dans le sens d'une endogénisation accrue du contenu littéraire à travers l'introduction massive des auteurs nationaux ainsi que l'introduction d'une nouvelle discipline culturelle dans les programmes scolaires dénommés « langues et cultures nationales ». Dans ce sens aussi, les objectifs linguistiques et communicatifs sont séparés des objectifs littéraires, y compris au second cycle :

| Titre | Contenu |
|---|---|
| Pour la classe de seconde | A la fin de la classe de seconde, l'élève devra être capable de :<br>• de prendre des notes, de classer et de les réutiliser :<br>• de distinguer les modes de communication ;<br>• d'identifier les registres de langues ;<br>• de mettre en œuvre les notions de base de la communication écrite ;<br>• d'employer dans leur formation, leur structuration simple ou complexe, leur classement, leur nuance, ton et autres relations les éléments du discours (mot, phrase, paragraphe…), et de les ordonner dans une production appréciable…<br>• d'utiliser de façon correcte le verbe, noyau du discours ;<br>• d'appliquer les principes et la démarche propres à certains exercices écrits ou oraux (dissertation, contraction de textes, lecture méthodique, exposé, compte-rendu de lecture) et quelques notions d'initiation aux commentaire composé. |
| Pour la classe de première | A la fin de la classe de première, l'élève devra être capable de :<br>• de déterminer une situation de communication et d'en repérer les divers facteurs ;<br>• d'énoncer les nuances stylistiques du discours et les divers champs de signification de ces éléments ;<br>• d'utiliser avec à propos différents registres de langue ;<br>• de caractériser la phrase dans ses ressources stylistiques (volume, intensité, rythme, ponctuation) ;<br>• d'utiliser le verbe à ses différents modes, voix, temps, aspects<br>• de définir chaque type de texte ;<br>• d'appliquer les principes et la démarche propres à tous les exercices écrits et oraux (dissertation, commentaire composé, contraction de texte, lecture méthodique, exposé, compte-rendu de lecture, question de langue sur un texte d'appui). |
| Pour la terminale | A la fin de la classe de terminale, l'élève sera capable de :<br>• d'analyser une situation de communication, d'en identifier l'émetteur et le récepteur, de déceler le contenu manifeste ou latent de l'énoncé, de distinguer l'information principale de l'information secondaire ;<br>• d'interpréter les différents réseaux de signification, les rapports signifiant/signifié dans les différents textes ( texte poétique, texte théâtral, |

| | |
|---|---|
| | image…), d'apprécier le pouvoir des mots.<br>• de décrire les genres littéraires<br>• d'appliquer les principes et les démarches écrits et oraux exigés des élèves de terminale. |

**Tableau 4 : tableau des objectifs linguistiques par niveau d'après le programme de 1995**

**Conf. annexe 12**

| Titre | Contenu |
|---|---|
| **Objectifs littéraires spécifiques pour le 2nd cycle** | A la fin du cycle secondaire, l'élève sera capable :<br>• d'analyser de façon autonome tout type de texte ;<br>• de tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture personnelle ;<br>• de comparer la communication littéraire aux autres formes d'expression et de communication ;<br>• d'établir un lien entre les contenus des textes et les situations de la vie courante ;<br>• d'émettre un avis motivé sur la valeur esthétique d'un texte littéraire. |

**Tableau 5 : tableau des objectifs littéraires par à la fin du second cycle d'après le programme de 1995**

**Conf. annexe 12**

Du point de vue comparatif, l'on peut constater que les objectifs linguistiques du français paraissent nettement plus nombreux et mieux élaborés que les objectifs littéraires. Ils sont surtout développés dans le sens de l'accompagnement des objectifs littéraires, notamment comme moyen de communication et d'accès au sens littéraire du texte. Aussi, peut-on considérer que le lien entre les objectifs et les objectifs littéraires demeurent fort malgré leur apparente séparation.

Le contenu littéraire d'enseignement est structuré en deux composantes. D'une part le corpus littéraire, composé des œuvres intégrales ; et d'autre part le groupement de textes. Le choix des contenus littéraires paraît mieux encadré et repose sur des principes de sélection et un cadre référentiel.

Leur nombre a été sensiblement réduit, au profit d'un enseignement plus conséquent de la langue.

Le but de leur étude est de fournir à l'élève les moyens d'une lecture à la fois approfondie et personnelle. C'est ainsi que l'on étudiera trois œuvres en seconde, trois en première et deux en terminale.

L'étude des œuvres intégrales sera complétée par des travaux sur les groupements de textes et les questions d'ensemble : le professeur aura le souci d'amener l'élève à exercer son sens critique et la pertinence de son jugement sur les œuvres intégrales et de lui ouvrir les voies des lectures plus personnelles, nourries de repères chronologiques et culturels.

La répartition de ces œuvres obéit à différents soucis, à savoir :

- parvenir à un équilibre raisonné entre la littérature d'Afrique Noire et la littérature francophone sans oublier les grandes œuvres étrangères ou anciennes traduites ;
- dans chacun de ces groupes, sélectionner les œuvres dont le rayonnement est incontournable. On évitera de choisir des œuvres d'auteurs débutants ou peu connu sur le plan national et international afin d'éviter toute critique partisane ;
- La littérature camerounaise doit être représentée à tous les niveaux. On prendra soin d'étudier une œuvre représentative de chacun des trois genres principaux ; dans ce cadre, on présentera la littérature nationale dans toute la richesse de sa diversité, en évitant de se cantonner aux œuvres des années 1950. Une vision diachronique de la littérature camerounaise est en effet essentielle pour nos élèves car elle leur permettra de prendre conscience des mutations opérées depuis l'indépendance.
- La littérature française fera également l'objet d'une grande attention. On s'efforcera de traiter de la Seconde à la Terminale, une œuvre représentative de chaque siècle, depuis le XVIIe, dans tous les genres principaux ; les œuvres du XVe siècle seront éventuellement dans le cadre des groupements de texte ;
- La littérature francophone Noire devra figurer en bonne place ; une ouverture sera faite sur les littératures francophones ;
- Enfin, dans le cadre de la nécessaire ouverture au monde, il est important de proposer au moins une œuvre étrangère traduite, choisie parmi les littératures d'expression anglophone (particulièrement sud-africaine), allemande, espagnole, sud-américaine ou russe. S'attachera à choisir une œuvre dans une traduction irréprochable et à en présenter la spécificité dans son contexte culturel.

  Pour éviter la sclérose et permettre un réel enrichissement culturel dans la durée, on veillera qu'aucune œuvre ne soit maintenue plus de cinq ans sur les listes officielles, sauf cas exceptionnel. La révision des listes se fera annuellement par tranche pour chaque niveau. Une telle mesure est de nature à garantir une meilleure connaissance du patrimoine littéraire dans sa diversité.

**Tableau 6 : principes de sélection des œuvres intégrales d'après le programme de 1995 (annexe 12).**

Ces principes de sélection sont illustrés par un cadre référentiel qui fixe les critères de genre, d'époque et d'origine des œuvres.

| | Trimestre 1 | Trimestre 2 | Trimestre 3 |
|---|---|---|---|
| **Seconde** | Un roman camerounais | Une œuvre théâtrale française | Un recueil de poésie négro-africain |
| **Première** | Une œuvre narrative française du XIX$^{e}$ siècle | Un recueil de poèmes camerounais | Une œuvre de littérature non francophone traduite en français |
| **Terminale** | Une œuvre poétique française du XIX$^{e}$ siècle ou une œuvre littéraire d'Afrique Noire francophone | Une pièce de théâtre camerounaise | |

**Tableau 7 : cadre référentiel pour le choix du corpus d'après le programme de 1995**

**Conf. annexe 12**

Mais la restriction du nombre des œuvres intégrales est compensée par une catégorie d'activité nouvelle : le groupement de texte, dont la fonction est explicitement de compléter l'étude desdites œuvres.

Ils ont pour fonction de compléter, par des choix cohérents, l'étude des œuvres intégrales en donnant aux élèves un certain nombre de points de repères sur les genres, les auteurs, l'évolution chronologique ou les grands faits littéraires.

Ces groupements d'extraits seront présentés selon divers entrées possibles :

- Les modalités d'écriture ;
- Les lois d'un genre ;
- L'évolution d'un auteur, ou d'un thème ;
- Les rapports entre la littérature et la civilisation, etc.

Le professeur traitera chaque année et selon les séries deux ou trois groupements comportant quatre à six textes, qu'il problématisera par une question précise, laquelle guidera l'approche de l'ensemble ainsi constitué.

Pour éviter la routine, source d'ennui, de lassitude et de désaffection, les groupements de textes seront renouvelés par le professeur au moins tous les trois ans, sans pour autant bannir leur étude rotative ou cyclique d'une classe à une autre ou pour les classes de même niveau.

Le choix des textes à traiter est laissé au professeur qui sera guidé par un triple souci :

- donner aux élèves une autonomie de lecture
- tenir compte des époques, des genres et des thèmes, en complémentarité avec l'étude des œuvres intégrales ;
- varier les entrées retenues.

**Tableau 8 : tableau de présentation du groupement de textes**

**Conf. annexe 12**

De façon générale, l'orientation de l'enseignement de la littérature initiée avec la reforme des programmes de 1995 perdure avec celles de 2013. Un nouveau cadre programmatique émerge et donc la mise en place continue jusqu'à nos jours.

### c) Programme d'enseignement de littérature de 2014 à nos jours

Le contexte de référence du programme de littérature initié à partir de 2014 être celui de la relance économique, du renforcement du bilinguisme et de la prise en compte institutionnelle de la matérialité de la diversité socioculturelle de la société. Cette ambition politique visant la construction de la société camerounaise sur les dynamiques internes s'est concrétisée par la mise en place du processus de décentralisation administrative, suivi par la mise en place des régions. Au niveau socioéconomique, elle est matérialisée par le document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE)[9]. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un document qui définit les orientations stratégiques en économie pour la croissance et l'emploi. Lequel document inspire à son tour les politiques éducatives, d'où le choix de l'approche par les compétences comme approche pédagogique.

Ainsi, en lieu et place des objectifs disciplinaires ; les objectifs d'enseignement dans le nouveau programme sont planifiés par bloc de compétences et par domaines d'apprentissage, appelant ainsi à une pratique pédagogique transversale. A cet effet, la langue française et la littérature en français partagent les mêmes objectifs avec l'anglais et les langues vivantes telles que l'allemand, l'espagnol, l'italien, le chinois, le portugais et l'arabe, ainsi que les langues anciennes telles que le latin et le grec, y compris les langues et cultures nationales. Ensemble, ils forment un domaine d'apprentissage. Le même domaine d'apprentissage et les mêmes objectifs généraux concourent à la réalisation des compétences. Explicitement, la finalité recherchée par l'enseignement de la littérature est de pourvoir les apprenants en compétences non seulement sociolinguistiques et culturelles mais aussi communicatives et pragmatiques.

Ces objectifs généraux se présentent en termes de compétences de réception et de production :

[9] La DSCE a été adopté en 2009 comme première phase de la vision de développement à long terme du Cameroun. La DSCE s'articule en 3 grands axes d'interventions : stratégie de croissance, stratégie d'emploi, et stratégie d'amélioration de la gouvernance et de la gestion stratégique de l'Etat. Les programmes scolaires du premier et du second cycle se réfèrent explicitement à ce document comme cadre de référence pour expliquer le passage à la pédagogie par compétence.

| DOMAINES D'APPRENTISSAGE | DISCIPLINES | COMPETENCES ATTENDUES A LA FIN DU 1er CYCLE. |
|---|---|---|
| **1. Langues et Littérature** | **Langues vivantes** : Anglais, Français, allemand, espagnol, italien, chinois, etc.<br><br>• Anglais aux apprenants francophones et Français aux apprenants anglophones<br><br>• **Langues anciennes** : Latin, Grec<br><br>• **Langues Nationales**<br><br>• **Littérature** : littérature camerounaise, littérature française, littérature francophone, autres littératures. | **Français et anglais 1ère langue**<br>***Réception écrite et orale*** :<br>Lire de façon autonome différents types de textes relatifs aux domaines de vie définis dans les programmes ;<br>Ecouter et comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines de vie.<br><br>***Production orale et écrite*** : produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs<br>à ces domaines de vie.<br><br>***Outils de langue :*** utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes relevant de ce niveau d'étude.<br>**Français et anglais 2e langue** :<br>Communicate accurately and fluently using all four basic skills in language learning ;<br>Be able to transfer knowledge learnt in class to real-life situations out of the classroom;<br>be able to cope and survive in problem-solving solutions.<br>**Langues vivantes II :**<br>***Réception écrite et orale*** :<br>Lire et comprendre des textes simples portant sur la vie sociale, la citoyenneté, l'environnement, le bien-être et la santé, les médias, etc.<br>Ecouter, s'informer oralement en vue d'interactions simples pendant les situations de communication en rapport avec les différents domaines de vie.<br>***Production orale et écrite*** : chanter, réciter, dramatiser, répondre oralement aux questions liées aux domaines de vie définis dans les programmes.<br>Rédiger des textes courts sur divers sujets familiers.<br>**Langues anciennes** : développer une culture générale grâce aux langues et cultures anciennes ; connaître les origines de la langue française en vue d'une meilleure maîtrise linguistique ; exécuter des tâches élémentaires de traduction. |

**Tableau 9 : présentation du domaine d'enseignement de la littérature au premier cycle d'après le programme de 2014.**

**Conf. annexe 5 et 6.**

Les objectifs généraux du domaine d'apprentissage ainsi que les compétences réalisés convergent à leur tour vers la réalisation de l'objectif global de fin de cycle et présenté en termes de profil de sortie (annexe 5 : 4-5).

> Le premier cycle de l'enseignement secondaire accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève, doit, au terme du 1er cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant aux domaines de vie indiqués dans le tableau ci-après.

Ainsi, la littérature n'apparaît plus comme un contenu savant destiné à la formation de l'esprit comme c'est le cas dans le programme précédent. Elle est perçue comme un contenu didactique comme un autre, destiné à pourvoir les apprenants en compétences. La finalité attendue est plutôt pragmatique.

Le tableau ci-dessous met en relation les situations de la vie et les compétences attendues de l'apprenant.

| | **Domaines de vie** | **Familles de situations traitées au sous-cycle d'orientation** |
|---|---|---|
| 1 | Vie familiale et socioculturelle | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>· Lire de façon automne différents types de textes pour se construire une culture et se donner une vision du monde.<br>*2-Réception orale*<br>· Ecouter diverses productions relatives à la vie familiale et socioculturelle.<br>**II-PRODUCTION**<br>*1-Production écrite*<br>· Rédiger des textes de longueur moyenne relatifs à la vie familiale et socioculturelle<br>*2-Production orale*<br>· Produire oralement différents types de textes relatifs à la vie familiale et socioculturelle. |
| 2 | Citoyenneté, environnement, bien-être et santé | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>· Lire de façon autonome divers textes d'information et de sensibilisation en matière de citoyenneté, d'environnement, du bien-être et de la santé.<br>*2-Réception orale*<br>· Ecouter diverses productions relatives à la citoyenneté, l'environnement, le bien-être et la santé.<br>**II-PRODUCTION**<br>*1-Production écrite*<br>· Rédiger divers textes d'information, de sensibilisation et de prévention (de longueur moyenne) dans les domaines de la citoyenneté, de l'environnement, du |

| | | |
|---|---|---|
| | | bien-être et de la santé.<br>*2-Production orale*<br>· Produire oralement divers textes d'information, de sensibilisation et de prévention dans les domaines de la citoyenneté, de l'environnement, du bien-être et de la santé. |
| 3 | Vie économique | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>· Lire de façon automne différents types de textes relatifs à la vie économique.<br>*2-Réception orale*<br>· Ecouter diverses productions liées à la vie économique.<br>**II-PRODUCTION**<br>1-*Production écrite*<br>· Rédiger divers textes de longueur moyenne relatifs à la vie économique.<br>*2-Production orale*<br>· Produire oralement divers textes relatifs à la vie économique. |
| 4 | Médias et communication | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>· Lire de façon autonome divers textes d'information publique.<br>*2-Réception orale*<br>· Ecouter de façon méthodique des informations radiotélévisées.<br>**II-PRODUCTION**<br>1-*Production écrite*<br>· Rédiger divers textes d'information publique de longueur moyenne.<br>*2-Production orale*<br>· Produire oralement divers textes d'information publique. |

**Tableau 10 : présentation du cadre conceptuel d'enseignement de la littérature au premier cycle d'après le programme de 2014**

**Conf. annexe 5 et 6**

L'intérêt accordé aux objectifs pragmatiques est d'ailleurs si grand qu'il est explicitement décliné par situations de vie. Ces différentes entrées servent de contextes pédagogiques.

**Le tableau ci-dessous présente le contenu d'un module de formation.**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante. | 1. Déplacements quotidiens.<br>2. Respect des consignes.<br>3. Divertissement en famille et entre amis.<br>4. Participation à la vie en milieu scolaire.<br>5. Pratique d'une activité de sport ou de loisir.<br>6. Participation à une activité en famille ou en société.<br>7. Interaction avec des proches, des pairs ou d'autres personnes. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- se représenter la réalité.<br>2. Ecriture pour noter, livrer ou obtenir une information.<br>3. Ecoute ou prise de parole pour :<br>- recevoir et échanger une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments,<br>etc. | 1. Noter les coordonnées d'une personne.<br>2. Lire un itinéraire.<br>3. Utiliser le vocabulaire de son environnement immédiat.<br>4. Consulter un service.<br>5. Reconnaître les indices d'un produit dangereux.<br>6. Lire ou écouter des consignes.<br>7. Lire un règlement.<br>8. Lire la programmation d'une activité.<br>9. Lire et remplir un formulaire.<br>10. Lire un guide horaire.<br>11. Lire une invitation.<br>12. Noter les références utiles.<br>13. Dresser des listes.<br>14. Faire des suggestions.<br>15. Rédiger une brève information.<br>16. Rédiger des lettres personnelles, des cartes postales et des cartes de souhaits.<br>17. Prendre la parole en public.<br>18. Lire des annonces.<br>19. Lire des panneaux d'information. | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Communication verbale/communication non verbale.<br>- Situations de communication.<br>- Classes de mots.<br>- Phrase simple.<br>- Verbes d'état/verbes d'action.<br>**Orthographe**<br>- Phonétique (voyelles, consonnes, semivoyelles)<br>- Les lettres (majuscules et minuscules).<br>**Conjugaison**<br>- Les temps de l'indicatif.<br>- Les groupes des verbes.<br>**Vocabulaire**<br>- Utilisation du dictionnaire.<br>- Champs lexicaux : vocabulaire de la famille et du milieu scolaire.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes variés sur la vie quotidienne, dont un sur l'EVF/EMP/VIH ET SIDA2.<br>Lecture suivie<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés<br>Expression écrite<br>- La narration : Indicateurs chronologiques, schéma narratif (récit, conte, histoire, fable, légende, bande dessinée, etc.)<br>- La description : désignation et qualification (Objet, lieu, portrait, caricature, etc.) | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Curiosité<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe | **Ressources socioculturelles**<br>(Interaction sociale, us et coutumes, etc.)<br>**Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)<br>**Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet,<br>-Téléphone<br>- Téléviseur<br>- Vidéogramme<br>- Lecteur de CD ou DVD<br>- Poste radio. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 20. Exprimer ses sentiments.<br>21. Décrire un être humain, un animal ou un objet.<br>22. Transmettre des consignes.<br>23. Donner ou demander des renseignements.<br>24. Exposer un point de vue.<br>25. Relater des faits.<br>26. Rendre compte d'une activité en famille, en société ou en milieu scolaire.<br>27. Déclamer un poème. | - L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.).<br>Expression orale<br>- Le code oral.<br>- Le compte rendu oral.<br>- Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole.<br>- La récitation : technique de mémorisation et de déclamation.<br><br>B- Savoirs méthodologiques<br>Réception écrite<br>Repérage, description, analyse, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**Tableau 11 : exemple d'un module d'enseignement autour d'un domaine de vie**

**La vie quotidienne. Classe de 6ème**

**(Conf annexe 5)**

Tel qu'il est observé, le contenu d'enseignement de littérature au premier cycle est quasiment indissociable du contenu linguistique. Les objectifs littéraires de l'enseignement sont mobilisés pour permettre à l'apprenant de réaliser des compétences pragmatiques. Cet enseignement doit lui permettre de se mouvoir dans différentes situations de la vie sociale en lien avec les tâches quotidiennes : s'informer, échanger, se divertir, apprendre, transmettre des informations, acquérir de habitudes de consommation, s'ouvrir au monde, résoudre les problèmes liés à la citoyenneté, à l'environnement, satisfaire les besoins de la vie économique, satisfaire les besoins de santé et de bien-être…

Cependant, le programme de littérature du second cycle se démarque de la perspective qui est celle du premier cycle en gardant l'orientation critique et réflexive. De ce point de vue, les objectifs sont similaires à celui du second cycle de 1995. Le profil de formation attendue à la sortie du second cycle l'illustre (annexe 9 : 1-2) :

- *d'assurer, chez l'élève, la réception/compréhension des textes variées, oraux et écrits ;*
- *de parfaire la maitrise, désormais active et réfléchie, de la langue contemporaine, de ses niveaux et de ses registres divers ; de développer les aptitudes à l'expression et à la communication sous leurs différentes formes et leurs différentes techniques ;*
- *d'affermir le jugement, l'esprit critique, l'esprit d'analyse, l'esprit de synthèse, les facultés créatrices ;*
- *d'aider à l'enracinement et à l'ouverture culturelles ;*
- *d'apprendre à se donner des critères et un ordre de valeurs, à juger des choses selon sa personnalité et sa culture propres ;*
- *de former des citoyens autonomes, responsables imprégnés des valeurs de la démocratie, respectueux de la justice, de la paix.*

Ces objectifs généraux sont déclinés en objectifs spécifiques. Lesquels laissent appréhender le souci d'un enseignement littéraire plus centré sur le sujet apprenant, notamment le développement de sa personne.

| | |
|---|---|
| **En langue française** | À la fin du second cycle, l'apprenant devra :<br>• manier les structures grammaticales complexes et un vocabulaire riche pour traduire sa pensée, ses sentiments ou des concepts ;<br>• reconnaître et caractériser divers niveaux de langue et en faire un usage approprié ;<br>• définir une situation de communication ;<br>• reconnaître et manier les articulations logiques explicites et implicites d'un texte ;<br>• manier les techniques de l'argumentation ;<br>• identifier un type de texte et analyser ses spécificités. |
| **En littérature** | • poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire un commentaire composé ;<br>• développer l'esprit d'analyse et de synthèse ;<br>• développer la réflexion et le raisonnement ;<br>• lire de façon autonome tout type de texte ;<br>• tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire ;<br>• comparer la communication aux autres formes d'expression et de communication ;<br>• établir un lien entre le contenu des textes lus et les situations de la vie courante ;<br>• émettre un avis motivé sur la valeur esthétique d'un texte littéraire ;<br>• reconnaître et classer les œuvres selon les genres ;<br>• reconnaître et classer les œuvres selon les périodes. |
| **En exercices écrits et oraux** | • commenter, discuter, résumer un document écrit, oral ou iconique ;<br>• s'exprimer aisément et correctement, oralement et par écrit ;<br>• prendre part à un débat ;<br>• se constituer une documentation (prendre des notes, les classer, les utiliser) ;<br>• développer l'esprit critique ;<br>• manier les techniques de l'argumentation. |

**Tableau 12 : tableau des objectifs globaux d'enseignement de la littérature à la fin du second cycle selon le programme de 2019/2020**

**Conf. annexe 7**

Ces objectifs spécifiques eux-mêmes sont traduits en termes de compétences et hiérarchisées par classe et par socles.

| Classes | |
|---|---|
| Seconde | **Compétence de base n°1 : langue française**<br>A la fin de la classe de seconde, l'apprenant devra :<br><br>• prendre des notes, les classer et les réutiliser ;<br>• distinguer les modes de communication ;<br>• identifier les registres de langue ;<br>• mettre en œuvre les notions de base de la communication ;<br>• employer les éléments du discours et les ordonner dans une production ;<br>• utiliser de façon correcte le verbe, noyau du discours.<br><br>**Compétence de base n°2 : littérature**<br><br>• reconnaitre et classer les œuvres selon les périodes et les genres ;<br>• lire, comprendre, analyser les œuvres de genres varies et rendre compte de cette lecture a l'oral comme a l'écrit ;<br>• construire le sens d'un texte, d'un groupe de textes, d'une œuvre ;<br>• utiliser les connaissances acquises pour nourrir un commentaire compose ou une dissertation.<br><br>**Compétence de base n°3 : exercices oraux et écrits**<br><br>• appliquer les principes et la démarche propres aux exercices écrits : dissertation, contraction de texte, lecture méthodique, commentaire compose.<br>• appliquer les principes et la démarche propres aux exercices oraux : lecture méthodique, débat, déclamation, dramatisation, commentaire de l'image, expose, compte rendu de lecture. |
| Première | **Compétence de base n°1 : langue française**<br><br>A la fin de la classe de première, l'apprenant devra :<br><br>• déterminer la situation de communication et en repérer les divers facteurs ;<br>• Interpréter les éléments de style et les effets de sens qu'ils induisent dans le discours;<br>• Utiliser les différents registres de langue ;<br>• caractériser la phrase dans ses ressources stylistiques ;<br>• Utiliser le verbe a ses différents modes, voix, temps et aspects ;<br>• caractériser chaque type de texte.<br><br>**Compétence de base n°2 : littérature**<br><br>• reconnaitre et classer les œuvres selon les périodes et les genres ;<br>• lire, comprendre, analyser les œuvres de genres varies et rendre compte de cette lecture a l'oral comme a l'écrit ;<br>• construire le sens d'un texte, d'un groupe de textes, d'une œuvre ;<br>• utiliser les connaissances acquises pour nourrir un commentaire compose ou une dissertation. |

| | |
|---|---|
| | **Compétence de base n°3 : exercices oraux et écrits**<br><br>• appliquer les principes et la démarche propres aux exercices écrits : dissertation, contraction de texte, lecture méthodique, commentaire compose.<br>• appliquer les principes et la démarche propres aux exercices oraux : lecture méthodique, débat, déclamation, dramatisation, commentaire de l'image, expose, compte rendu de lecture. |
| Terminale | **Compétence de base n°1 : langue française**<br><br>A la fin de la classe de terminale, l'apprenant devra :<br><br>• analyser une situation de communication, en identifier l'émetteur et le récepteur, déceler les contenus manifestes et latents d'un énonce, distinguer l'information principale de l'information secondaire ;<br>• interpréter les différents réseaux de signification, les rapports signifiant / signifie dans différents textes.<br><br>**Compétence de base n°2 : littérature**<br><br>• Caractériser les genres littéraires ;<br>• Construire le sens d'un texte, d'un groupe de textes, d'une œuvre ;<br>• Porter un jugement sur un texte, un groupe de textes, une œuvre.<br>**Compétence de base n°3 : exercices oraux et écrits**<br><br>• Appliquer les principes et la démarche propres aux exercices écrits : dissertation, contraction de texte, lecture méthodique, commentaire compose.<br>• Appliquer les principes et la démarche propres aux exercices oraux : lecture méthodique, débat, déclamation, dramatisation, commentaire de l'image, expose, compte rendu de lecture. |

**Tableau 13 : tableau des compétences intermédiaires par classe**

**Conf. annexe 7**

Pour être réalisés, ces différents objectifs reposent sur un cadre référentiel plus ou moins complexe qui oriente le choix du corpus.

| Classes | Cadrage programmatique |
|---|---|
| Seconde littéraire | Un recueil de contes ou de nouvelles camerounais ;<br><br>- Une œuvre romanesque camerounaise ;<br><br>- Une œuvre poétique africaine ;<br><br>- Une œuvre théâtrale française du XVIIe siècle. |
| Seconde scientifique | Un roman camerounais<br>une œuvre théâtrale française du XVIIe siècle. |
| Première littéraire | **<u>Œuvres principales</u>** :<br>Roman français du XIXe Siècle.<br><br>Œuvre théâtrale africaine du XXe / XXIe siècle.<br><br>Œuvre poétique camerounaise du XXe / XXIe siècle.<br><br>**<u>Œuvres secondaires</u>**<br><br>Essai<br><br>Roman camerounais du XXe / XXIe siècle. |
| Première scientifique | **<u>Œuvres principales</u>** :<br>Roman français du XIXe siècle<br><br>Œuvre théâtrale africaine du XXe / XXIe siècle<br><br>**<u>Œuvres secondaire</u>**<br><br>1. Essai |
| Terminale littéraire | **<u>Œuvres principales</u>** :<br>Roman africain du XXe / XXIe siècle<br><br>Roman français du XIXe siècle.<br><br>Œuvre poétique camerounaise du XXe / XXIe siècle.<br><br>**<u>Œuvres secondaires</u>**<br><br>Œuvre théâtrale française du XXe siècle<br><br>Œuvre théâtrale camerounaise du XXe / XIXe siècle. |
| Terminale scientifique | **Œuvres principales :**<br>**1.** Un roman français du XIXe siècle ;<br>**2.** Une pièce théâtrale camerounaise du XXe ou du XXIe siècle<br>**Œuvre secondaire** :<br>Une œuvre poétique africaine du XXe ou du XXIe siècle. |

**Tableau 14 : tableau du cadre référentiel pour le choix du corpus**

La différence à relever entre ce programme et celui de 1995 est qu'il se veut à la fois complexe, complet et spécifié. Cette complétude se traduit par l'apparition de l'essai dans le corpus. Mais surtout le maintien de l'activité de groupement de textes dont l'objectif est (annexe 7 : 18) : d' « *enrichir ou à dépasser certains aspects que l'étude de l'œuvre intégrale ne permet d'aborder que trop brièvement* », c'est-à-dire compléter les omissions volontaires ou non de l'étude de l'œuvre intégrale. De cette façon, l'activité de groupement de textes est appelée à servir de base d'étude et de réflexion, à donner aux apprenants une vue plus large des phénomènes sociaux. La spécialisation de l'enseignement de la littérature par la segmentation opérée entre le corpus des séries littéraires et celui des séries scientifiques est aussi à relever. Et enfin la complexité du corpus par le maintien de la diversité des genres et la division entre les œuvres principales et secondaires dans le corpus.

### 1.2.3. L'unité nationale, le développement et la littérature

Engagé dans le processus de construction de son unité nationale sur la base des langues et des cultures étrangères (anglais et français), gage d'une socialisation non clivante, et de la formation d'un nouveau type de citoyen, porteur d'une identité sociale et culturelle homogène ; le discours qui structure la mise en place et le fonctionnement des institutions au Cameroun depuis 1960 repose sur deux idéaux : l'« unité nationale » et le « développement économique et social ».

L'environnement camerounais a vu son paysage politique et socioéconomique varier à plusieurs moments. Cette variation est le fait des soubresauts de la géopolitique mondiale. Ces changements n'ont pas été sans conséquences pour les politiques éducatives, et particulièrement les programmes d'enseignement. Objets d'initiatives institutionnelles, les différents programmes de littératures qu'a connu le Cameroun apparaissent de ce fait comme autant des réponses politiques aux défis de chaque époque, tout en évoluant dans le sens de la consolidation des enjeux fondamentaux qui sont l'unité nationale et le développement social et économique. La littérature en français s'impose naturellement comme contenu culturel dominant. La formation sociale et culturelle apparaissent comme les objectifs majeurs de l'enseignement.

Du point de vue politique, le Cameroun est marqué par le monopartisme et le dirigisme économique 1960 à 1991. Cet environnement permet un fonctionnement autoritaire des institutions culturelles et éducatives et inspire un comportement paternaliste de l'Etat. Un paternalisme qui se traduit par la mise en place un cadre univoque de fonctionnement. Aussi, a-t-on eu sur une période d'à peu près trente les plans quinquennaux pour orienter la marche de l'Etat et des programmes-cadres au niveau pédagogique.

A la suite des programmes-cadres, l'environnement international de libéralisme politique et économique, amené par la démocratie libérale et les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) de la banque mondiale, sont accompagnés de nouveaux programmes scolaires. Aussi, a-t-on la mise en place des programmes d'enseignement de littérature de type référentiels de 1995 et de 2014. Ceux-ci vont dans le sens de l'africanisation des contenus commencée vers la fin des années 1980. Ils s'illustrent cependant par un lien étroit entre les objectifs linguistiques, communicatives et sociaux. Les objectifs de l'enseignement de la littérature sont accompagnés d'autres objectifs.

Enfin, le programme de littérature de 2014 pousse encore plus loin la réalisation des objectifs sociaux, économiques des politiques libérales mais avec un souci d'hétérogénéité. Le contenu littéraire d'enseignement du premier cycle est ainsi dilué dans des modules de formation sociale et linguistique et orienté vers des objectifs communicatifs. Quant au nouveau programme littéraire du second cycle, pas encore entré en vigueur, il est davantage orienté vers les objectifs culturels avec un contenu d'enseignement plus dense et spécifié, illustrant les enjeux de diversité. Mais c'est davantage à travers l'introduction de la discipline « langues et cultures nationales » au programme scolaire que s'observe ce souci d'hétérogénéité.

### 1.2.4. Langues et Cultures nationales, projet PROPELCA et Initiative ELAN-Afrique

Les dernières modifications apportées au programme scolaire du premier cycle voit apparaître une nouvelle discipline scolaire intitulée « langues et cultures nationales ». L'introduction de cette nouvelle discipline se présente comme une remise en cause du modèle linguistique et culturel, qualifié de « bilinguisme institutionnel », et la manifestation de la volonté d'ouverture vers une pluralité effective dans l'enseignement des langues et des cultures au Cameroun.

Au regard des objectifs qu'affiche cette nouvelle discipline, à savoir : posséder des connaissances sur les cultures nationales, visiter intellectuellement les différentes aires culturelles du pays pour découvrir leurs caractéristiques ; posséder les principes de base de l'écriture des langues camerounaises ainsi que les notions de base de la grammaire appliquées à ces langues ; maîtriser une langue nationale au triple plan de la morphosyntaxe, de la réception et de la production des textes écrits et oraux simples (annexe 5) ; il y a lieu de croire que l'objectif de cette discipline est de travailler à l'enracinement de l'apprenant dans sa culture. Un objectif qui n'aurait pas été atteint à travers l'enseignement des cultures nationales en français.

La discipline langue et culture nationale est enseignée au premier cycle. Elle appartient au domaine d'apprentissage 6 (Arts et Cultures nationales) du programme pour les classes de 6$^{e}$ et 5$^{e}$ (annexe 5) et au domaine 5 (Arts et Cultures nationales) pour ce qui est des classes de 4$^{e}$ et 3$^{e}$, d'après le programme mis en œuvre à partir 2014. Le cours a un volume horaire

de 4 heures par semaine en 6e et 5e, soit 15% du volume horaire hebdomadaire et de 3 heures par semaine pour la 4e et la 3e, pour environ 8% du volume horaire hebdomadaire. Ce qui est bien loin des 10 heures hebdomadaires pour le cours de français dans les différentes classes du premier cycle, soit 30% du volume horaire.

| **DOMAINES D'APPRENTISSAGE** | **DISCIPLINES** | **COMPETENCES ATTENDUES A LA FIN DU 1er CYCLE.** |
|---|---|---|
| **6. Arts et Cultures nationales** | -**Arts/Education artistique ;**<br>-**Cultures nationales**. | **Education artistique** :<br>• Observer des œuvres, pratiquer une activité artistique ;<br>• Acquérir progressivement le goût de l'expression personnelle et de la création ;<br>• Comprendre le phénomène de la création en musique, en arts plastiques, en arts scéniques ;<br>• Dramatiser, déclamer des textes (conte, poésie, proverbes, etc.) en rapport divers aspects de la société ;<br>• Pratiquer les différents sous genres dramatiques : sketch, saynète, comédie, tragédie, drame, etc.<br><br>**Langues et cultures nationales :**<br>• Posséder des connaissances sur les cultures camerounaises ;<br>• Visiter intellectuellement les différentes aires culturelles du pays pour découvrir leurs caractéristiques ;<br>• Posséder les principes de base de l'écriture des langues camerounaises ainsi que les notions de base de la grammaire appliquée à ces langues ;<br>• Maîtriser une langue nationale au triple plan de la morphosyntaxe, de la réception et de la production de textes écrits et oraux simples. |

**Tableau15. Tableau des objectifs de la discipline langues et cultures nationales**

**Conf. (Tadadjeu, 1985)**

La mise en place de cette discipline est le résultat d'un long projet pilote débuté à la fin des années 1970.

Le projet PROPELCA est défini comme *Programme opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun*. Il est né en 1978 de la collaboration entre les chercheurs du SIL(société internationale de linguistique) et l'ISH (l'institut des sciences humaines). Dans cette chaine, le

Cameroun semble être l'un des derniers pays à mettre en œuvre l'éducation à partir de la langue maternelle. Les pays tels que le Mali, le Burkina Faso, le Niger, le Nigeria, l'Afrique du Sud, le Sénégal, le Benin… qui furent les premiers à lancer des études expérimentales d'enseignement des langues nationales à l'école.

Ce programme a la particularité de reposer sur une base théorique endogène conçue par Maurice Tadadjeu et appelé « Le trilinguisme extensif ». Le trilinguisme extensif a pour objectif de corriger la représentation assez répandue du plurilinguisme, jugé inappropriée pour la diffusion du Savoir. Pour Tadadjeu (1985 :25), « *Ce ne sont pas les approches qui sont mauvaises mais plutôt les politiques qui devraient les accompagner qui ont toujours fait défaut* ». Aussi, présente-t-il le trilinguisme extensif comme un modèle d'approche didactique adapté à un enseignement bilingue, un bilinguisme qui combine, dès les premières années de l'école la langue maternelle de l'enfant à, au moins, une langue seconde ayant le statut de langue véhiculaire ou officielle du pays. Le trilinguisme extensif vise aussi à faire de l'éducation en langue africaine une composante normale, régulière et fondamentale du système éducatif camerounais, dans l'est que les langues africaines et européennes sont des langues partenaires.

Les objectifs pédagogiques visés par le projet sont pluriels.

Au cycle primaire, ils vont de l'insertion de l'enfant dans le système de communication écrite en langue maternelle développé au sein de sa communauté par le développement de la lecture, l'écriture et le calcul en langue maternelle ; à la continuation de la lecture suivie dans les classes supérieures ; en passant par l'insertion de l'enfant dans son milieu socioculturel et spirituel par le moyen de l'enseignement initial de sa langue maternelle ; la transformation de la langue maternelle comme un vecteur d'enseignement ; à l'éveil dès le bas âge l'esprit scientifique et technologique chez l'enfant en lui apprenant le calcul et les principes technologiques et mathématiques élémentaires dans sa langue maternelle ; et enfin aboutir à l'établir d'un bilinguisme équilibré entre la langue maternelle et la première langue officielle (anglais et français) dès les trois premières années du primaire.

Au cycle secondaire, les objectifs pédagogiques poursuivis vont de l'accès à la connaissance d'une langue nationale maternelle ou quasi-maternelle pour une finalité et à des fins d'exploitation et d'approfondissement du contenu littéraire et de l'héritage culturel ; à la recherche de l'ouverture à une langue nationale autre que la sienne, pour l'appropriation de la culture associée à cette langue tout en s'insérant dans un cadre de communication plus large. Le tout est fait dans l'intention de développement des capacités de participation effective à l'effort général d'intégration nationale.

De manière schématique, les objectifs sont présentés ainsi qu'il suit dans deux tableaux

| | SIL | CP | CEI | CE2-CM2 |
|---|---|---|---|---|
| Langue maternelle (L-1). | Alphabet de la langue maternelle | | -Lecture courante<br>-Orthographe correcte<br>-Notions grammaticales<br>- Rédaction de petits textes de lectures | Lecture suivie |
| | Initiation à la lecture et à l'écriture | Perfectionnement en lecture et écriture | | - Arts et cultures traditionnelles<br>- Rédaction |
| | Oralement : contes, chants, récitations, religions, morale. | | | |
| Première langue officielle (LO1) | - Compréhension et élocution en LO1 (dialogue)<br>- Vocabulaire<br>- Connaissance de la structure de LO1 par la pratique orale | - Transition à la lecture et à l'écriture de LO1<br>- particularités de l'orthographe de LO1 | - Suite de la transition (Lecture, orthographe, vocabulaire, grammaire).<br>- Début de l'utilisation de la LO1 comme médium d'enseignement des autres matières (les sciences d'observation)… | -Programme traditionnel (lecture, orthographe, vocabulaire, grammaire). |
| | Oralement : contes, chants, récitations, religions, morale. | | | Contes, chants, récitations, religion, morale (par écrit). |
| Calcul | Nombres de 1-20. (Concepts et chiffres) ; additions et soustractions en L1 | Nombre de 1 à 100, les quatre opérations en L1<br>-Notions mathématiques. | Nombres 1 à 1000. Les quatre opérations avec retenue, notions géométriques, la monaie, les unités de mésure (poids, distance) en L1 et LO1. | Programme traditionnel. |

**Tableau 16: tableau des objectifs de l'enseignement des langues nationales au cycle primaire**
**Conf. Tadadjeu (1985)**

A ce tableau du cycle primaire est associé celui du cycle secondaire.

| **Horaire hebdomadaire** | **6e et 5e** | **4e et 3e** |
|---|---|---|
| Au moins 1H ou 2H | Enseignements théoriques : sons et tons | Enseignement théoriques :<br>- Sons et tons<br>- Eléments grammaticaux |
| Au moins 1H ou 2H | Apprentissage de la langue d'ouverture : compréhension expression orale | Systèmes d'écriture grammaire et littérature des langues maternelles ou quasi maternelles. |

**Tableau 17 : tableau des objectifs d'enseignement des langues nationales au premier cycle du secondaire**
**Conf. Tadadjeu (1985)**

Dans sa phase pilote qui concernait uniquement le cycle primaire, la théorie du trilinguisme extensif a permis de corriger la représentation du modèle pédagogique du bilinguisme officiel. Ce qui aboutit à la proposition du modèle pédagogique dit du bilinguisme identitaire, qui préconise l'enseignement de la langue maternelle comme une première langue, dans les premières années du primaire, avec une transition progressive vers la première langue officielle de l'apprenant. Dans sa première phase, le projet PROPELCA a porté sur quatre langues : l'ewondo, le lamnso, le duala, et le fe'efe'e.

Dans sa deuxième phase, les objectifs du projet ont été revus. Ainsi, l'enseignement des langues nationales s'est étendu au secondaire mais aussi à la maternelle, préconisant l'accroissement des connaissances dans le domaine des pratiques linguistiques. Le cadre d'expérimentation a aussi été étendu. Ce qui a permis l'enseignement de quelques dizaines de langues camerounaises de toutes les régions : l'éwondo (province du centre), le bulu (province du sud), le basaa (province du centre, du littoral), le duala (province du littoral), le fe'efe'e, le ghomala, le medumba, le ngiembon et le yemba (province de l'Ouest), le mundani, le denya, l'ejagham, le kenyang, l'akoose (province du sud-ouest), le noni, l'oku, le bafut, le meta', le nkwen-mendankwe, le kom, le lamnso' et le limbum (province du nord-ouest) le mekaa et le kako (province de l'est), le mambila, le tikar, le dii (province de l'adamaoua), le guidar (province du nord), le giziga, le mafa, le mofu-sud, le mofu-nord, le podoko (province extrême-nord). A celles-ci il faut ajouter près d'une dizaine de langue enseignées de manière informelle dans les classes supérieures de certaines écoles primaires privées et publiques.

La finalité théorique recherchée est l'invalidation de la théorie de l'incapacité des langues africaines à véhiculer les concepts scientifiques. Du point de vue du chef de projet lui-même (Tadadjeu (1985) cet objectif est atteint. Tout comme il a été démontré, sur la base de quatre langues, que l'enfant camerounais qui commence sa scolarité par sa langue maternelle,

avec une transition progressive vers la langue officielle, maîtrise mieux cette deuxième langue que son camarde qui commence sa scolarité directement dans une langue officielle. Néanmoins, les perspectives du trilinguisme sont flous du point de vue didactique.

La critique portée contre concerne principalement l'efficacité de son approche. Le modèle développé par Tadadjeu (1985) serait davantage un modèle d'aménagement linguistique plutôt qu'une approche didactique propre à l'enseignement des langues nationales, bien que le modèle se veuille exhaustif en proposant des contenus à exploiter aux enseignants au lieu de leur proposer des outils. Ainsi l'auteur présente-t-il le contenu (Tadadjeu, 1985 :37):

> *S'agissant de la structure de ces manuels, il convient de noter que pour les syllabaires et les post syllabaires, on a élaboré un contenu propre à chaque langue dans le souci de représenter sa culture et son environnement immédiat, mais ils sont dotés d'une certaine homogénéité par l'emploi d'une seule et même méthode*.

Pour corriger les insuffisances du modèle proposé par Tadadjeu, Tabi Manga (2000) propose un autre modèle d'aménagement linguistique qu'il nomme le « Quadrilinguisme ». Ce modèle intègre au Trilnguisme extensif les langues à vocation véhiculaire sur le plan national, à savoir le Fufulde pour les trois régions septentrionales, le Beti-fang (qui regroupe Ewondo et Bulu) pour les régions du centre, du sud et de l'est ; le Douala et le Basaa pour le littoral. Son modèle, davantage fonctionnel, a voulu compléter le tableau des registres de différentes langues de communication. Il est, comme celui de Tadadjeu, développé dans une perspective éducative et veut répondre à tous les besoins linguistiques des camerounais sur différentes échelles.

Selon Feussi (2008), les théories des deux auteurs semblent sorties des analyses in vitro, c'est-à-dire menées sans contact avec la réalité. La non prise en compte des déterminants sociopolitiques ainsi que des facteurs sociohistoriques lui fait dire que les positions des deux sont idéalistes. Par conséquent, leurs propositions méritaient des analyses additionnelles nécessaires pour éluder la dimension dynamique de la langue, privilégiant une approche centrée sur la norme prescriptive.

Le projet PROPELCA a pris fin vers la fin des années 1990. Depuis les états généraux de l'éducation en 1995, le Cameroun est activement engagé dans la voie de l'inclusion des langues et cultures nationales dans le programme d'enseignement.

Il a été suivi par un autre projet, l'Initiative « École et langues nationales en Afrique » (ELAN-Afrique).

Né du constat de la difficulté d'acquisition de la langue française, medium d'enseignement dès la première année d'enseignement, l'Initiative ELAN-Afrique s'est donné pour finalité de contribuer à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne francophone. Celle-ci passe par l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française dans l'enseignement primaire**.** Autrement dit, d'initier un processus d'enseignement bilingue : français et langue africaine, susceptible de s'étendre sur chaque pays.

Commencé en 2011 pour une durée initiale de trois ans, l'Initiative ELAN-Afrique regroupe huit pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal), ont décidé d'introduire et de promouvoir l'enseignement bi-plurilingue articulant langues africaines et langue française dans l'enseignement primaire. Il s'agit concrètement, de se servir des langues nationales dans les apprentissages-clés telles que la lecture, l'écriture et le calcul.

Au Cameroun, l'Initiative ELAN-Afrique est implémenté dans les établissements primaires publics de quelques régions depuis 2013. Les langues maternelles telles que l'éwondo, le duala, la Basa'a, le ghomala'a et le fufuldé sont pratiquées comme langues d'enseignement, surtout dans les zones rurales. Du point de vue des responsables politiques, les évaluations du projet donnent satisfaction.

Ainsi, et parallèlement à l'enseignement de la langue française et de la littérature en français, le Cameroun tente d'ouvrir l'école aux langues et cultures nationales. Cette ouverture vers les langues et les cultures nationales apparait comme une relativisation des objectifs institutionnels de bilinguisme et de biculturalité recherchés à travers l'enseignement de la culture en français et en anglais depuis l'indépendance. D'un certain point de vue, l'on peut affirmer que la discipline « langues et cultures nationales » se positionne comme une discipline complémentaire à la littérature, amenée pour palier aux carences de cette dernière, pour ce qui est particulièrement de la réalisation des objectifs d'hétérogénéité identitaire. Malgré tout, l'enseignement de la littérature en français continue d'occuper une place non moins centrale.

### 1.2.5. Les traits caractéristiques du programme de littérature au Cameroun

Dans l'ensemble, le contexte camerounais d'enseignement de la littérature se caractérise par une définition institutionnelle des contenus littéraires, des outils et des objectifs d'enseignement. Lequel n'est pas sans révéler des influences de nature politique.

Le Cameroun a adopté le modèle français d'institutionnalisation du corpus littéraire, fait de correspondance entre les enjeux idéologiques, sociopolitiques, et pédagogiques. Ainsi, une corrélation importance existe entre la conception institutionnelle de la culture, la définition que l'on donne de la littérature nationale, de la littérature non nationale et la définition du corpus littéraire scolaire. Cette définition elle-même est liée à la représentation institutionnelle et politique de l'école, de la culture mais aussi de la littérature.

D'une part, le cadre programmatique scolaire camerounais s'illustre par son attachement au modèle classique de l'organisation des contenus littéraires d'enseignement : la classe de grammaire (6e et 5e , 4e) ; la classe des humanités (3e et 2nde) ; la classe de rhétorique ou de philosophie (1ère et Tle). Malgré la survenue des multiples réformes, ce modèle de répartition des contenus semble connaître peu d'évolution. Le programme s'apparente aussi au modèle classique par la finalité recherchée par l'enseignement littéraire, à savoir la formation de l'élite. Autrement dit, le programme propose un enseignement de la littérature porté par les valeurs de mesure, de raisonnement élaboré, la possession de l'esprit de curiosité et de critique, l'ensemble devant aboutir à la formation de l'« honnête homme », sensible aux valeurs du vrai, du bien et du beau.

Ainsi, on peut considérer que le contexte camerounais est attaché de manière indirecte à la culture classique. Il y est aussi attaché de manière directe à travers l'importance accordée au latin et grec dans le cursus de formation dans l'enseignement général, à la classification hiérarchique des œuvres par genres, à la référence explicite à l'esthétique de l'antiquité gréco-romain.

D'autre part, la vision institutionnelle de la littérature scolaire au Cameroun se rapproche de la vision française par son attachement à la conception fonctionnelle de la littérature scolaire. Cette conception se traduit par la définition que l'on donne et l'usage que l'on fait de la littérature. De ce fait, les objectifs pédagogiques d'enseignement concourent à la réalisation des enjeux politiques et sociaux. Pour ce qui est du premier cycle notamment : (annexe 5 : 1).

> Les enjeux de l'enseignement du français langue première sont d'abord politiques et sociaux, en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant futur citoyen – peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, comme langue d'enseignement, le français permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. Au plan international, il est la langue par laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, communique avec elles, s'ouvrent à l'univers francophone et au monde.

Les enjeux personnels et culturels viennent seulement après. Il est vaguement reconnu à la langue française le rôle de médium pour « *accéder aux œuvres significatives de sa culture et de celles des autres et, ce faisant, de se donner des repères culturels et historiques* ». (annexe 5 : 2). Autrement dit, l'enseignement de la littérature vise prioritairement la

satisfaction des besoins institutionnels d'apprentissage. La finalité attendu de l'enseignement de la littérature est exprimée en termes de capacité et de compétences. Aussi, au premier cycle, il est de l'apprenant la capacité à mobiliser « *une grande variété de savoirs (notions, méthodes et techniques), d'attitudes et exploiter un ensemble de ressources matérielles et humaines*. » (annexe 5 : 2) pour se produire socialement. Autrement dit la configuration du programme de 2014 et des objectifs qui lui sont attachés présentent des déclinaisons comparables au cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

C'est les programmes de 1994 à 2013 puis de 2014 à nos jours que sont extraits le corpus à analyser.

## 1.3. Le corpus au programme et le corpus à analyser

### 1.3.1. Le corpus au programme scolaire

De façon générale, le contenu littéraire dans le programme du premier cycle est de deux natures : d'une part, il y a les manuels de français, constitués de textes de culture générale et des extraits d'œuvres littéraires. Les manuels sont destinés à la lecture mais surtout à la manipulation de l'écrit à travers les activités écrites. D'autre part les œuvres littéraires intégrales. Elles sont prioritairement destinées à la lecture individuelle; mais aussi à des activités collectives à partir des extraits de textes à commenter en classe. Le manuel de français au programme de la classe 6$^{e}$ en 3$^{e}$ est *L'Excellence en français* de Joseph NANFAH pour le premier cycle. Le groupement de texte accompagne les œuvres intégrales au second cycle. Afin de rester cohérent avec le sujet de notre thèse, nous nous bornerons à l'étude des œuvres littéraires intégrales.

Le programme qui fait l'objet d'analyse dans le cadre du présent travail est celui en vigueur au moment de la rédaction de la thèse. Il se trouve que ce programme est celui de 2014 pour ce qui est du premier cycle, et du 1995 pour ce qui est du second cycle. Car au moment où commence la rédaction cette thèse, le programme pour le secondaire initié à partir de 2014 n'est pas encore entré en vigueur.

Aussi, le corpus à analyser est tiré de ces deux programmes. L'enseignement de la littérature apparait dans le programme de français du premier cycle comme une sous discipline ( Annexes 5 et 6). Par contre, dans les programmes du second cycle (annexes 7, 8, et 9), la littérature est une discipline à part entière. Le cadre légal de ce programme est la loi d'orientation de l'éducation de 1998. Le corpus qui fait l'objet d'analyse est tiré de la liste officielle des œuvres au programme de l'année scolaire 2018/2019. Ce corpus est fait d'un ensemble d'œuvres de genres variés, reparties dans les classes de la 6$^{e}$ en 1$^{ère}$ au Cameroun. Les différentes œuvres connaissent une durée de vie moyenne dans les programmes d'environ quatre ans. Aussi, sont-elles encore d'actualité au moment de la rédaction de ce travail.

Il est constitué des œuvres issus de la transcription de la littérature orale ainsi que des œuvres littéraires écrites directement en français et une œuvre d'expression anglaise traduite en langue française. Il corpus au programme est constitué ainsi qu'il suit :

- 3 recueils de contes donc 1 d'un auteur camerounais et 2 d'auteurs africains

- 2 recueils de nouvelles d'auteurs camerounais

- 4 pièces de théâtre dont 2 d'auteurs français et 2 d'auteurs camerounais

- 2 recueils de poèmes dont 1 d'un auteur camerounais et 1 auteur africain

- 1 anthologie de textes africains d'un auteur français

- 4 romans dont 2 d'auteurs camerounais, 1 auteur français et 1 auteur africain.

Dans l'ensemble, le corpus au programme compte 16 œuvres issues de 6 genres et sous-genres de la littérature, et de 7 nationalités différentes : camerounais, français, sénégalais, congolais, sud africains…

Le corpus au programme du premier cycle se présente ainsi qu'il suit.

| Classes | Œuvres | genres | Auteurs |
|---|---|---|---|
| 6e | *Les Bimanes* | Nouvelle | Séverin Cécile ABEGA |
| | *Les chants de la forêt* | Conte | Lucien ANYA NOA |
| 5e | L'Arbre Fétiche | Nouvelle | Jean PLIYA |
| | La Belle histoire de Leuk-Le-Lièvre | Conte | Léopold Sédar SHENGOR et d'Abdoulaye SADJI |
| 4e | Trois prétendants un mari | Théâtre | OYONO MBIA Guillaume |
| | Père inconnu | Nouvelle | Pabé Mongo |
| 3e | Petit Jo, enfant des rues | Roman | Evelyne Mpoudi Ngollé |
| | Andromaque | théâtre | Racine |
| | Petites gouttes de chant pour créer l'homme | Poésie | PHILOMBE Réné |

**Tableau 18 : tableau des œuvres littéraires au programme du premier cycle Conf. Annexe 10.**

Tel qu'il apparaît, le contenu des œuvres au programme du premier cycle contient des œuvres issues de la transcription de la littérature orale, et de la littérature écrite. On y retrouve à la fois les classiques de la littérature française, les œuvres des auteurs africains et camerounais.

A l'image du premier cycle, le contenu du programme d'enseignement de littérature du second cycle apparaît également diversifié.

| Classes | Œuvres | Genres | Auteurs |
|---|---|---|---|
| 2nde | Les Tribus de Capitoline | Roman | OMBETE BELA PC |
| | Nouvelles anthologies africaines | Poésie | CHEVRIER Jacques |
| | Le Misanthrope | Théâtre | Molière |
| 1ère | Bel Ami | Roman | Maupassant, Guy de |
| | Balafon | Poésie | Mveng, Engelbert |
| | Une Saison blanche et sèche | Roman | Brink, André |
| Tles | Capitale de douleur | Poésie | Eluard, Paul |
| | Ngum a Jemea. La foi inébranlable de Douala Manga Bell | Théâtre | MBANG EYOMBAN |

**Tableau 19 : tableau des œuvres au programme du second cycle**
**Conf. annexe 10**

Le contenu du second cycle apparait plus varié. Les œuvres classiques et non classiques françaises y sont en nombre plus importants. On y retrouve également de la littérature africaine non francophone, traduite en français ; et enfin de la littérature camerounaise de divers genres.

Mais analyser 16 œuvres de genres variés, de thématiques et d'esthétiques différents parait complexe pour le cadre de cette thèse. De ce fait, pour des raisons de cohérence, avons-nous fait le choix d'analyser uniquement les œuvres en prose, à savoir le conte, la nouvelle et le roman. Dans ce sens, le corpus au programme est différent du corpus à analyser.

### 1.3.2. Le corpus à analyser

Constituent donc le corpus d'analyse :

- *Les Chants de la forêt* du camerounais Lucien Anya Noa.
- *La belle histoire de Leuk-Le-Lièvre* des sénégalais Léopold Sédar Senghor et Abdoulaye Sadji.

Ces deux premières œuvres relèvent de ce que l'on appellera la littérature orale africaine. A la suite viennent :

- *Les Bimanes* de Séverin Cécile Abega,
- *Petit Jo, enfant des rues* d'Evelyne Mpoudi Ngollé,
- *Père Inconnu* de pabé Mongo.
- *Les tribus de Capitoline* de P.-C. Ombété Bella

Ces quatre œuvres camerounaises sont constituées d'un récit, d'un recueil de nouvelles et de deux romans. Elles représentent la première partie de la littérature écrite, celle qui sera qualifiée spécialement de littérature écrite camerounaise. A cette liste, il faut peut-être ajouter :

- *Une Saison blanche et sèche* du Sud africain André Brink,
- *Bel ami* du français Guy de Maupassant.

Ces deux dernières œuvres seront analysées comme œuvres littéraires non camerounaises.

Si la littérature dite orale parait être un objet d'analyse d'un grand intérêt à cause de son caractère spécifique, la littérature écrite ne l'est pas moins. La nouvelle et le roman, en raison de leur implication

idéologique, sociale, historique et enfin culturelle apparaissent comme des véritables supports d'analyse des traits de caractères culturels, sociaux, individuels et collectifs.

L'intérêt du corpus ainsi constitué vient du fait qu'il offre une perspective plurielle et des contextes variés pour appréhender la notion d'identité. La lecture et l'analyse des œuvres se fera dans le cadre contextuel de son enseignement, à savoir le cadre pédagogique. C'est dans cet esprit qu'il convient de l'appréhender en lien avec les programmes scolaires.

# Conclusion

Le Cameroun contemporain apparaît en définitive comme le champ de confrontation entre langues et cultures étrangères et nationales. Territoire pluriethnique et multilingue, la colonisation allemande a amorcé le tracé des frontières extérieurs de ce qui apparaitra plus tard comme le Cameroun ; en même temps qu'elle a initié le processus d'écriture institutionnelle de l'identité des personnes à partir des langues étrangères. Les colonisations anglaise d'une part et française ont continué ce processus. En créant des unités administratives sur la base du regroupement ethnique, la colonisation française matérialise sa représentation cloisonnée des ethnies, fondés sur des différences.

L'accès à l'indépendance n'a pas modifié la vision de la culture et de l'identité héritée de la colonisation. Les dispositions légales relatives à l'éducation tendent à concilier cette vision aux contraintes sociales et culturelles de pluralité. Mais y parviennent-elles vraiment ? Le programme d'enseignement de littérature de l'indépendance à nos jours reste porté par le discours politique attaché à la construction de l'unité nationale et le développement économique. Les différents programmes ont en commun de prescrire une posture univoque d'enseignement et orientés vers une perspective universaliste. L'idée que l'on se fait de la littérature dans ce contexte est celle d'une objet culturelle au service des idéaux et des convictions. La question de la représentativité du contenu reste posée.

Le programme d'enseignement de la littérature de 1995, porté par le discours de démocratisation, de liberté culturelles et associatives, tente une ouverture vers la promotion de la diversité linguistique et culturelle locale tout en étant soucieux de la préservation de l'idée d'identité nationale. Les œuvres sont construites sur trois socles identitaires : la littérature nationale, intéressante du point de vue de la mise en scène des interactions interculturelles et inter sociales locales ; la littérature non nationale, qui traite des questions d'oppression, de liberté et de mœurs sociaux sous le prisme de la grande histoire et de la relation intercommunautaire racialisée, et enfin la littérature dite orale, qui renvoie à l'univers féérique et anhistorique.

Enfin, le programme élaboré à partir des années 2014 associe aux enjeux politiques un intérêt marqué pour les enjeux socioprofessionnels. Dans ce sens, l'enseignement de la littérature doit pourvoir l'apprenant en compétences sociales et communicatives pour sa réalisation social et économique en tant que citoyen. Le programme de littérature se diversifie encore, par l'entrée dans le corpus des œuvres de tous les grands genres, par la segmentation du corpus littéraire et du corpus scientifique ; et par le retour à la quantité des œuvres littéraires dans les programmes laissant croire la volonté du retour à une culture générale. Ce cadre littérature est accompagné d'un cadre non littéraire, constitué par la discipline « langues et cultures nationales » dont l'ambition est la valorisation de l'identité culturelle endogène.

Après avoir présenté le cadre programmatique, il devient nécessaire de s'intéresser aux outils d'enseignement.

# Chapitre 2. Les enjeux de l'enseignement de la littérature au Cameroun

## Introduction

L'enseignement de la littérature au Cameroun matérialise les orientations prescriptives des programmes scolaires de littérature. L'objectif de ce chapitre est d'analyser l'environnement pédagogique mais aussi institutionnel dans lequel se pratique cet enseignement. Il sera question d'expliciter le lien entre le contenu littéraire enseigné, les outils méthodologiques, les objectifs pédagogiques et le cadre institutionnel. Pour cela, la lecture et l'analyse du programme reste incontournable.

La présentation du contenu amènera sans doute à expliciter les oppositions conceptuel et théoriques entre la littérature française et francophone ; et à caractériser le champ de la didactique du français où est enseignée cette littérature. En d'autres termes, il sera tout aussi intéressant de voir comment fonctionne le cadre poétique et théorique de réception de la littérature en français. Autrement dit, quel est le rapport institutionnel au cadre théorique et esthétique de réception de la littérature.

C'est dans cette perspective que sera présenté le rôle joué par l'école dans l'écriture de l'identité au Cameroun. Sera aussi présenté le contexte de l'enseignement de la littérature en Afrique aux lendemains des indépendances. L'on s'attardera particulièrement sur le cadre de la littérature scolaire au Cameroun dans l'objectif de cerner ses orientations historiques et les paramètres qui le déterminent. Il restera enfin à découvrir ce qu'il en est du bilan de l'enseignement de la littérature pour la réalisation de l'identité culturelle en français, après plus de soixante ans. Les besoins institutionnels et les besoins d'apprentissage sont-ils atteints ? Et qu'en-est-il du modèle du bilinguisme institutionnel ?

## 2.1. Culture éducative et enseignement de la littérature

La notion de « culture éducative » (Chiss et Cicurel, 2005) est importante pour comprendre le choix et les modèles pédagogiques pratiqués dans le contexte camerounais. Elle est tout simplement nécessaire pour appréhender un contexte éducatif pédagogique ou didactique. Chiss et Cicurel (2005 :7) considère la « culture éducative » comme porteuse de contraintes idéologiques, c'est-à-dire que les activités éducatives et les habitudes d'apprentissages des enseignants et des apprenants représentent un ensemble de conditionnements déterminés en amont par les politiques éducatives et culturelles. A ces conditionnements, l'on peut ajouter l'influence des histoires nationales et des orientations géopolitiques. Dans ce sens, c'est entre l'héritage culturel colonial français et les péripéties de la courte histoire nationale du Cameroun qu'il convient de rechercher les ressorts de la culture de l'enseignement de la littérature au Cameroun.

### 2.1.1. La didactique du français langue seconde comme cadre d'enseignement

Aux lendemains des indépendances, la littérature s'impose naturellement comme un contenu culturel majeur d'enseignement à tous les niveaux des systèmes éducatifs des pays africains francophones. Le Cameroun n'est pas en reste. L'enseignement de la littérature se fait le cadre disciplinaire de la didactique du français langue seconde et donc du cours de langue française. Mais le terme français langue seconde est porteur d'un sens polysémique qui nécessite de ce fait d'être clarifié.

Généralement, le terme « français langue seconde » fait référence à un contexte géographique renvoyant aux pays et territoires où le français a le statut de langue officielle. Ainsi désigne-t-il la Suisse, la Belgique, le Canada, les pays francophones d'Afrique et les DOM TOM. Le terme renvoie aussi selon Cuq (2003) à un statut sociolinguistique où le français est enseigné à la suite d'une première langue ; d'où l'appellation langue seconde. Cuq (2003 :109) affirme à cet effet :

> L'expression français langue seconde (FLS) désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques (français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du 19e siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente.

Le terme français langue seconde désigne souvent un type de publics d'apprenants : publics adultes migrants, élèves scolarisés dans les pays de l'aire francophone ou plus largement des élèves scolarisés dans des filières bilingues ; par opposition au public natif destiné au FLM ou au public non francophone destiné au FLE. Enfin le terme renvoie au contexte pédagogique et scolaire. C'est cette dernière connotation qui nous préoccupe particulièrement. Pris dans le sens scolaire, le français langue seconde détermine selon Cuq (2003 : 109) un contexte, des pratiques pédagogiques et des objectifs qui se singularisent par leurs instabilités :

> En contexte scolaire, les démarches qui organisent ces apprentissages ne sont pas pleinement stabilisées. Les élèves doivent en effet accéder dans un délai très court à un niveau de compétence qui leur permette de suivre un certain nombre d'apprentissages dispensés en français, sans pouvoir toujours bénéficier des ressources d'un usage extrascolaire de la langue, dans le milieu familial ou dans l'environnement social proche.

Et il ajoute qu'en ce qui concerne la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage :

> La fragilité des acquis, associée à des besoins langagiers élaborés, où l'écrit occupe une place importante, appelle des solutions originales qui procèdent par emprunt aux méthodologies en usage en FLE et en FLM, selon des dosages variés en fonction des publics concernés Cuq (2003 : 109) .

Ainsi, comparé à la didactique FLM et FLE, le cadre du FLS représente un environnement didactique qui repose sur un paramétrage peu lisible et soumis, pour ce qui est de l'Afrique notamment, à une carence logistique qui n'est pas sans conséquences sur sa performance.

Les didactiques du français (langue maternelle et langue étrangère) font de la pratique d'enseignement une activité structurée, paramétrée et ritualisée, fondée sur la participation active de l'élève. L'apprentissage comme l'enseignement ne sont plus véritablement des actions figées mais un ensemble d'attitudes modulables selon les contextes. Ces attitudes exigent de l'apprenant une certaine technicité que l'on appelle le « savoir-apprendre » ; et de l'enseignant le « savoir-faire ». Cuq et Gruca (2005 :123) donnent à ce sujet une définition de l'enseignement qu'on qualifierait de révolutionnaire : « *L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage.* » Autrement dit, l'apprenant est un acteur aussi actif que l'enseignant. Celui-ci doit le considérer comme son alter égo dans le processus de co-construction du savoir. C'est également le point de vue de Monique Le Lardic (2007 : 23) qui souligne qu'il « *il ne s'agit plus de convaincre un public potentiel de la nécessité de maitriser une langue internationale mais de donner à ce public les moyens méthodologiques d'y accéder.* » Et à sa suite Cuq et Gruca (2005 : 62) insistent une fois de plus sur l'équilibre des contenus entre le savoir linguistique et le savoir socioculturel : « *En particulier, le paramètre culturel doit être aujourd'hui considéré à égalité avec le paramètre linguistique dans le processus d'enseignement apprentissage, notamment en langue seconde* ». Autrement dit, la recherche de l'équilibre est à tous les niveaux, autant dans la relation enseignant et apprenant que dans la mise en œuvre du contenu.

Le souci d'équilibre et d'équité dans le processus d'enseignement/apprentissage amène Zarate (1993) à préférer le terme de Géo-classe à celui de « classe », terme nécessaire à son avis pour prendre en compte les différentes sensibilités culturelles et mettre en relief la complexité de la relation pédagogique qui va au-delà des liens affectives et personnelles. Aussi Zarate (1993 :9) explique: « *La classe de langue est ici définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère entrent en relation* ». Une représentation bien éloignée de la représentation ordinaire de la classe de français en Afrique.

Le cadre de la didactique du français langue seconde en Afrique en l'occurrence ne reflète pas cette exigence d'équité. Ce en raison des carences logistiques auxquelles fait ce cadre en Afrique.

Les conclusions des états généraux de l'enseignement du français qui ont eu lieu du 17 au 20 mars 2003 à Libreville au Gabon, sur le thème vont dans ce sens. Réfléchissant sur le thème : « *Enseigner , apprendre le français ; apprendre, enseigner en français dans un contexte multilingue* », vont dans ce sens. Ces états généraux ont été l'occasion de faire l'évaluation du cadre sociolinguistique et didactique du français langue seconde. Le tableau des contextes social et infrastructurel, théorique et méthodologique dressé par les différents participants illustre le caractère problématique de la didactique du FLS en Afrique. Présentant le paysage socioéducatif africain, Dario Pagel (2003 :28) énumère les carences infrastructurelles et structurelles suivantes : « *classes pléthoriques, programmes mal adaptés aux besoins des pays, formation des enseignants*

*inexistante ou bâclée, disparition presque totale des manuels scolaires des salles de classe, très fort taux de déperdition scolaire, méthodes d'enseignement sclérosées, personnel enseignant « très mal dans leur peau »*. La liste des manques est presque non exhaustive et témoigne de l'étendue et de la complexité des difficultés. De 2003 à nos jours, cet environnement ne s'est pas beaucoup amélioré. En raison de ces carences, le FLS se retrouve en marge des pratiques modernes de l'enseignement des langues et des cultures.

Dans ce sens, et résumant les résolutions des mêmes assises, Pierre DUMONT (2003 :70-73) énonce des attentes en termes de défis. L'on peut synthétiser les différents avis en qualifiant le champ de la didactique du FLS d'un champ d'urgence, confronté à des défis multiples : la prise en compte de l'individu dans le processus d'enseignement, la nécessaire préservation de la langue maternelle, la nécessité de travailler l'attractivité de la langue, le renouvellement des outils méthodologiques, l'urgence de la mise en place des programmes de français à visée professionnelle.

Ces difficultés logistiques, matérielles, et théoriques font dire à Valérie Spaëth (2007) que le cadre didactique de l'enseignement du français langue seconde est un cadre sans statut et sans ancrage, et qu'il lui est vaguement reconnu un rôle de formation sociale et culturelle de la personne. Elle considère que dans la réalité, sa pratique varie selon que l'on se trouve au Nord ou au Sud. Les contenus du FLS visent au Nord l'intégration des migrants tandis qu'au Sud ils concernent la scolarisation, l'éducation de la personne, de la vie en société à la culture. En quelque sorte, la didactique du français langue seconde présenterait un schéma méthodologique peu lisible pour l'enseignement des langues et cultures. Schneuwly (2010 : 22) poursuit la critique en fustigeant un cadre centré autour de l' « exploration externe » de la langue et de la culture en français. L'origine de la structuration particulière du cadre de la didactique du français langue seconde peut-être à chercher dans le contexte colonial. Un contexte caractérisé par son écriture particulière de l'identité.

### 2.1.2. L'écriture sociale et scolaire de l'identité durant la colonisation

#### a) L'écriture sociale de l'identité durant la colonisation allemande

L'écriture sociale de l'identité dans le territoire qui est aujourd'hui le Cameroun a commencé avec la colonisation allemande. Celle-ci est le fait explicite de la politique. Par elle, l'Allemagne a amorcé le processus de simplification de l'identité culturelle la locale d'une part et se caractérise d'autre part par la protection de l'identité et de la langue germanique.

En effet, la politique culturelle appliquée sur le territoire, calquée sur la doctrine du pangermanisme, fut une politique d'exclusion des communautés non germaniques et de sécurisation de l'identité culturelle et de la langue allemande. A la différence de la France qui a ouvert sa langue et sa culture aux colonisés dès les premières heures de son installation dans la colonie, l'Allemagne a plutôt choisi de s'en protéger en évitant au maximum le contact culturel et surtout linguistique avec les indigènes par l'introduction d'un conservatisme culturel qui se manifesta par une « diglossie sans bilinguisme » (Fishman, 1971 : 96-97).

Ainsi, le Cameroun allemand des vingt-cinq premières années était une société ségrégationniste où les communautés africaines et européennes formaient deux entités autonomes du point de vue socioculturel et linguistique. La langue germanique est réservée aux Allemands tandis que les indigènes étaient scolarisés en langue Douala. Seules quelques écoles élitistes dispensaient des enseignements en allemand. Et même à ce niveau, l'on note que le niveau de langue allemande que l'on faisait acquérir aux jeunes indigènes était juste élémentaire. Cet apprentissage devait maintenir les apprenants dans l'incapacité de réaliser des compétences linguistiques de niveau indépendant ou avancé, c'est-à-dire qu'ils ne devaient pas être à mesure de lire la presse, les romans, les pièces de théâtre en allemand comme le rapporte Stumpf (1979, 73) :

> La langue du maître comportait des dangers. D'un côté l'éducation à l'occidentale pourrait faire des nègres orgueilleux, de l'autre côté la connaissance de l'allemand leur permettrait de lire les journaux et les débats du Reichstag qui révéleraient le désaccord inavoué qui existait entre les différentes puissances coloniales. Une telle connaissance pourrait amener à une situation de contestation et de refus de la supériorité raciale. Donc la connaissance de l'allemand pouvait provoquer l'insubordination vis-à-vis de l'autorité coloniale et des maîtres blancs.

De même que la presse en langue germanique était réservée aux allemands, les indigènes avaient leur propre organe de presse en langue douala et Bulu. A cette exclusion des indigènes s'ajoute la subdivision du territoire en une multitude de petits « pays » ayant à leur tête un roi reconnu et rémunéré par l'administration coloniale et l'institutionnalisation de la notion d'étranger. Est considéré comme étranger tout Camerounais ne se trouvant pas à l'intérieur de son territoire d'origine. Pour être chez soi, le Bamiléké devait rentrer au « pays bamiléké » et l'Ewondo au ''pays Ewondo'' »**,** note Zang Zang (2010 : 85). Le revers de cette politique fut une autonomisation accrue de la vie politique et culturelle locale centré autour de l'identité ethnique. Ce qui renforça les appartenances ethniques et en même temps le sentiment anti germanique. A partir de 1908, l'Allemagne a voulu opter pour l'imposition du swahili comme langue d'éducation au Cameroun pour ne pas avoir à enseigner sa langue et sa culture. Mais ce projet n'a pas abouti.

Du fait de cette politique, l'administration allemande elle-même en vint à manquer du personnel qualifié. A partir 1908, l'administration coloniale s'affranchit de l'influence du pangermanisme pour évoluer vers une politique d'expansion culturelle et linguistique radicale à travers la création des écoles en langue allemande, l'encouragement des écoles missionnaires existantes à offrir des enseignements en allemand grâce aux subventions[10], la formation au niveau local du personnel de l'administration et du service public.

En somme, l'Allemagne coloniale a inauguré au Cameroun une écriture sociale de l'identité que l'on pourrait qualifier de violente, car fondée sur l'idée de la hiérarchie entre les races. L'éducation et les activités culturelles et sociales visaient de ce fait à matérialiser la séparation systématique entre les races d'une part ; et d'autre part à établir une hiérarchie entre les ethnies locales. En faisant de la langue et la culture allemande des instruments culturels pour des privilégiés, l'éducation coloniale allemande a mis en place le premier système dit de « surenchère culturel ». Hanté par le souci de protection de l'intégrité de sa langue et de culture, l'Allemagne n'a pu former au Cameroun qu'une élite très peu nombreuse et surtout peu cultivée. Zang Zang (2010)

[10] Rappelons que selon Zang Zang, le système éducatif allemand se caractérise par une gestion diglossique des langues. Les écoles missionnaires dispensent leurs enseignements dans les langues camerounaises pendant que les écoles officielles très sélectives dispensent leurs enseignements en allemand.

constate que les rescapés du système colonial allemand au Cameroun qui ont pu aller se former en Allemagne furent tous exécutés pour divers motifs avant la fin de la colonisation allemande. Les tâtonnements de la politique culturelle et linguistique germanique dans ce territoire qu'il venait de s'octroyer seraient pour quelque chose dans sa défaite au Cameroun. L'aventure coloniale allemande prend fin avec sa défaite à la première guerre mondiale. La France et l'Angleterre héritent d'une ébauche de construction identitaire fondée essentiellement sur l'éducation qu'elle adaptera à ses besoins et à sa culture. L'écriture sociale et l'écriture scolaire de l'identité sont de ce fait intimement liées. Cette écrituren caractérisée comme violente, se poursuivra durant la colonisation française. Dans ce sens, il est important de souligner le rôle spécifique joué par la langue française dans la dynamique générale de l'écriture de l'identité du colonisé.

### b) Colonisation et enseignement de la langue française

L'école, dans sa forme occidentale, est apparue sur les côtes africaines à la période précoloniale (dans les Forts et les comptoirs où il y avait les échanges commerciaux avec les Européens entre le XVe et le XIXe siècle : Sénégal, Togo, Ghana) par le fait des commerçants et des missionnaires occidentaux soucieux d'initier leur nouvel interlocuteur aux langues et cultures étrangères pour les besoins évidents de commerce et d'évangélisation. Cette école-là n'avait pas encore les prétentions et le dessein que l'on lui connaîtra pendant la colonisation et bien après[11]. Dépouillée de tout intention de domination culturelle, elle a permis de former des commerçants locaux appelés *cabécères*[12] et les premiers catéchistes interprètes qui ont favorisé l'évangélisation des Africains. En effet, cette école occidentale de l'époque précoloniale était simplement juxtaposée à côté des communautés à tradition orales locales dont le système et le mode d'éducation ne dépendaient pas d'une structure autonome.

L'école est devenue un instrument de transformation sociale, c'est-à-dire de renversement des hiérarchies sociales et de domination culturelle par l'action de la colonisation. Dans ce sillage, l'écriture scolaire de l'identité culturelle s'est faite dans le sens de l'opposition entre civilisation de l'oral et civilisation de l'écrit. Valérie Spaëth (2001) observe qu' :

> *elle est en effet le lieu spécifique de production d'une culture dont on voit paraitre les signes au début des années 30 : la culture franco-africaine (dont la notion même de négritude apparait comme une conséquence), loin d'éradiquer la culture traditionnelle, elle prétend la dépasser au profit d'une nouvelle culture exprimée en français* ».

Les années 30 sont en réalité la période de maturation d'une politique culturelle mise en place à travers l'école. L'écriture de l'identité par l'école a commencé à la fin du 19e siècle par la mise en place de décrets, de circulaires et de règlements d'administrateurs coloniaux encadrant l'enseignement des contenus culturels en français. Ce dispositif légal matérialisant l'orientation politique des objectifs pédagogiques ont construit un environnement culturel et pédagogique atypique (ni occidental ni africain) chargé de contraintes.

---

[11]Voir Marie-France Lange, « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », In revue Pour Educations, Société, N° 165, Edition du GREP, Paris, Mars 2000. PP 51-59.

[12]Selon Yves Marguerat, le mot « cabécère » (d'origine portugaise : cabeceiro) signifie chef. L'auteur les décrit comme « des self-made men, indépendants des autorités coutumières, et assez riches, donc forts, pour tenter de les supplanter, d'où l'instabilité chronique des villes de la côte… » (cité par Marie-France Lange).

Ainsi, le règlement du 28 janvier 1899[13] par exemple fait du français la seule langue en usage à l'école, le langage « petit nègre » est interdit. L'enseignement est lexical, dérisoire et presque uniquement oral. Le même règlement du 28 stipule qu'il faut apprendre aux enfants des mots, les noms concrets des objets qu'ils voient, touchent ; adjoindre à cette nomenclature l'étude du verbe avoir, troisième personne du singulier sous les trois formes (…). Il faut obtenir une prononciation très nette et éviter soigneusement les termes grammaticaux. Soit, un contenu d'enseignement/apprentissage sommaire, orienté vers les besoins pratiques et communicatifs.

Précédant ce règlement, une autre prescription pédagogique relative à la méthodologie d'enseignement dans les écoles indigènes et les cours d'adulte, édictée en 1885 et dénommée méthode expéditive, insiste particulièrement sur la volatilité des objets d'enseignement : « *on doit enseigner aux élèves les mots usuels, on causera avec eux, on leur fera répéter des phrases très simples en s'assurant qu'ils les comprennent exactement. On n'aura besoin ni de plumes, ni de papiers* »[14]. Soit, un enseignement du français oral théâtralisé, reposant sur des éléments de langage construits et des schémas comportementaux primaires et obligeants, dont l'objectif est clairement la dépersonnalisation brutale et rapide et de l'apprenant.

L'influence du discours administratif colonial sur les exigences pédagogiques s'étend au fil du temps de contrôler jusqu'au profil d'entrée des apprenants dans le système éducatif. Aussi, en 1917, l'inspecteur général Georges Hardy[15] émet-il les critères de recrutement suivants :

> Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens et le moyen le plus sûr c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidument et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années ; en un mot, de leur ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions.

C'est dans la circulaire du gouverneur Roume, parue dans le journal officiel de l'A.O.F, relatif à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, que se trouve résumer la finalité poursuivie par cette politique éducative :

> Un enseignement bien conduit (…) est un excellent moyen d'atténuer cette vanité native (qu'on reproche à l'indigène), de le rendre plus modeste, tout en lui inculquant un loyalisme solide et raisonné (…). Tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que la France est une Nation riche, puissante, capable de se faire respecter, mais en même temps grande par la noblesse de ses sentiments, généreuse et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples ou pour apporter aux peuples sauvages avec la paix, les bienfaits de la civilisation.[16]

Ainsi, la pédagogie coloniale de l'enseignement du français dans ses origines n'est pas le fait des pédagogues mais des administrateurs coloniaux. On peut multiplier des exemples de circulaire et règlements coloniaux relatifs à l'éducation montrant que tout s'articule autour des injonctions dont la finalité est soit l' « *apprivoisement* » (Spaëth, 2001) ; l' « acculturation forcée » et l' « assimilation ».

---

[13] Cité par Valérie Spaëth « L'enseignement du français en AOF », in Le français aujourd'hui 2001/1 (n° 132), Paris, Armand Colin.
[14] ibidem
[15] Cité Par Mouralis, in Littérature et développement, 1984, Paris, Silex
[16] Cité Par Mouralis, in Littérature et développement.

Ces finalités sont dans l'ensemble celles de l'écriture violente de l'identité. L'évolution de la pédagogie coloniale à partir des 1930 conduit à la mise en place d'un schéma pédagogique univoque et paternaliste. Pour ce qui est de l'Afrique coloniale française, l'éducation n'a plus simplement pour objectif de rendre l'apprenant docile et capable de d'affection vis-à-vis du colon. Il s'agit de retirer à l'élève sa culture et sa langue pour lui donner celles du colon. A cet effet, l'école devient le « *lieu commun d'intervention* » et l'enseignement en français devient « *une institution de base pour l'expérience politique française*» (Spaëth, 1998 :71).

C'est à partir des années 1930 que se met véritablement en place la politique d'assimilation culturelle. Au vide de contenus didactiques et aux carences pédagogiques des décennies écoulées, succède une structuration du contenu d'apprentissage et des objectifs pédagogiques définis. La finalité recherchée par l'éducation est la construction d'une hégémonie culturelle.

Davesne, un inspecteur académique du primaire conçoit pour l'enseignement du français en Afrique le manuel *Mamadou et Bineta* à partir de 1930. Un réseau d'écoles primaires et d'écoles primaires supérieures, chapeauté par quelques établissements secondaires souvent missionnaires, se met en place. Les enseignants sont de mieux en mieux formés. Les directives administratives accompagnent une pédagogie dite coloniale qui se singularise par sa directivité.

La construction de l'hégémonie culturelle se matérialise par l'opposition entre civilisation orale et civilisation écrite à l'école. Cette opposition devient un paradigme important de l'enseignement dans les colonies ; et permet d'inculquer à l'apprenant, dès la base, à l'école primaire une représentation hiérarchique des civilisations, laquelle représentation valorise la civilisation de l'écrit et dévalorise celle de l'oral. Jack Goody (1968 : 21) explique comme suit :

> Le langage est l'attribut humain spécifique, le moyen primordial d'interaction entre les individus, la base du développement de ce que nous appelons « culture » et de la « façon » dont un comportement enseigné est transmis d'une génération à la suivante. Mais si le langage est inextricablement associé à la culture, c'est l'écriture qui est liée à la « civilisation », à la culture des cités, aux formations sociales complexes, bien que peut-être pas d'une façon tout aussi directe.

Ainsi, l'école coloniale, inventée spécifiquement pour les besoins de domination, fut le creuset de la politique culturelle coloniale dite d'assimilation. Reposant sur ce que Calvet (1971) appelle les « dogmes », cette politique stipule premièrement que les colonisés ont tout à gagner à apprendre la langue française. Laquelle est la seule capable de les introduire dans la civilisation et au monde moderne. Il (Calvet, 1971 : 121) considère que l'école coloniale s'est révélée être une politique de surenchère culturelle et linguistique autour de la langue et de la culture française. Mise en œuvre pour des objectifs économiques et par les moyens de la violence, elle a laissé peu d'espace d'expression aux langues et cultures locales. En somme, jugée d'une nécessité implacable pour faire accéder l'homme noir à la modernité et donc à l'« humanité », l'école coloniale a été jusqu'au bout un instrument de dressage intellectuel et moral, remplissant ainsi une mission située aux antipodes de l'école républicaine.

Cette enseignement particulier de la langue française en Afrique durant l'époque coloniale s'inscrit dans la tradition de l'écriture violente de l'identité commencée avec la colonisation allemande.

### c) L'écriture sociale de l'identité au Cameroun durant la colonisation française

A la question de savoir si l'identité s'enseigne et si l'école à vocation à le faire, Claude Lelievre (2013), historien de l'éducation, considère que l'identité n'est pas faite pour être enseignée :

> Si elle a jamais existé, le moment fort de l'identité culturelle nationale a été celui des débuts de la troisième République triomphante et le résultat d'une politique délibérée voire très volontariste de dirigeants d'un Etat républicain et nationaliste (avec pour principal vecteur l'Ecole primaire). Et cela dans le souci principal de surmonter ce qui apparaissait déjà dès la fin du XIXe siècle, à savoir ce que nous appelons maintenant la "montée de l'individualisme.

Son point de vue est partagé par Françoise Demougin et Jérémi Sauvage (2010 : 2 ), qui considèrent que l'école n'est pas le lieu du commencement absolu de la construction identitaire mais elle peut bien être le lieu où l'élève combine de manière nouvelle les éléments que cette construction identitaire induit :

> Au-delà en effet de l'égalité des chances, objectif toujours noblement revendiqué, il existe un autre objectif : celui de « construire » des êtres de même dignité, des êtres à qui l'on refuse tout dressage intellectuel et moral, des êtres à qui on apprend à penser. L'exigence de socialisation si souvent brandie pour l'école n'est, on le comprend, que le pâle reflet de l'expérience cruciale et ambiguë de l'*altérité* qu'est amené à vivre l'élève en même temps qu'il construit son *identité* ».

Définir la construction identitaire de cette façon, c'est chercher à répondre à un certain nombre de questions qui placent l'élève au cœur de la préoccupation de formation : comment l'élève s'inscrit-il dans le processus de construction identitaire? Comment concilie-t-il la prise de conscience de moi personnelle et des héritages culturelles rencontrées ou proposées ? Comment l'école contribue-elle à construire l'identité ? Comment l'identité se construit-elle à l'école ? Autant de questions qui semblent témoigner de l'existence des zones de friction entre l'identité et l'école.

Mais cette perspective de construction de l'identité à l'école n'est pas celle de l'Afrique. Le contexte culturel que représente l'Afrique connait la question de l'enseignement identitaire à l'école depuis le début de la colonisation. L'école a été et demeure un outil privilégié de construction de l'identité. Mais la question de l'orientation de l'enseignement identitaire n'y est pas posée de la même façon. Cela a certainement quelque chose à voir avec la culture éducative coloniale. Comme l'explique Jean Beacco (2010 : 6-7), pour mieux appréhender le fonctionnement et l'orientation d'un système scolaire, « *il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaitre l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels* ». C'est donc dans l'histoire de l'enseignement du français à l'école en Afrique durant la période coloniale que nous chercherons les racines et les articulations de l'identité francophone. Cette construction semble déjà être la conséquence d'un rapport de domination culturelle plus ou moins théorisée autour des concepts tels que l' « apprivoisement » et plus tard l' « acculturation ».

Le découpage administratif et la carte ethnique du Cameroun actuels sont les œuvres de la colonisation française. C'est en effet l'administration coloniale française qui, pour des besoins d'administration, initia le recensement et la classification des différentes unités ethniques par ensemble dans les années 1930. La première carte des ethnies du Cameroun fut publiée en 1937 et s'inscrit dans le cadre de l'idéologie colonialiste de simplification et de segmentation de l'identité culturelle. Sur la base des coutumes matérielles, des caractéristiques physiques des populations, des modalités d'occupation du territoire, des croyances religieuses, Deboudaud et Chombart de Lauwe (1939) ont construit les premières matrices des groupements ethniques du Cameroun.

Globalement, ils divisent les occupants du Cameroun en deux entités majeures : les Bantou et les Soudanais. Suivra la subdivision de chacun des entités en une série d'ethno groupes à qui ils attribuent ce qu'ils appellent des « aires d'activité » et qu'ils considèrent comme leur territoire d'origine.

A l'intérieur de la catégorie dite soudanaise, ils distinguent six groupes ethniques qu'ils rattachent à des territoires suivants :

- Autour du lac tchad, sont fixés les Arabes Choa, les Kotoko, les habitants des monts Mandara, l'ensemble de cette population est qualifiée de descendants des Sao.
- Un peu plus au Sud, dans la vaste plaine inondée qui va du nord-Est du Cameroun jusqu'à une partie de l'AEF, c'est-à-dire le Tchad actuel ; ils situent les Mousgoum, les Banana, les Toupouri, les Moundang, les Laka.
- Dans les plaines fertiles de la Benoué, du diamaré et le plateau de l'Adamaoua, ils situent les foulbés, convertis à l'islam et engagés à l'islamisation de tribus païennes.
- Dans les montagnes de l'Ouest, frontaliers avec le Nigéria et dans la plaine de la Bénoué, ils situent les Mada, les Mofu, les Mafa, Les Podoko...
- En fin, dans le sud du plateau de l'Adamaoua et une partie du centre forestier et de l'ouest, ils situent les Mboum, les Tikar et les Babouté.

En ce qui concerne les populations de type bantou, elles sont distinguées des pygmées qu'ils appellent les « Négrilles » et qu'ils considèrent comme les premiers habitants du continent africain. Dans la zone côtière, ils sont connus sous le nom de « Bako ». Leur taille ne dépasse pas 1 m. 45 à 1 m. 5O. Ils ont les bras longs, sont brachycéphales et fortement prognathes. Leur chevelure, est laineuse. Leur teint est plus clair que celui des sédentaires», avant d'ajouter : « Avant l'arrivée des Nigritiens[17], toute la zone forestière était peuplée de Négrilles que les invasions ont rejetées au cœur de la forêt. Les éléments de cette race, disséminés dans le Sud-est, sont les vestiges de la population proprement autochtone ». (Debaudeaud et Chombardelaw, 1937 : 200).

---

17 Les deux auteurs désignent par « Négritiens » les bantous.

Des bantou, ils pensent que ces ethnies sont arrivées au Cameroun suite à des migrations successives qui, de l'Est à l'Ouest, ont déferlé sur le Territoire. « *Ce pays, situé au carrefour des routes qui conduisent de la vallée du Nil à l'Océan et des riches pays du Sokoto et du Bornou aux biefs navigables des grands fleuves équatoriaux, a été le point de rencontre des mouvements humains qui, en plusieurs vagues, en ont modifié profondément le caractère ethnographique.*» (19 Debaudeaud et Chombardelaw, 1937 :199). Par conséquent, ils estiment que les bantous constituent le groupe anthropologique le plus important, occupant la partie du territoire située approximativement au sud de la ligne de démarcation entre la savane du nord et la forêt équatoriale du Sud.

Ils subdivisent les Bantous en quatre groupes ethniques correspondant aux quatre mouvements de migrations en direction de cette zone : les Duala[18], les Bakota, les Mandjia, et les Fang.

- Les Duala, présentés comme habitant de la côte littorale jusqu'au plateau de Yaoundé, composé de peuples établies sur les côtes sud-orientales. Laquelle zone contient les tribus de la côte maritime, et celles établies sur les rives des grands fleuves Wouri, Mungo, Sanaga, jusqu'à Kribi, en passant les zones forestières telles que Lolodorf et Babimbi, les Bassa constituent, au sein de ce groupe, l'élément le plus nombreux.

  Il convient aussi de noter que L'ethnonyme Duala, qui à l'époque allemande regroupait les clans Akwa, Bell, Deïdo et Bonabéri s'étend ainsi étendue à la colonisation française à une dizaine d'unités ethniques.
- Dans la région Est du Territoire jusqu'à la zone côtière jusqu'à la zone côtière sont fixés les Goumba, les Mabéa, Bakota ou Maka qui viendraient du Congo.
- Toujours dans la région de l'Est et principalement dans les bassins du Lom et de la Kadéï est fixé le groupe ethnique nommé *Mandjia* dont les Baya et les Yanghéré représentent la composante la plus importante. Les Mandjia ont la particularité d'être à la fois au Cameroun et en République Centrafricaine.
- Dans la région forestière du Sud, de la Sanaga, couvrant le plateau de Yaoundé jusqu'à l'Océan, est établie l'ethnie Fang. Il serait originaire de l'Est-Africain arrivés en Afrique centrale au milieu du XVe siècle. Les ethnies les plus importantes du groupe sont les Yaoundé, les Manguissa et les Bané, auquel il faut ajouter les Boulou. Les Fangs sont aussi présents au Gabon.
- A l'Ouest et dans une partie du centre du territoire, sont fixés les Babouté, les Bamiléké, les tikar, les Bamoun. Les Mboum partagent le Plateau de l'Adamaoua avec les Foulbés. Les Bamoums sont fixés sur le plateau du Noun. Les Tikar dans la vallée du MBam ; les Babouté disséminés dans le MBam, une partie de l'Adamaoua et dans la Sanaga.
- Enfin, dans le plateau de la région de l'ouest, sont rassemblées les nombreuses ethnies qui forment l'ethnogroupe Bamiléké.

---

18 Duala et Douala représentent le même groupe ethnique.

Le but du recensement des ethnies par la colonisation française était administratif. Mais en configurant les ethnies du Cameroun en quelques grands groupes aux traits culturels plus ou moins uniformes, et en leur attribuant des résidences territoriales définies, qui deviendront non seulement des unités administratives mais des terroirs d'origine desdites populations, Deboudeaud et Chombart de Lauw ont configuré durablement, et dans la perspective de la mise en évidence des différences culturelles. Ils ont attribué des origines et des parcours migratoires opposés aux populations, ils ont dégagé leurs traits caractéristiques entre soudanaise et bantoue, ils ont imposé leur propre lecture de la réalité ethnique du Cameroun, une lecture construite à partir des observations empiriques des traits physiques des ethnies, des coutumes matérielles, des pratiques agropastorales, des traditions, des modalités d'occupation de l'espace… De même, en choisissant de valoriser le lien entre l'ethnie et le terroir au détriment des liens historiques préexistants entrant les ethnies elles-mêmes, la colonisation française a procédé à la réécriture des identités ethniques dans le sens de leur simplification, en vue d'attribuer aux unes et aux autres des identités culturelles spécifiques. Leur lecture du paysage ethnique s'est imposée de façon durable comme schéma privilégié de la lecture de l'identité culturelle au Cameroun. Le regard radicalement dévalorisant et la vision hiérarchique des ethnies rapproche la colonisation française des postures allemandes. En fracturant le paysage ethnico-culturel en une multitude des groupuscules ethniques puis en le recomposant sur la base prioritaire de l'occupation du territoire, la colonisation française a perfectionné à sa manière l'écriture violente de l'identité commencée avec la colonisation allemande. Mais celle n'est pas allée sans susciter de critiques.

### 2.1.3. La critique antimoderniste de l'écriture coloniale de l'identité

Il est reproché aux tenants du discours sur le modernisme en Afrique de construire leur raisonnement sur des postulats théoriques peu sains. Georges Balandier (1955) notamment montre que contrairement à ce que l'on voudrait faire croire, la posture théorique moderniste ne fait que reprendre les thèses positivistes et « l'esprit colonialiste » de la IIIe République ; car elles se caractérisent par la mise en exergue des différences, des contrastes et des singularités des groupes ethniques où l'africain apparait dépouillé de toutes grâces. Calvet (1974) aussi fait le même constat pour ce qui est du cas spécifique des langues. Il pense qu'« en théorisant les rapports entre les langues, c'est aux rapports entre les communautés qu'on pense, et l'idéologie dominante de l'époque est alors largement présente (nationalisme et centralisme) » (Calvet, 1974 : 22). Autrement dit, cette posture a transformé les traits de différenciation culturelle entre les races en des formes d'étrangeté et de curiosité surtout en ce qui concerne le Noir. Calvet insistera sur le clivage hiérarchique des identités à travers les concepts de « langue dominante » et de « langue dominée ».

Dans ce projet d'hiérarchisation des « types » d'humains, le personnage de l'indigène passe pour être, selon Achille Mbembe (2000), à la périphérie de l'humanité, faisant de l'africain l'être pour qui il n'y aurait pas de limites dans la servilité et la domination. Le profil de l'« indigène » ainsi constitué a servi à justifier tous les types d'abus infligés par le colon au colonisé y compris la négation de sa langue et de sa culture.

Selon le philosophe camerounais Marcien Towa (1985), l'objectif immédiat de celle manipulation est politique. Le colon a des intérêts qui sont à la fois matériels et stratégiques. Il cherche des informations sur les habitudes et les comportements des autres afin de les amener à mieux servir ses intérêts. Ce dernier doit être informé des caractéristiques des groupes ethniques sous son contrôle. Tel est le but de la pensée positiviste en Afrique, une pensée fondée sur le traitement des éléments culturels comme des choses, et une approche instrumentale des relations culturelles, où la culture de l'autre est présentée comme une curiosité, une bizarrerie, de manière à démontrer la supériorité de la culture du colon comme seule porteuse des vertus de la civilisation.

Pour l'un et l'autre auteur, c'est au plan stratégique et moral qu'il faut chercher les objectifs de telles initiatives. Il s'agit pour l'homme blanc de requalifier l'environnement humain afin de s'octroyer des nouveaux attributs et privilèges selon Mbembe (2000 : 267) :

> *Sous le prétexte de s'interroger sur la moralité de l'indigène, affirme Mbembe (2000), le conquérant en colonie poursuit en réalité deux objectifs. D'un côté, il cherche à définir de façon arbitraire, les contours et les conditions de la moralité en général. De l'autre, il cherche à établir et à faire admettre, de façon autoritaire, la pauvreté et l'altérité radicale du colonisé*.

La conséquence est visible dans le rapport entre Blancs et Noirs en contexte colonial.

Mettant en doute les thèses modernistes, Georges Balandier (1955), démontre qu'étant incapable de mener une mission de modernisation désintéressée, le pouvoir colonialiste n'avait pas la légitimité nécessaire pour juger et condamner les ethnies africaines au prétexte qu'elles représentaient une forme inefficace et insatisfaisante de société humaine. Plutôt, il accusera le colonialisme de brutalité ayant conduit au processus immoral de formation des classes sociales. Il accusera le capitalisme d'avoir retourné les structures sociales existantes contre les populations et de s'en servir pour asseoir sa domination. Enfin, il l'accusera d'avoir corrompu la société et non de l'avoir modernisée.

L'approche critique de Georges Balandier aurait permis de découvrir la place non moins importante de l'identité sociale dans la structuration de l'identité de l'Africain colonisé. C'est dire que l'identité de l'africain contemporain est une sorte de construit, à la fois anthropologique, historique mais aussi social. L'ethnie serait elle-même devenue un discours au contenu à la fois objectif et subjectif, c'est-à-dire se définissant par un ensemble de caractéristiques physiques, psychologiques et culturelles objectives des groupes mais aussi par la perception de leur importance pour les relations sociales réelles ou non.

De façon général, les cadres des cultures et de « langues dominées » deviennent des cadres d'enfermement, des catégories de classification dont la vocation est de révéler le fossé qui sépare l'africain de l'humain. L'ambition du discours scientifique colonial est à cet effet moins d'aboutir à une description objective du paysage ethnique, démographique, sociologique, linguistique, culturel ou identitaire local que de le comparer à la culture occidentale, porteuse de toutes les « vertus ».

L'autre finalité recherchée à travers la manipulation de l'identité culturelle des Africains est aussi d'autre part de faire coïncider une identité sociale à chaque ethnie. Ainsi, durant la période coloniale, reconnaissant la faculté guerrière à une ethnie, on la transforma en ethnie des soldats. Tenant compte des variations géographiques, on a amené les habitants de la forêt à devenir des producteurs de cacao, et ceux de la savane à produire le coton. Reconnaissant à telle autre des facultés politiques, on fit d'eux des collaborateurs des administrateurs coloniaux ; donc des potentiels prétendants au pouvoir politique. Le problème, explique Londsale (1996), c'est que les Africains ont intériorisé ces représentations que l'on s'est fait d'eux ; et ils se sont mis à développer pour leur propre compte les identités attribuées au point d'en faire un moyen de pression.

Malgré les mises en garde de la critique moderniste, les dirigeants des nouveaux Etats africains issus de la décolonisation ne se sont pas empêchés d'aller contre le sens de la doctrine positiviste. Beaucoup de jeunes Etats indépendants optent de rester dans le sillage tracé par le colonialisme. Le Cameroun en fait partie. L'Etat camerounais en construction est un Etat moderne libéral, politiquement centralisé et donc économiquement et culturellement orienté vers des objectifs nationaux, malgré la malgré la multiplicité et la diversité des socles linguistiques et culturels. De ce fait, ce sont les concepts macro économiques du développement qui orientent la marche de l'économie. Les enjeux politiques les plus importants sont ceux de la construction de l'Etat unitaire. Ces priorités politiques et économiques constituent les paradigmes essentiels qui inspirent les politiques éducatives. Les notions d' « acculturation planifiée » ou d'« acculturation contrôlée » jouent encore des rôles importants dans ce paysage.

### 2.1.4. L'écriture sociale de l'identité à l'indépendance

Au sortir de la colonisation, les dirigeants du jeune Etat indépendant n'ont pas jugé nécessaire de changer l'orientation de la politique culturelle et linguistique héritée de la colonisation. Optant ainsi pour une ouverture linguistique et culturelle totale au monde à l'image de quelques rares pays comme la Côte d'ivoire ; alors que la logique historique de cette époque militait au moins pour une ouverture linguistique et culturelle partielle comme pour se conformer au précepte de Calvet selon lequel : « *face au champ d'exclusion linguistique qui accompagne le colonialisme, face à la langue exclusive, la langue dominante, la libération du peuple consiste aussi à libérer sa parole* ». (Calvet, 1971 : 137). Il s'agit au moins partiellement, d'une ouverture officielle vers les langues nationales qui auraient permis une libération de la parole de la majorité non scolarisée, longtemps confinée dans le silence.

La principale raison avancée pour expliquer le rejet des langues locales, ainsi que le dévolu jeté sur le français et l'anglais comme langues officielles est celle de l'émiettement ethnique et linguistique de la population, lequel rendait difficile la convergence de vue et la cohésion des représentations autour d'une identité commune. Ainsi, le premier président du Cameroun, Ahmadou Ahidjo, considère-t-il que les différences culturelles des Camerounais sont sources de divergences et de rapports belliqueux bien qu'il ne nie pas l'existence des socles culturels communs historiquement constitués. Il déclare à l'occasion des festivités de l'indépendance le 4 janvier 1960 (Ahmadou Ahidjo, 1980 : 34) : « *Depuis la lointaine époque où nos tribus libres mais divisées, rivalisaient de vigueur guerrière, une Nation s'est forgée, s'est dégagée de la maquette des*

*races, des religions, des croyances et des coutumes* ». Il reconnait l'existence d'une identité culturelle historiquement constituée, en même temps qu'il reconnait sa fragilité en mettant en évidence les antagonismes interethniques ; justifiant par là, la reconduction de la vision coloniale de l'identité au Cameroun.

Dès lors, le bilinguisme français/anglais et la biculturalité qui l'accompagne deviennent la clé de voûte de l'unité nationale. De ce point de vue, le nouvel Etat naissant semble avoir édifié ses fondations sur les socles linguistiques et culturels exogènes (français et anglais). De ce double socle, il est espéré la naissance d'une culture ou civilisation originale : « *Nous avons eu l'occasion d'exprimer notre conviction en cette orientation qui n'est pas destinée à assurer la domination d'un groupe linguistique sur d'autre, mais qui entend procéder peu à peu à la création d'une civilisation originale qui conserverait tout ce qu'il y a de plus valable dans les apports extérieurs en leur ajoutant à ce qui appartient à notre propre génie* » Ahmadou Ahidjo, 1980 : 517). De cette façon, les langues et les cultures nationales apparaissent comme une menace.

Cette option, présentée comme impérative fait pourtant l'objet de critique. Elle relève, du point de vue de l'opposition politique camerounaise de l'époque coloniale, d'un projet politique influencé par les anciennes puissances coloniales. Aussi, l'union des populations du Cameroun (UPC), parti d'opposition nationaliste, dans son programme d'indépendance, prévoyait l'instauration du Fulfuldé comme langue nationale et voyait dans la diversité ethnique du Cameroun une force et la source de sa modernisation. Ce parti politique, ayant perdu la guerre d'indépendance, ne verra pas son projet se réaliser. Aussi, le Cameroun est-il jusqu'à ce jour un pays dont les aspirations à l'unité nationale reposent sur les langues françaises et anglaises.

Bien qu'étant arrivé tardivement dans le regroupement territorial de l'Afrique équatoriale française (AEF) constitué par le Congo, le Gabon, l'Oubangui-Chari et le Tchad, le Cameroun bénéficiera d'une attention particulière pour ce qui est notamment des infrastructures de formation, à la fois en qualité et en quantité. Assez rapidement, et contrairement aux autres colonies de l'Afrique noire, le système scolaire camerounais connait une densification progressive de ses infrastructures scolaires à partir des années 1930. Vers le début des années 1950, le contenu des enseignements est directement arrimés au programme scolaire français.

> La suppression du système d'enseignement propre à l'époque coloniale, explique Bernard Mouralis, et l'introduction du même système qu'en France, en permettant l'accès d'un grand nombre d'africains à l'enseignement secondaire, puis à l'enseignement supérieur, représentent, là encore, un tournant important, aussi bien sur le plan strict de la formation que sur celui des relations qui peuvent dès lors se nouer entre Africains et français (Mouralis, 1984 : 58).

La suppression du système colonial d'enseignement et son remplacement par le système français, ainsi que la densification des établissements scolaires atteint son paroxysme en 1955.

> A l'ouest du pays, en 1955, explique Pierre Fandio (2012) à titre d'exemple, il existe dans un rayon de 40 km, en dehors des écoles dites de « village », assez répandues, deux écoles régionales, dont l'une à Bangangté, l'autre à Dschang. Dans le même périmètre, se trouve pas moins de cinq établissements d'enseignement secondaire à cycle complet : le collège moderne et le collègue Sainte-Jeanne d'Arc à Nkongsamba, le Collège Saint-Paul à Bafang, le collège Saint-Jean Baptiste à Mbanga, et enfin le Cours Complémentaire à Dschang.

Cet héritage de la colonisation connaît en évolution en deux moments : entre 1960 et 1990 ; et entre 1990 et nos jours.

La période de 1960 à 1990 est marquée par la pensée politique unique et le dirigisme économique et social, avec l'absence des libertés d'association pour les mouvements culturels. La manifestation de l'ethnicité est réprimée. L'écriture scolaire de l'identité culturelle durant cette période s'inscrit sans ambigüité dans l'approche dirigiste qui inspire la gestion des affaires de l'Etat de manière générale. L'école dans ce contexte a la mission de déconstruire les identités ethniques acquises en famille pour les remplacer par les identités sociales de type francophone d'une part et anglophone d'autre part.

En effet, en 1960, date de l'indépendance, le pays fera le choix d'un biculturalisme français/anglais rigide, c'est-à-dire, de la transition d'une politique d' « acculturation forcée » qui a prévalu durant la colonisation vers une « acculturation planifiée » (Bastide, 1960). Autrement dit, l'écriture scolaire de l'identité culturelle se matérialise par la mise en place d'un dispositif législatif et réglementaire qui placera l'action de l'éducation sous l'orientation et le contrôle politique. Le Cameroun donne à sa politique éducative deux objectifs majeurs et convergents. Le premier est celui d'une éducation au service de l'unité nationale, qui « *seule donne son sens à toute révolution (…) et permet de promouvoir le Cameroun au rang d'une Nation authentique* », Ahmadou Ahidjo (1979 :2)[19]. Le deuxième objectif poursuivi est celui de la réalisation de l'identité culturelle, conçue comme un facteur d'émergence de la personnalité nationale. Jusqu'au début des années 1990, les reformes et autres lois d'orientation scolaire et académique l'ont été dans la perspective de la réalisation de ces deux desseins politiques.

Comme actions politiques importantes ayant permis le passage de l'enseignement colonial à une éducation nationale, on peut citer le discours-programme du chef de l'Etat au congrès de l'union camerounaise (UC) tenu à Ebolowa en juillet 1962, annonçant les profondes transformations nécessaires d'un système scolaire encore marqué par le régime colonial ; la création en 1963 de la Commission pour la rénovation et l'harmonisation des programmes scolaires ; la loi n° 63-COR-5 du 3 juillet 1963 portant création de l'enseignement primaire élémentaire, la loi no 63-13 du 19 juin 1965 portant réorganisation de l'enseignement secondaire général et technique : elle établit les bases de l'harmonisation des programmes scolaires d'origine française (ex-Cameroun Oriental) et britannique (ex-Cameroun occidental) ; enfin la constitution de la République Unie du Cameroun du 20 mai 1972 (annexe 4) qui définit les fondements rénovés de la scolarisation au Cameroun, pour ce qui est des réformes de la première génération.

Cette réforme du système scolaire sera suivie par une autre de seconde génération, qui met en place les institutions para-éducatif qui ne visent pas moins la réalisation des mêmes objectifs. Il s'agit notamment de la création par la loi du 9 juillet 1973 du service Civique National de Participation au Développement : école de formation civique, morale et professionnelle dont la vocation est d'inciter les jeunes à la pratique des activités manuelles et productives. La création de l'institut national de l'éducation, qui a pour mission d'élaborer les programmes de recherche, de réaliser les recherches et le développement expérimental en vue de l'amélioration et de la rénovation de l'ensemble du système éducatif. La réorganisation du ministère de l'éducation nationale par décret n° 74/406 du 24 avril 1974, dont la direction les plus importante sont désormais l'Inspection Générale de Pédagogie chargée de coordonner les activités de tous les inspecteurs tant

[19]Cité par le rapport de la commission nationale pour l'UNESCO, Ministère de l'éducation nationale, « Profil du système éducatif en république unie du Cameroun, Yaoundé, Juin 1979. P 2.

primaires que secondaires. Celle-ci est également chargée de définir les programmes et les méthodes applicables aux diverses matières scolaires, d'accomplir toutes recherches pédagogiques d'intérêt national en relation avec les institutions spécialisées (IPAR, INE). Etc… Autant d'actions visant à influencer directement sur les actions d'enseignement. Autant d'actions qui témoignent aussi de la trop grande importance accordée à la question de l'unité nationale et de l'identité culturelle.

L'atteinte des deux objectifs majeurs devra passer par la réalisation des objectifs secondaires aussi ambitieux que multiples. Citons pêle-mêle le refus de l'aliénation culturelle, la revalorisation du patrimoine culturel national et africain, la prise de conscience nationale par la recherche scientifique et technique, le respect du principe du pluriculturalisme historique de l'Etat fondé sur la richesse que constitue la diversité culturelle. Quelques-uns des objectifs paraissent relever du folklore, car il est difficile de comprendre, dans le contexte de l'époque, comment il est possible de réaliser les objectifs d'unité nationale et d'identité culturelle en passant par la réalisation du pluriculturalisme, quand on sait que l'enseignement/apprentissage des langues et cultures nationales était strictement interdit.

Depuis le milieu des années 1990, par le concours de changements politiques et idéologiques divers, le Cameroun comme la plupart des Etat de l'Afrique noire, a entrepris des réformes institutionnelles majeurs visant l'adaptation de son environnement économique, social, politique aux exigences du libéralisme politique, culturel et économique.

Le Cameroun implémente des nouvelles dispositions libérales dans sa législation. La constitution de janvier 1996 (annexe 2) affirme dans son article 1 que l'Etat unitaire qu'est « la République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur » [20] en même temps qu'elle garantit dans son préambule les libertés individuelles et les libertés d'association.

Dans cet état d'esprit, l'article 3 de la loi d'orientation scolaire et académique de 1998 ( annexe 3) consacre le bilinguisme (français-anglais) à tous les niveaux d'enseignement comme « facteur d'unité et d'intégration nationale »[21]. Concrètement, l'objectif des gouvernants est de faire des langues française et anglaise ainsi que des cultures dont elles sont porteuses des socles culturels sur lesquels doit reposer le jeune Etat en construction. Mais à la différence du projet de biculturalisme des années précédentes conçu sans tenir compte des unités ethnico linguistique locales, la nouvelle écriture sociale de l'identité culturelle entend faire de l'enracinement du citoyen dans sa culture locale une nécessité. Aussi, d'après la loi no 98/004 portant orientation de l'éducation, il est signifié que « l'enracinement du citoyen dans sa culture, son ouverture au monde, sa formation aux grandes valeurs éthiques et universelles à la formation au bilinguisme français/anglais ». Cette implémentation aboutit à l'enseignement des langues et cultures nationales dans les établissements secondaires d'enseignement général.

---

[20] La constitution de la république du Cameroun, Article 1, https://www.prc.cm/fr/le-cameroun/constitution, consulté en octobre 2014

[21] La loi de l'orientation scolaire et académique 1998 du Cameroun, http://www.linguee.fr/francais-anglais/traduction, consulté en septembre 2014

A l'orientation rigide de l'éducation et à la pratique violente de l'écriture de l'identité laissée en héritage au jeune Etat par la colonisation ; celui-ci tente de lui substituer un cadre d'enseignement flexible qui tienne compte des contraintes du paysage socioculturel. Cette flexibilité amorcée à partir de 1990 a-t-il permis d'infléchir l'orientation autoritaire de l'écriture de l'identité ?

En fin de compte, l'écriture de l'identité au Cameroun apparait essentiellement dynamique, donnant aux ethnies des traits identitaires parfois expansives mais aussi très souvent restrictives, voir exclusives. Qu'il s'agisse de la colonisation allemande, française et anglaise ou de la période postindépendance, l'écriture de l'identité a été et demeure l'œuvre exclusive des politiques. L'école apparait dans ce contexte comme un cadre privilégié pour la construction des identités. Cette écriture a donné au Cameroun sa configuration sociale et culturelle actuelle, pour ce qui est notamment de l'identité exprimé en français. Mais qu'en est-il véritablement de nos jours ?

### 2.1.5. L'état des lieux de l'écriture de l'identité en français

L'œuvre de construction de l'identité culturelle en français au Cameroun se poursuit après la colonisation grâce à l'école, devenue un système éducatif à cycle complet dans chaque pays indépendant. L'éducation se fait en français. L'héritage théorique et pédagogique de l'école coloniale nécessitant d'être actualisé, la notion « d'acculturation planifiée » (Bastide, 1960) ou de l'« acculturation contrôlée » (Eaton 1952) ont-t-elle été convoquées pour remplacer par celle de l'« acculturation forcée » (Bastide, 1960), porteuse de violence symbolique.

Ainsi, les jeunes Etats africains nouvellement indépendants ayant en commun la volonté de remise en question de l'héritage linguistique et culturel colonial, ainsi que des postures pédagogiques qui l'accompagnent, s'inscrivent-ils dans la posture de contrôle du destin culturel en vue de neutraliser la violence symbolique. A ce sujet, deux visions de l'éducation vont s'affronter aux lendemains de la colonisation. L'une afro- centrée, l'autre moderniste.

Pour les afro-centristes, il s'agit de repositionner les langues et les cultures africaines comme une entité globale et autonome vis-à-vis de la langue et de la culture française ; tout en faisant en sorte que le processus d'enseignement linguistique et culturel ne soit pas un processus d'altération de la personnalité culturelle de l'africain. Cette position, conséquence des luttes idéologiques, politiques et culturelles menées au nom de l'identité africaine, s'oppose à la logique moderniste.

Pour les défenseurs du modernisme par contre, l'acculturation est la condition essentielle de la mise en place des Etats modernes en Afrique, seul à mesure d'organiser une vie sociale paisible. Et par «acculturation planifiée », ils entendent l'occidentalisation de la société, c'est-à-dire le remplacement des valeurs et institutions sociales africaines par les valeurs et les institutions sociales occidentales. Issue essentiellement des travaux universitaires des années 50[22], la pensée moderniste voit dans les tribus africaines des catégories

[22] Voir en particulier, J. Coleman et C. G. Rosberg (eds), Political Parties and National integration, Berkeley Sr Los Angeles, 1964.

résiduelles d'une humanité ancienne. Ce courant de pensée croyait qu'avec les indépendances, les nationalismes et les revendications territoriales de type étatique allaient gommer ces identités primaires pour laisser la place aux identités de groupes, toutes neuves, plutôt construite. C'est pourquoi il préconisait l'accélération du processus de modernisation en mettant en place le contact avec le marché, la vie en ville, l'alphabétisation et les valeurs bureaucratiques. Bref, multiplier les structures de détribalisation pour parvenir à un objectif que Lonsdale (1996 : 100) qualifie non sans humour de *melting pots* culturels et qu'il explique comme suit : « *Les Africains avaient vécu en tribus, ils devenaient maintenant des citoyens. L'assimilation identitaire était devenue une commodité sociale, politique, voire culturelle. Les Etats africains seraient, et il faudrait qu'ils le soient, des melting pots culturels* »**.** En d'autres termes, l'acculturation planifiée apparaît comme une manière détournée de poursuivre les objectifs de l'acculturation forcée entreprise durant la colonisation. De même, Bastide (1960) rendant compte de ce point de vue, y voit une double ruse : faire prendre en charge l'acculturation dans le seul sens de l'occidentalisation par les gouvernements des pays récemment apparus sur la carte du monde ; et ensuite à se servir des théories scientifiques en vue d'intérêts qui restent par trop ambigus.

Les modèles d'aménagement linguistique qui s'imposent dans la plupart des pays africains francophones au lendemain des indépendances sont ceux de bilinguisme ou de trilinguisme officiel : français et langue nationale ou français, langue nationale et langue ethnique ; expression de la diglossie ou de la triglossie ambiante dans les sociétés ; expression aussi du compromis naissant entre les langues africaines et le français. Les cas de figure sont : le Sénégal, qui adopte le *wolof* en plus du français, la République centrafricaine associe le *Sango* au français, le Mali fait du *Bamanankan* une langue nationale… Comme pour se conformer au précepte de Calvet pour qui : « face au champ d'exclusion linguistique qui accompagne le colonialisme, face à la langue exclusive, la langue dominante, la libération du peuple consiste aussi à libérer sa parole » (Calvet, 1971 :137). Au moins partiellement, cette ouverture officielle vers les langues nationales consiste en une libération de la parole de la majorité des africains non scolarisés, longtemps confinés dans le silence.

En même temps, ce modèle d'aménagement linguistique qui voit s'incruster le français au milieu des langues africaines, consacre le paysage linguistique africain comme un paysage plurilingue mondialiste, ouvert à la concurrence ; et désormais en rupture avec le pluralisme de type ethnocentriste, constituée seulement des langues africaines. Ainsi, présentant le contexte congolais[23], Julien Kilanga (2009 : 73) en souligne la complexité du plurilinguisme, qui se caractérise par l'évolution du français au milieu d'une multitude de langues étrangères et africaines. Il considère que cette hétérogénéité est d'une double conséquence sociolinguistique. La première, c'est une pratique linguistique triglossique, mais qui peut être ramenée à une double diglossie. Analysant la situation du Congo, il constate d'une part une diglossie congolo-congolaise et d'autre part une diglossie européano-congolaise. Quant à la deuxième conséquence sociolinguistique de cette diversité linguistique, elle se traduit par la consécration de la francophonie (promotion de l'usage du français comme langue officielle) et de la « bantuphonie » nationaliste (promotion de l'usage des langues nationales au détriment des langues ethniques qui sont en quelque sorte laissées pour compte). Cette politique repose sur un

[23] Il s'agit ici de la République Démocratique du Congo.

double enjeu : le développement socio-économique par le français (coopération internationale, accès à la science et à la technologie) et l'intégration nationale par les langues nationales. Toujours du point de vue sociolinguistique, il explique le succès du français par trois indicateurs que sont : son champ fonctionnel étendu et diversifié, faisant du français la langue officielle, la langue de l'administration, de la politique, de la diplomatie, de la science, de la culture, de la presse, etc. ; sa force démographique, qui fait du français une langue majoritaire dont les usagers ne cessent de s'accroître et de se diversifier, englobant hommes et femmes, vieux, jeunes et enfants, citadins et paysans, riches et pauvres, lettrés et non lettrés ; son impact sur les langues nationales (emprunts de ces langues congolaises au français, discours métissés) et dans les milieux populaires congolais. (Kilanga, 2009 :74).

A quelques exceptions, le modèle du paysage linguistique congolais est l'illustration de la majorité des paysages linguistiques africains francophones, pour ce qui est en tout cas de la place et du rapport entre la langue française et les langues africaines, dont la caractéristique commune est la double diglossie. La première mettant en jeu les langues ethniques ou nationales entre elles, touche la majorité de la population ; et la deuxième diglossie mettant en jeu le français et les langues véhiculaires nationales et les langues étrangères parlées dans les espaces nationales et concerne les lettrés. On comprend que l'identité linguistique dite « francophone » n'est pas l'unique identité exclusive des pays africains parlant le français mais qu'elle n'est qu'une identité linguistique parmi d'autres. L'influence du français venant du fait qu'il bénéficie d'un accompagnement institutionnel national et international.

Dans le cadre de ce travail, l'intérêt pour la construction identitaire par l'enseignement de la littérature amène inéluctablement à s'intéresser davantage à la deuxième diglossie plutôt qu'à la première. Pour cette raison évidente, le public cible de notre étude est le public scolaire et par extension le monde culturel. Cette perspective inscrit le sujet dans une définition plus contemporaine de la pluralité linguistique et culturelle. Une définition qui dépasse le sens de la juxtaposition des langues et des cultures vers une acception qui prend en compte la complexité des configurations suivant les environnements. S'impose ainsi un regard nouveau sur le paysage plurilingue et pluriculturel (Zarate, Levy, Kramsch, 2008 : 15), qui privilégie l'approche contextuelle et dynamique ; et permettant d'appréhender la pluralité des langues et des cultures comme un ensemble complexe, à l'opposé de la perspective classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligible un système cohérent de relations. Il est à cet effet estimé que le plurilinguisme ne peut se réduire à des opérations de démembrements mais devrait rester un objet sociohistorique construit, observables selon plusieurs point de vue spatio-temporels simultanés, notamment par les interactions quotidiennes. Le plurilinguisme apparait ainsi davantage comme un contexte et moins comme une quantité dénombrable de langues et de cultures.

Cette définition correspond surtout au contexte camerounais depuis le début des années 1990 qui coïncide avec le retour au multipartisme et l'émergence des revendications à caractère identitaires des communautés ethniques. Ainsi resurgit la question de la place des langues nationales dans les espaces publics. La loi no 90-53 du 19 décembre 1990 (annexe 1) portant sur la liberté d'association inclue la liberté de réunion et de manifestations des associations à caractère ethnique et culturel. Bien plus, la visibilité sociale des langues et cultures ethniques est ainsi renforcée à travers des multiples festivals culturels réunissant des communautés

ethniques. La présence médiatique des langues nationales est renforcée, notamment à travers des espaces d'animation accordés aux communautés ethniques dans les antennes régionales de la radio nationale. Les programmes aussi voient arriver des contenus linguistique et culturels à caractère ethnique. Ainsi en est-il des cours dénommés langues et cultures nationales.

Parallèlement à la pression des langues locales, la libéralisation économique a aussi apporté une sorte de démocratisation linguistique de l'espace nationale au profit des langues et cultures étrangères. Des langues vivantes étrangères autres que le français et l'anglais s'enseignent et s'apprennent à la fois à l'intérieur du système scolaire et en dehors. Des centres d'enseignement et d'apprentissage conventionnels ou privés enseignant l'allemand, l'espagnol, l'italien, le chinois germent à Yaoundé et à Douala. La recherche de la mobilité internationale pour les travailleurs et les étudiants en est la motivation. Dans ce cadre, il est devenu logique que la France ne compte plus sur le seul système scolaire camerounais pour promouvoir sa langue et sa culture. Les établissements culturels français au Cameroun, Alliances Françaises (AF) et Instituts Français (IF) deviennent aussi des centres de langue.

Malgré ce réaménagement, le paysage linguistico-culturel camerounais reste déséquilibré. Au lieu de la mixité entre langues et cultures nationales avec les langues et cultures étrangères espérées ; le pays connait une double structuration du paysage linguistique et culturel préjudiciable aux langues et cultures nationales. Les langues et cultures étrangères continuent de dominer l'essentiel de l'espace institutionnel tandis que les langues et cultures nationales occupent la marge.

### a) La marginalisation des langues et cultures nationales

Le paysage linguistique et culturel actuel du Cameroun est institutionnellement organisé de manière hiérarchique. Une structuration qui laisse à une échelle inférieure les langues et cultures nationales. Bien que la constitution du 18 janvier 1996, dans son article 1 alinéas 2 et 3 (annexe 2), fasse du Cameroun une République laïque, démocratique et sociale, centrée autour d'un Etat unitaire décentralisé avec dix régions. Il est dit précisément à l'alinéa 3 que : « *La république est du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales* ». Les langues étrangères, dont le français et l'anglais, apparaissent ainsi comme des langues de l'administration, de scolarisation, d'étude et de recherche ; langues de communication institutionnelle, langues de culture aussi ; langues de travail et d'affaire pour la plupart des cas. Les langues et cultures nationales, pourtant majoritaires numériquement, sont de ce fait placées en minorités, reléguées aux activités non institutionnelles et à la vie sociale locale.

Toutes les langues africaines au Cameroun sont indistinctement qualifiées de langues nationales ; qu'il s'agisse des langues parlées par quelques centaines de locuteurs ou de celles que partagent plusieurs millions de personnes, celles-ci ont en théorie toutes un même statut. Mais ce statut ne leur apporte pas l'accompagnement nécessaire et le soutien pour devenir des outils de médiation sociale et culturelle. Feussi (2006) en arrive à la conclusion selon laquelle les langues nationales camerounaises, qui auraient pu constituer une valeur ajoutée, dans le vaste mouvement des contacts linguistiques sont malheureusement victimes d'une politique d'exclusion qui empêche leur reconnaissance ne serait-ce qu'au niveau local. Ainsi, la quasi totalité

des langues nationales ne sont pas écrites. Quelques-unes bénéficient de l'accompagnement des institutions internationales en charge de la promotion des langues et cultures nationales[24]. Un accompagnement matérialisé par la traduction de la bible dans lesdites langues. Quelques rares communautés réussissent à organiser des activités culturelles sporadiques valorisant la langue-culture et le terroir. Néanmoins, les langues locales restent très vivantes pour la plupart mais dans le cercle familiale et communautaire. Elles sont un marqueur identitaire fort dans un contexte de melting-pot. La communication en langues locales est systématique dans certains milieux ruraux, c'est-à-dire qu'il existe des villages ou des localités où on ne parle que la langue de la tribu ou des tribus qui y habitent.

Poursuivant le constat, Bitjaa Kody (2004 : 13) observe pour déplorer le fait que :

> Les langues nationales sont réduites à un usage oral, grégaire et familial. Leur fonction emblématique n'est exploitée qu'à des fins politiques ponctuelles lors des campagnes électorales. Aucune de ces langues n'est utilisée ni dans l'administration, ni dans la presse écrite, ni à la télévision nationale, ni dans l'enseignement formel, ni dans les campagnes d'alphabétisation financées par le budget de l'Etat.

Bien que les langues et les cultures nationales aient finalement fait leur entrée dans le programme officiel, elles demeurent marginales comme discipline et sont pratiquées presque à titre expérimentale. Leur récente incursion dans la sphère éducative n'a rien changé à l'indigence qui les frappe depuis l'époque coloniale.

En raison de cette structuration, il persiste dans l'esprit de beaucoup l'idée que le paysage linguistique camerounais ne saurait être définit autrement que comme une « diglossie d'origine coloniale » (Calvet, 1974). Aussi, est-on en droit de penser que l'acuité avec laquelle se pose la question des langues locales dans ce contexte-là prouve qu'aucun problème fondamental n'ait été résolu ; et que le Cameroun se retrouve plus ou moins dans une logique d'influence d'avant l'indépendance sauf peut-être pour quelques langues véhiculaires.

La minoration institutionnelles des langues nationales s'accompagne inexorablement de la minoration des cultures ethniques. Lesquelles ne trouvent pas d'espace d'expression publique. Il semble que cela est en partie due à la prédominance du français.

### b) L'influence de la langue française

L'aménagement linguistique ainsi institutionnellement organisé autour des langues étrangères semble plutôt bénéficier à la langue française. A l'échelle de l'Afrique, et selon le rapport 2014 de l'OIF[25], le Cameroun avec ses 40% de francophones, fait partie des grands pays locuteurs de la langue française tels que la Tunisie (54%), le Congo (58%), la RDC (47%). Plus de 75% de la population des grandes villes telles que Yaoundé et Douala s'expriment en français. Plus de 60% des populations des mêmes villes savent lire et écrire le français. D'un point de vue social et historique, la place du français illustre l'évolution du niveau d'éducation et de culture des Camerounais, qui compterait parmi les pays les plus instruits en Afrique.

---

[24] C'est le Cas du SIL (Société Internationale de Linguistique et de l'Alliance Biblique).

[25] La Langue Française dans le Monde en 2014, Rapport, Nathan, Paris, 2014, www.francophonie.org/Rapport.Publications.html, consulté le 20 mars 2017.

D'un point de vue critique, la position dominante du français vis-à-vis des langues nationales et de l'anglais est perçue comme la conséquence d'un rapport de force politique. Cette influence du français sur le champ linguistique et culturel camerounais se traduit par la mise à l'écart et le confinement des langues concurrentes à la marge ; et la nécessité pour les locuteurs de l'anglais et des langues nationales d'adopter le français pour mieux s'insérer dans l'espace public. Au quotidien, l'exclusivité est faite à la langue dominante qui occupe tous les espaces utiles et formels de la vie sociopolitique et économique et en exclut à la fois les langues mises en minorité et les locuteurs de ces langues. Cette mise à l'écart correspond à ce que Calvet (1971) appelle un « champ d'exclusion linguistique » et qu'il considère comme une situation d'abus, du moins un supra pouvoir d'une langue sur le champ linguistique : « *Et comme précédemment, si la langue n'est toujours pas ici une superstructure, son statut de langue exclusive ou de langue tendant à se développer sur un champ d'exclusion est, lui, superstructurel.* » (Calvet, 1971 : 65). Dans cette logique, Patrice Tchouala et Hervé Efon (2005) constatent pour ce qui est de la relation entre le français et l'anglais, que malgré le fait que l'anglais soit constitutionnellement déclaré langue d'égale valeur au même titre que le français, « *l'aire de prédilection de l'anglais est circonscrite à deux régions sur les dix que compte le Cameroun, le français est la première langue officielle dans les huit autres régions* ». Ainsi, de fait, l'anglais et les langues nationales sont dans les faits traités ou renvoyés à une posture inférieure, marginale et parfois cloisonnée en total contradiction avec les dispositions légales et constitutionnelles.

Concrètement, près de 60% de jeunes (Bitjaa Kodji, 2003) Camerounais nés dans la ville de Yaoundé après 1985 ont le français comme première langue, voire comme seule et unique langue de communication. Autrement dit, en situation de contact avec les langues locales celles-ci s'effacent naturellement au profit du français, notamment de l'usage quotidien en milieu urbain. Cette diglossie mal coordonnée a donné lieu, chez les jeunes, à une sorte de créole appelé le Camfranglais. Il apparait comme une forme de résistance au français. En milieu semi-rural et rural par contre, l'insécurité linguistique générée principalement par le français, bien que présente, est moins pressante ; le français conserve ici ses fonctions de langue officielle et des situations formelles alors que la langue locale investit les autres domaines de la communication, dans une véritable diglossie.

Ainsi, le paysage linguistique et culturel camerounais, tel qu'il se dessine aujourd'hui, est indéniablement la conséquence d'un rapport de force politique, matérialisée par la domination du français comme instrument de communication sociale mais aussi la domination des intuitions culturelles de type francophone ou française sur les autres. Une domination matérialisée par le contrôle de l'espace politique, économique et du divertissement ; et par conséquent ce sont les enjeux symboliques de la vie sociale qui sont contrôlés par une élite en très grande majorité francophone. Cette domination remet en question l'équilibre des langues françaises et anglaises pourtant garanti par la constitution ; et avec elle la question de la protection des langues et cultures nationales. Le paysage linguistique et culturel camerounais apparait ainsi comme un contexte problématique à plusieurs égards.

### c) L'identité linguistique en français des camerounais

Le français au Cameroun ne connait pas une variation de nature à nuire à sa vitalité, ni dans son expression orale, ni dans son expression écrite. Les linguistes ayant travaillé sur la pratique du français au Cameroun mettent en avant le principe de l'influence du « substrat linguistique » pour expliquer les différences dans la pratique de l'oral notamment. A en croire Wamba Et Noumssi (2004) : « Au Cameroun, l'on distingue quatre grands accents régionaux » qui constituent autant de variétés linguistiques du français. S'appuyant sur les travaux des auteurs comme Gervais Mendo Ze (1990), ils divisent le territoire camerounais en quatre aires culturelles, chacune dominée par une variété linguistique du français.

- **L'accent de la région de l'ouest ou l'accent Bamiléké**

Selon les auteurs, cet accent se caractérise par une articulation postérieure parce qu'un grand nombre de sons de la langue maternelle s'article dans la cavité buccale. Comme difficultés, ils constatent la confusion existante entre « r » et « l » ; l'ajout d'un [k] à la fin des voyelles nasales ; les consonnes /k/ et /g/ qui tendent à remplacer la consonne « r » en position implosive et enfin la prononciation moins marquée des consonnes apico-dentales /r/, /l/, /n/ quand elles interviennent en position implosive.

- **L'accent de la région du nord**

Il renvoie aux populations originaires des provinces septentrionales et se caractérise, selon les auteurs, par « une élocution rapide et tendue avec des sons très aigus », conséquence de l'articulation de la majorité des sons dans la partie antérieure de la cavité buccale. La durée du son /r/ est toujours prolongée et se prononce « rrr » ; les consonnes chuintantes /ž/, /š/ sont remplacées par les sifflantes /z/, /s/; etc. Selon Mendo Ze, (1990 : 80) « cette prononciation se justifie par le fait que le système phonétique du français possèdent des sons qui n'existent pas dans les langues parlées dans le Cameroun septentrional. Les locuteurs remplacent donc ces sons par ceux auxquels la langue maternelle les a habitués ».

- **L'accent de la région du littoral**

Cet accent renvoie aux peuples bassa du centre et Douala du littoral. L'écart ici concerne le remplacement systématique des voyelles /ø/, /œ/, /o/, /y/ qui n'existent pas dans la langue maternelle par les voyelles /u/ et /i/.

- **L'accent de la région du sud et du centre**

Cet accent concerne notamment les locuteurs natifs de la langue *béti* et *Bulu*. On observe chez ces locuteurs une labialisation des consonnes intervenant avant la voyelle « o ». Globalement, chez ces locuteurs, surtout non scolarisés, une catégorie de voyelles antérieures arrondies n'existant pas dans la langue maternelle : /y/, /ø/, /ø/ ; cette dernière est remplacée par une autre catégorie existante dans la langue maternelle : /i/, /e/, /u/.

Selon les mêmes auteurs, en dehors de la variation linguistique phonique, on constate au niveau lexical et sémantique des phénomènes de desémantisation /resémantisation des mots, de dérivation impropre, de translation, de modification de collation, de dérivation suffixale et de néologisme. Vient enfin le foisonnement des particularismes morphosyntaxiques. La récurrence de ces constructions dans la langue orale constitue ce que les linguistes appellent la « norme endogène ».

Cette norme qui passe par moment dans la production écrite peut-être perçue, selon les points de vue, comme enrichissant ou appauvrissant la langue.

Pour ce qui est du rapport entre l'oral et l'écrit, le français parlé a une forte influence sur l'écrit. Cette influence se manifeste dans des espaces aussi insoupçonnables comme la presse écrite, les mémoires de recherche ou les œuvres littéraires. La presse écrite, dans une certaine forme, a habitué les lecteurs aux lexies et aux expressions tirées du français parlé de la rue. Selon Wamba Et Noumssi (2004), ces créations lexicales pour le moins original, s'emploient à nommer ou à décrire les actes de corruption, l'exclusion politique, la jouissance du pouvoir, le dénigrement politique. On peut citer à titre d'illustration les expressions telles que : *bien parler, faire avancer le dossier, faire un geste, donner le carburant au chef, motiver quelqu'un, politique du ventre, politique du bas-ventre, ventro-tribalistes, aventuriers politiques, gari-national, gâteau-national…*

Dans le même sens, pour ce qui est de la production littéraire camerounaise, Pabe Mongo (2005 : 48) constate que les écrivains du terroir dont le style est très proche du récit scolaire, frisant le langage familier, se distinguent par une immaturité langagière criarde.

Quoi qu'il en soit, l'unanimité n'est pas acquise pour ce qui est de la qualité du français écrit. Si tout le monde reconnaît une endogénisation croissante des normes grammaticales ; certains voient dans ce phénomène une forme de créativité et en conséquence d'enrichissement de la langue. Pour d'autres, ce n'est rien d'autres qu'une forme de dialectalisation de la langue française, préjudiciable à long terme au locuteur local. Ainsi, plus ou moins, la langue française connait au Cameroun une vitalité propre dont l'étendue ne peut pour l'instant être mesuré.

### 2.1.6 La critique de l'écriture identitaire post indépendance

Le passage du Cameroun de la colonisation à l'indépendance puis de l'indépendance à l'État fédéral et de l'Etat fédéral à l'Etat unitaire n'a pas apporté un changement significatif dans le discours officiel sur l'identité. En effet, le Cameroun a hérité de la colonisation, le système éducatif, la politique culturelle et même une posture idéologique sur les langues et cultures nationales. C'est cette posture idéologique qui assure au français et à l'anglais une prééminence sur les langues et cultures nationales.

D'un certain point de vue, le Cameroun s'est montré particulièrement attentif à ce discours au discours moderniste sur la construction de l'identité sociale. Le colloque sur l'identité nationale et les différents états généraux de l'éducation (1995) et de la culture (1996) n'ont fait que renforcé le discours institutionnel sur le paysage ethnique camerounais, considéré comme des groupuscules identitaires hostiles les uns aux autres. La position institutionnelle de départ s'en trouve renforcée ; et avec elle un enseignement de plus en plus étendu du français et de l'anglais, seuls jugés capables de mener à la construction effective de l'harmonie identitaire. L'identité culturelle ainsi conçue dans le contexte du monopartisme et du dirigisme d'Etat est toujours d'actualité et continue d'inspirer les actions publiques en matière d'éducation, de culture et de communication.

Ayant structuré le champ social, économique, culturel et politique pendant la période coloniale sur environ un demi-siècle, les approches de Deboudeaud et Chombart de Lawe continuent à servir de base théorique aux conceptions de l'ethnicité et de la culture, faisant en sorte que l'accession à l'indépendance n'ait pas amené un changement de politique culturelle susceptible de modifier les postures et transformé le regard des groupes ethniques les unes sur les autres. Concrètement, aujourd'hui encore, la représentation de soi et la perception de l'autre restent tributaire de la carte ethnique telle que élaborée par Deboudaud et Chombart de Lauwe. On peut être amené à considérer que la définition de l'identité ethnique des peuples du Cameroun demeure prisonnière du déterminisme colonial. De là, découle surtout la conception tragique de la relation interethnique, laquelle vise l'optimisation des différences comme comme on peut le percevoir à travers ce point de vue de Deboudaud et Chombart de Lauwe (1939 : 197) :

> Au Cameroun, tous les problèmes raciaux semblent réunis. Les divisions et les groupements se basent sur des phénomènes très divers. Les conditions géographiques jouent un grand rôle : il y a des populations des forêts et des populations de la savane, des habitants des montagnes et des habitants de la plaine. A chaque région correspond un genre de vie différent et l'on voit s'esquisser rapidement des divisions économiques. (…) Beaucoup de peuplades ont leur habitat à cheval sur la frontière de l'A. E. F., voire même du Nigeria.

L'étrangeté, l'enfermement, l'hostilité, la brutalité, l'opposition les uns aux autres seraient les caractéristiques des différents groupes ethniques qui ont en partage le Cameroun. Le Cameroun serait, de leur point de vue, un pays où la violence interethnique est une prédisposition de la nature. Une fatalité contre laquelle on ne peut grand chose. Cette perception de la relation entre les ethnies perd son sa pertinence quand on le rapproche de la configuration réelle du paysage ethnique local.

L'idée que les ethnies du Cameroun forment une mosaïque culturelle historique émerge tardivement, dans les décennies qui vont suivre l'accession à l'indépendance du Cameroun, notamment entre 1970 et 1980, en réaction à l'écriture moderniste et dans la perspective des études de type africaniste. S'appuyant sur les théories linguistiques, ethnologiques, sociologiques, archéologiques décloisonnées, la théorie de la mosaïque culturelle postule pour l'idée d'une mixité culturelle et linguistique très ancienne des peuples africains. Fondée sur une démarche articulée, cette théorie va voir naître des tentatives de déconstruction de la représentation des ethno-groupes tels que déterminés du point de vue coloniale.

L'approche mosaïque de la recherche fondée sur des analyses des différences forêt/savane, techniques, linguistiques, ethniques, climatiques, botaniques, etc., appliqués par des archéologues[26] sur les découvertes des grottes de Shum Laka et Mbi font état d'une présence plus ancienne de ces tribus dites soudanaises dans cette partie du pays, contrairement à ce qu'affirment Deboudeaud et Chombaart de Lawe. Cette présence

remonterait à environ 6000 ans avant J.C. En effet, Lavachery pense qu'une possible catastrophe climatique ayant asséché le Sahara et le Sahel ait poussé ces populations dans les zones de refuge, à l'exception des *Grassfields*. Par conséquent, les populations bantoues et soudanaises du Cameroun cohabiteraient depuis des millénaires. Cette cohabitation aurait d'ailleurs donné naissance au peuple Tikar.

De ce fait, et contrairement à ces derniers qui pensent que les Bantou viennent de l'Est du continent pour peupler le Cameroun, des linguistes tel que Janssens (1998) estime que les *Grassfields* sont la zone d'origine des langues bantoues foyer à partir duquel cette population, de plus de 200 millions de personnes aujourd'hui, colonisera les territoires au sud de l'équateur. Ce point de vue est partagé par les archéologues comme Lavachery et démontré par les fouilles effectuées dans les grottes de Shum Laka et de Shum Mbi[27] dans la région du Nord-ouest du Cameroun.

De même, s'opposant à la théorie d'une occupation très ancienne de la forêt camerounaise par les pygmées, Bahuchet (1993) émet l'hypothèse d'une relation possible entre les pygmées et les autres bantous dans les *grassfields* et précisément dans des sites comme Shum Laka et Mbi.

La théorie du peuplement du Cameroun à travers deux mouvements migratoires récents et opposés, l'un venant du Soudan et l'autre de l'Afrique de l'Est, défendu par Deboudaud et Chombart de Lauwe semble théoriquement s'effacer de plus en plus au profit de celle des auteurs comme Janssens, Bahuchet et Lavachery qui assertent d'une mixture très ancienne entre les tribus de type soudanaise et bantou. Ils présentent la zone des *grassfields* comme le foyer de rencontre des différents types de population mais aussi le lieu à partir duquel les bantous ont peuplé les autres régions de l'Afrique. Quoi qu'il en soit, cette théorie restera un succès académique et intellectuel, sans un effet certain sur le terrain politique dans le Cameroun indépendant.

En somme, le paysage linguistique et culturel camerounais est habité par des contradictions de fond, à la fois définitionnel, théorique, représentationnel, qui laissent croire à l'influence d'une force idéologique exogène sur ledit paysage. Aussi, plusieurs défis identitaires seraient à relever à partir de à partir de l'enseignement de la littérature.

---

[27]Shum Laka et Mbi sont les grottes préhistoriques où ont été découvertes les plus anciennes objets et outils.Les premiers sondages archéologiques dans les Grassfields camerounais ont été effectués en 1978 et 1980 par P. de Maret (Université Libre de Bruxelles) et 1982 par R. Asombang (Université de Yaoundé).

## 2.2. Les enjeux identitaires de l'enseignement de la littérature

La relation entre l'identité et la littérature parait ombilicale pour beaucoup d'auteurs. Ainsi, établissent-ils un lien étroit entre littérature et identité, au point d' en arriver à faire de l'identité l'essence même de la littérature. Paul Valéry, exprimant sa vision de l'homme moderne, affirme que notre identité est notre premier instrument de pensée, sans lequel nous serions semblables à des corps matériels... De même, pour Victor Hugo l'identité est « *une profonde habitude de vivre* ». Il poursuit en expliquant que c'est par elle que l'homme devient à lui-même sa propre tradition, conscient qu'il est une entité indivisible. Autrement dit, c'est l'identité qui fait l'essence de la vie, l'essence de l'humanité que chacun porte en lui.

Dans le contexte africain, la littérature et le roman en particulier paraissent refléter l'expérience humaine et sociale. Ainsi Pathé Diagne (1973) considère-t-il que l'œuvre romanesque entretient une relation permanente avec le texte social et que celle-ci constitue une manière spécifique de refléter le réel, représentant et interprétant la société en même temps que le discours de la société sur elle-même ; et par conséquent relevant de l'idéologie.

La considération humaine de l'identité se retrouve ainsi rapidement au cœur du projet littéraire. L'écriture littéraire devient l'écriture d'une expérience humaine et existentielle spécifique dans un environnement particulier. Mais une expérience perceptible au travers de la représentation.

Suivant cette orientation, la didactique du FLS voit dans la littérature le contenu identitaire par excellence. Nous avons préféré rapporter cette longue citation de Cuq et Gruca (2005 : 341), inspirée par Gérard Vigner, pour donner au moins une idée de la compréhension de l'enseignement de la littérature dans ce cadre :

> Langue non première pour l'enfant, il a toutefois le redoutable privilège d'être une langue de scolarité : dans certains cas mêmes, c'est à travers lui que les enfants apprennent à lire et à écrire. De ce fait, il a un rôle privilégié dans la construction de l'identité et du psychisme de l'individu, qui entretiendra avec lui des rapports affectifs particuliers. Nous partageons donc de longue date l'avis de Gérard Vigner pour qui, en FLS, ce n'est pas l'aspect communicatif de la langue qui est primordial, mais un aspect qu'on pourrait qualifier de fonctionnel, un français de l'école pour lequel l'écrit à priorité sur l'oral, et la réception sur la production.

Ainsi, c'est à la littérature qu'il revient en priorité d'assumer ce rôle de construction de l'identité et du psychisme de l'enfant. Au contexte didactique du FLS, s'ajoute les défis identitaires spécifiques liés à l'enseignement de la littérature dans le contexte camerounais. Ainsi, appréhender la relation entre la construction de l'identité culturelle en français et l'enseignement de la littérature appelle forcement la présentation du contexte spécifique de construction de l'identité au Cameroun, mais aussi celui de l'enseignement de la littérature.

### 2.2.1. Contexte post colonisation et enseignement de la littérature

#### a) La didactique du FLS, un sous-champ problématique

Au contexte colonial caractérisé par un enseignement du français explicitement piloté à partir des postures politiques, a succédé le contexte de l'indépendance qui a conservé le modèle de l'aménagement linguistique et culturel qui a construit la prééminence des langues étrangères sur les langues nationales. Un choix justifié par l'idée que le français et l'anglais constituent des langues neutres, censées amener les Camerounais à dépasser leur identité ethnique pour s'identifier à une appartenance commune et se construite un avenir harmonieux à partir de celles-ci. Mais une langue, fût-elle étrangère, est-elle vraiment neutre ? Le point de vue didactique sur la question est contraire. Cuq et Gruca considèrent que de façon générale les langues sont politiquement et culturellement chargées. Ainsi, identifient-ils pour ce qui est du français six types de relations (Cuq et Gruca 2005 : 16), dont cinq sont politiquement et culturellement chargées :

> Le cadre politique de la diffusion du français, qui est le cadre le plus général, est structuré par six types de relations : les relations de conquête, les relations de dépendance politique avec la France […], les relations de dépendance légale et institutionnelle […], la relation de dépendance culturelle, la relation de dépendance sociale […], la relation neutralisée politiquement par l'interdépendance culturelle, la relation non-chargée politiquement et culturellement.

Le Cameroun comme la plupart des pays africains se trouve dans plusieurs de ces cas de figure de relation linguistique, notamment celle d'un pays anciennement soumis à une relation de dépendance politique avec la France ; et qui peut actuellement être considéré comme entretenant une relation de dépendance culturelle.

C'est ce cadre contextuel qui servira de socle au paysage pédagogique et notamment à l'enseignement de la littérature. L'enseignement de la littérature ou disons le statut de la littérature pose problème dans tous les champs de la didactique du français (FLM, FLE) et plus spécifiquement en didactique du français langue seconde (FLS).

Il faut tout de même noté qu'au début du 20e siècle, l'enseignement de la littérature s'est toutefois restructuré autour des objectifs nouveaux plutôt pluriels et horizontalement étendus : ces objectifs sont entre autre (Yves Reuter 1999 :197) :

> *développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité*...

Ces multiples objectifs peuvent être ramenés à trois pôles pédagogiques : esthétique, intellectuel et moral. Cuq et Gruca (2005 : 414) constatent à cet effet que « la littérature couronnait l'apprentissage de la langue » pour la simple raison que les apprentissages privilégiant l'écrit, les objectifs linguistiques de l'enseignement qui sont grammaticales trouvent leurs aboutissements dans les situations culturelles normatives véhiculées par le texte littéraire. Ces objectifs littéraires restent très liés et orientés par les objectifs linguistiques.

Mais l'évolution et la multiplication des objectifs, l'orientation de l'enseignement de la littérature reste inchangée. La finalité visée par l'enseignement de la littérature reste l'homogénéité identitaire du public cible.

La multiplication des sous champs de la didactique pose aussi problème à l'enseignement de la littérature. Bien que l'ensemble des ces sous-champs repose sur le concept de « langue-culture », les objectifs divergent. Les perspectives de l'enseignement de la littérature en didactique du français langue maternelle ne sont, par exemple, les mêmes que ceux de la didactique du français langue seconde. De même la didactique du français langue seconde n'est pas identique à celle de la didactique du français langue étrangère. Il est, semble-t-il, idéologiquement manipulé au profit des objectifs linguistiques. Valérie Spaëth (2014 :10) qui fait ce constat théorise jusqu'à cinq modèles différents d'enseignement de la littérature suivants les zones géographiques de la didactique du français langue seconde et étrangère. Elle fait premièrement le constate de la « disjonction relative langue-culture » au profit d'une communication immédiate pour ce qui est de la Chine. Dans le contexte américain, elle parle deuxièmement de la « disjonction radicale » langue-culture au profit de la culture traduite dans la langue maternelle. Troisièmement, elle parle de la « restriction » langue-culture à la dimension littéraire pour ce qui est de l'Europe de l'est. Quatrièmement, elle parle de la distorsion langue-culture au profit de la culture nationale en ce qui concerne l'Algérie. Cinquièmement et enfin, elle présente les espaces francophones et anglophones comme un modèle plus complexe, celui de la « variation » langue-culture, où il est exploré les différentes cultures liées à la langue de référence, avec mise en cause de la norme standard.

Dans l'ensemble, l'enseignement de la langue et de la culture en français se fait globalement sous une cacophonie de concepts, une pluralité de modèles pédagogiques, conséquences du colmatage continuel du paysage pédagogique. L'espace d'enseignement du français langue seconde devient de ce fait un champ de désordre théorique, nourri à la fois par les complexes historiques de différentes natures.

Il est de ce fait observé qu'avec la méthode traditionnelle, la littérature est enseignée pour elle-même mais aussi pour ses qualités linguistiques. La langue devient un élément important de la définition de la pertinence littéraire. La finalité des enseignements littéraires reste néanmoins la formation de l'élite, « *l'homme cultivé* ». La critique biographique remplace l'herméneutique. Les exposés du professeur prennent en compte l'inventaire des thèmes, des courants et des mouvements littéraires ; en classe, le contact avec l'œuvre littéraire intégrale se fait par l'intermédiaire des extraits et des résumés desdites œuvres. Ce qui fait dire à Claude Simard (1989 : 71) que l'approche traditionnelle et la méthode directe n'enseignent pas la littérature mais se contentent de transmettre un certain savoir sur la littérature devant conduire à une forme d'admiration très orientée des œuvres et des auteurs au programme. Dans un sens, la méthode traditionnelle a édifié des manières d'enseigner et une culture du métier de l'enseignant de littérature qui forment le creuset de la discipline.

Cet enseignement traditionnel de la littérature a ainsi fondé la hiérarchie entre littérature orale et littérature écrite. L'écrit est privilégié par rapport à la compétence orale, c'est-à-dire un apprentissage de la langue sur la base des textes littéraires.

Mais en Afrique, l'attachement à l'écrit est surtout la conséquence des conditionnements de l'environnement social et culturel de l'époque coloniale. A l'occasion, l'on se doit de constater que le processus de décolonisation s'est fait dans le cadre global des infrastructures culturelles, politiques, économiques et sociales héritées de la colonisation. L'écrit a vocation à modeler les esprits pour les ouvrir à la « civilisation », à initier les apprenants « indigènes » à la culture de la lecture et de l'écriture mais aussi aider au développement du raisonnement logique. En amorçant la décolonisation, l'ambition des nouveaux décideurs politiques est d'évoluer vers la formation des citoyens plus responsables, dotés d'un esprit critique et capables de discernement. A cela, s'ajoute les exigences liées à la professionnalisation, donc à la formation au savoir-faire. L'écrit gagne aussi en prestige parce qu'il est à la base des sélections dans les concours administratifs et examens nationaux. Savoir écrire le français est la preuve d'une culture moderne bien assimilée et le gage d'une intégration sociale réussie sinon la garantie de l'ascension sociale. Langue de l'administration, la maîtrise du français écrit est la preuve de l'appropriation de la culture.

Aussi, les différentes réformes entreprises dans le sens de la rénovation des outils pédagogiques n'ont pas inversé la posture prééminente de l'écrit sur l'oral. Cela se fait à travers le passage des méthodes directes aux méthodes actives d'enseignement de la langue. Les changements d'ordre théoriques et méthodologiques apportés au dispositif éducatif sont d'une influence négligeable sur les pratiques pédagogiques et apparaissent comme des aménagements de surface. Tabi Manga (1990) souligne de ce fait que l'école en Afrique est en déphasage perpétuel avec les aspirations de la société et les défis de son temps.

### b) L'enseignement de la littérature en français et la logistique culturelle française

Du point de vue politique, les perspectives d'enseignement de la littérature en Afrique et les objectifs de politique étrangère française en matière de littérature se confondent à l'indépendance. L'enseignement de la littérature en Afrique francophone semble être décalé de la perspective souhaitée par les africains pour être incorporer dans la logique de diffusion de la culture française à l'étranger, enrichissant le paysage du rayonnement de la culture française à l'étranger. De ce fait, le contenu littéraire d'enseignement est organisé autour de ce que Edouard Morot Sir, (1970 :10) appelle les « réussites littéraires ».

Cette orientation se traduit d'une part, par la minoration du contenu littéraire local et d'autre part par la valorisation de l'écrit au détriment de l'oral.

En effet, et d'une part, considérant le contexte africain postindépendance comme sa zone d'influence, où elle entend bien consolider son ancrage politique et son influence culturelle à travers un enseignement littéraire construit autour de la valorisation de la langue française, l'enseignement de la littérature marginalise un aspect important du corpus de littérature écrite africaine et surtout la littérature orale. Soupçonnée d'indigence linguistique et de précarité esthétique, la part de la littérature africaine écrite en français, jugée impropre à l'enseignement relève surtout de la littérature populaire. Et avec cette part, se trouve aussi marginalisée la littérature orale dont le contenu transcrit en français figure en pourcentage infime dans les programmes scolaires. Mohamadou Kane (1970 :28) fait le constat d'une littérature orale mal comprise dans un contexte de quiproquo.

> Il est remarquable que, pour le non-initié, tout, dans la littérature traditionnelle, paraît évident, parce que relevant d'un folklore sans profondeur aucune. Cependant les choses prennent vite leur réelle dimension pour le chercheur quelque peu familiarisé avec l'ethnologie, la sociologie ou les arts d'Afrique. Un conte cesse d'être seulement un conte. Au-delà de la finalité divertissante, ludique, il recèle d'autres fonctions infiniment plus importantes liées au genre de vie des africains, au milieu, aux croyances et aux aspirations.

Il considère que prise en main à travers des outils et des méthodologies inappropriées ne permet d'en dévoiler toute la richesse. Perçu avec dédain, le contenu littéraire africain oral est considéré comme une curiosité ethnologique, anhistorique. Quant aux écrits produits localement, ils sont vus comme porteurs d'une expérience culturelle du terroir, incapable de véhiculer ni la modernité ni l'universalité.

### 2.3.1. Les enjeux contextuels de l'enseignement de la littérature au Cameroun

Au Cameroun comme dans beaucoup de pays de l'Afrique francophone, la littérature en français est enseignée dans le sous champ didactique du français langue seconde ou de scolarisation (FLS) dont la vocation à la formation identitaire est explicite. Dans l'ensemble, le choix des contenus d'enseignement et le processus de leur enseignement organisés autour des objectifs didactiques qui convergent vers la réalisation des finalités exprimées en termes linguistique, culturel, sociopolitique et scolaire (annexes 5, 6, 7, 8, 9). Ces finalités de divers ordres constituent des enjeux traduisibles en termes d'idéaux politiques, économiques, sociaux et culturels.

Pour réaliser les enjeux linguistiques et communicatifs, l'enseignement de la littérature doit concourir à développer chez les jeunes apprenants des compétences de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations différentes : familiale, sociale, professionnelle, éducatif... Cette compétence transcende les attentes en termes de lecture, d'écriture, et d'expression pour faire appel au sens critique, au raisonnement réflexif, à des formes plus élaborées d'expressions que ne l'on ne trouve pas dans le langage de la vie quotidienne. Elle doit pouvoir donner à l'élève, usager de la langue française, la liberté d'évoluer dans divers registres de langage, français standard compris. Dans ce sens, les objectifs de connaissance de la variété des textes se présente, depuis le programme du second cycle de 1995, devient une composante importante de l'enseignement du français au second cycle. Dès lors, la maîtrise des outils de description de la langue ne saurait être négligée. L'enjeu linguistique se double alors d'un enjeu métalinguistique, les élèves développent des compétences langagières à travers les activités langagières en même temps qu'ils acquéraient théoriques sur la langue. Aussi, l'une des priorités de la classe de français sera, précisément, d'aiguiser la conscience et la sensibilité linguistiques des jeunes scolaires, de leur faire respecter les standards de la langue servant de référence.

Ensuite viennent les enjeux politiques et sociaux. Au Cameroun, l'anglais et le français sont les deux langues officielles. A ce titre, leur maîtrise et leur pratique sont donc indispensables au citoyen dans l'exercice de ses différents rôles sociaux. Ainsi, la classe de français, en intégrant la dimension sociopolitique du langage, s'attache à associer la maîtrise du code linguistique au développement du sens civique de l'élève, à cultiver l'esprit critique vis-à-vis des autres et de soi-même. Il s'agit donc d'initier les élèves, citoyens de demain, au dialogue, au débat constructif. Il est par ailleurs attendu de l'élève, citoyen de demain, et dans le soucis du plein exercice de la citoyenneté, de consolider sa maîtrise des différents types de discours/textes. Celle de l'argumentation en l'occurrence lui sera plus que nécessaire et indispensable pour faire valoir son opinion dans les grands débats de la société. En outre, la réception et la production des textes /discours oraux et écrits lui permettront d'accroitre par lui-même ses connaissances et de pouvoir situer sur une échelle axiologique textes /discours reçus et/ou produits. Il est question de les préparer à participer aux affaires publiques et à la vie démocratique, au vivre ensemble. Au-delà de ces apports cognitifs, cet enseignement du français devra aussi s'attacher à pérenniser les pratiques culturelles chez le jeune apprenant.

Puis viennent les enjeux culturels. Au nombre des missions assignées à l'Éducation par la Loi N°98 /004/du 4 avril 1998 d'Orientation de 1998 figure, en très bonne place, la formation culturelle et intellectuelle. Outre les compétences purement linguistiques, la classe de français doit développer l'esprit et le goût de l'esthétique. La littérature est de ce fait présentée comme une importante source d'enrichissement culturel par sa valeur esthétique, la réflexion morale ou philosophique qu'elle suscite, la portée idéologique qui se dégage de ses critiques sociales, etc. En contribuant à la satisfaction de ses besoins d'évasion, de catharsis (purgation des passions), en permettant le partage culturel, le plaisir esthétique et en ouvrant la voie à une méditation sur la vie, la classe de français, à travers l'enseignement de la littérature, contribue à l'épanouissement de la personne.

Enfin viennent les enjeux scolaires. Un des traits spécifiques du français L1 réside dans sa transdisciplinarité. De fait, il constitue le principal moyen de communication dans l'apprentissage de toutes les matières scolaires. La réussite scolaire est donc corrélée à la maîtrise du français. Du point de vue de la transdisciplinarité, l'étude du français (expression et compréhension) devrait prendre en compte les différents lexiques, la typologie textuelle, la relation texte-image, etc. Il est à cet effet attendu de l'apprenant au sortir du second cycle de l'enseignement secondaire générale la manifestation des capacités intellectuelles, civiques et morales, mais aussi de connaissances fondamentales et des compétences lui permettant, soit de poursuivre des études, soit de s'insérer dans le monde du travail.

Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'apprenant devra, au terme du second cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence les situations problèmes se rapportant à la communication écrite et orale. Pour y parvenir, l'élève doit être capable de mobiliser, en français, toutes les ressources pertinentes en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, c'est-à-dire qu'il devra être capable de lire des textes variés et de communiquer efficacement à l'oral comme à l'écrit**.**

Cette compétence se déclinera en trois compétences de base :

Premièrement, lire les œuvres littéraires de tous les genres (roman, théâtre, poésie, essai) pour en apprécier la valeur littéraire et iconiques : lire de façon autonome tout type de texte, lire une image, construire du sens en tenant compte des spécificités textuelles, reconnaître et caractériser divers niveaux de langue, rendre compte de ses lectures/pouvoir évaluer sa pratique de lecteur, établir un lien entre le contenu des textes lus et les situations de vie, tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire, porter un jugement critique.

Deuxièmement, développer la capacité d'utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés : décrire un phénomène langagier, explorer les possibilités offertes par la langue pour produire un effet de sens, justifier un choix langagier.

Enfin, produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral : élaborer un texte cohérent, à l'oral comme à l'écrit, faire appel à sa créativité et à ses connaissances, renforcer ses connaissances sur la langue, les textes et la culture, évaluer sa pratique de scripteur/locuteur, parler et écrire pour informer, restituer l'essentiel d'un texte lu ou écouté/réduire un document écrit, exprimer sa pensée, ses sentiments ou des concepts dans divers types d'écrits, créer en élaborant des textes divers, parler et écrire pour convaincre / défendre son point de vue en respectant l'avis des autres / commenter, discuter, déclamer ou dramatiser un texte.

Toutes ces finalités sont appelées à se traduire concrètement en termes d'écriture sociale de l'identité en français. Cette écriture de l'identité doit se manifester par la l'attachement aux valeurs civiques, morales, culturelles, et à l'exercice des droits et devoirs qui y sont attachés : notamment l'exercice de la liberté d'aller et de venir, celle de communiquer, d'interagir dans différents environnements (familial, social, professionnel, institutionnel). Mais aussi par la croyance en des idéaux tels que l'unité nationale et le développement. Lesquels idéaux devraient se traduire par l'adoption des attitudes et comportements de sociabilité, par un mode de production et de consommation privilégiant la croissance économique. Ces enjeux sont sensés se traduire en contexte pédagogique à travers la converge entre les outils didactiques et les contenus littéraires. Mais est-ce vraiment le cas ?

## 2.3. Evolution des méthodologies et enseignement de la littérature

Il convient tout de même de rappeler que l'enseignement des langues et des cultures se fait au Cameroun dans deux cadres pédagogiques différents que représentent les deux sous-systèmes éducatifs. Chaque sous-système assume des orientations opposées d'une même langue. Le français enseigné aux camerounais d'expression anglaise, est centré autour de l' « exploration externe » (Spaëth, 2007) de la langue et de la culture française. Autrement dit, elle se construit autour des enjeux de communication et de la transmission de la culture. De ce fait, le français se déploie dans un environnement multilingue qui est celui des différentes langues maternelles des apprenants et de l'anglais, leur langue de scolarisation. Le français enseigné aux francophones par contre partage le contexte multilingue mais est construit autour d'une posture diffuse[28], avec des objectifs dépendant des enjeux dont la définition est politiquement orientée.

De façon générale, les outils disciplinaires d'enseignement de la littérature ont évolué de la valorisation des contenus d'enseignement à la réalisation des compétences sociales et communicatives. Ces outils sont la lecture expliquée et la lecture suivie pour le premier cycle ; et la lecture méthodique pour le second cycle. Ces outils didactiques d'enseignement ont évolué concomitamment aux programmes. Deux moments retiennent l'attention. Les années soixante et les réformes de 2014.

### 2.3.1. Les outils didactiques d'enseignement de 1960 à 1994

La lecture suivie et dirigée est présentée comme une méthode pédagogique permettant de prendre connaissance d'une œuvre intégrale ou d'en explorer les méandres à l'aide des structures linguistiques, d'en saisir la forme et le fond simultanément, d'en apprécier l'étendue, contrairement à la lecture expliquée qui apparaît comme une lecture plaisir. En effet, avec les réformes amenées par le changement de contexte, la lecture expliquée est appelée à remplacer la lecture suivie.

Cet exercice permet de prendre connaissance d'une œuvre intégrale ou du moins d'en embrasser les vraies étendues. Au cours d'une séance, elle peut porter sur une centaine de lignes ou de vers formant un tout, ou sous bénéfice de résumé pour les passages de moindre importance, sur un chapitre de roman ou un acte entier.

Elle doit répondre à un projet précis, s'éclairer des indications données par le professeur sur l'enchainement de l'action, la conduite des personnages, le sens et la tonalité de l'ensemble.

Elle doit être préparée par une ou deux brèves questions qui éveillent la curiosité et orientent la réflexion. Le professeur assure lui-même la première lecture puis fait lire à des élèves des pages choisis. Il convient de ne pas accomplir d'un seul traite un trop long parcours et de marquer des pauses aux longues articulations. On fait alors le point après avoir élucidé les difficultés qui s'opposaient à la compréhension sans chercher à tout dire. Le temps doit être ménagé de telle sorte qu'on puisse en fin de séance, arriver au terme prévu et dégager une vue dominante à la faveur d'un dialogue ou d'une discussion.

[28] Voir Valérie Spaëth (1998, 2007, 2014).

**Tableau 20 : présentation de la lecture suivie et dirigée**

**Conf. annexe annexe 11**

La lecture expliquée quant à elle est orientée vers l'appréciation de la qualité esthétique et phonologique du texte. Destinée à prendre en charge de cours passages de texte que l'on lit pour des objectifs d'expression orale et de culture générale, elle est sensée initier l'apprenant à la bonne diction du texte en français et à l'entrainer aux compétences d'orateur. Dans un autre sens, la lecture expliquée vise à travailler l'imaginaire dans la mesure où elle refuse de s'attarder sur la forme (grammaire et lexique) pour s'orienter l'articulation dramatique du texte.

| |
|---|
| A la différence du premier exercice, le passage qui doit être examiné dans son détail est nécessairement court (une vingtaine de lignes ou de vers). Il s'agit de développer en profondeur les capacités nécessaires à la vie pratique et courante : attention aiguë, sensibilité fine, jugement motivé.<br>Il revient au professeur de procéder à la première lecture qui donne le ton et oriente la recherche. Ensuite, il fait lire les élèves éventuellement au cours des séances, en tout cas à la fin. On se gardera de lire isolément le vocabulaire, puis la pensée ou le sentiment puis la forme. On évitera surtout dans le cycle d'observation d'établir un plan de texte avant l'explication. C'est chemin faisant qu'apparaîtra le mouvement du passage. En résolvant les sujets au fur et à mesure qu'elle se présentent on dégage progressivement l'idée directrice et les éléments d'intérêt. On évitera d'interminables digressions lexicales ou grammaticales. Les élèves ne prennent pas de notes continues. La conclusion élaborée par la classe peut fournir l'occasion de formuler par écrit les impressions majeures que laisse le passage. |

**Tableau 21 : présentation de la lecture expliquée**

**Conf. annexe 11**

Ces deux approches correspondent à la tradition de lecture dans tous les sous-champs disciplinaires de la didactique. Qu'il s'agisse de la lecture expliquée ou de la lecture suivie, le texte est soumis à une pluralité d'activités. Cuq (2003 :154) précise à ce propos :

> En didactique, on aborde généralement la lecture par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits […].
>
> On fait de l'explication littérale des mots, on traduit les textes, on les mémorise, on les récite à haute voix, on les utilise comme point d'appui pour l'entraînement à la prononciation. On les prend comme réservoirs de formes et donc comme base d'observation du fonctionnement de la langue et prétextes à exercice de langue. Ils sont sources de citations lorsqu'il s'agit de produire d'autres textes, centons, imitations ou créations originales. On y découvre des éléments de civilisation. A cela s'ajoute l'idée que la fréquentation plus ou moins assidue des grands textes constitue un passage obligé pour la formation des esprits.

Dans le contexte de la didactique du français langue seconde, et les deux présentations l'illustrent, les activités de lecture suivie ou de lecture expliquée sont orientées vers la compréhension, la prononciation, la production de sens, soit vers des objectifs langagières orales et écrites. Le texte littéraire sert en réalité de

référence linguistique et culturelle. Soit des objectifs communicatifs. La tendance méthodologique communicative commencée au premier cycle se confirme au second cycle.

L'analyse du texte littéraire au second cycle par contre connait deux moments. Les années soixante, soixante-dix et quatre-vingt correspondent à la lecture impressionniste et explicative, issue de la critique biographique, c'est-à-dire la construction du sens du texte à partir des données bibliographiques sur l'auteur du texte et des données sociohistoriques sur la société d'origine du texte.

La réforme du programme du secondaire en 1995 voit arriver l'approche de la lecture méthodique, définie comme « une approche particulièrement attentive » (Annexe 3, p.7) pour s'opposer à la lecture impressionniste et explicative. La lecture méthodique s'illustre par le recours aux structures linguistiques du texte comme seuls outils pour une interprétation personnelle mais justifiée du texte. Elle se caractérise par l'analyse simultanée du « fond » et de la « forme » pour pouvoir établir à *postériori* le sens du texte. Il appelle à l'implication de l'élève. L'objectif primordial est l'amélioration de la compétence de lecture « *La pratique de la lecture méthodique voit essentiellement l'amélioration continue de la compétence de lecture*. » (Annexe 3. P. 8). Pour parvenir à la réalisation de l'objectif global, des objectifs intermédiaires sont amenés et hiérarchisés à court, moyen et long terme. Ainsi, il est stipulé que :

> - A court terme, il s'agit de développer, d'accroître les compétences de lecture de l'élève. C'est-à-dire de mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte. C'est-à-dire de mettre en place longuement et méthodiquement les outils d'analyse. C'est-à-dire de faire acquérir des méthodes de lecture applicables à des objets à lire de plus en plus nombreux, de plus en plus divers.
>
> C'est-à-dire d'amener l'élève à user de son esprit critique pour convoquer les savoirs et savoir-faire, les organisant en fonction d'une ou plusieurs hypothèses de lecture.
>
> - A moyen terme, il s'agit de permettre à l'élève d'être autonome, de disposer d'une capacité ouverte de lecture et de savoir adapter ses méthodes à la grande diversité des textes à lire.
>
> - A long terme, il s'agit d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle, de susciter la reflexion personnelle, et – dans le meilleur des cas – de faire naître l'envie d'écrire » (Annexe 3. P. 8).

La finalité attachée à l'enseignement de la littérature, en ce qui concerne l'élève, est exprimée en terme de compétences. L'élève, au terme de son apprentissage, doit faire montre de compétences linguistiques, c'est-à-dire lexicales, syntaxiques, prosodiques, stylistiques… Il doit faire preuve de compétence encyclopédique, c'est-à-dire avoir des connaissances relatives au monde, essentielles à la lecture. L'élève doit faire preuve de compétence rhétorico-pragmatique, c'est-à-dire connaître les lois du discours, les conditions d'énonciation et de

réception… et enfin il doit faire preuve de compétence logique, c'est-à-dire maîtriser le principe de contradiction, de cohérence référentielle, de cohérence chronologique, etc..).

La démarche didactique prescrit schématiquement cinq étapes en précisant tout de même qu'il n'y a pas une grille unique de lecture. Les cinq étapes sont :

- Lecture magistrale, ou individuelle et silencieuse, suivie ou non d'un questionnement

- observation du texte

- Relevé du texte

- Analyse du texte

- Interprétation de cette analyse.

La lecture méthodique annonce une ouverture vers des outils didactiques à visées communicatives qui ne va cesser de s'étendre à partir de 2014 avant de connaître une évolution ; c'est-à-dire que les objectifs ainsi que les méthodologies d'enseignement vont aller en se complexifiant. Cette complexification tient au changement de l'environnement social, économique et politique qui en appelle à une nouvelle école et à un nouveau type de savoir. Un savoir nouveau nécessaire à la réalisation de défis de l'émergence économique que s'est fixé le Cameroun. Surtout que le contexte camerounais est marqué par une forte croissance des effectifs au cycle primaire, une baisse de la qualité des enseignements au moment des l'emploi formel et les opportunités institutionnelles s'amenuisent. S'impose l'urgence d'une école nouvelle susceptible de préparer les jeunes à s'intégrer au marché libéral du travail grâce à une formation adéquate et pourvoyeuse de compétences. C'est-à-dire qu'à l'enseignement scolaire décontextualisé, il faut passer à un enseignement contextualisé, et explicitement soucieux d'outiller l'apprenant à faire face au défis du réel.

### 2.3.2. Les outils didactiques d'enseignement de la littérature de 1995 à 2014

Qu'il s'agisse du premier ou du second cycle de l'enseignement, l'approche méthodologique d'enseignement prescrite par les programmes scolaires est l'approche par les compétences. Cette approche pédagogique, développée dans les entreprises, a pour objectif selon J-P Robert, 2008 :12) :

> La mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation ou un contexte donné, afin de faire sortir l'élève du cadre contraignant de l'école, de le préparer systématiquement à son entrée dans la vie active en lui apprenant à mobiliser, transférer, gérer ; ses connaissances théoriques, son environnement professionnel ou non, ses savoir-faire cognitifs, sociaux, relationnels et opérationnels ; ses ressources émotionnelles (classement de Le Boterf) »

Plus largement, les approches communicatives sont issues des pédagogiques actives qui renvoient à un cadre théorique caractérisé par la volonté de rendre l'étudiant acteur de ses

apprentissages. Les pédagogies dites actives privilégient des situations authentiques de recherche, d'investigation au cours desquels l'étudiant doit comprendre et maitriser différentes ressources que l'enseignant met à sa disposition. Ces différentes situations ont été formalisées d'un point de vue théorique tout au long du XXe siècle. Nous citons ci-dessous quelques postulats : *l'apprentissage expérientiel* : l'on apprend par l'expérience pratique, pas seulement dans un contexte académique ; *l'apprentissage par problème* : l'on apprend mieux quand on rencontre un problème particulier ; *l'apprentissage par projet* : l'on apprend mieux quand on est impliqué dans un projet particulier.

Ces pédagogies dites actives reposent sur des théories constructivistes et socioconstructivisme qui inspirent le transfert de compétences et la centration sur l'apprenant. Le constructivisme considère le savoir comme une construction personnelle, capitalisable sous la forme de compétences et résultant d'un processus d'acquisition, à partir de la manipulation de l'information didactique. Dans le constructivisme, l'enseignant à un rôle de tuteur mais aussi de partenaire de l'apprenant. Il est davantage chargé de développer les conditions d'apprentissage laissant à l'apprenant le soin d'être acteur de sa propre formation. Dans ce cadre, l'erreur est positivée. Le constructivisme favorise l'autonomie de l'apprenant. Il est développée par Jean Piaget (1964) en réaction au behaviorisme.

En complément du constructivisme, le socioconstructivisme met l'accent sur le contact avec autrui dans le processus d'apprentissage tout en poursuivant le développement des compétences. L'interaction apparaît de ce fait comme essentiel. L'enseignant est un tuteur qui n'impose pas ses choix aux apprenants. Il créé des situations-problèmes permettant aux élèves d'interagir et de trouver par eux-mêmes des solutions aux problèmes.

Les approches pédagogiques actives trouvent aussi dans le cognitivisme (Bruner, 1966) des outils théoriques permettant de dynamiser leurs perspectives. Le cognitivisme invite à développer de nouvelles méthodes d'apprentissage en rendant l'apprenant actif grâce à un traitement cognitif et métacognitif. Les situations d'apprentissage doivent de ce fait tenir compte de la diversité des profils des apprenants. La dimension cognitiviste vient compléter les méthodologies constructivistes et socioconstructivistes car elle recouvre les processus individuels et collectifs de construction de sens, et se centre sur le raisonnement, c'est-à-dire le processus de construction du savoir. Apprendre devient une expérience sociale du point de vue cognitiviste.

Les théories pédagogiques actives ont pour avantage de rapprocher l'apprentissage des situations réelles de la vie, en reliant l'information didactique à l'expérience sociale. Ce cadre a également pour avantage de permettre un apprentissage privilégiant les contacts, la remise en question la vision de l'enseignant, la valorisation de l'esprit d'équipe et du groupe, la valorisation de la pluralité culturelle dans le groupe-classe, et une importance certaine accordée au contexte. Ce qui favorise le travail en binôme dans une perspective complémentaire…

Les outils didactiques tels que la lecture suivie et la lecture méthodique se sont adaptés à l'environnement des approches pédagogiques actives à partir 2014. En effet, dans le programme de 2014, les lectures suivie et méthodiques sont réorientés autour des activités et des tâches qui nécessitent l'investissement de l'apprenant que de l'enseignant, la construction et le transfert de compétences.

**APPRENTISSAGE DE LA LECTURE SUIVIE**

**I- Principes généraux.**

La lecture suivie est une activité de la classe de français au 1er cycle. Cet exercice se fait en une séance de 55 mn chaque semaine. La lecture suivie doit être un moment de détente et de plaisir. Elle vise à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture. Elle n'est pas, comme la lecture méthodique, l'étude approfondie d'un texte, mais la découverte d'un long passage dans sa structure générale et sa logique interne. (Une centaine de lignes à peu près d'un chapitre de roman ou de nouvelle, une longue scène ou même un acte entier d'une œuvre théâtrale).

**II- Compétences générales**

La lecture suivie vise les compétences générales suivantes :

1. Compétence de lecture : lecture autonome, accès au sens du texte.
2. Compétence linguistique : lecture courante et expressive, correction phonétique.
3. Compétence culturelle : accès aux univers culturels suggérés dans les textes.
4. Compétence esthétique : distinction des genres et types de textes. (le professeur ne s'étendra pas sur les théories littéraires).

**III- Choix des textes**

Le professeur doit choisir des textes variés et attrayants, l'objectif principal étant d'amener l'élève à lire de manière expressive et autonome une œuvre complète. Si le texte ne peut pas être lu entièrement en classe, le professeur choisira de larges extraits (une centaine de lignes) parmi les plus intéressants et les plus significatifs dans la chronologie des évènements, et qui visent à consolider l'agir compétent en fonction du module en cours. Les autres passages seront lus par les élèves en dehors de la classe et feront l'objet d'un travail à domicile (résumé, compte rendu, etc).

**IV- Formulation de la compétence attendue**

Toute séance de lecture suivie suppose la formulation préalable de la compétence attendue des apprenants à la fin de la leçon. Cette formulation évitera les stéréotypes du genre « lire couramment le texte » ; « formuler la leçon de morale » ; « saisir le sens du texte ». La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte.
Exemple de formulation : « … décrire les relations entre les personnages. »

**V- Démarche**

**1- Activités augurales**

La lecture suivie d'une œuvre intégrale au 1er cycle commence par les activités augurales menées dans une démarche souple et ayant une fonction apéritive : susciter, chez les élèves, l'envie de lire l'œuvre. A cet effet, les éléments suivants du paratexte peuvent être exploités en fonction de la classe : le titre, l'auteur, le genre, les illustrations de couverture, (éviter, dans ce cas, le paratexte critique qui est susceptible de tuer l'intérêt des élèves pour la lecture).

**2- Conduite d'une séance**

La séance de lecture suivie obéit à un cheminement en 5 étapes :

a- Situation de l'extrait à lire.
b- Lecture du texte.
c- Elaboration de la grille.
d- Confrontation.
e- Bilan.

**a- Situation de l'extrait à lire**
Le professeur fait situer le texte par les apprenants, dans le souci d'établir un lien avec l'action.
**b- Lecture du texte**
Elle s'effectue en deux temps.
_ **lecture du professeur**
Le professeur met les élèves en situation d'écoute ; il lit lui-même un passage pour donner le ton. Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de suivre et de développer leur capacité d'écoute.
_ **Lecture des élèves**
Le professeur désigne quelques élèves pour lire le texte. Les élèves essaient de lire comme le professeur. Cette étape doit leur permettre de rendre le ton, l'atmosphère du texte et l'état d'esprit des personnages. Le professeur fait également lire les élèves en difficulté pour leur permettre de s'améliorer. Les erreurs de lecture ou les mots mal prononcés sont systématiquement
corrigés, mais le professeur doit avoir la patience de laisser l'élève aller jusqu'au bout du segment du texte qui lui a été donné à lire, avant d'intervenir.
**c- Elaboration de la grille de lecture**
Après la lecture des élèves, le professeur pose des questions destinées à vérifier la compréhension globale du texte par les élèves. (Qui parle ? A qui parle-t-il ? De quoi parle-t-il ? En plus de l'énonciation, d'autres questions en rapport avec le type et le genre de texte peuvent être posées). Ces questions permettront aux élèves de remplir la grille d'analyse individuellement ou en groupes, à partir de l'une ou l'autre des entrées suivantes : personnages, organisation et fonction de l'espace, décor, évolution de l'intrigue, etc.
**d- Confrontation**
Chaque groupe présente, en la justifiant, sa grille suivie d'un résumé ou d'une leçon de morale. Les uns et les autres donnent leurs opinions sur les différentes présentations.
**N.B.** Si les élèves éprouvent des difficultés de compréhension face à certains mots, ceux-ci doivent être expliqués sans être détachés du contexte, mais compte tenu du fait qu'il s'agit ici d'une compréhension globale du texte, le professeur ne rentrera pas dans une explication systématique des mots difficiles.
**e- Bilan**
Une synthèse est élaborée à partir de la confrontation. Cette synthèse peut prendre la forme d'une grille améliorée, d'un résumé et/ou de la formulation d'une leçon de morale que les apprenants noteront en guise de traces écrites.
**Prolongements possibles**
Une séance de lecture suivie peut avoir les prolongements suivants :
- Débat,
- dramatisation,
- production d'écrits (suite d'un récit, sujet de réflexion autour de tel ou tel fait tiré du texte, imitation, compte rendu oral ou écrit de lecture).

**N.B.** : A la fin de l'étude de l'œuvre, il est recommandé de faire établir par les élèves une fiche structure qui leur donnera progressivement des rudiments de culture littéraire. Le modèle suivant
peut être adopté.
**I- Fiche d'identité de l'œuvre :**
1. Quel est le titre de l'œuvre ?
2. A quel genre l'œuvre appartient-elle ?
3. Qui en est l'auteur.
4. De quelle nationalité est-il ?
5. En quelle année l'œuvre a-t-elle été publiée ?

**II- Divisions de l'œuvre**
1- Combien de parties /actes l'œuvre comporte-t-elle ?
2- Combien de chapitres /scènes l'œuvre comporte-elle ?
3- Quelle est la longueur de chacun/chacune d'eux/d'elles ? (nombre de pages ?)
4- Y-a-t-il un lien entre les chapitres ? Les actes ? Les scènes ?
**III- Espace**
1- Où se déroulent les différentes étapes de l'action ?

2- Comment peut-on qualifier chacun de ces lieux ?
**IV- Temps**
1- A quelle époque se situe l'action ?
2- A quels moments se déroule-t-elle?
3- Quelle est sa durée?
**V- L'intrigue**
1- Quel est le schéma narratif de l'œuvre ou de chaque nouvelle ou conte ?
2- La fin de l'histoire vous plaît-elle ? Pourquoi ?

**VI- Thèmes**
1- Quels sont les principaux thèmes de l'œuvre ?
2- Lequel paraît le plus intéressant ? Pourquoi ?

**VII- Personnages :**
1- Classez les personnages suivant divers critères au choix (sexe – âge – caractère – rôle dans l'action – catégorie sociale – personnage principal / personnage secondaire).
2- Quels sont ceux qui évoluent ou changent de comportement ou de catégorie sociale ? comment ?
3- Quels sont les retournements de situation ?
4- Lequel des personnages vous semble sympathique ou antipathique ? Auquel aimeriez-vous ressembler ? Pourquoi ?
5- Quel est le schéma des actants ?

**VIII- Modalités d'écriture :**
1- A quel(s) temps l'histoire est-elle racontée ?
2- Relevez un ou plusieurs passages qui vous ont marqué. Dites pourquoi.
**N.B**. : Il ne s'agira pas de traiter systématiquement les questions ci-dessus. L'enseignant choisira, selon l'œuvre et selon la réalité de sa classe, les rubriques et les questions les plus pertinentes.

**Tableau 22 : présentation de la lecture suivie d'après le programme de 2014.**

**Conf. annexe 5 et 6**

La lecture méthodique apparait au premier cycle en remplacement de la lecture expliquée. Elle concerne l'étude de l'œuvre intégrale à partir des extraits pertinents.

**APPRENTISSAGE DE LA LECTURE METHODIQUE**

**I- Principes généraux**
La lecture méthodique au premier cycle se pratique une fois par semaine en une séance de 55 minutes. Elle est une activité orale qui remplace l'ancienne lecture expliquée. Il ne s'agit plus de faire un parcours linéaire, mais de partir des traits pertinents de l'écriture pour construire progressivement le (s) sens du texte. En cela, la lecture méthodique n'attribue pas au texte un sens a priori. C'est une lecture réfléchie et organisée qui permet aux élèves d'observer les traits de l'écriture (temps verbaux, champs lexicaux, qualification, comparaisons, personnages, etc.), de les analyser pour confirmer ou corriger leurs premières impressions de lecture. C'est une méthode active qui met l'élève au centre des apprentissages. Le professeur ne transmet plus un savoir constitué, une **vérité** du texte ; les élèves expriment leur propre sensibilité face au texte et construisent leur propre savoir.

**II- Compétences générales**
La pratique de la lecture méthodique au premier cycle vise les compétences générales

suivantes chez l'apprenant :
1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison).
2. Compétence de lecture : lecture autonome et argumentée.
3. Compétence culturelle : accès aux divers univers culturels suggérés dans les textes.

**III- Choix du texte**
1. Le texte à lire méthodiquement doit être un texte littéraire ou non, d'un volume de 250 à 400 mots (exception faite des textes poétiques qui peuvent être plus courts), choisi dans les manuels inscrits sur la liste officielle ou ailleurs en cas de nécessité.
2. Le texte est choisi en fonction de son adéquation à la thématique du module en cours d'étude. En outre, dans chaque module, l'un des textes choisis doit être en rapport avec les contenus transversaux : EVF/EMP/VIH-SIDA (Education à la Vie Familiale En Matière de Population et au VIH-SIDA), EPA (Ecole du Patrimoine Africain).

**IV- Formulation de la compétence attendue**
Toute activité de lecture méthodique suppose une définition souple, claire et précise de la compétence attendue de l'apprenant. La formulation de cette compétence doit éviter deux principaux écueils :
- Les formules passe partout du genre « …construire le sens du texte » ;
- l'anticipation du sens du texte avant même de l'avoir lu : « …montrer que le personnage est antipathique ».

Il ne s'agit ni d'appliquer une même grille à tous les textes, ni d'imposer a priori un sens du texte. La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte : traits formels de l'écriture, thématique.
Exemple de formulation : « …qualifier l'atmosphère qui règne dans le récit en s'appuyant sur le titre, le chapeau du texte, le vocabulaire et le temps des verbes ».

**V- Démarche**
Le changement de paradigme qui découle de l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV) renforce la place de l'élève dans l'acte d'apprentissage. Ce qui signifie qu'en aucun cas le professeur ne doit faire la lecture méthodique à sa place. Il doit, dans une démarche à la fois hypothético-déductive et inductive, créer les conditions qui permettent à l'apprenant d'exercer librement sa capacité d'observation, d'identification, d'analyse et d'interprétation.
Malgré la diversité des outils d'analyse selon les spécificités des textes, la lecture méthodique doit obéir à un cheminement en six étapes :
**1. Lecture du texte**
a) Lecture silencieuse du texte par les élèves;
b) lecture expressive du texte par le professeur.
**2. Observation du texte et formulation des hypothèses**
Au moyen de questions simples, l'enseignant facilite l'observation du paratexte et quelques éléments formels (mise en page, typographie, ponctuation, etc.). A partir de leurs premières impressions, les apprenants formulent alors des hypothèses de sens. Ensuite, sans être trop directif ou trop permissif, l'enseignant recueille, sans les faire justifier a priori, les différentes hypothèses de sens. Tout au long des échanges, les hypothèses les plus récurrentes, énoncées dans une phrase nominale ou verbale, sont consignées au tableau.
**3. Choix des axes de lecture**
Les apprenants s'appuient sur les hypothèses de départ pour définir les axes de lecture. Exemples :
- Hypothèse de lecture : Ce texte est une description triste de la répression d'une grève.
- Axes de lecture possibles : a) la répression d'une grève. b) Une description triste
Il ne s'agira pas de séparer la forme du fond, puisque chaque axe est une étude intégrée du fond et de la forme.
**4. Analyse du texte**
Pour chacun des axes choisis, les apprenants (en groupes ou individuellement) approfondissent les premières impressions qu'ils ont eues du texte, notamment en partant des outils de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) pour construire

progressivement une signification du texte. Il s'agit d'une étape de vérification des hypothèses qui peut se faire sous forme d'un tableau avec quatre entrées (outils d'analyse, repérage des indices, analyse et interprétation) et qui débouche sur un bilan personnel de lecture.

**N.B. Les apprenants étant en phase d'initiation, l'enseignant (facilitateur et animateur) devra les accompagner tout au long du processus en leur donnant des consignes de travail claires et précises.**

**5. Confrontation des résultats**

Dans cette phase, l'enseignant demande aux apprenants de justifier le bilan de lecture auquel ils sont parvenus. C'est une confrontation durant laquelle il recueille les propositions des apprenants. Si l'une d'elles paraît peu pertinente, il doit demander à l'apprenant de justifier sa proposition ou de l'expliquer. Il demande également au reste de la classe d'émettre son avis.

**6. Synthèse**

Au terme de l'exercice précédent, une synthèse est faite des résultats les plus pertinents (tableau d'analyse et sens du texte qui constituent, en plus de la tâche de départ et des hypothèses, les traces écrites.).

**N.B.** Les élèves peuvent faire une lecture expressive du texte en fin de séance, si le temps le permet.

**Prolongements possibles :**

Une séance de lecture méthodique peut avoir au premier cycle les prolongements suivants :

_ débat autour d'un problème tiré du texte ;

_ travaux d'écriture (rédaction d'un paragraphe argumentatif, descriptif, injonctif, suite de récit, etc.) ;

_ dramatisation.

**Tableau 23 : présentation d'un outil méthodologique, la lecture méthodique d'après le programme de 2014.**

**Conf. annexe 5 et 6**

Cependant, les méthodologies pédagogiques actives et les approches par compétence plus spécifiquement exigent une logique pédagogique et un environnement adéquat que l'on ne retrouve pas toujours dans le contexte de la didactique du FLS. Pour être efficient, les approches communicatives nécessitent une documentation abondante, des classes équipées en matériels didactiques, une préparation didactique en amont et donc des enseignants bien formés. Or, le contexte du FLS en Afrique est caractérisé par des carences diverses (manque de matériels didactiques, formation insuffisante des enseignants…). Aussi se pose la question de l'opportunité des approches par compétences dans ce contexte didactique.

Au second cycle par contre, l'étude de l'œuvre intégrale se fait non plus à travers une seule activité méthodologique mais trois activités méthodologiques combinées : la lecture méthodique, les comptes rendus de lecture et les exposés.

La lecture méthodique est définie dans ce cadre précis comme l'étude d'un texte de manière active et une pratique scolaire qui met en avant la convocation des outils d'analyse pour exploiter un texte relativement court. Il s'agit donc, au lieu d'un parcours linéaire, de partir des traits pertinents de l'écriture pour construire progressivement le sens du texte. La lecture méthodique poursuit trois objectifs majeurs : accroître les compétences de lecture de l'élève, c'est-à-dire lui faire acquérir des méthodes de lecture efficaces ; permettre à l'élève

d'être autonome et de savoir adapter sa méthode à la grande diversité des textes ; aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et susciter la réflexion personnelle.

Au cours d'une séance de 55 minutes, la démarche d'enseignement passe par les étapes ci-après :

- lectures du texte (expressive par le professeur et silencieuse par les élèves) ;
- observation du texte et la formulation des hypothèses : au moyen de questions simples, l'enseignant facilite l'observation du paratexte et de quelques éléments formels (mise en page, ponctuation, typographie, etc.) ;
- choix des outils d'analyse ;
- analyse du texte à l'aide d'outils appropriés;
- validation des hypothèses ;
- bilan.

Au delà de la séance, l'étude d'une œuvre intégrale elle-même obéit à un processus bien déterminé.

- Les activités augurales : exploitation des éléments paratextuels en vue de formuler des attentes de lecture ; étude d'un extrait ouvroir et / ou d'un extrait fermoir.
- La lecture de l'œuvre par chaque élève (hors classe) et l'élaboration d'un journal de lecture;
- Le contrôle de lecture et la négociation d'un projet d'étude de l'œuvre ;
- L'étude collective de l'œuvre en classe à travers les lectures méthodiques ou d'autres formes de lectures (lecture suivie et dirigée, lecture thématique, etc.) ;
- L'étude de divers aspects de l'œuvre (les forces agissantes, les aspects marquants de l'écriture, les thèmes majeurs, etc.) par le biais d'exposés ;
- L'inscription de l'œuvre dans son contexte ;

A la lecture méthodique, est associé l'exposé oral qui fait appel à la participation active de l'apprenant.

L'exposé oral est une présentation verbale devant la classe. En plus des capacités requises pour un travail écrit, il exige la maîtrise de la parole en public. L'exposé peut porter sur un thème dans une œuvre intégrale ou sur un sujet d'ordre littéraire en rapport avec l'œuvre intégrale étudiée. Il ne s'agira plus pour l'enseignant de multiplier à l'infini des exposés sans en fixer les objectifs, ni donner des directives précises aux élèves quant à la préparation et à la présentation de leurs travaux. Il devra cibler des thèmes d'exposés pertinents, donner ou indiquer aux apprenants la documentation adéquate, les grandes orientations du travail attendu et les principes devant les guider lors de la présentation.

Enfin vient le compte-rendu de lecture. Le compte- rendu de lecture d'un texte ou d'un événement est un texte oral ou écrit destiné à transmettre des informations sur un texte (article de journal, discours, livre) ou au sens large d'une réunion, d'un spectacle, etc. afin que le récepteur puisse s'en faire une représentation fidèle et la plus complète possible. Il est

attendu du compte-rendu de l'élève qu'il reflète un travail de préparation, de collecte d'informations générales sur l'œuvre ou le spectacle, etc. (titre, auteur, époque, courant littéraire, genre, structure externe, décors, personnages, atmosphère générale, etc.) ; qu'il comporte un résumé de l'œuvre, du film ou de l'événement ; qu'il restitue les points de vue du narrateur et des personnages ; qu'il restitue de manière analytique les structures du discours littéraire ou non : l'espace et le temps de l'intrigue, le schéma narratif de l'œuvre, le profil des personnages principaux et secondaires), les thèmes principaux ou les problèmes abordés, les éléments formels ou décoratifs marquants. L'ensemble du compte-rendu doit comporter une introduction (présentation de l'œuvre ou de l'objet du compte rendu et annonce du plan), un développement (synthèse des informations ci-dessus) et une conclusion (ce qui a le plus frappé dans l'œuvre ou l'événement ; l'intérêt suscité par l'œuvre et/ou son auteur).

Dans l'ensemble, les outils didactiques d'enseignement de la littérature ont évolué pour s'adapter à l'évolution des objectifs. Cette évolution a amené les outils à se complexifier et à trouver un ancrage dans les théories pédagogiques actives. Des objectifs qui ne cessent de se rapprocher des enjeux sociaux, politiques et économiques. Cet ancrage confirme la tendance à l'homogénéisation et l'univocité des outils d'enseignement.

Le cadre de la didactique du FLS adopte à partir de 2014 les approches par compétences à la fois pour l'enseignement des langues et des cultures. Les approches par compétences sont issues des approches communicatives. Elles amènent une vision particulière de l'enseignement de la littérature. Elles préfèrent le terme « texte » à celui de « corpus ». Définissant la notion de texte dans la perspective des méthodologies actives, le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001 :15) le considère comme « *toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche* ».

Les approches par compétences ou approches communicatives tendent à redéfinir de manière systématique les contenus d'enseignement dans une perspective contextuelle et fonctionnelle. Ainsi, la définition de « contexte » (CECR, 2001 :15), réduit à son sens événementiel permet d'appréhender le contenu linguistique et culturel d'enseignement dans le cadre des interactions quotidiennes. Le contenu linguistique se transforme en « activités langagières ». Des activités langagières elles-mêmes définies par le CECR (2001 :15) comme impliquant *« l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche »*. De même, les contenus culturels et linguistiques d'enseignement sont organisés par domaines et les objectifs d'enseignement exprimés en termes de blocs de compétences. Les domaines en question sont définis (CECR, 2001 :15) comme de : « *grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux* ». Le contenu culturel et linguistique du programme du premier cycle (annexe 5) est à cet effet réparti en cinq domaines d'apprentissage : vie familiale et sociale ; vie économique ; environnement, bien-

être et santé ; citoyenneté ; media et communication. Le contenu de l'enseignement des langues et littératures est réparti en blocs de compétences (appelés modules), couvrant l'ensemble des cinq domaines. Il est dit que la finalité attendue de l'enseignement de l'oral, de l'écrit et de la lecture vise la satisfaction des besoins de la vie courante, socioculturelle, la résolution des problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement, à la vie économique, à la satisfaction des besoins de santé et du bien-être.

Les exemples illustrant les situations de la vie courante rappellent étrangement la configuration des manuels de FLE. Les situations pour la classe de sixième sont les suivantes (annexe : tableau 1) : déplacements quotidiens, respect des consignes, divertissement en famille et entre amis, participation à la vie en milieu scolaire, pratique d'une activité de sport ou de loisir, participation à une activité en famille ou en société, interaction avec des proches, des paires ou d'autres personnes. Les exemples d'activités langagières qui accompagnent ces situations sont : noter les coordonnées d'une personne, lire un itinéraire, utiliser le vocabulaire de son environnement immédiat, consulter un service, reconnaître les indices d'un produit dangereux, lire un règlement, lire le programme d'une activité… Le contenu littéraire d'enseignement est sensé se trouver une place dans ce cadre-là.

Contrairement au programme du premier cycle, le programme du second cycle accorde une place à part à l'enseignement de la littérature. Cependant, les compétences visées par l'enseignement de la littérature au second cycle sont d'abord socioculturelles, ensuite éducatifs avec une orientation vers la communication sociale. Ce qui le rapproche du programme du premier cycle. Ainsi, il est attendu de l'enseignement de la littérature qu'il (annexe 7:ii) amène l'apprenant à poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire un commentaire composé, qu'il l'amène à développer l'esprit d'analyse et de synthèse, à développer la réflexion et le raisonnement, qu'il l'amène à lire de façon autonome tout type de texte, à tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire, à comparer la communication aux autres formes d'expression et de communication, à établir un lien entre le contenu des textes lus et les situations de la vie courante, à émettre un avis motivé sur la valeur esthétique d'un texte littéraire, à reconnaître et classer les œuvres selon les genres ; à reconnaître et classer les œuvres selon les périodes.

L'approche par compétence privilégie la réception du texte en rapport avec les besoins contextuels : sociaux, culturels, communicatifs, professionnels... Cette perspective scolaire de réception de la littérature rentre dans le cadre d'un débat qui a toujours cours : faut-il appréhender le texte littéraire en rapport avec le contexte ou simplement pour lui-même ? Autrement dit, la littérature a-t-elle pour vocation de servir de support d'enseignement pour la réalisation des compétences sociales.

A ces difficultés liées au cadre spécifique des approches communicatives, s'ajoutent celle de l'appréhension de la littérature dans le contexte scolaire de façon générale. Ainsi, comparés aux postures théoriques de la didactique de la littérature, les outils méthodologiques proposés par le programme officiel ne vont pas sans susciter d'interrogations. Aussi, du point de vue de la didactique de la littérature, c'est la question de l'enseignabilité de la littérature.

## 2.4. La littérature et la question de son enseignabilité

Au même titre que l'identité n'est pas faite pour être enseignée, beaucoup de théoriciens de la littérature se demandent si la littérature elle-même à vocation à être enseignée, tant l'environnement de son enseignement est fait d'un arrière-plan chargé d'implicites de nature politique et idéologique qui ne sont pas sans influences. Le PEPELF (Portfolio européen pour les Enseignants en langue en formation initiale) définit à cet effet ces implicites comme des contraintes institutionnelles, pouvant « *être d'ordre financier, idéologique ou méthodologique et être imposées aux programmes d'enseignement et d'apprentissage par des institutions en fonction de leurs aspirations, objectifs et ou résultats pédagogiques particuliers* ». La volonté absolue d'atteindre les objectifs institutionnels appelle ainsi souvent à une définition explicite, autoritaire et parfois directive de la littérature. Ce qui n'est pas sans soucis pour les approches d'enseignement. Ainsi en est-il de la définition des méthodologies d'enseignement, des objectifs et des finalités pour ce qui est du cadre du FLS.

### 2.4.1. La définition de la littérature par le contexte pédagogique

D'un certain point de vue, la littérature est présentée comme un contenu qui échappe au contexte pédagogique en raison de sa nature à la fois culturelle, artistique, sociale et philosophique. Ainsi, pour la pédagogie, il est nécessaire de la redéfinir pour en faire un matériel didactique.

Le premier paradigme de sa définition est l'école. Mettant en avant la spécificité du contexte scolaire et les contraintes y relatives, certains auteurs y ont trouvé le cadre adéquat pour procéder à ce que Reuter (1995 :70) appelle la « naturalisation » de la littérature. Le principe de « naturalisation » consiste à proposer une définition éclatée, souvent qualifiée de parcellaire, partielle, provisoire, ou opérationnelle de la littérature en étroite relation avec les besoins pédagogiques institutionnels de son enseignement. La littérature ainsi définie par l'école ou au profit de l'école est un contenu d'enseignement littéraire à orientation didactique. Goldenstein (1983) parle de ce fait de «littérature scolaire » comme pour insister sur le caractère pédagogique sa finalité transmissive. Aussi, considère -t-il que la littérature scolaire comme ce qui est : « […] *reconnue comme faisant partie du corpus "littérature" par l'école, et conjointement le mode de consommation de ce corpus.* » Goldenstein (1983 :4).

Toujours dans le souci de rendre la littérature enseignable, Yves Reuter (1995) fait passer le terme « lecture littéraire » pour le substitut de « littérature ». La finalité de sa proposition est identique à celle de Goldenstein (1983) ; à savoir faire de la littérature un matériel didactique qu'il qualifie lui aussi de « corpus ». Il considère que cette équivalence n'a de sens que dans le contexte scolaire et ne manque pas de reconnaître son caractère construit et nécessairement porteur d'une subjectivité : « *En conséquence, dit-il, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture*. » Reuter (1995 :70).

Une telle position est aussi celle de Jean-Pierre Cuq (2003). Dans son dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, il dissocie la littérature du texte littéraire mais les considère comme deux matériaux de la didactique du français : « *La littérature et le*

*texte littéraire devraient donc s'insérer davantage dans le champ de la didactique des langues pour gagner une place cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.* » Cuq (2003 :154). La perspective parait moins claire mais montre l'importance de la littérature dans le dispositif institutionnel de l'enseignement des langues et des cultures.

En quelque sorte, la définition de la littérature par le cadre institutionnel d'enseignement à permis d'assurer sa transmissibilité. Grâce à l' interventionnisme pédagogique, la littérature est devenue un matériel didactique, un contenu d'enseignement supposé comme n'importe lequel, appelé corpus, texte, lecture, extrait, récit …

Cette démarche s'inscrit dans la perspective de la théorie de la « transposition de didactique » de Chevallard (1985). Laquelle promeut l'importance de la transmission dans le processus de transfert du savoir de l'enseignant à l'enseigné. Il faut le préciser, pour Chevallard (1985), la transmissibilité n'est pas seulement un transfert de savoir d'une entité à une autre mais un processus de transformation à partir duquel le savoir est modélisé suivant des besoins des caractéristiques déterminés pour répondre à un besoin précis. Il considère que le savoir transmissible doit être un savoir desyncrétisé, dépersonnalisé, publiable, programmable, acquérable et contrôlable. D'où l'importance du cadre didactique et du didacticien, ce que l'auteur appelle le « système didactique » et la « noosphère » (Chevallard, 1985).

Ainsi, les principes permettant une définition restrictive de la littérature sont construites par le contexte pédagogique, notamment le contexte scolaire. Reuter (2004) parle de « modèle didactique de la littérature » pour souligner l'importance de l'institution scolaire dans la définition de ce modèle.

L'objectif recherché n'est pas l'*enseignement* mais la *transmission* de la littérature. La littérature devient un contenu didactique comme un autre, présentant les traits d'un objet manipulable : elle est porteuse d'une représentation simple mais d'une ustensilité complexe. Elle est étroite, ferme, stable, et instrumentale. Autrement dit, la littérature devient un objet de lecture ; un objet scriptural, cultural, communicant, divertissant … identifiable à partir des traits caractéristiques réguliers construits pour les besoins d'enseignement et le discours pédagogique. Dans ce sens, Reuter (1995 : 70) considère que :

> Ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord, institutionnellement, en la reconnaissance d'un *corpus*, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce *corpus* et en la "naturalisation" de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture.

Autrement dit, il y a une dimension subjective, la conscience qu'un autre discours est enseigné au nom de la littérature, qui n'est pas tout à fait de la littérature, soit un objet ayant perdu son essence initiale. Dans cet esprit**,** Goldenstein (1983 : 4) considère que « *La littérature scolaire est ce qui est reconnu comme faisant partie du corpus "littérature" par l'école, et conjointement le mode de consommation de ce corpus*. **»**. Le corpus littéraire est donc quelque chose de chargé intentionnellement pour contrebalancer le contenu littéraire réel.

A cette posture qui travaille à rendre transmissive la littérature ; s'ajoute une autre qui veut questionner l'enseignabilité de la littérature. Celle définit l'enseignement de la littérature par la littérature elle-même.

### 2.4.2. La définition de l'enseignement de la littérature par sa nature

La définition de l'enseignement de la littérature par son objet veut questionner l'*enseignabilité* de la littérature. Elle intervient dans le cadre de la prise en charge de la littérature par la didactique de la littérature.

La didactique de la littérature s'investit à questionner l'*enseignabilité* de la littérature à la suite de la théorie de la littérature qui a conclu à sa non enseignabilité. En effet, entreprenant de valoriser la littérature en tant que discours culturel et œuvre d'art, la théorie de la littérature considère que ce serait dévier la littérature de sa vocation que de la destiner à l'enseignement. C'est la position d'Hannah Arendt (1961). C'est aussi celle de Roland Barthes (1971 : 945), pour qui il existe deux types opposées de littérature : « l'une s'enseigne, c'est-à-dire qu'elle s'énonce et s'expose ; l'autre s'accomplit plus qu'elle ne se transmet (c'est seulement son histoire que l'on enseigne). ». Ce que Barthes considère comme la littérature qui s'enseigne renvoie aux contenus développés par les sciences humaines et sociales tels que l'histoire, la géographie, le droit, l'économie qu'il distingue de la pratique artistique qu'est la littérature, laquelle ne saurait être enseignée. Si elle n'est pas enseignable, son histoire par contre peut s'enseigner.

Gérard Genette (1991 : 11) va plus loin en refusant même de définir la littérature. A la question : « *Qu'est-ce que la littérature ?* », il répond : « *à sotte question, point de réponse ; du coup, la vraie sagesse serait peut-être de ne pas se la poser.* ». C'est Robert Escarpit (1965 : 31) qui apporte la réponse à la question, résumant par la même occasion la position qui est celle de tous les autres :

> La littérature, dit-il, est un art impur. La lettre, en effet, qui est son moyen d'expression spécifique et qui lui donne son nom, est à la fois objet et signe. En tant qu'objet, elle a une forme qui est perçue, interprétée et appréciée selon un système de valeurs plastiques. En tant que signe, elle a un contenu qui est perçu, interprété ».

A la fois œuvre d'art et produit du discours social, la littérature se caractérise par des références multipolaires, rendant ses codes difficile l'interprétation et insatisfaisante son enseignement. Aussi, la théorie de la littérature décline sa responsabilité quant à l'*enseignabilité* de la littérature et considère la didactique de la littérature comme une « discipline » sans objet d'enseignement comme l'est la didactique des langues.

Les postures théoriques qui construisent la didactique de la littérature regroupent les acceptions définitionnelles qui considèrent la littérature comme non *enseignable* par son essence mais pas non questionnable. Par conséquent, enseigner la littérature, c'est la questionner en contexte. Ce qui amène Daunay (2007) à considérer la didactique de la littérature comme un espace de « conflits théoriques. Cette position est aussi partagée par l'analyse du discours.

Dans l'ensemble, ce que l'on pourrait appeler dans ce contexte la didactique de la littérature correspond à un champ disciplinaire vaste. La préoccupation pour les frontières épistémologiques de ce champ disciplinaire fait aujourd'hui partie du débat. La nécessité d'identifier les limites épistémologiques de la didactique contribue à faire progresser le débat sur la définition de la didactique de la littérature[29].

Ainsi, tel qu'on peut le constater, l'enseignement de la littérature est en soi un problème non résolu. Le faire dans un contexte comme le Cameroun, marqué par une longue tradition d'écriture violente et autoritaire de l'identité, et pour des finalités politiques, le tout dans le cadre didactique du FLS, réputé incohérent paraissent comme d'autres niveaux de difficultés qui s'ajoutent à la première. Reste à faire le bilan de soixante années d'enseignement de la littérature au Cameroun pour apprécier la nature des difficultés.

## 2.5. Les identités des littératures francophones

Parler de la littérature comme contenu d'enseignement, c'est faire référence à un ensemble de paramètres complexes, faits de discours théoriques et critiques, des contextes socioculturels, des environnements institutionnels et des cadres méthodologiques divers. Tenir compte de ces contraintes dans la définition du contenu va de soi. Le caractère composite et complexe du champ littéraire francophone est connu. Béatrice Bouvier-Laffitte (2015 : 7) parle d'un « *paysage polyphonique engendré par des productions littéraires composées par des imaginaires hybrides et métissés* » pour illustrer la dimension problématique cette littérature surtout quand il s'agit de l'identité.

Au Cameroun, la finalité attendue de l'enseignement de la littérature est identitaire. Le contenu d'enseignement est défini suivant cet objectif du point de vue institutionnel. Il s'agit ici de s'intéresser au discours critique et poétique sur l'identité de la littérature francophone d'une part, et d'autre part de s'attarder sur les théories didactiques de l'enseignement de la littérature.

### 2.5.1. Les littératures francophones et leurs identités

Appréhender l'identité dans la littérature francophone, c'est aussi questionner la notion de champ littéraire dans ce contexte. Du point de vue de Bourdieu (1991), la notion d'autonomie parait essentielle pour parler de champ littéraire, qu'il définit comme une « *totalité concrète réglée par ses lois propres* ». Bourdieu identifie à cet effet trois niveaux de cohésion du champ littéraire.

---

[29] Au sein du champ de la théorie et de la critique littéraire, la représentation que l'on se fait de la didactique de littérature évolue suivant les auteurs.

Le premier niveau d'autonomie d'un champ littéraire s'observerait dans sa relation avec le champ politique. Il s'agit en effet d'un rapport de positionnement, où le microcosme littéraire doit pouvoir se positionner stratégiquement à l'intérieur du macrocosme politique. Vient ensuite la cohérence de la structure interne dudit champ littéraire avec ses propres lois de fonctionnement et de transformation. Enfin, vient les « habitus » des occupants de ces positions, fait de mélange de traditions, de postures esthétiques et idéologiques sans cesse actualisées. Ce sont elles qui permettent d'assurer la pérennité et le rayonnement du champ littéraire. Le dictionnaire du littéraire (Aron, 2016) illustre ce sens en précisant que le champ littéraire est :

> ''Une structure de relations'' entre les agents, les pratiques et les objets d'un domaine d'activité ; soit en littérature, les écrivains, les éditeurs, critiques et lecteurs, la création, la publication, la lecture et les œuvres. On ne peut parler d'une activité en termes de champs que si elle représente, au sein de la société, un domaine identifiable doté d'une certaine autonomie, c'est-à-dire qui à ses codes, ses valeurs et ses règles propres.

Au regard de cette définition, on peut penser que la littérature francophone, caractérisée par l'éclatement géographique de son espace culturel, éparpillé sur plusieurs continents ; et aussi caractérisée par la hiérarchisation « politique » de cet espace, du fait de la différence des formes de contacts entre la France et les différents pays locuteurs du français ; est un à un statut problématique.

Ainsi, l'espace de la littérature en français est traditionnellement appréhendé comme un champ hiérarchiquement configuré, entre un pôle et sa périphérie. Et pendant longtemps, la définition de la littérature en français (littérature française et littératures francophones) s'est faite uniquement de ce point de vue contrasté. Le centre se définissant par opposition à la périphérie et vis-versa. De manière générale, c'est la littérature française qui est posée comme modèle esthétique, linguistique et culturel par rapport à la littérature francophone. La théorie du centre et de la périphérie : « *oppose le centre de qui dépend la notoriété internationale, souvent même l'accès à l'édition, et la « périphérie » qui désigne des zones moins dotées en moyens matériels ou symboliques.* » (Paul Aron 2016). Soit, une relation de dominant à dominé. Aron (2016) considère que cette opposition est matérialisée par la distance temporelle dont les manifestations s'expriment en termes d'innovations formelles ou thématiques. Autrement dit, les innovations du centre n'atteignent les zones périphériques qu'avec retard. Et même, entre les périphéries, il existe une forme de discrimination. Aussi, distingue-t-il trois types de périphéries : La périphérie géographique en bordure d'un système littéraire dominant : le cas des littérature francophones de la Belgique ; la périphérie régionale ou dialectale et qui constituent des sous-ensemble autonomes bien que sans légitimités reconnue. C'est le cas des littératures régionales françaises vis-à-vis de Paris ; la périphérie dite « marginale » ou encore « paralittéraire », ou la littérature entre le centre et la périphérie est hiérarchique. C'est aussi le cas des littératures de l'Afrique noire francophone et magrébine.

Selon Aron (2016), ce modèle a permis de penser les logiques à l'œuvre dans le fonctionnement des institutions culturelles internationales et plus largement les relations culturelles. L'histoire littéraire et culturelle de la France et de la francophonie en est une illustration. La vision institutionnelle de la littérature dans beaucoup de pays africains et au Cameroun particulièrement, est encore tributaire de cette définition.

A cette perception, s'oppose un autre modèle, celui de la théorie du poly-système. La théorie du poly-système tente de montrer que l'influence culturelle n'est pas unidirectionnelle entre le centre et la périphérie; et même que le centre de l'influence peut être inversé. Pour cela, elle s'emploie à révéler la périphérie en tant que foyer esthétique de créativité, qui entretient une multitude d'axes d'innovations esthétiques.

Se fondant sur l'expérience spécifique africaine, beaucoup de critiques voient dans ce paysage littéraire un contexte problématique. D'où la prudence qui caractérise la position de certains auteurs. Halen (2006 : 20) préfère la notion du « *système littéraire francophone » à celui de « champ littéraire ». La notion de « système littéraire francophone* » ouvre des perspectives pour appréhender la littérature africaine en terme de composante identitaire.

Cette perception valorise l'idée de la pluralité des foyers littéraires. Ainsi, les différentes composantes de cette littérature semblent refuser de se laisser définir par le seuls statut linguistique. Les termes de « littérature française » et « littérature francophone » perdent leur signification au profit des concepts culturels qui se veulent opératoires, investis à rendre compte de la complexité de la réalité culturelle et identitaire exprimée en français. Edward Saïd (2004) affirme à ce propos que « l'expérience discordante » doit être le fondement de la francophonie littéraire, c'est-à-dire un fonctionnement reposant sur la base des cultures constituées, et donc finalement comme identité négociée en permanence dans la tension, la conflictualité ou le partage.

Les littératures dites périphériques ne sont plus de ce point de vue considérées comme des extensions de la littérature française ou des phénomènes anodins et curieux. Elles deviennent des faits culturels à part entière. Ce qui fait dire aux écrivains signataires du manifeste pour la littérature-monde en français que : « *Le centre (…) est désormais partout, aux quatre coins du monde. Fin de la francophonie. Naissance d'une littérature-monde en français*» (Le Monde, 2007). Le littérature en français devient ainsi une littérature qui revendique et assume sans complexe sa pluralité identitaire.

La théorie de poly-système repose ainsi sur l'approche décomplexée des liens culturels et historiques et la représentation de l'identité comme une réalité complexe. Cette approche culturaliste de la littérature tend à démontrer que la segmentation littérature française Vs littérature francophone, issue d'une représentation linguistique, est partielle et partiale. Sont de ce fait à classer dans le cadre de la théorie du poly-système la diversité de concepts théoriques tendant tous à exprimer la pluralité identitaire en littérature : « Négritude » (Césaire, 1936) ; « Syncrétisme »(Motte, 1994) ; « Métissage culturel », (Bonneville, 1967) ; « créolité », (Confiant, Chamoiseau, Bernabé, 1989) ; « migritude », (Chevier, 2002) ; « Hybridité » (Moiroux et Kirsten, 2004) ; « Entre-dire » (Glissant, 1997). Nous nous intéresserons ici à quelques uns de ces concepts pour expliquer la pluralité des poétiques de l'identité en littérature.

### 2.5.2. Les poétiques de l'identité dans les littératures francophones

Le discours théorique littéraire construit de façon générale les perspectives de réception des textes littéraires. La littérature française est connue pour sa structuration en courants littéraires. Les courants littéraires, en plus de leurs caractères prescriptifs, contribuent également à la construction d'un cadre de réception. Entre autres, le classicisme, le réalisme, le naturalisme, le romantisme, le surréalisme, le dadaïsme ont servi de cadre pour appréhender les œuvres des auteurs tels que Molière, Balzac, Zola, Hugo, Prévert…

Mais le début 20e siècle marque l'aboutissement des conquêtes coloniales françaises et l'éclosion d'une dynamique culturelle et littéraire nouvelle qui voit émerger des nouveaux environnements et de nouvelles esthétiques qui échappent aux cadre esthétique traditionnel de la littérature française. Et avec cette dynamique surgit la question de l'identité. Celle-ci est posée en terme poétique mais aussi idéologique.

Pour rester dans le cadre littéraire, disons qu'il émerge au 20e siècle une pluralité de lieux discursifs, appréhendables en termes de cadre sociohistorique, culturels, et esthétiques. Les termes tels que négritude, créolité, migritude, hybridité fonctionnent tantôt comme une poétique, inspirant une posture d'écriture ; tantôt comme un cadre critique, définissant les perspectives de réception des textes. A titre illustratif, il sera présenté quelques concepts tels que la négritude, la migritude, la créolité, l'hybridité.

- **La Négritude**

Des écrivains tels que Jules Verne, Pierre Loti, Joseph Conrad, Blaise Cendrars, Paul Morand ont popularisé cette figure sous le registre littéraire de l' « exotisme romantique ». L'exotisme romantique a ainsi connu deux variantes : l'une tournée vers le monde oriental, et l'autre, essentiellement orienté vers l'Afrique. Cette littérature de voyage a construit dans l'imaginaire occidental l'essentiel des traits identitaires l'autre. Cette figure de l' autre va connaître des variations suivant les époques.

A partir du 19e siècle, du « bon sauvage », le positivisme colonial ne retient que le « sauvage ». A la différence de l'exotisme romantique, le positivisme, pour ce qui est de l'Afrique notamment, a inversé l'image du noir. L'exotisme colonial est une littérature qui écarte le colonisé du paysage, le faisant passer pour « l'absent de l'histoire » (Chevrier, 1990) ; et au pire une littérature de dénigrement fait pour rabaisser le noir dont l'existence ne prend que corps que sous le regard « corrosif du blanc », regard unilatéral qui exerce un véritable impérialisme, (Chevrier 1990 :17). Il explique : « *La récurrence des termes empruntés au langage zoologique – emploi de l'adjectif « simiesque » ou des métaphores zoomorphes – utilisés pour le décrire démontrerait, s'il en était encore besoin le degré de deshumanisation auquel parviennent les témoins de la chronique romanesque coloniale* ». Chevrier, 1990 :17). Le redire ici, c'est montré que le contexte colonial a été le point de départ de la représentation caricaturale de l'africain en littérature, loin des traits d'un humain, catalogué comme un être d'une espèce inférieure. Le redire, c'est aussi une façon de fixer les moments qui ont précédé la prise de parole en littérature par les écrivains africains et ainsi contextualiser leur discours.

Les débuts de la littérature africaine furent réactionnaires. Connus sous le nom des écrivains de la Négritude, ceux-ci furent porteur d'un projet pluriel : expression d'une race opprimée, instrument de lutte, outil esthétique, manifestation d'une manière d'être originale… la négritude est tout cela à la fois. Les auteurs de la négritude ont en commun le rejet d'une vision occidentale du monde, de ses positions idéologiques et de ses codes esthétiques. L'écriture littéraire se caractérise par une valorisation de l'Afrique et des africains. La poésie est le genre de prédilection dans les années 1930. Suivront le roman et le théâtre à partir des années 1950. L'écriture est construite autour des références culturelles et symboliques de l'Afrique : figures historiques, élitistes, mythiques ou légendaires, image de la femme noire. Les thèmes traités sont à visée universels comme la liberté, l'humanisme, le racisme. Le cadre de vie de référence est l'univers rural que l'on oppose à l'univers urbain. C'est, semble-t-il, ces manquements que voudraient corriger les littératures dites « nationales », notamment les auteurs de l'après la colonisation. Dans la postface de son recueil de poèmes *Ethiopiques*, Léopold Senghor (1964) affirme : « *La vérité est que j'ai surtout lu, plus exactement écouté, transcrit et commenté des poèmes négro-africains… si l'on veut nous trouver des maîtres, il serait plus sage de les chercher du côté de l'Afrique* » (*Poèmes*, Paris, Seuil, 1964). Cette revendication de l'influence culturelle africaine dans son esthétique littéraire malgré qu'il soit agrégé de grammaire marque la volonté de rupture en tout point de vue avec la civilisation occidentale. Elle trouve sa justification dans le contexte historique de prise de parole, celui de la colonisation, où l'africain humilié, rabaissé, dénigré, veut faire un usage personnel de l'écrite pour dire ce qu'il est, qui il est et comment il vit.

Le discours de la négritude sert de poétique mais aussi de contexte de réception des œuvres. Mais ce discours, s'il apporte une identité à la littérature africaine, ne résout pas son problème. Le caractère extraverti de la littérature africaine francophone semble être son problème. Née comme on le sait dans le contexte colonial et en dehors du continent, écrite dans une langue étrangère, caractérisée par l'absence d'autonomie institutionnelle, par une indépendance incertaine de sa critique, par le manque d'un nombre confortable de lecteurs cibles ; caractérisée en somme par une extraversion manifeste, manquant de cohérence interne et se prêtant de ce fait à une multitude de définitions qui ne sont pas sans révéler des postures divergentes, des critères de valorisation et des pratiques esthétiques contradictoires, le statut de la littérature francophone souffre d'un problème de crédibilité.

Se revendiquer d'une identité africaine suffit-il pour être qualifier de littérature authentiquement nègre. Sur la question de l'authenticité identitaire, Chevrier (1990) porte la charge contre l'esthétique de cette littérature. Il pense que l'esthétique de la négritude n'a pas permis de rendre compte de la réalité du peuple africain dans sa complexité. Il lui reproche d'avoir construit une vision globalisante et homogène de la culture africaine. Il lui reproche surtout de jouer le jeu du colonialisme en offrant une image simplifiée et contraire à ce que le colonialisme donnait du noir, de vouloir combattre les clichés sur l'africain par en fabricant d'autres clichés.

Dabla Séwanou (1990), se préoccupant lui aussi de la question de l'authenticité conclut sur l'existence de deux types de littérature africaine. Ses critères d'analyse sont sociologiques, culturels, esthétiques mais aussi axiologique dans la mesure où son article conclut sur un jugement de valeur sur la bonne et la mauvaise littérature africaine. Aussi, distingue-t-il la littérature « authentique » de la littérature « inauthentique ». La littérature africaine francophone « authentique » est pour lui est la littérature qui se préoccupe de la représentation du peuple, et de son ressenti véritable sur sa situation. Il considère comme littérature

authentique de la période coloniale *Batouala* (1921) de Réné Marran, prix Goncourt en ; *Ville Cruelle* (1954) d'Eza Boto ; *Le Vieux Nègre et la Médaille* (1956) de Ferdinand Oyono qui sont les deux premiers romans d'Afrique noire francophone ou encore *Les Soleils des indépendances* (1968) d'Hamadou Kourouma. Des œuvres qui laissent la place à l'expression des sentiments personnels des africains les évènements et les faits dont ils sont impliqués.

Il oppose à la littérature « authentique » la littérature « inauthentique », celle qui se donne des libertés sur l'image et le discours du peuple. La littérature « inauthentique », c'est aussi cette littérature-là, qui pour des raisons d'ordre esthétique, omet, déforme ou transforme la réalité de la condition de l'africain. Dabla (1990) classe le mouvement de la négritude dans la catégorie de la littérature « inauthentique ». Analysant les textes romanesques contemporains, Jules Mambi (2016) conclue avec la majorité des auteurs ayant contribué à cet l'ouvrage à une écriture dont le processus de littérarisation est construit autour du mode d'édification esthétique du personnage de l'africain comme une entité anonyme, muselé, martyriser, meurtri, chosifié.

C'est cette volonté d'expression de son authenticité qui amènera les Antilles par exemple à se revendiquer de la créolité.

- **La créolité**

La créolité se démarque de la négritude en refondant sur sa perspective historique propre, celle du traumatisme de l'histoire particulière des Antilles, faite de colonisation, d'esclavage, de départementalisation, avec une démographie à la texture multicolore qui s'est construite au fil des siècles : survivants amérindiens, colons européens, ethnies africaines, ouvriers et commerçants hindous, chinois, japonais, syriens, libanais, madériens et autres sud-américains. Ces populations se sont mélangés biologiquement, culturellement et linguistiquement à travers une processus qu'ils appellent la « créolisation ». La créolité est le résultat imprévu des rencontres, de cette « fécondation et fermentation tous azimuts »[30] de trois siècles d'histoire (Chamoiseau, 1996 : 4) : « *Ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques, nous nous proclamons Créoles. Cela sera pour nous une attitude intérieure, mieux: une vigilance, ou mieux encore, une sorte d'enveloppe mentale au mitan de laquelle se bâtira notre monde en pleine conscience du monde*». La créolité est donc un recentrement des antillais sur les racines présentes et visibles, et en même temps qu'elle constitue le rejet des racines africaines « authentiques » lointaines et invisibles promues par la négritude. De cette façon, elle affirme assumer la diversité de ses identités et renonce à l'identité dite de type « épidermique » générée par la posture d'infériorité et par conséquent dommageable dans son rapport à l'altérité. En revendiquant la diversité des identités, c'est le droit à la complexité des origines qui est affirmée. Enfin, la créolité se définit comme une identité de la relation, construit sur des socles culturels autonomes, c'est-à-dire indépendant des déterminations historiques, raciales, et culturels. La créolité identitaire est manifeste en littérature à travers le terme d'identité-rhizome et celui d'oraliture.

Du point de vue artistique et surtout littéraire, la créolité identitaire est comparée à la rhizome, mangrove aux racines inextricablement mêlées, à la fois aériennes, marines et souterraines. Il s'agit aussi des

racines qui s'étalent de façon transversale, en horizontalité. L'identité créole serait ainsi une identité externe, visible mais aussi une identité invisible, enchevêtrée et transversalement étendue. L'identité créole est en cela différente des identités raciales, européennes et africaines, plutôt verticalement bâties et figée. La créolité se présente comme une identité ouverte, à la rencontre des autres identités, continuellement en devenir. La littérature antillaise se revendique ainsi être une littérature anticolonialiste et indépendantiste.

La langue d'expression de la créolité est l'oraliture. Ce néologisme est inventée par les écrivains haïtiens «*pour remplacer le mot* littérature*, marquant ainsi leur détermination à rester dans le champ de l'oral*», Glissant (1981 :345*).* L'oraliture est inscrit dans un imaginaire multilingue, présentée comme la langue « écho-monde » (Chamoiseau, 1997 : 204)[31] ; elle s'affirme comme la langue d'altérité dans le sens elle «*réfléchit dans ses phrases la diversité du monde*». Ecrire l'oraliture, c'est écrire à la fois une langue orale : le créole ; et une langue écrite : le français. Il s'agit d'une langue à mi-chemin entre oralité et écriture, langage vernaculaire et véhiculaire.

Bien que constituant une critique la négritude, la créolité littéraire est restée une affaire des caraïbes. Viendra après elle la littérature de la migritude qui semble s'étendra à toute la diaspora noire.

- **La migritude**

La migritude renvoie aux écrivains migrants vivants en France. La migritude comme la créolité se caractérise par le rejet de l'identité d'origine ou le refus de l'appartenance identitaire communautaire attribuée à leurs œuvres. Et comme la créolité, la migritude revendique une identité culturelle transversale : ici et là bas ; et revendique de ce fait une identité hybride.

Il faut rappeler que l'habitude du rejet de la culture ou de l'identité africaine par les écrivains, qu'elle soit implicite ou explicite, date de l'époque coloniale. L'un des premiers auteurs africains à produire un discours romanesque rejetant l'identité africaine est le sénégalais Ousmane Socé (1935), à travers son roman Karim. Décrivant le contact culturel entre les africains et les occidentaux dans son œuvre, il y prône l'assimilation au nom du métissage culturel.: « *Nous ne pourrons sans danger, nous confiner immuablement, à des manières d'être, de penser, d'agir compatibles seulement avec l'armature d'une société indigène qui n'existe plus ; du moins qui est en décomposition* … »[32] Fait-il dire à son personnage principal, Karim. Une prise de position plus idéologique que culturel, qui paraissait correspondant à la vision culturelle valorisée par la colonisation.

La notion migritude vient longtemps après Ousmane Socé. Avec lui, une nouvelle génération d'auteurs africains tels qu'Alain Mabanckou, Samy Tchak, Abdourahman Waberi, Léonora Miano… Ils ont en commun de se revendiquer d'une écriture littéraire désengagée des préoccupations idéologiques, des luttes sociales et des attaches culturelles africaines dont les traits caractériseraient toute œuvre d'écrivains d'origine africaine. Ils récusent ainsi l'appellation d'écrivain africain ou francophone. Ces auteurs ne revendiquent pas seulement l'hybridité culturelle identitaire. Ils clament leur appartenance à une « identité-monde ». En 2007, nombre d'entre eux signent le manifeste pour une littérature-monde en français. Singulièrement, Alain Mabanckou

---

[31] Dans *Écrire en pays dominé*, *Chamoiseau explique* que l'identité est donc un «exister», un «étant» qui, par relations, est toujours changée et changeante. Elle ne peut pas en soi déboucher sur une définition fixiste «d'être».

[32] Cité par Jacques chevrier, 1990, 29.

(2010 :1)[33], chef de file de la revendication exprime son exaspération lorsqu'on attribue l'épithète « francophone » à son prix Renaudot :

> Je ne comprends pas cette distinction. Le Prix Renaudot n'est pas un prix de littérature francophone, mais de littérature française. Cette année, j'ai reçu le Prix Georges-Brassens, c'est un prix franco-français! Cela signifie quand même que certaines institutions m'intègrent directement dans la littérature française. Le fait d'être publié dans la collection blanche de Gallimard procède de la même évolution.

Ainsi, en produisant une littérature qui ne soit pas identifiée comme francophone ou africaine, Husti-Laboye (2009 :8) considère que ces auteurs de la migritude produisent une écriture qui désoriente le lecteur africain traditionnel ; laquelle ne s'impose pas comme une vérité mais « *œuvre insidieusement à la transgression des oppositions binaires, notamment les oppositions sujet/objet, soi/autre, identité/altérité, ici/ailleurs, par une nouvelle pensée* » (Husti-Laboye 2009 :8). Leur esthétique est non seulement en rupture avec l'esthétique des générations précédentes, mais elle aussi une sorte de mélange entre théorie et idéologie du post-modernisme. Husti-Laboye (2009 :8) la caractérise comme « *Entourée d'une certaine imprécision théorique, ancrée dans les problématiques du présent, obligeant à une analyse globale de la pensée contemporaine traversée par les idées postmodernes et postcoloniales, l'émergence d'une nouvelle esthétique s'avère une réalité plus complexe et riches de significations* ». Cette esthétique de la globalité fait ombrage à la particularité. Leur pratique artistique bouscule toute les habitudes et renverse les codes. Bien que le manifeste de la littérature-monde en français proclame le retour du monde, de la normalité, du sens dans la littérature, il reste tout de même des questions : de quelle normalité s'agit-il ? Par la thématique des œuvres centrés sur le quotidien, la question du genre, de mobilité, de socialité, loin des grands thèmes à caractère universels traités par la génération précédente. Le contenu qui des œuvres des auteurs de la littérature se rapproche de l'esthétique de la littérature française postmoderne et que Régine Robin ( 1989 : 65) qualifie de :

> culture de l'éphémère, de la simultanéité, de l'inachèvement, du flash, du spot, du clip, du flux, du direct ou du pseudo-direct avec effacement de l'espace et de la distance, d'une culture de l'événement aléatoire qui se donne dans l'atomisation, la disjonction, produisant à la fois des phénomènes de déréalisation, le simulacre dont parlait Jean Baudrillard, et des phénomènes de surréalisation, car l'objet ou l'événement acquièrent des propriétés fantasmatiques; bref, une culture de la multiplication où l'objet, le personnage ou l'événement se dupliquent à l'infini en posters, figurines, tee-shirts, par jeux de reflets et par phénomènes d'échos.

Soit une esthétique de désincarnation de l'humain, qui le présente en dehors de la culture, une esthétique qui sort l'homme de son parcours histoire et existentiel pour en faire sujet littéraire sans existence et sans parcours historique.

Dans le même état d'esprit, Véronique Tadjo (2003), écrivaine et critique universitaire considère comme phénomène passager, l'attitude des écrivains africains vis-à-vis de leur culture d'origine. Elle lit leurs réactions comme un des effets de la mondialisation sur la littérature africaine. Lequel se manifeste par le désir qu'ont certains écrivains africains d'être considérés comme des « écrivains tout court » :

---

[33] Journal ''Le temps'' du 22/10/2010.

> Ils vont jusqu'à affirmer que leur identité africaine importe peu, qu'elle n'est qu'accessoire. L'essentiel pour eux, c'est d'être reconnus en tant qu'écrivains faisant partie de la littérature mondiale. Cette position qui, à première vue, semble tout à fait acceptable, amène pourtant à se poser un certain nombre de questions cruciales : qu'est-ce que cela veut dire être « un écrivain tout court ? » Comment un écrivain peut-il se définir hors du contexte social dont il est issu, c'est-à-dire de l'Afrique ? Et qui définit cette littérature mondiale, souvent qualifiée de littérature « universelle » ? (Véronique Tadjo 2003 : 113 et 114)

La réponse est évidente : les critères d'acceptation dans le cercle de la littérature « universelle » n'appartiennent pas à ceux qui en font la demande. Et de considérer que ne pas vouloir assumer son africanité semble un choix impossible.

- **L'hybridité**

Hybridité : provient du latin *ibrida* « sang mêlés », altéré en *hybrida* en raison de sa similitude ave le grec « hybris », « excès, violence, orgueil, démesure ». Issu du domaine de la biologie et de la botanique, ce terme désigne un croissement de variétés, de races, d'espèces différentes ». En linguistique ce terme est emploi pour désigner un terme « formé d'éléments empruntés à des langues différentes ». Par extension, il signifie communément ce qui est « composé de deux éléments de nature différente anormalement réunis ; qui participent de deux ou plusieurs ensembles, genres, styles » (Petit Robert, 2010).

Elle se caractérise par le refus de la contextualisation sociohistorique et culturelle ; et devient une perspective de lecture des œuvres. Dans ce contexte, l'hybridité identitaire devient une culture. Déjà rendu célèbre par les dadaïstes et les surréalistes; l'hybridité est à nouveau au premier plan littéraire par la recherche de la confrontation, des emprunts, le croissement, le pastiche… L'hybridité est aussi une esthétique dominante chez les écrivains de la migritude. « *Les écrivains de la migritude tendent en effet, aujourd'hui à devenir des nomades évoluant entre plusieurs pays, plusieurs langues et plusieurs cultures et c'est sans complexe qu'ils s'installent dans l'hybride naguère vilipendé par l'auteur de l'aventure ambigüe…* » Husti-Laboye (2009 :8) pense qu'en produisant des œuvres sans références socioculturelles et dépourvue du souci de la quête de l'authenticité, les auteurs de la migritude s'affirment comme une génération d'auteurs à l'identité hybride.

Cette diversité esthétique et discursif prédispose désormais au texte littéraire en français une pluralité de perspective de réception. Aussi, à partir des théories de réception de Wolfang Iser (1985) proposons-nous quelques perspectives pour appréhender le texte francophone.

### 2.5.3. Les littératures francophones et ses multiples perspectives de réception

Ces différentes poétiques rentrent plus ou moins dans des perspectives de lecture des textes littéraires francophones. Considérant que tout texte littéraire est fait de contraintes esthétiques et discursives propres qui dictent au lecteur des perspectives de lecture, Wolfang Iser (1985), propose de l'appréhender suivant les « dispositions des répertoires ». Ainsi, il considère qu'un texte est fait de répertoires thématiques, de convention et de stratégies. La grille de répertoire thématique, de conventions et de stratégies d'Iser (1985), permettant de lire les œuvres sur la base des éléments discursifs et esthétiques du texte. A partir de cette

théorie de la réception d'Iser (1985), une grille plurielle d'appréhension des œuvres littéraires francophones se dégage. Il en sera retenu trois pour des besoins illustratifs, notamment pour ce qui est de l'identité culturelle en Afrique.

La première perspective de lecture, globale et déterministe, concerne les œuvres qui datent de l'époque coloniale jusqu'aux années soixante et soixante-dix. Portée par la vision globalisante de l'Afrique et des Africains, entretenue par les anthropologues et les ethnologues des années 1930, l'écriture littéraire met en évidence le caractère homogène et cohérente de l'identité culturelle du négro africaine pour ainsi l'opposer au Blanc ; dans la mesure où ces œuvres traitent des thèmes à caractère universel comme le racisme, la colonisation, la liberté, la violence : le projet de la littérature est de prendre une distance idéologique et esthétique avec la civilisation occidentale, pour amorcer une révolution culturelle dont le but est de réconcilier le Noir avec lui-même, de lui permettre d'affirmer sa singularité ethnique et de prendre en main son propre destin. Cette perspective d'écriture fut à l'origine de la naissance de la littérature négrophile mais aussi du mouvement de la Négritude. Toute la littérature de la Négritude en est concernée. Les personnages de romans et de théâtre sont des types, leur identités sociale et culturelle refléterait la condition de toute une race noire.

L'époque des indépendances apporte des nouveaux paradigmes d'écriture et lecture de la société. Lesquels font voler en éclat la perspective de lecture précédente. L'écriture, qu'elle soit celle de la désillusion sociale et politique avec Ahmadou Kourouma, celle de la contestation du néo colonialisme avec Mongo Béti ; ou celle de la satire sociale avec les nouvelles et multiples jeunes auteurs des littératures nationales, se lit dans une perspective dichotomique. Ce qu'Iser (1985) appellera une « perspective hiérarchique de lecture ». Il considère en effet que les œuvres littéraires sont structurés autour des normes et que la lecture consiste à les hiérarchiser. Qu'il s'agisse des corpus issus de la littérature francophone ou de la littérature nationale, les procédés d'écritures paraissent divergents et les choix des thèmes se socialisent. La problématique de l'identité culturelle se fait supplanter par celle de l'identité sociale notamment dans les années 1970 grâce l'arrivée massive des romans et pièces de théâtres locaux sur le marché. L'écrivain détache des grands thèmes idéologiques et raciaux pour s'intéresser au contexte d'énonciation immédiat de son pays, à la figure marginale, aux questions de moralité, de justice sociale, de tolérance…

L'écriture essentiellement culturelle de l'identité se fait aussi critique. L'on voit naître la contestation de l'idée d'une Afrique culturellement homogène et ethniquement identique. L'expression « renaissance culturelle » supplante celle de « révolution culturelle ». A cet effet, la dualité raciale Blanc/Noir comme perspective d'écriture et de lecture des œuvres cède la place à la dualité oppresseur/ oppressé. Il est aussi de moins en moins question de l'opposition entre rationalité occidentale et irrationalité africaine. Au contraire, il est question d'écrire et de lire pour distinguer les vraies valeurs africaines des fausses.

Enfin, la troisième perspective de lecture des textes et la plus récente est « la perspective de l'échelonnement ». Iser (1985) définit « la perspective de l'échelonnement » comme une perspective qui abolit la hiérarchie des normes. Le personnage secondaires et le

héros incarnent tous deux des valeurs relatives dont on ne cherche pas à savoir si elles s'opposent l'une à l'autre. La production romanesque africaine francophone des années 1990, celle issue de la diaspora surtout, aujourd'hui seule représentative de la littérature africaine francophone, rentre totalement dans ce cadre. Carmen Husti-Laboye, (2005 : 8), analysant ces écrits constate que pour avoir adoptée une écriture sans contrainte, les littératures dites nationales semblent manquer de pertinence au point de laisser l'impression d'un vide. Un vide rempli par l'écriture de la diaspora africaine. Laquelle se caractérise par un déplacement de la thématique de l'écriture de l'Afrique et des africains vers l'écriture de soi, avec pour corolaire la permanence des thèmes de l'exil, de l'identité, de la sexualité, de l'immigration. Globalement, l'écriture identitaire des auteurs de la jeune génération montre un manque d'ancrage historique et d'attaches sociales assumées. Elle est plutôt marquée par le brouillage de repères, la destruction de la vision traditionnelle du monde africain.

Soit, une perspective d'écriture et de lecture qui rentre plutôt dans la perspective mondialiste de l'écriture de l'identité ; laquelle postule pour une nouvelle conception de la création, de l'art, et de la place de l'individu dans le monde, et donc qui transgressent les oppositions binaires fondées sur la race, le genre, la classe sociale, pour des nouvelles formes d'opposition telles que sujet/objet ; soi/autre ; identité/altérité ; ici/ailleurs. Ce qui amène Husti-Laboye (2005 : 8) à penser que :

> L'écriture de ces auteurs de la diaspora, en rupture apparente avec l'écriture africaine antérieure, réussit à créer un lien inédit entre les théories et les idéologies en concurrence dans le monde de la postmodernité. Elle devient une structure paradigmatique au changement dans la contemporanéité. Posant la problématique de l'immigration et de l'exil intérieur, volontaire ou forcé, ces romans construisent des individualités qui s'engagent dans des rapports toujours conflictuels avec l'altérité sociale, psychologique ou culturelle, interrogeant ainsi les fondements de la construction des discours et des visions du monde.

Rejetant explicitement leur attache avec leur milieu d'origine, les écrivains de la migritude produisent des écrits qui ne renvoient non plus à la réalité sociale et culturelle de leur milieu d'appartenance. Ils continuent pourtant d'être qualifiés 'écrivains noirs ou africains. Natascha Ueckmann (2009 : 50) considère que leur littérature, qu'elle qualifiée de littérature sans résidence fixe, n'est pas représentative du continent parce qu'elle n'apporte que désenchantement, désacralisation, désymbolisation, déconstruction.

Ces différentes poétiques littéraires de l'identité constituent, avec les théories littéraires, les courants littéraires, le cadre didactique de l'enseignement du français, les filtres et les perspectives de réception de la littérature dans l'espace francophone. La réception scolaire de la littérature au Cameroun s'est construite plus ou moins en tenant compte des chacun des différents paramètres, au regard de la diversité des défis identitaires à atteindre ; mais elle s'est surtout structurée autour des objectifs institutionnels d'enseignement. Lesquels objectifs institutionnels semblent constituer les paramètres dominants de réception de la littérature scolaire. Le cadre didactique en est l'expression.

Disons que finalement, la question de l'identité africaine de la littérature africaine en français est née avec les débuts de son enseignement. Suffit-elle à une œuvre d'être écrite par un africain pour être qualifiée de littérature africaine ? semblait être la question. Qu'est ce qui fait l'africanité d'une œuvre littéraire dite africaine ? L'origine géographique de son auteur ? Le contenu culturel de l'œuvre ? Son lieu d'édition ? Le débat implique autant les écrivains que la critique littéraire. Il est possible de prendre les points de vue des uns et des autres avant de se référer à un cadre théorique.

Il serait préféré dans le cadre de ces analyses la notion de « système littéraire francophone » à celui de champ littéraire francophone. Cette perspective d'appréhension de la littérature et donc l'identité d'une manière plurielle. Cette perspective correspond aussi à la théorie du poly-système (Paul Aron, 2016) issue des études postcoloniales ; et qui conteste la relation de dépendance avec le centre.

Deux mots résument la position des écrivains vis-à-vis de l'identité africaine : revendication et rejet. Ces deux mots rythment aussi les différents moments de la littérature africaine, avec des prises de position tranchées et des polémiques. Je me bornerai ici à voir la question du seul point de vue des auteurs. La revendication comme le rejet ont été de toutes les époques littéraires. Les motivations de leur adhésion ou de leur rejet de l'identité africaine. Elles vont des convictions idéologiques ou politiques aux imaginations d'artistes.

Ainsi la littérature en français du point de vue théorique et critique se révèle complexe et diversifiée, à l'opposé du point de vue institutionnel, qui définit la littérature francophone par opposition à la littérature française. Cette représentation institutionnelle est également en déphasage avec la culture populaire de réception de la littérature au Cameroun.

### 2.5.4. La parenthèse de la littérature nationale camerounaise et sa réception

A l'image de la plupart des pays africains, la représentation de la littérature comme contenu d'enseignement identitaire semble assez marquée au Cameroun. Ce marquage identitaire prend plusieurs formes.

En premier, cette représentation identitaire marquée de la littérature se traduit par la revendication accentuée du caractère national de la littérature produite et éditée localement, considérée comme la garantie d'une authenticité culturelle. Surtout que le Cameroun était le foyer africain de l'édition littéraire en français pendant très longtemps. En effet, le Cameroun abrite depuis 1964 les éditions CLE qui a permis la publication d'un nombre importants d'auteurs locaux, vivant et écrivant au pays. Le paysage littéraire s'est étoffé par la création des revues littéraires, l'apparition des premières critiques journalistiques et universitaires formées au département de français à l'université fédérale de Yaoundé, la mise en place d'un prix littéraire - le prix Ahmadou Ahidjo –, ainsi que la mise en place des bibliothèques scolaires et universitaires et d'un réseau de librairies à travers les grandes villes du pays, ont favorisé la naissance d'un lectorat camerounais.

Aussi, pour un certain nombre de critiques, il suffit de donner sa place à la littérature nationale pour que soit résolu le problème de l'enseignement identitaire de la littérature. Notamment, pour Dabla, (1994 : 5-6), les critères d'identification d'une littérature nationale en Afrique sont : endogénéité des thèmes, profil des personnages reflétant l'image du peuple, déroulé de l'intrigue dans le cadre de l'espace géographique, temps historique national. Soit, en plus de la définition attributive du corpus par l'origine de l'écrivain, il est demandé à l'œuvre littéraire d'être le reflet de la réalité sociale et de la condition historique du peuple.

De ce fait comparant le Cameroun aux autres pays africains, Dabla (1994) considère que le Cameroun a l'avantage de disposer d'une littérature et plus spécifiquement d'un ensemble de corpus romanesque dont le discours coïncidait le mieux avec les formes identitaires, culturelles et sociales réelles du pays. Aussi, affirme-t-il :

> Avec certains romanciers, Mongo Beti, Ousmane Sembène et Ferdinand Oyono notamment, un esprit nouveau apparait et le discours littéraire africain d'expression française recentre ses préoccupations. Il gagne en lucidité, débarrassé qu'il est des premiers extasiements et des délicieux mythes, pour s'épanouir dans le chambardement actuel inauguré autour des années 1970, et qui semble introduire, au-delà du renouvellement de l'écriture, une véritable renaissance culturelle du monde Noir. » (Dabla, 1994 : 5-6).

Autrement dit, les œuvres littéraires camerounaises sont dans la prédisposition d'un enseignement identitaire parce qu'ayant l'avantage d'un ancrage local. Dans le même sillage, David Ndachi Tagne (1986), dans son essai, *Roman et réalités camerounaises*, cherche le reflet du réel dans les œuvres romanesques de 1960 au milieu des années 1980, en arrive à la conclusion selon laquelle le roman camerounais contient des reflets implicites et explicites des réalités culturelles et sociales camerounaises et revêt bien un caractère identitaire indéniable.

Même s'il nuance sa position au fur et à mesure des démonstrations au regard de nombreuses erreurs d'écriture et autres incohérences esthétiques qui compromettent l'entreprise de vraisemblance et la valeur de témoignage que revendiquent ces œuvres. Orientant ses analyses de forme dans une perspective topologique, ses critères d'analyse identitaire semblent plutôt quantitative que qualitative. Il constate de ce fait une répartition inégale des œuvres sur l'ensemble du territoire, les descriptions implicites comme les références explicites semblent rendre compte de façon très inégale du cadre social général, ainsi que des us et coutumes du Cameroun. Certaines régions seraient surreprésentées au détriment des autres. Ainsi en est-il des régions du Sud, du Centre alors que le nord serait absent.

Quant au contenu, il estime que la très grande majorité des œuvres est construite dans une perspective idéologique. Laquelle privilégie la relation entre le héros et son univers culturel, spirituel, social et anthropologique, comme si les auteurs cherchaient à tout prix à restituer à l'Africain son univers perdu. Il conclut qu'en traitant du paysage, des coutumes, des pratiques cultuelles et organisations sociales, des modes vestimentaires et culinaires, des arts et architectures, des attitudes, et des destins individuels davantage dans une perspective idéologique qu'esthétique, il s'agit pour les auteurs d'exprimer des idéologies personnalisées plus ou moins en relation avec l'histoire nationale plutôt que de rendre compte de la réalité sociale et culturelle. Autrement dit, l'écriture du roman de cette époque est une écriture qui ne rend pas compte de manière vraisemblable des réalités camerounaises.

La volonté obstinée de la critique littéraire camerounaise et africaine d'une certaine époque à retrouver dans l'œuvre littéraire « authentique » la représentation socioculturelle locale a d'une certaine construit une

norme prescriptive plus ou moins consciente au Cameroun. Cela se fait au détriment de la qualité esthétique des œuvres et au prix d'une posture idéologique très affirmée dans les œuvres. Ainsi, un certain nombre de critiques soulignent avec emphase les carences diverses des œuvres littéraires localement produites.

En quelque sorte, le roman camerounais ne donnerait pas au lecteur les clés d'une analyse profonde et objective des réalités culturelles et sociales complexes. Jacqueline Henry Leloup (1981 :119 ), constate que les œuvres contiennent une charge de subjectivité plus que nécessaire. Aussi, considère-t-elle que le roman camerounais, écrit et édité localement, s'illustre essentiellement par son caractère artificiel :

> Si ne pouvant effectuer réellement le voyage, l'amateur d'émotions exotiques croit pouvoir retrouver à travers la création romanesque la nuit mystérieuse et étouffante de la forêt vierge, la lumière des paysages marins, les cascades de verdure des montagnes ou l'aridité douloureuse des régions du Nord, tous les violents contrastes qui caractérisent le pays, il sera déçu : il cherchera en vain l'extraordinaire diversité des hommes et des paysages.

Dans le même sens, la production littéraire locale souffrirait de carences esthétiques notoires, y compris pour certaines œuvres qui se retrouvent au programme scolaire. Bapé Mongo (2005) constate l'incommunicabilité de ces contenus, dont l'indigence artistique a pour effet de rendre la lecture indigeste. Quand ces œuvres ne charrient pas une esthétique surannée, elles déroulent des thèmes fades, qui parlent de tout et de tout le monde sans concerner personne : la race, la culture, l'homme blanc, la politique, les croyances. Aussi affirme-t-il: « *Ce qui est montré ici, c'est une littérature grenelée de carences diverses et rendue moralement minable par ses prostitutions et ses corruptions*. » (Bapé Mongo, 2005 : 64). Ni plus ni moins, il accuse la littérature camerounaise produite au niveau local, et plus encore son enseignement, de corruption morale et intellectuelle dans la mesure où ce dernier brouille les repères et donnent de la littérature en générale une image erronée.

L'origine de tant de disfonctionnement dans le corpus littéraire suscite des interrogations. Le Cameroun apparait finalement comme un champ littéraire dont la spécificité repose sur une conception particulière de la littérature selon Bernard Mouralis (1998 : 50). Cette conception particulière de la littérature elle-même viendrait de l'instabilité du champ littéraire. En d'autres termes, la complexité de la notion de champ littéraire qui serait ni uniforme ni constante, amène la diversification de la figure de l'écrivain, tantôt écrivain africain, tantôt écrivain, tantôt intellectuel, tantôt artiste. Cette complexité du profil naît du désordre ambiant du milieu littéraire et favorise la vulgarisation de l'idée selon laquelle la littérature peut être pratiquée au mépris de certaines règles esthétiques fondamentales. Marcelin Vounda Etoa (2003) constate par ailleurs que celle-ci a facilité l'éclosion des publications à compte d'auteur et avec elle le surgissement d'une critique sympathique, spécialiste de préface, postface et autres avant-propos que qualifie de « discours d'escorte ». Il considère comme Bapé Mongo (2005 : 78) que l'irruption de ces nouveaux opérateurs de l'écriture dans le champ de la littérature a largement contribué à la dégradation de la qualité de la production littéraire et par conséquent à l'atteinte de l'image de la littérature.

> La scène littéraire nationale est envahie, ces derniers temps, par un ensemble de productions qui embarrassent le critique. La première difficulté que ce dernier éprouve face à ces œuvres ressortit à leur genre. Productions hybrides, on ne peut les classer dans aucune des catégories existantes. Le deuxième élément de leur identification est l'usage qui est fait de ce que Gérard Genette appelle les

seuils… Toutes ces œuvres ou presque publiées localement ces trois dernières années sont, en plus d'être surchargées à leurs seuils, accompagnées de nombreux et longs discours d'escorte.

Ainsi, au lieu d'apparaître comme le lieu de la manifestation saine de l'expérience humaine et sociale des identités qui s'entrecroisent ; et celui de la représentation au moins proportionnée de la réalité culturelle et sociale camerounaise, la production littéraire locale des années 1970 jusqu'à nos jours traîne la réputation d'une littérature au rabais, ironiquement qualifiée de la « petite littérature de Yaoundé » par Bapé Mongo (2005). Aussi, l'ouverture de l'école vers cette littérature suscite des interrogations. Bapé Mongo (2005 : 78) constate pour le déplorer qu'« une grande frange du lectorat camerounais considère l'œuvre de fiction comme l'expression de l'expérience, de la pensée et des sentiments personnels de l'auteur ». Soit une conception qui n'est pas sans compromettre finalement l'acte de lecture. Car en effet, explique-t-il, elle fait de l'écrivain le premier responsable de tous les mots et de tous les maux de son livre. Au lieu de projeter l'œuvre dans la société qui l'a inspirée, le lecteur la projette sur l'auteur et l'explique au premier niveau comme si chaque œuvre était une confession, un aveu.

En fin de compte, amenée pour servir de solution palliative à l'enseignement identitaire de la littérature en français au Cameroun, le corpus littéraire national a fini par devenir lui-même un problème pour la littérature. Ce qui fait qu'aujourd'hui, les perspectives de l'enseignement identitaire de la littérature nationale constituent un pôle d'interrogation.

De même que le contexte social général, l'environnement scolaire est porteur des mêmes attentes identitaires vis-à-vis de la littérature. La parenthèse de la littérature nationale

La tentative initiale de construction d'une identité francophone au niveau local à partir de la littérature en français étant considérée comme un échec, la littérature nationale s'est révélée être une voie alternative pouvant mener à l'atteinte de cet objectif. Il faut tout de même rappeler que l'ouverture de l'école vers les littératures nationales, en Afrique francophone de façon générale, fut postérieure aux mouvements de revendication identitaire qui ont structuré l'identité littéraire africaine d'une part et d'autre part l'identité littéraire francophone. Pour cela, se pose la question de sa légitimité culturelle et idéologique de la littérature nationale. Ce qui, semble-t-il, fragilise son statut en tant que contenu culturel à part entière.

Quand on cherche des fondements aux littératures nationales africaines, c'est dans les théories politiques et idéologiques nationalistes des années 1960-1970 qu'on les lui trouve. C'est en effet dans le mouvement d'authenticité culturelle qui a balayé le continent durant l'époque des dictatures politiques et militaires brutales que se trouvent les racines des littératures nationales. Portée par un discours de rupture culturelle avec l'occident, l'authenticité culturelle se traduit en quelque sorte par le désaveu de l'occident culturelle au profit des identités culturelles nationales. L'objectif est moins de défendre la pluralité des identités culturelles évoluant au sein des Etats postcoloniaux que de fusionner ces identifiés divergentes en un bloc monolithique susceptible de refléter la rigidité idéologique qui porte l'Etat monopartiste.

Sur le plan littéraire, la revendication de l'authenticité culturelle a conduit à la naissance d'une nouvelle esthétique dans la littérature africaine écrite que l'on a surtout observé chez des écrivains vivant et écrivant dans les pays africains à partir des années 1970. Cette nouvelle esthétique dont les caractéristiques majeures sont :

La multiplication des thèmes d'écriture, synonyme de l'éclatement de la vision globale de l'Afrique héritée de la colonisation. Ces thèmes ne se résument plus au racisme, à la dénonciation de la colonisation, à la

description des mœurs sociaux des africains mais touchent à tous les domaines de la vie des africains, surtout endogènes tels que le chômage des jeunes, la corruption, la violence institutionnelle, la condition de la femme, la satire politique...

Le rejet explicite des canons et codes formels de l'esthétique littéraire occidentale qui se traduit, au niveau de la forme, par l'expérimentation des nouveaux genres littéraires intermédiaires ; et au niveau de l'écriture, par le relâchement de l'exigence de construction rigoureuse de l'intrigue, le mélange des éléments du récit oral et écrit chez de nombreux auteurs dont Werewere Liking, Jean-Marie Adiaffi par exemple.

Enfin, la créolisation de la langue. Le purisme linguistique, hérité de la colonisation est déclaré mort au profit d'un mélange syntaxique et sémantique du français avec les langues locales, souvent celle parlé par l'auteur ; l'adoption de registre populaire du français comme langue d'écriture par de nombreux auteurs.

Il se trouve que cette esthétique, revendiquée par les littératures nationales, fut en effet généralisée au niveau de la littérature écrite francophone à l'échelle du continent. Ce qui a donné lieu à une nouvelle confusion, celle de la guerre des champs littéraires.

Se pose dans le contexte camerounais la question de l'appréciation de la valeur esthétique de l'œuvre littéraire. Pour Jean Derive (2007), on ne saurait parler d'identité culturelle dans une œuvre littéraire en faisant abstraction de la dimension esthétique. Aussi pense-t-il que l'écriture littéraire n'est pas une trace qui s'échappe naturellement du sujet qui la produit pour « trahir » sa provenance, mais bien un acte de création. Le problème serait donc forcément plus complexe qu'une simple attribution identitaire au nom des origines de l'écrivain . Mais en attendant que le scepticisme littéraire de Derive (2007) vis-à-vis de la considération des œuvres par leur origine intègre tous les esprits, les critiques qui se sont jusqu'à présent s'intéressent à la littérature camerounaise l'approche du point de vue des origines des auteurs comme pour se conformer à cette acception de Jean Guehenmo (1991): « *Tout vrai livre est ces deux choses contradictoires : un témoignage et un jeu (…). Dans les chefs d'œuvre, le jeu même met en valeur le témoignage. Un écrivain n'est pas d'abord un joueur. Il est d'abord un témoin* ». Ainsi, dans son essai, Roman et réalités camerounaises, David Ndachi Tagne (1986), cherchant le reflet du réel dans les œuvres romanesques de 1960 au milieu des années 1980, en arrive à la conclusion selon laquelle le roman camerounais, contient des reflets implicites et explicites des réalités culturelles et sociales camerounaises et revêt bien un caractère identitaire indéniable.

Même s'il nuance sa position au fur et à mesure des démonstrations au regard de nombreuses erreurs d'écriture et autres incohérences esthétiques qui compromettent l'entreprise de vraisemblance et la valeur de témoignage que revendiquent ces œuvres. Orientant ses analyses de forme dans une perspective topologique, il constate néanmoins une répartition inégale des œuvres sur l'ensemble du territoire. Les descriptions implicites comme les références explicites semblent rendre compte de façon très inégale du cadre social général, ainsi que des us et coutumes du Cameroun. Certaines régions seraient surreprésentées au détriment d'autres. Ainsi en est-il des régions du Sud, du Centre alors que le nord serait absent.

Qualifiée d'esthétique de la « renaissance culturelle », celle-ci est fondée sur la mise en scène du petit peuple et préfère l'identité sociale à l'identité culturelle. L'écriture est ainsi une écriture de dépassement et de remplacement des clichés coloniaux. L'opposition Blanc et Noir est riche africain et pauvre africain, ville et village, jeunes et vieux, intellectuel et illettré… Tout simplement, en cette période de dictature des partis uniques et des aventures idéologiques diverses, la littérature se fait vitale, elle se fait témoignage humain contre des vérités institutionnelles et idéologiques qui réduisent l'Africain à des clichés. La littérature devient le

lieu de l'exil et la critique. Il faut surtout y voir le durcissement de l'environnement social et politique des pays, et la demande d'un statut social dans les nouveaux Etats, ainsi que les privilèges qui y sont attachés.

Pour les générations d'écrivains africains des années 1970 à 1990, le rapport à l'identité culturel s'est fait dans le sillage de la Négritude mais avec des modifications majeures de l'orientation esthétique. Ils apportent à l'écriture littéraire africaine francophone des années 1960 à 1980 des innovations esthétiques particulières matérialisant une certaine volonté de rapprochement de rapprochement entre la littérature et l'image authentique du peuple. Cette littérature est caractérisée par le passage des thèmes à vocation universelle vers des thèmes de proximité, le remplacements des personnages mythiques, historiques, héroïques par les figures du bas peuple : le chauffeur de taxi, le cordonnier, le menuisier. L'espace littéraire lui-même devient problématique : au territoire national, s'oppose le terroir. La langue d'écriture devient un enjeu majeur. Le recours aux ressources narratives orales devient systématique. Le besoin de se faire comprendre du bas peuple en serait une des explications. Enfin, sur le plan de la construction esthétique romanesque particulièrement, le modèle balzacien est relégué au calendre grec, les auteurs se lâchent et font montre d'ingéniosité dans l'innovation des formes littéraires.

A la difficulté à définir de manière consensuelle le contenu d'enseignement, s'ajoute celle des approches méthodologies d'enseignement à s'entendre sur l'enseignabilité de la littérature.

## 2.6. Critique de la réception scolaire de la littérature au Cameroun

Le contexte francophone de réception de la littérature est traversé par plusieurs poétiques de la littérature. De cette façon, les paramètres contextuels de réception de la littérature au Cameroun devraient relever des objectifs de diversité. Pourtant, à la différence du contexte social et culturel général, le cadre scolaire de réception de la littérature au Cameroun est paramétré autour des objectifs institutionnels d'homogénéité ; lequel paramétrage impose un environnement spécifique de réception de la littérature donc la discipline « français langue seconde » est la manifestation. Ce cadre oriente explicitement les objectifs pédagogiques de l'enseignement de la littérature vers la réalisation des finalités politiques identitaires.

Au final, quel bilan peut-on faire des soixante-dix ans d'enseignement de la littérature au Cameroun ? De l'avis général, les plus de soixante ans d'enseignement de la littérature au Cameroun n'ont pas permis d'atteindre les objectifs visés, qu'il s'agisse des besoins d'apprentissages ou des besoins institutionnels.

Analysant l'environnement universitaire d'enseignement de la littérature à partir des années 1960, Kane (1970) considère que le contexte d'enseignement de la littérature au Cameroun est une exception en Afrique. Il considère que l'université de Yaoundé était la seule à disposer d'un département de littératures africaines, et à avoir fait preuve d'une appropriation précoce et d'une belle coordination progressive de l'enseignement littéraire. Mais le point de vue de Kane n'est pas partagé par tous.

La première critique faite au contexte camerounais d'enseignement de la littérature concerne le caractère décontextualisé de son contenu. Qu'il s'agisse de l'université ou des

établissements d'enseignement secondaires, Ntonfo (1991 : 61) pense que « *le système éducatif camerounais, notamment en matière d'enseignement littéraire, souffle d'une décolonisation inachevée, si tant qu'elle est vraiment commencée* ». Autrement dit, Ntonfo (1991) le contenu et le schéma pédagogique de l'enseignement de la littérature en français au Cameroun n'a sensiblement évolué malgré les réformes et les changements de programmes. Le cas spécifique des étudiants lui paraît particulièrement préoccupant *Ntonfo (1991 : 61)* : « *Les lettrés camerounais, même au sortir de l'université, sont incapables de disserter valablement sur la littérature camerounaise dont ils n'auraient pas en définitive découvert que des bribes tout au long de leur formation* ». C'est en fin de compte à se poser la question de savoir si la spécificité tant clamée du Cameroun en matière d'enseignement de la littérature a été d'un apport certain et bénéfique pour les apprenants ? C'est bien la qualité du contenu littéraire d'enseignement qui est en cause. Ntonfo (1991) considère à cet effet que les œuvres choisies ne jouent pas un rôle intégrant par rapport à la société actuelle. Autrement dit, elles n'offriraient pas de références culturelles crédibles.

A la suite de Ntonfo (1991), et s'intéressant à la dimension méthodologique, Tabi Manga (2000) parle d'un enseignement de la culture qui prépare mal la jeunesse à la vie. De même, Selon Pabé Mongo (2005), une frange importante du lectorat camerounais supposé scolarisé considère l'œuvre de fiction comme l'expression de l'expérience, de la pensée et des sentiments personnels de l'auteur.

Dans l'ensemble, le bilan de l'enseignement de la littérature en langue française au Cameroun permet de reconnaître que des efforts considérables restent à faire. Théoriquement, il est reproché au système éducatif camerounais un enseignement articulé autour du développement des compétences cognitives, esthétiques, langagières et discursives des sujets apprenants[34] sans liens avec le contexte d'enseignement/apprentissage.

A la suite de ces critiques de nature littéraire, d'autres critiques et propositions didactiques émergent. Depuis de nombreuses années en effet, en dehors des difficultés connues pour ce qui est de la constitution du corpus littéraire d'enseignement, les approches méthodologiques d'enseignement de la littérature ont particulièrement suscité des réflexions. C'est autour d'un colloque sur la didactique de la littérature qui a eu lieu en mars 2016 à la faculté des sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I que les professionnels et théoriciens de l'enseignement de la littéraire ont formulé diverses propositions tendant à remédier aux carences constatées. Afin de rendre lisible les différentes propositions, nous les avons articulées en plusieurs points.

[34] la lecture cognitive du texte littéraire, valorisant la pensée, les idées, mais aussi le contexte sociohistorique qui les a produit ; et la lecture esthétique, valorisant la qualité artistique des œuvres

- **La perspective d'un enseignement multi-référentiel de la littérature**

C'est autour du concept de « multi-référentialité » du texte que deux auteures : Patricia Bissa Enama (2016), et Renée Solange Nleck Bidias (2016) développent chacun à sa façon, l'idée d'un enseignement de la littérature considérant le texte littéraire comme porteurs de références multiples. De ce fait, elles proposent de mettre le texte en lien avec d'autres disciplines scolaires ou d'autres contenus. Particulièrement, Bissa Enama (2016) montre que le sens du texte littéraire est dynamique, se renouvelle sans cesse et s'inscrit dans un espace temps éternellement présent. De son côté, Solange Nleck Bidias (2016), a montré comment la connexion de divers champs disciplinaires et didactiques à partir d'une base épistémique multi-référentielle présente des garanties inédites pour le développement de compétences de formateurs à l'enseignement. Les deux propositions ouvrent des perspectives de décloisonnement intéressantes pour le texte littéraire. Suivent d'autres propositions articulées autour de la relation entre le texte et le contexte.

- **La perspective d'un enseignement de la littérature fondée sur la relation texte /contexte**

L'enseignement de la littérature suivant la perspective texte/contexte n'est pas nouveau. Amenée par la critique biographique, elle a constituée la perspective dominante de l'enseignement des années 1960 jusqu'au milieu des années 1990. Félix-Nicodème Bikoï (2016), inspecteur générale de pédagogie, qui faisant le constat de l'inadéquation des programmes actuels d'enseignement de la littérature avec le contexte, propose une redéfinition des finalités de l'enseignement de la littérature à partir d'une configuration syncrétique, qui prendrait l'intelligence artificielle et l'intelligence humaine dans la construction du goût, du sens moral. Dans ce sens, il suggère le retour à la lecture des auteurs et des textes majeurs de la littérature française et francophone au lycée, ainsi que le retour à l'histoire littéraire au niveau universitaire.

Dans le même sens Linjuom Issofa (2016), enseignant de français lui-même, s'est interrogé sur les moyens de rendre opérationnels les repères identitaires et culturels de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage de la littérature. Toujours dans le souci de faire correspondre le contenu d'enseignement au contexte. Robert Fotsing Mangoua (2016), plaide pour une pédagogie postcoloniale de la littérature française au Cameroun, suggérant de passer d'une pédagogie de l'accumulation du savoir à une pédagogie du transfert et d'adaptation des savoirs acquis à l'environnement local et à des situations réelles. Yvette Balena (2016), se sert de la notion de « contexte de périphérisation » pour proposer un enseignement de littérature sortie du didactisme de la classe de français pour une réelle connexion avec ce qu'elle appelle « les instances de la féerie », ou tout l'imaginaire. Enfin, Albert Jiatsa Jokeng (2016), suggère une nouvelle configuration des techniques d'apprentissage en rapport avec la notion d'« intermédialité », qui constitue une voie innovante pour l'enseignement de la littérature en lien avec l'environnement médiatique et les références socioculturelles de l'enseignant et de l'apprenant.

- **La didactique de la littérature comme perspective d'enseignement de la littérature**

Les propositions suivantes sont relatives à la didactique de la littérature, qui apparait plus ou moins redéfini en fonction de la compréhension particulière de chaque auteur. Ainsi, Charles Louis Etoundi (2016), inspecteur général des langues et cultures, insiste sur la nécessité de renouveler la didactique de la littérature en recourant, d'une part, à de nouvelles approches textuelles et, d'autre part, en mettant en œuvre un nouveau paradigme pédagogique dans l'élaboration des activités d'enseignement/apprentissage. Sa proposition reste au final flou. Les termes «nouveau paradigme » et « nouvelles approches textuelles » ne sont pas explicitement définis.

Pour Bernabé Mballa Ze (2016), didacticien, la didactique de la littérature est une question d'enjeu et d'actualité. Aussi, propose-t-il que la didactique de la littérature au Cameroun se structure autour de l'objectif de la socialisation de l'individu en tant que sujet réellement autonome. Sa définition de la didactique de la littérature rencontre celle de Morot Sir qui la fait coïncider avec la notion de pertinence littéraire.

Raymond Mbassi Ateba (2016), redéfinissant la littérature en rapport aux révolutions conceptuelles dont elle a été l'objet au fil du temps, ainsi qu'avec ses acceptions actuelles à l'ère du multimédia, considère que la didactique de la littérature peut-être considérée comme une science : la « littératie », dont la compétence devrait être étendue sur l'ensemble des arts et aux médias.

Pour Jacques Fame Ndongo (2016), ministre de l'enseignement supérieur, et professeur de littérature, le sens à donner à la didactique de la littérature reste un défi : « *penser la didactique de la science littéraire : un défi pour les temps présents et à venir* » (Fame Ndongo, 2016 : 12). Aussi, pense-t-il que faire œuvre de didacticien, c'est enseigner la codification des invariants et des universaux relatifs aux textes de fiction, c'est aussi « transmettre à des apprenants, souvent rétifs et démotivés, ou au mieux passifs et dociles, la fulgurance et l'incandescence d'un verbe transformateur qui s'enracine dans les confins de l'imaginaire » (Fame Ndongo, 2016 : 9-10).

Les propositions ayant émergé à l'occasion du colloque de Yaoundé sur la didactique de la littérature constituent à la fois un état des lieux certain et des perspectives sérieuses pour l'enseignement de la littérature au Cameroun. La critique a porté en générale sur le didactisme à outrance qui caractérise de la didactique du français qui prête ses schémas à l'enseignement de la littérature. Ce didactisme conduit à ce que Fame Ndongo (2016 :10) considère comme : « *les prêt-à-porter, les prêts-à-consommer, les prêts-à-penser, les blancs seings idéologiques, politiques et culturels [qui] annihilent toute velléité inventive et mettent, pour ainsi dire, l'imagination entre parenthèses ».* Il s'agit pour les auteurs prioritairement de dégager des voies pour l'avènement d'une didactique de la littérature séparée de la didactique du français mais aussi de relancer sur de nouveaux fondements théoriques l'enseignement de la littérature. La convergence des propositions autour de trois axes témoignent de l'existence d'un certain nombre d'articulations et de consensus de la part des chercheurs et professionnels de l'enseignement de la littérature. Il paraît exister des pratiques didactiques et d'affinités théoriques entre les chercheurs qui s'intéressent à au sujet : ceux de la vieille école, cherchant leur repères dans les pratiques biographiques et historiques de l'enseignement de la littérature ; et ceux de la jeune

école, plutôt tentés par les approches pédagogiques ludiques, ouvrant le texte littéraire vers d'autres contenus culturels et intéressés par un apprentissage centré sur l'apprenant.

La diversité des points de vue et de propositions témoigne aussi de la diversité de parcours académiques des intervenants, venus de la pédagogie, des sciences du langage et de la littérature. Reste que les différentes positions soulèvent elles-mêmes des questions, tant les postulats théoriques, les approches et les méthodologies de recherche restent à expliciter. Jean-Claude Abada (2016 :15-23) résumant les positions de ses collègues, les considèrent comme des prospections pour un renouveau épistémologique. Une manière d'exprimer la satisfaction relative des différentes propositions.

Cette insatisfaction est partagée. Elle devient même une préoccupation pour qui s'intéresse à ce contexte d'enseignement de la littérature. Se pose dans cet environnement des attentes réelles, en terme de théorisation du cadre d'enseignement et d'apprentissage de la littérature, et de conceptualisation des postures et des outils méthodologiques d'enseignement, de paramétrage des outils didactiques. Des attentes nées du fait de la complexification des besoins institutionnels et d'apprentissage d'un contexte en mutation continuelle et devant lesquelles la didactique du français langue seconde apparaît dépourvu.

Le cadre de l'enseignement de la littérature dans la perspective de la construction d'une identité francophone repose finalement sur trois piliers : un contexte socioculturel de diversité confronté à un cadre institutionnel orienté vers les objectifs d'homogénéité identitaire, la didactique du français langue seconde comme contexte méthodologie manque de lisibilité et la littérature comme contenu d'enseignement défini du point de vue institutionnel. L'ensemble de critiques et de propositions soulignent la difficulté du cadre pédagogique à trouver une approche méthodologique conciliante pour l'enseignement de la littérature. L'expérience camerounaise d'enseignement de la littérature apparaît comme un échec et le contexte celui d'une pluralité de défis à relever.

Appelée à servir de support culturel et social pour la réalisation des objectifs identitaires, la littérature se présente finalement comme complexe, tant du point de vue de la poétique de l'identité que de la théorie de la littérature. Une complexité que ne reflète pas le programme d'enseignement, plutôt porteur d'une vision institutionnelle. La diversité des propositions didactiques et surtout l'actualité sociale et politique du Cameroun montrent la construction de l'identité nationale à travers les langues et les cultures étrangères n'est pas aboutie.

## 2.7. Les défis identitaires du contexte camerounais

Le contexte camerounais d'aujourd'hui se présente comme un contexte de friction ethnique et linguistique de deux ordres. D'une part, la friction opposant les ethnies (francophones) entre elles ; et d'autre part la friction opposant la communauté francophone et anglophone. La neutralité attendue du français à l'intérieur du pays semble ne pas être à tous les égards.

En effet, des violences identitaires à caractère régionaliste, communautaire, et tribale ont par moment secoué le Cameroun. Lesquelles surgissent à l'occasion des élections. On peut à cet effet citer la guerre opposant Foulbé contre Baya dans les années 1990 dans la région de l'Adamaoua. Les Beti et les Bamoun dans la région du Sud au lendemain des élections présidentielles de 2011, les Beti et les Bamiléké dans la même région en 2018. Les violences les plus récentes ayant eu coures au moins de juillet 2021 sont celles opposant les Kotoko contre arabe Choa aux alentours du Lac Tchad, Arabe Choa et Mousgoum, Mousgoum et Kotoko, toujours dans la même région.

Ces quelques exemples illustrent la fragilité du sentiment d'appartenance au sein de la communauté francophone. Autant d'évènements qui amènent à questionner le modèle de structuration du paysage linguistique et culturel.

Mais en plus de ces conflits internes à la communauté francophone, le Cameroun connait depuis 2016 une crise politico militaire dans ses deux régions anglophones. Une crise aux origines identitaires. Née d'une revendication corporatiste des avocats, puis des étudiants et des enseignants qui demandaient la prise en compte de leur spécificité linguistique et culturel anglo-saxon dans le fonctionnement institutionnel, particulièrement dans les juridictions administratives et la formation dans les collèges, lycées et les universités ; cette revendication exprimée sous la forme de manifestations pacifiques de rues ; ces dernières furent réprimées dans la violence, entraînant une réaction armée et une demande sécessionniste, qui perdure encore jusqu'à nos jours.

Finalement, ce contexte en appelle à la réflexion sur la question de la neutralité de la langue : qu'entend-on par neutralité du français, une langue peut-elle être neutre ? Le français et l'anglais apparaissent-elles pas finalement comme des langues de polarisation de sentiments communautaires ; bien loin de la garantie de neutralité et de transparence institutionnelle, bien loin aussi de la garantie d'équité dans la satisfaction des besoins sociaux et culturels fondamentaux que sont l'éducation et la communication ; prouvant en effet qu'elles n'ont jamais cessé d'être des langues porteuses de sentiment ? Finalement, le français et l'anglais ne semblent-ils pas avoir le même statut que les langues ethniques ?

De quoi les diverses formes de violences identitaires, dirigées ou non contre l'institution sont-elles la traduction ? Doit-on constater avec Calvet (1974), que le modèle qui inspire la structuration du paysage linguistique et culturel en Afrique est désormais surannée et par conséquent le qualifier de « tentative déphasée »? Doit-on considérer avec Roland Breton (1991 : 30) que le véritable problème du champ linguistique et culturel en Afrique est systémique ? Pour cela, il explique que le véritable problème de la fonctionnalité des langues africaines est celui de l'agencement structurel de type colonialiste. Lequel ne laisse aucun espace d'expression utile aux langues africaines :

> L'Afrique subsaharienne vit à l'heure d'un plurilinguisme à plusieurs niveaux ou par superposition; à la base, survivent les multiples langues africaines, souvent d'extension réduite à de toutes petites ethnies, jadis dites "vernaculaires" et maintenant proclamées "nationales", mais restées à un stade oral ne leur permettant généralement pas l'accès à l'enseignement. Juste au-dessus, les rares langues africaines plus répandues, à rôle "véhiculaire", ou exceptionnellement, promues langues d'enseignement et d'administration. Au sommet les quatre langues officielles de l'Organisation de l'Unité Africaine – arabe, anglais, français et portugais parfois associées, qui restent les principales langues d'enseignement et de culture supérieure et les véritables langues d'État.

Doit-on aller au-delà et considérer que la systématisation institutionnelle, non seulement ne reflète pas la complexité du paysage linguistique et culturel, mais aussi fonctionne à rebours ? Pour répondre à toutes ces questions, nous avons choisi de nous intéresser à un aspect particulier et prépondérant de la construction de l'identité culturelle en français : l'enseignement de la littérature.

Le contexte camerounais d'enseignement de littérature se présente comme un contexte de divergence, caractérisé d'une part par un environnement socioculturel diversifié, et d'autre part un cadre institutionnel d'enseignement qui poursuit des objectifs d'homogénéité identitaire. Cette divergence s'exprime en termes de défis.

### 2.7.1. Le défi de la préservation de la diversité socioculturelle

Les différentes colonisations qui se sont succédé dans le pays ont tenté d'imposer leur propre représentation des langues et cultures locales. Cette représentation s'est traduite par une écriture violente de l'identité qui ne s'arrête pas avec les indépendances. Elle lui survivra sous la forme de politique culturelle nationale autoritaire. L'école en deviendra le creuset, soit le lieu d'une écriture autoritaire visant la construction de l'unité identitaire du peuple. Des changements institutionnels majeurs survenus au début des années 1990 à la faveur de la libéralisation politique, économique et sociale n'ont que très légèrement bousculés les habitudes autoritaires d'écriture de l'identité sociale. Les langues et les cultures nationales sont entrées dans le programme scolaire mais en restant à l'ombre des objectifs majeures de formation identitaire et culturelle en français et en anglais.

Le bilan de soixante années d'écriture de l'identité par le système éducatif camerounais suscite des interrogations. Ce bilan laisse appréhender la prééminence du cadre institutionnel sur le contexte socioculturel. Autrement dit, les appartenances identitaires exprimées en français ou en anglais sont plus valorisées par rapport à celles exprimées dans les langues locales. Cette situation se traduit sur le plan pédagogique par une importance accrue accordée aux besoins institutionnels par rapport aux besoins d'apprentissage. Bien que la tendance actuelle aille dans le sens de la prise en compte des contraintes et des attentes de l'environnement socioculturel local, le conflit entre contexte socioculturel et cadre éducatif persiste, laissant conclure à une absence de flexibilité dans l'environnement pédagogique des langues et des cultures au Cameroun. Une absence de flexibilité qui est la manifestation d'un déficit de politique multiculturel et multilingue susceptible de refléter la polyglossie qui caractérise le peuple camerounais.

Le dictionnaire de didactique du français considère d'ailleurs les termes polyglossie et multilinguisme comme synonymes (Cuq, 2003 :197) :

> On appelle polyglossie la forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition

> fonctionnelle. A la différence d'autres formes de multilinguisme sociétal, dans une communauté polyglossique chacune des variétés que comporte le répertoire linguistique de la société en question occupe un domaine communicatif et situationnel spécifique, sans chevauchements. S'il est vrai que l'on ne peut réduire de telles situations à une simple opposition binaire entre une variété haute et une variété basse, les variétés sont généralement hiérarchisées sur un échelle de prestige. Le Grand Duché du Luxembourg (français, allemand, luxembourgeois, portugais et anglais) et Singapour (mandarin, bahasa, malaysia, malais et anglais) sont des cas de polyglossie sociétale.

A travers la répartition français, anglais, langue véhiculaire, et langue maternelle, le Cameroun correspond à un cas de polyglossie sociétale qui reste à parfaire. Une polyglossie dont la confirmation passe par un certain nombre de défis à relever.

### 2.7.2. Le défi du bilinguisme et de la biculturalité institutionnelle

Dans le contexte de diversité linguistique et culturelle, synonyme de divergence d'un certain point de vue, le défis du bilinguisme et de la biculturalité institutionnel est présenté comme un enjeu de survie pour l'Etat. En effet, les mutations institutionnelles amorcées en 1990 et qui se poursuivent jusqu'à nos jours, par la mise d'un cadre législatif de plus en plus favorable au plurilinguisme, ont pour ambition de faire passer le Cameroun du statut de bilinguisme institutionnel de juxtaposition à un bilinguisme individuel comme l'explique Mendo Zé et al.(1999 : 346-347) :

> Les travaux sur le bilinguisme français/anglais suivent les orientations données par les décideurs camerounais selon lesquelles le bilinguisme camerounais ne doit pas rester au stade officiel : il doit se traduire dans les faits. Il est donc question que tous les Camerounais deviennent bilingues et non pas que le Cameroun soit divisé en deux entités, l'une anglophone et l'autre francophone. Cette situation coûterait très cher à l'état étant donné qu'il lui faudrait à chaque poste de travail un cadre anglophone et un cadre francophone. De surcroît, maintenir deux entités dans un seul État risquerait d'entraîner la division et plus tard peut-être la sécession.

Le but poursuivi par la promotion du bilinguisme français/anglais demeure l'atteinte des objectifs institutionnels, c'est-à-dire l'harmonisation de l'identité linguistique et culturelle des citoyens nécessaires à l'amélioration du vivre ensemble. Cependant, la formation au bilinguisme français/anglais ainsi qu'au biculturalisme à travers un système éducatif dualiste semble être un problème. La création d'établissements d'enseignement secondaire bilingue ainsi que des écoles primaires bilingues n'a pas résolu le problème. De manière générale, les clivages demeurent entre les deux sous systèmes éducatifs, de sorte que les apprenants bilingues français/anglais sortis du système scolaire constituent des exceptions. Et pour certains auteurs, la formation au bilinguisme n'est ni plus ni moins qu'une situation d'échec :

> A l'observation, un tel objectif n'a jamais été atteint. Les seuls Camerounais capables de s'exprimer couramment et avec aisance dans les deux langues officielles sont soit ceux qui sont issus des familles mixtes (parents anglophone et francophone), soit ceux ayant fait des études bilingues, soit ceux résidant dans les zones où les LO2 sont couramment parlées au quotidien. Plus de cinquante ans de bilinguisme officiel, on ne relève aucun bilingue scolaire, c'est-à-dire celui qui a acquis son bilinguisme officiel individuel dans le système éducatif camerounais. (Ebogue, 2014 : 194).

A cet effet, la présentation du Cameroun comme un pays officiellement bilingue et biculturaliste ne refléterait pas la réalité. Plutôt, c'est le français (langue ayant des locuteurs numériquement plus importants)

qui domine le champ linguistique, culturel, politique et économique. Il convient tout de même de signaler que cette posture dominante semble connaître un début de rééquilibrage en raison de l'influence de l'anglais dans la sphère mondiale. Pendant longtemps, ce sont les anglophones qui apprenaient massivement le français pour des raisons évidents d'insertion dans les divers champs politique, économique, culturel et du savoir. Depuis le début des années 2000, avec l'ouverture à la mondialisation et les perspectives de mobilité internationale qui l'accompagnent, c'est plutôt l'inverse qui se produit. Les francophones semblent plus nombreux à apprendre l'anglais.

Du reste, le bilinguisme et le biculturalisme individuel intégral restent un objectif à atteindre. Les changements structurels et institutionnels amorcés témoignent de la volonté du gouvernement de faire évoluer la situation. Mais ces bonnes intentions ne semblent pas suffire. Elles demandent d'être soutenues par des mesures pragmatiques et mieux articulées.

### 2.7.3. Le défi de la résolution de la dichotomie Etat et ethnie

Il semble que l'ethnie est une dimension essentielle des modes d'organisation et de perception de soi en Afrique. Selon Balogun (1993: 61), le bagage ethnique de l'Africain moyen consiste essentiellement en un mode de vie et une conception du monde, comme peuvent l'être les structures de l'Etat dans les sociétés ou la nationalité et l'élément ethnique ont fusionné en une entité commune. C'est cette fonction essentielle qui justifie la place importante réservée à la question de l'ethnicité dans les Etats modernes en Afrique. A défaut de trouver une conscience nationale déjà en place, l'Etat en Afrique s'est contenté de la fédération des consciences ethniques existantes pour garantir son maintien quand il n'en a pas créée de toutes pièces. Il y a de ce fait lieu de penser avec Mouiche (2000) que l'ethnie est une force politique incontestable et un catalyseur vertueux du développement :

> Et dans la mesure ou l'ethnie a vocation à promouvoir l'intégrité politique, économique et culturel de chacun des groupes constitutifs de la société dont elle relève, y favoriser le retour à la confiance, à l'initiative, à la créativité sociale, à plus de solidarité, et à conjurer ce faisant les forces anomiques, anthropiques et centrifuges de la structure globale, elle apparaît comme un argument indispensable pour la mise en œuvre et la promotion d'un développement harmonieux et par conséquent durable de l'Etat (Mouiche, 2000 : 47).

Autrement dit, l'ethnie est un vecteur social, politique, économique et culturel sans lequel les sociétés africaines aspirant à la modernité ne sauraient tenir.

La diversité culturelle et ethnique du pays semble être son problème, elle suscite à la fois peur et méfiance. Tous les pouvoirs politiques, de type colonial ou non, se sont douloureusement frottés à cette réalité. Selon les époques et les contextes, les intérêts politiques des groupes dominants ont presque toujours prévalus. L'expérience coloniale de la gestion de l'ethnicité a laissé des souvenirs douloureux. Après un quart de siècle de politique culturelle d'inspiration pangermaniste au Cameroun, les allemands ont à un moment jugé nécessaire d'imposer le Swahili comme langue nationale afin de réaliser l'unité linguistique et culturelle nécessaire à la construction d'une identité culturelle commune du colonisé, question de mieux préserver leur langue et leur culture. Un projet qu'ils n'auront pas le temps de mettre à exécution. La défaite de l'Allemagne à la première guerre mondiale mettre un terme à cette ambition avant qu'elle n'ait commencée.

La période de tutorat français et anglais verra le pays divisé en deux et verra s'installer l'uniformité linguistique et culturelle, plus ou moins appuyé, selon que l'on est du côté français ou anglais du territoire. La vie sociale, politique, économique et culturelle sera ainsi articulée autour des deux langues étrangères. L'après colonisation est l'ère de *détricotage/rétricotage* de la réalité ethnique locale en lien avec le « projet d'hégémonie » (Bayart, 1985) culturelle et politique durable du nouveau groupe dominant constitué pour la première fois des nationaux. Dans ce contexte du souci de convergence des unités ethniques et linguistiques vers la réalisation de l'unité nationale, l'on est passé à la problématique de l'identité culturelle nationale. De bout en bout, le paysage ethnique du Cameroun demeure un cadre très influencé par la géopolitique mondiale, les mutations historiques nationales et les intérêts divers et abondants des tenants du pouvoir politique. Les politiques publiques économiques et sociales évitent de se penser à partir des contraintes du paysage ethnico linguistique et des attentes communautaires.

L'enjeu de la question ethnique au Cameroun est d'aboutir à une représentation méliorative de cette dernière, c'est-à-dire en faisant d'elle une entité porteuse d'espérance. La peur et la subjectivité avec laquelle on appréhende l'ethnie fait croire que celle-ci est quelque chose de difficile à cerner, sinon qu'à la considérer avec Lonsdale (1996 :101) comme une réalité introvertie, observable seulement à travers le comportement grégaire de ses membres. Sa valorisation ou sa sous-valorisation dépend d'un choix très large d'intérêts multiples dont l'activation est liée à la fois à la configuration propre des enjeux sociaux du moment, à l'efficacité comparée des différentes formes d'action et de mobilisation sociales disponibles et aux options des « porteurs des discours». *(*Darbon*,* 1995).

En tant qu'Etat en voie de développement, le Cameroun cherche à relever le défis de la diversité culturelle et du pluralisme linguistique que représente sa population. A la fois pour la cohésion sociale que pour le bien être des personnes ; et d'autre part pour mettre en mouvement toutes ces énergies que les politiques économiques d'inspiration modernistes laissent de côté. Il paraît à cet effet logique d'affirmer avec Mouiche (2000 :48) que « si l'expérience africaine peut nous apprendre quelque chose, c'est bien que l'identité ethnique est toujours plurielle, évolutive, transformable ». Le Cameroun, en premier, est un cas de figure de l'idée d'une ethnicité en perpétuelle mutation. Depuis près de 70 ans d'indépendance, les régimes politiques successifs qui sont passés au pouvoir ont semblé avoir chacun son approche de l'ethnicité[35].

Au début des années 1990, le contexte culturel camerounais croise un nouveau contexte idéologique et politique connu sous le nom de la « libéralisation politique ». Et avec lui l'avènement des divers droits humains y compris celui des communautés linguistiques à se servir librement de leurs langues et cultures. En effet, les convictions acquises sur les idées de monolinguisme et de mono culturalisme étatique s'estompent. L'idée que les hommes sont modelés par leur langue natale, qui elle-même découpe le monde de manière singulière, et fonde leur communauté majeure et prime d'appartenance est à nouveau partagée.

---

[35] Le régime d'Ahmadou Ahidjo planchait une représentation de la population en termes d'opposition binaire par les termes populations d'origine bantou au sud ; et au nord des populations d'origine soudano sahélienne ; ou en terme confessionnel : les populations du nord sont considérés comme musulmans et ceux du sud comme chrétiens. Le régime de Paul Biya a fait le choix de la représentation de la population en termes ethno groupes, provocant une hiérarchisation à l'échelle locale des identités. A un ethno groupe doit correspondre une territoire : le département. Ce qui ne correspond pas effectivement à la réalité.

Bien que demeurant officiellement un pays de bilinguisme français/anglais, le Cameroun n'échappe pas aux interrogations relatives au surgissement des identités tribales qui commencent à s'affirmer sans complexe. Il s'observe chez les unités ethniques et linguistiques du Cameroun comme une envie pressante de sortir du cadre artificiel dans lesquels les pouvoirs coloniaux et post coloniaux successifs les ont enfermés ; ou tout au moins, le besoin de voir reconfigurer dans des proportions acceptables et bénéfique ce cadre pour le bien de tout le paysage ethnico linguistique[36].

En l'état actuel de la configuration du paysage ethnico linguistique du Cameroun, il est difficile de reconnaître à l'Etat l'influence qu'il revendique sur les unités ethniques, et par là sur le contrôle du territoire. Et cela à cause d'une politique culturelle qui ne prend pas effectivement en compte les identités ethniques. Pour Biaya (1998: 106), les structures qui gouvernent le paysage ethnique et les comportements politiques qui l'accompagnent sont en tant que praxis politiques, enracinés, construites et inscrites dans l'histoire locale et non officielle. Autrement dit, la réalité du pouvoir est exercée au niveau local par les chefs traditionnels, en général institutionnellement marginalisés. C'est aussi le point de vue de Mouiche (2000 : 54) pour qui l'Etat moderne en Afrique ne présente pas le monopole du contrôle de la Nation et des structures politiques et administratives qu'il prétend connaitre. Au contraire, il se trouve en face d'un ensemble de structures et de comportements politiques originaux qui ne se laissent pas aisément définir et qui donnent du fil à retordre tant aux dirigeants africains ainsi qu'à ceux qui s'intéressent à lui comme objet de recherche.

Dans l'impossibilité d'assurer le contrôle effectif des hommes et de leurs territoires, l'Etat au Cameroun s'est entouré à partir des années 1990 d'un ensemble d'intermédiaires politiques appelés « élites ». Ils sont hommes d'affaires, hommes politiques, chefs coutumiers, simples fonctionnaires et ont réussi à capitaliser les intérêts de leur communauté ethnico linguistique qu'ils sous-traitent avec le pouvoir central. Le fait que le gouvernement se soit résolu en 2012 à verser un salaire aux chefs traditionnels de premier, deuxième et troisième degré doit être interprété comme une tentative de reprise en main du réseau réel du pouvoir de contrôle des identités.

En quelque sorte, le véritable pouvoir culturel, idéologique et moral serait aux mains des chefs traditionnels. Qu'ils soient structurés de manière sommaire ou complexe, ces pouvoirs tiendraient en échec l'Etat moderne wébérien, le forçant à respecter leurs espaces vitaux. En conséquence, la conception de la culture et de l'identité de l'Etat Wébérien entre naturellement en conflit avec celles des entités coutumières qui coordonnent la vie des unités ou des groupes ethniques.

L'expression modérée de ce conflit se construit autour des manifestations cultures ostentatoires, la multiplicité des festivals culturels surtout de la part des minorités linguistiques invisibles, le contrôle par le financement des associations sportives locales ou simplement des associations de type communautaire. Autant d'initiatives visant à défier court-circuiter ou à gêner le fonctionnement des identités dans le sens voulu par le pouvoir institutionnel.

---

[36] Un ethno groupe est supposé rassembler les membres de plusieurs ethnies partageant un même territoire des us et coutumes similaires, donc appelés à cohabiter pacifiquement. Mais cette association aboutit inéluctablement à des rivalités, parfois violentes, surtout à l'occasion des élections. Ainsi en a-t-il de la guerre entre Kotoko et Arabe Choa dans le département du logone et chari au début des années 1990 ; ou encore de la guerre entre Foulbé et Baya dans le département du Mbéré sur la même période.

La forme violente de l'expression de l'identité culturelle quant à elle se révèle sous fond de tribalité, donnant lieu à des guerres ethniques de contestation de l'hégémonie tribale d'une ethnie par une autre à l'intérieur d'un ethno groupe, et donc la crise armée actuellement en cours dans la région du nord-ouest en est une manifestation. Mais de manière générale, c'est à l'occasion des élections que cette expression violente de la différence se manifeste, opposant des ethnogroupes adverses mais parfois aussi les membres d'un même ethnogroupe.

### 2.7.4. Le défi de la mondialisation culturelle et de la mobilité internationale des citoyens

En moins d'un siècle d'existence, le contexte culturel et linguistique camerounais est passé par plusieurs politiques et idéologiques, qui en ont fait un cas complet de figure pour les théories culturelles contemporaines. Que l'on convoque le schéma articulé de l'évolution du contexte linguistique africain de Maurice Houis[37] ou que l'on fasse référence aux différentes théories culturelles contemporaines, amenées par les auteurs tels Roger Batistide (1970), Arjun Appadurai (1990), Benjamin Barber (1995), Jonathan Xavier Inda et Renato Ronaldo (1999), Jean-Loup Amselle (2001), Diana Crane, (2002), Stéphan Dorin (2006) et bien d'autres… le contexte camerounais parait se laisser interpréter par ces divers schémas théoriques, preuve de son ouverture culturelle tout azimut à l'influence culturelle mondiale. Nous nous intéresserons dans ce cadre particulièrement aux identités nouvelles générées par la mondialisation. Ou disons que c'est vers ces identités déterritorialisées que veut se porter notre attention. Elles paraissent non seulement construites dans la clandestinité, et donc renforçant l'idée du sentiment d'insécurité identitaire. Mais davantage, cette déterritorialisation des identités est rendu possible grâce à l'action des langues dites internationales. Je me limiterai ici à deux schémas d'interprétations : celui de Claude Abé (2005) et d'Arjun Appaduraï (1990) dont les vues semblent converger.

Analysant l'environnement culturel et linguistique des jeunes des villes de Yaoundé et de Douala, Claude Abé (2005) constate l'émergence d'une nouvelle citoyenneté urbaine qu'il qualifie de « *citoyenneté électronique ». Il affirme en effet « qu'à Douala et Yaoundé, les jeunes, particulièrement les filles, ont élu domicile dans les cybercafés où ils passent la majeure partie de leurs journées les yeux rivés sur les écrans d'ordinateurs et les doigts sur les claviers à la recherche de conjoints en Europe, au Canada ou aux Etats-Unis* » A celle-là, il faut ajouter une autre type de citoyenneté décrit par Malaquais (2001) comme relevant des « *arts du Feyre* »[38] ou la citoyenneté de la « Feymania », et qu'il traduit comme la « citoyenneté de l'arnaque » ; laquelle se ressource selon l'auteur aux racines de pratiques mafieuses tel que le blanchiment d'argent, l'escroquerie... Ces citoyennetés de type mondialiste seraient en concurrence ou disons en conflit ouvert avec la citoyenneté de type Jacobin, qui est normalement la seule citoyenneté institutionnelle et légale.

---

[37] S'intéressant à l'évolution linguistique des sociétés africaines, Maurice Houis (1971) considère qu'elles ont connu pour la quasi-totalité au moins trois moments historiques importants ayant profondément modifié les structures sociales et parlantes les statuts et fonctions linguistiques. En effet, il voit dans les différentes phases de la colonisation ces moments historiques : en premier le pré colonialisme, à la fois moment de rencontre mais aussi moment de théorisant de son rapport à l'autre. Dans cette phase, la pensée européenne a transformé les rapports de différence en rapport de supériorité. Puis vient la phase du colonialisme actif.

[38] Les astuces de l'escroquerie

Ces nouvelles identités culturelles urbaines et mondialisées rentrent dans le schéma qu'Arjun Appaduraï (1990) considère comme des profils identitaires générés par les « flux globaux » d'images, de sons, d'idées, issus des réseaux de communication électroniques décentralisés et qui viennent introduire une brisure dans la subjectivité moderne.

Il identifie en effet cinq pôles d'influence culturels. Le premier pôle est constitué des *ethnoscapes,* c'est-à-dire des individus déterminés par la mobilité que sont les migrants, les touristes, les réfugiés, les exilés, etc. Le deuxième pôle est constitué des *technoscapes,* donc du réseau des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Viennent les *finanscapes* ou les marchés internationaux, regroupant les pôles financiers, les places boursières. Suivent les *mediascapes* dont l'arsenal est constitué des moyens électroniques de production et de dissémination des informations et des images. Enfin, les *ideoscapes*, constitués des idéologies d'Etat ou des contre-idéologies des organisations non gouvernementales.

Concrètement, ce qu'il considère comme des flux globaux sont un ensemble d'information circulant dans tous les sens entre les différents pôles. Autrement dit, il considère que les flux globaux circulant dans le sens du monde occidentalisé génèrent un métissage culturel qui accroit l'hétérogénéité de la société. Par contre, circulant dans le sens du monde sous développé, les flux globaux renforceraient l'instabilité et le chaos dans le complexe jeu des « identités déterritorialisées » (Appaduraï, 1990). Parce qu'elle affecte les marchandises, les hommes, les symboles, les identités culturelles, Appaduraï croit que ces flux globaux déterritorialisent les individus tout en affectant les Etats-nations.

Au Cameroun, la matérialisation de cette rupture s'observe dans la discontinuité qui parcourt à la fois les identités ethniques mais aussi celles des appartenances francophones et anglophones. En effet, de plus en plus de jeunes des villes de Yaoundé et Douala ne s'identifient plus ni à l'un ni à l'autre (Abé, 2004). Au contraire, les attaches et les nouveaux repères culturels qu'ils revendiquent se situent au-delà de leur cercle réel de vie. Par des voies dites alternatives d'accès à la modernité, ces jeunes deviennent porteurs des normes et des valeurs qui selon Appaduraï créée des dynamiques culturelles inédites. Mais cette identité culturelle construite par la nouvelle technologie n'est pas le seul problème. Le véritable problème du contexte camerounais n'est-il pas celui de la définition consensuelle de l'identité ?

### 2.7.5. Le défi de la définition consensuelle de la notion d'identité

Existe-t-il dans le discours institutionnel camerounais un prototype de l'identité camerounaise suffisamment représentatif et fiable ? Quelques textes légaux brossent le profil identitaire du Camerounais à construire. C'est le cas de la loi d'orientation (article 5) qui décrit l'identité du Camerounais à construire comme un citoyen patriote, éclairé, bilingue (Français/Anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, entreprenant, tolérant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de paix, de solidarité, de justice et jouissant des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Soit un natif du Cameroun mais porteur des valeurs universelles, lesquelles le destinent à être un citoyen du monde mais aussi et avant tout un enfant du terroir.

Dans le même sens, la constitution de 1996 présente ce dernier comme le garant des valeurs traditionnelles et donc porteur des valeurs et d'une culture ethnique mais aussi d'une culture sociale ouverte sur le monde. Dans son article 1er, alinéa 2 : « *elle reconnait et protège les valeurs traditionnelles conformes aux principes démocratiques, aux droits de l'homme et à la loi* », assurant ainsi un fondement légal aux usages sociaux et même administratifs et politiques fortement ancrés, qui font de l'appartenance culturelle à un groupe le critère d'identification de base. Un critère qui semble nettement l'emporter sur celui fondé sur l'identité individuelle.

Dans l'un et l'autre cas, il n'est pas objectivement expliqué ni le cadre ni les modalités de cette articulation de l'identité ethnique et moderne. A tout cela, il faut ajouter le flou occasionné par les notions de bilinguisme et de pluriculturalisme, qui dans l'entendement politique, seraient deux notions hiérarchiquement convergentes dans le sens de la construction d'une société de diversité. Tels ne sont pas les sens didactiques de ces mots.

Surtout, ni les conclusions du colloque de 1985 sur l'identité culturelle nationale, ni celles des états généraux de la culture de 1991, ni ceux de l'éducation, n'ont permis d'aboutir à un consensus autour de la notion d'identité, encore moins sur celui du profil identitaire de l'apprenant à former.

C'est de façon plus large la définition même de la notion de « culture nationale » qui semble être en crise dans cet environnement. Il y manque une définition suffisamment complexe et objective, pour refléter la réalité sociale, politique, ethnique, linguistique, artistique du pays ; et capable de mettre en évidence le patrimoine matériel et immatériel des communautés culturelles ; conciliant les aspirations individuelles légitimes de citoyens et les desseins politiques des dirigeants.

La définition classique du terme « culture » appréhendée comme « *ce qui différencie les humains des non-humains* » ne suffit pas. Définir la culture de nos jours, c'est aller bien au-delà. C'est selon DESCOLA (2005 :243) objectiver :

> La conscience réflexive, la subjectivité, le pouvoir de signifier, la maîtrise des symboles et le langage au moyen duquel ces facultés s'expriment, de même que les groupes humains sont réputés se distinguer les uns des autres par leur manière particulière de faire usage de ces aptitudes en vertu d'une sorte de disposition interne que l'on a longtemps appelée l' « esprit d'un peuple » et que nous préférons à présent nommer « culture .

Conscient que le concept « culture » hérité de la colonisation ne reflète ni la réalité ni la subjectivité du peuple camerounais, il apparaît aujourd'hui comme un devoir politique de le clarifier et de le renforcer. Mais en même temps, la culture est par nature réfractaire au contrôle et à la domination. Louis Porcher et Violette Faro – Hanoun (2000 :125). considèrent qu':

> Il importe de lutter contre ces tentations, et tentatives d'hégémonie et de domination. Non seulement au nom des principes d'équité mais aussi parce que les cultures sont radicalement irréductibles : elles constituent des modes de vie, des visions du monde, des manières d'être et de se comporter qu'il appartient à personne de juger de l'extérieur, et d'essayer d'étouffer.

Pris entre les exigences pragmatiques de faire de la notion de culture un outil fonctionnel pour résoudre le problème d'identité et la contrainte éthique de non atteinte au droit à la liberté de la culture, le terme « culture nationale » au Cameroun reste relativement confus, identique à celle des pays africains au lendemain des indépendances et qu'Alpha Sow, (1977) considère comme une forme « d'autodéfense collective » contre la désintégration du monde traditionnel. Notion défensive donc, la « culture nationale» apparaît dans le contexte africain comme une construction rigide, aux racines stables, bien implantées dans la réalité anthropologique des peuples, protégeant virtuellement un environnement social et ethnique dont on s'efforce de croire en la cohérence, question de mieux résister aux aléas d'un environnement mondial incertain, le tout au nom d'une pureté originelle dont on croit encore être dépositaire. Bref, une idée de la culture comme garantie de sa différence avec les autres, de l'espèce humaine mais aussi des groupes humains les uns des autres ; mais une idée de culture qui ne dit pas tout de même de quoi est faite ladite spécificité.

Et comme dans la plupart des pays africains, le Cameroun semble adopter une définition flexible, volontairement inaboutie de la notion « culture nationale» donc les déterminants stratégiques ne seraient pas assumés. Ce qui permet d'agencer les contenus du concept au gré des aléas politiques, idéologiques, sociaux ; et d'adapter les objectifs assignés à des actions culturelle au gré des opportunités. Doit-on pour cela rappeler que durant sa courte histoire, le pays est passé par plusieurs modèles d'éducation au gré de son évolution politique, économique et sociale ? Et qu'il a connu diverses politiques culturelles ?

C'est au fond la politique culturelle elle-même qui semble faire défaut. En effet, soumis au modèle autoritaire d'éducation durant la période coloniale, et qu'il a lui-même repris à son propre compte dès les premières années de l'indépendance ; le pays se cherche depuis la venue du contexte démocratique un modèle culturel qu'il peine à structurer.

Dans un tel contexte, marqué par une absence caractérisée des paradigmes politiques précis nécessaires pour la construction d'un cadre opérationnel d'intervention éducative, l'enseignement de la culture se fait dans un espace dont la détermination des choix stratégiques n'est pas politiquement assumée, donnant l'impression d'un amalgame. Pour Louis Pocher et Violette Faro-Hanoun (2000) la politique linguistique et culturelle repose sur quelques principes épistémo-méthodologiques qui font sa particularité. Elle nécessite à la base une vision préalable propre à une communauté, un État, un groupe d'États… Elle exige des objectifs précis et des moyens de mise en œuvre, elle demande des décisions pragmatiques et adaptées au contexte, elle exclut tout recourt à l'automatisme fonctionnel des autres secteurs d'activité. Bref, une politique linguistique, à la différence la politique tout court, repose des modèles conceptuels prédéfinis et des actions pragmatiques rigoureusement articulées mais non point rigide. Par contre, il demeure au Cameroun, en dépit du lien naturel de dépendance qui fait de l'éducation un sous ensemble de la culture ; et malgré les multiples réformes pédagogiques entreprises dans le but de restructurer l'éducation, une rupture entre le champ culturel et le champ éducationnel. Une rupture rendue complexe par la divergence théorique sur la question de l'identité.

# Conclusion

Au Cameroun, l'enseignement de la langue et de la culture en français date de l'époque coloniale. La littérature occupe une place de choix dans les programmes d'enseignement. Sa perspective d'enseignement est politiquement et idéologiquement influencée depuis l'époque coloniale. Une perspective qui n'a pas beaucoup évoluée malgré la multiplicité des réformes. Héritier de la logistique culturelle et scolaire française, le cadre de la didactique du français langue seconde est réputé entretenir une vision ethnocentrée de l'enseignement de la culture, privilégiant une transmission univoque du contenu culturel, laquelle empêche toute interaction humaine et tout retour réflexif sur l'apprentissage (Spaëth, 2014). En somme, le contexte dans lequel l'école est née au Cameroun lui a donné sa structuration et ses objectifs particuliers, notamment en ce qui concerne le rapport de l'école à l'enseignement de l'identité.

De ce fait, les objectifs d'enseignement de la littérature, le contenu littéraire et les outils didactiques qui l'accompagnent sont institués de façon officielle, en vue de réaliser les enjeux politiques et sociaux attendus de cet enseignement. Cette posture institutionnelle est loin de refléter à la fois la complexité du contexte socioculturel camerounais, la diversité du contenu littéraire en français, la prudence de la didactique quand il s'agit de l'enseignement de la littérature. A cet effet, le regard de la théorie de la littérature et de la poétique sur la littérature en français en tant que contenu identitaire n'est pas rassurant. Définir la littérature en français semble être une question de posture et de perspective. Pour les uns, la littérature par sa nature artistique et culturelle n'est pas enseignable. Pour les autres, elle l'est à condition de la redéfinir en contexte pédagogique. Le programme officiel d'enseignement de la littérature au Cameroun s'aligne sur cette dernière option. De même, se pose la question de l'identité en littérature en français. Une pluralité de poétiques littéraires prescrivent aussi les modalités de réception de ladite littérature, des propositions qui confirment la pluralité du contenu littéraire.

Au final, le programme est unilatéralement défini du point de vue institutionnel. Ce qui n'est pas sans susciter des problèmes d'adéquation des contenus, des objectifs et les méthodologies d'enseignement. L'opportunité du choix des approches pédagogiques actives reste questionnée dans ce contexte. L'atteinte des objectifs identitaires de l'enseignement de la littérature se retrouvent compromis. L'essentiel des critiques soulevées vis-à-vis de l'approche camerounaise d'enseignement de la littérature indexe la responsabilité institutionnelle. Il se trouve qu'après 60 années d'enseignement de la littérature pour la réalisation d'une identité culturelle en français, le bilan reste mitigé.

## Partie II. Cadre théorique et méthodologique

# Chapitre 3. Cadre théorique

## Introduction

Délimiter la frontière épistémologique précise de l'enseignement de la littérature ne parait pas évident. Traversé qu'il est par des sous-champs disciplinaires variés, des courants théoriques pluriels, lieu d'émergence des méthodologies pédagogiques diverses, divergentes, complémentaires aussi par moment, l'enseignement de la littérature est finalement porteur du sentiment d'illégitimité didactique, exigeant ainsi que soit explicité, justifié chaque situation d'enseignement.

Partant, il devient nécessaire dans le cadre de la présente analyse de clarifier les ambigüités théoriques, de dégager les obstructions conceptuelles, de recentrer les cadrages méthodologiques, de lever le doute sur les confusions méthodologiques pour espérer aboutir à un environnement théorique cohérent, indispensable pour servir de cadre à l'analyse du contexte camerounais d'enseignement de la littérature. L'orientation identitaire de l'enseignement de la littérature dont il est ici question l'impose. Ce cadre sera celui de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures.

C'est donc le paradigme l'identité/altérité qui est au cœur de notre problématique. A cet effet, il est question d'analyser différentes propositions théoriques traitant de l'enseignement des cultures en contexte de diversité. Nous nous attarderons tour à tour sur la proposition de la transversalité méthodologique de Puren, du paradigme de la représentation de Zarate (1993) ou encore de paradigme de l'histoire de Spaëth (2014). Et à partir de ces propositions, il sera envisagé un cadre théorique contextualisé correspondant au contexte spécifique du Cameroun.

qui constituent des cadres intéressants d'analyse de la problématique dans la mesure où elles permettent la prise en compte du contexte historique réel et de la subjectivité collective qui l'accompagne. Cependant cette perspective n'est pas tout à fait adéquate à notre contexte, laquelle voudrait questionner le rapport au contexte socioculturel réel d'enseignement en plus de la prise en compte de la subjectivité individuelle et collective dans le processus d'enseignement.

La posture de réflexivité sera indispensable. Le fait que le contexte de la recherche soit un contexte où nous avons exercé en tant que professeur de français pendant douze ans rend intéressant un retour sur cette expérience. Ainsi, la réflexivité dont il est ici question sera dans une certaine mesure un retour critique sur cette expérience professionnelle. Mais davantage, il s'agit de la réflexivité comme cadre théorique d'analyse. C'est dans cette perspective, que la didactologie est convoquée.

## 3.1. La problématique et les hypothèses

### 3.1.1. La problématique

L'enseignement de la littérature dans la perspective de la construction d'une identité francophone en contexte camerounais soulève finalement des questions d'ordre théorique et critique qui renvoient à l'environnement social et culturel d'enseignement (le contexte), au contenu d'enseignement (la littérature), et à l'approche d'enseignement (les méthodologies).

Concrètement, ce sujet met en évidence un contexte socioculturel pluriel et multiculturel caractérisé par un besoin d'hétérogénéité, mais confronté à un cadre méthodologique orienté vers la didactique du FLS avec des objectifs d'homogénéité, ainsi qu'un contenu d'enseignement littéraire défini du point de vue institutionnel. Il s'en dégage le constat de la divergence entre les attentes réelles d'apprentissage d'une part, les postures et le contenu littéraire de l'enseignement d'autre part.

Dans ce contexte, se pose la question suivante : quel enseignement de la littérature pour la construction de l'identité francophone ?

Cette question n'est pas sans lien avec le débat de nature épistémologique qui oppose la didactique de la littérature à la didactique du français au sujet de l'enseignement de la littérature. Elle est celle du besoin de la définition de l'objet d'enseignement qu'est la littérature. Elle est celle de la détermination de la nature de la relation entre la littérature dans son rapport avec les sphères culturelles et les autres disciplines d'enseignement, et principalement la langue. Elle est celle des enjeux de la formation des enseignants. Elle est celle de la transparence des objectifs d'enseignement. Et enfin, elle est celle de la pertinence des outils didactiques d'enseignement en contexte de diversité.

Il sera interrogé dans ce sens avec Hannah Arendt (1961) la conception courante de la littérature, considérée comme un produit ustensile, servant autant au divertissement qu'à l'éducation. Hannah Arendt (1961 : 260) estime à cet effet que l'on « *fait des grandes œuvres un usage tout aussi déplacé quand elles servent les fins de l'éducation ou de la perfection personnelle, que lorsqu'elles servent quelques autres fins que ce soit* ». En effet, concevoir la littérature comme un instrument dont on se sert pour apprendre au sujet social à se distinguer de l'homme de la société de masse par la recherche du raffinement à la consommation, la maîtrise de son excitabilité, le renforcement de ses critères de jugement, bref la culture d'un certain élitisme, constituerait à son avis une perversion de la littérature. Au regard du parcours spécifique de la littérature au Cameroun, il est à observer que l'enseignement de la littérature y constitue, aussi ce qu'Hannah Arendt décrit comme la crise de la culture.

L'on a déjà été amené à analyser les contextes sociolinguistiques, les cultures éducatives et politiques à l'œuvre dans cet espace francophone. Reste à dérouler les concepts théoriques fondamentaux, à définir le processus, à caractériser les postures, à nommer et à classer les discours, les représentations, les outils didactiques, les postulats et les pratiques, à

faire des liens, bref à clarifier les modalités sociales, pédagogiques, culturelles et littéraires qui aboutissent à la construction de l'identité culturelle dans le contexte en cause.

Cependant, l'environnement de diversité linguistique et culturel du Cameroun donne au sujet son orientation particulière. Cette orientation est celle d'un contexte socioculturel caractérisé comme celui de la diversité mais pourtant soumis à une écriture violente de l'identité à l'époque coloniale puis à une écriture autoritaire de nos jours. Ce contexte est celui des objectifs et des outils didactiques orientés vers la réalisation des finalités institutionnelles, qui sont plutôt des finalités d'homogénéité. Enfin, ce contexte est celui d'un contenu d'enseignement défini unilatéralement du point de vue institutionnel. Le projet de construction de l'Etat unitaire à partir du français justifie cette orientation. Le contexte de libéralisation économique et politique, et de diversité culturelle et actuelle remet cette orientation en question. D'où la nécessité de proposer un enseignement de la littérature susceptible de correspondre aux exigences de pluralité et d'hétérogénéité. De cette façon, c'est la place et le rôle des instituions dans le cadre pédagogique qui est interrogé.

Dans cette optique, trois hypothèses possibles nous paraissent convenir.

### 3.1.2. Les hypothèses

Traiter de l'enseignement de la littérature et de la construction d'une identité culturelle au Cameroun, c'est s'intéresser au contenu d'enseignement, à la méthodologie didactique, aux acteurs, aux programmes d'enseignement et à l'environnement d'enseignement ; mais c'est aussi s'intéresser au cadre sociohistorique, théorique et méthodologique de la littérature et des approches d'enseignement.

Aussi, énonçons-nous les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1. Le corpus littéraire devrait être redéfini en dehors du cadre didactique du FLES et d'un point de vue non institutionnel (dominant).

Hypothèse 2. Pour réaliser les objectifs identitaires attendus de l'enseignement de la littérature, les outils méthodologiques d'enseignement devraient nécessairement être repensés en lien avec les enjeux sociohistoriques.

Hypothèse 3. Les objectifs linguistiques de l'enseignement de la littérature devraient être séparés des objectifs culturels, par conséquent le contenu culturel et littéraire doit être enseigné séparément du contenu linguistique.

Ces hypothèses trouvent un ancrage dans le cadre des approches théoriques contemporaines de l'enseignement des langues et cultures de façon générale ; et dans celui de la littérature particulièrement. En effet, les postures théoriques de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures, celles de la didactique de la littérature, celles des théories d'apprentissage comme le constructivisme et le socioconstructivisme, comme celles des neurosciences cognitives ont en commun de questionner, voire de remettre en cause la place prépondérante de la vision homogène du processus d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, et en occurrence dans l'enseignement de la littérature. Ces remises en question vont de la réflexion sur les objectifs d'appropriation subjective de la littérature au développement de la perspective acquisitionniste de la culture en passant par la prise en compte du caractère du contexte.

A cet effet, la didactique de la littérature travaille à l'appropriation subjective de l'œuvre littéraire et à l'objectif de décentrement. Autrement dit, la didactique de la littérature n'est pas sûre que la littérature constitue un objet d'enseignement abouti. Aussi l'appropriation subjective (Maingueneau, 2003) des œuvres est conçue à la fois comme une adhésion affective et comme une prise de distance, esthétique notamment. Tandis que le décentrement amène à reconsidérer l'œuvre littéraire dans son rapport avec l'époque contemporaine, la littérature devient dans ce cadre-là la représentation de l'expérience humaine, à la fois individuel et collectif.

Dans ce sens, la didactique de la littérature s'est engagée dans un processus d'objectivation mais aussi de questionnement des conditions de transmission des contenus littéraires. Elle s'est ainsi appuyée sur les apports des sciences du langage, de la théorie de la littérature ainsi que des apports pédagogiques. La littérature est donc perçue comme un vécu sociohistorique, porteuse d'expérience humaine qu'il faut rendre accessible à l'apprenant par des moyens méthodologiques pluriels. Aussi, Doubrovsky (1971) et Yerlès et Lits (1992) définissent-ils la littérature par opposition à la science, défendent l'idée d'une littérature comme contenu intégral de culture, porteuse avant tout d'une expérience humaine existentielle irréductible. C'est ce caractère irréductible de la littérature qui fait son essence et le situe au niveau des disciplines telles que la science, l'histoire. Selon Daunay (2007), c'est cette "irréductibilité" de la littérature qui est le garant de sa survie dans l'univers pédagogique et qui fait en sorte que l'on ne puisse pas la réduite à la dimension d'un métadiscours moral, scientifique, politique.

La didactique de la littérature propose finalement de faire de la littérature un contenu d'apprentissage à approprier au détriment de la posture transmissive qui a longtemps prévalue.

Défendant une perspective interactionniste de l'apprentissage, le constructivisme va dans le même sens que la didactique de la littérature. Ainsi, pour Piaget, le langage est égocentrique au départ, c'est au fur et à mesure de la socialisation de l'enfant que s'acquiert les compétences de décentration. L'activité interactionniste apparaît comme un processus de transformation et de décentrement. L'interaction n'est pas une simple occasion d'apprendre les

objets linguistiques par la confrontation, mais le lieu où se réalise la correspondance entre structures linguistiques et structures de l'action. L'interactionnisme didactique met l'accent sur la complémentarité. Les opinions, les idées, les caractères, les comportements peuvent être différents, mais chacun pense que les opinions, idées de l'autre méritent respect et attention. Elle est sous-tendue par le désir de comprendre le point de vue de l'autre, de l'intégrer comme un des éléments importants de la situation. L'on peut noter avec Gaonac'h (1991) que l'existence d'une interaction effective nécessite une négociation de rôles, l'annonce d'intention, l'expression d'avertissements, la planification d'actions, la sollicitation d'informations, la persuasion ou la contradiction, l'expression de demandes indirectes. Et aussi, elle est souvent liée à la maîtrise de « rituels » qui permettent de retenir l'attention, de prendre la parole ou de la laisser, d'établir et de changer le thème de l'interaction, d'exprimer des démarches de répétitions ou de clarification. La didactique propose une conception sociale de l'interaction dont la finalité est la maîtrise des rituels de civilités sociales.

L'autre conception de l'interaction est celle des cognitivistes et des neurosciences cognitives. Mais à la différence des constructivistes qui voient dans l'interaction un simple jeu de rôle social ; le cognitivisme et les neurosciences cognitives démontrent que l'interaction est une opération mentale complexe qui « (…) *englobe le stockage en mémoire des représentations, ou des connaissances, leur récupération/réactivation, mais aussi les traitements de l'input.* » (Anne Trévise, 2012 : 5). Mais surtout, ils démontrent que cette opération mentale est un processus qui relève davantage du contrôle automatique du cerveau que de la volonté des interactants. Autrement dit, il y a une dimension inconsciente et hautement centré du processus cognitif de l'apprentissage des langues et des cultures, qui rend impossible le décentrement total entre identité et altérité.

Une lecture transversale de ces différentes postures théoriques laisse apparaitre une orientation commune : celle de la mise en place d'un cadre d'enseignement flexible et contextualisé, reposant sur une représentation dynamique de l'identité et de l'altérité, proposant la prise en compte de la subjectivité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, un processus d'enseignement privilégiant l'appropriation à la transmission, et donc fondée l'interaction.

Cependant, notre cadre d'analyse reste celui de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures. Ce cadre met au cœur des préoccupations les notions de « représentation » et de l' « identité ».

Le cadre d'analyse des hypothèses amène un ensemble de termes dont le sens demande à être précisé. S'impose de ce fait la définition des concepts mais aussi le choix des terminologies. Les notions représentation, d'identité, d'altérité… seront expliciter. S'impose également le besoin du choix de terminologies.

## 3.2. Choix des terminologies et définition des concepts

Les notions de représentation, d'identité, d'altérité… nécessitent une explicitation, question de mieux saisir le sens contextuel et disciplinaire de la didactique du français, mais aussi de la didactique des langues et cultures.

### 3.2.1 : choix de terminologies

#### a) la didactique de la littérature

L'analyse du discours et même la didactique du français nomment « didactique de la littérature » toute pratique épistémologique visant l'enseignement de la littérature. Mais à quoi fait-on exactement référence quand on parle de la didactique de la littérature ? Daunay (2007) lui-même se pose la question : parle-t-on d'une sous-discipline de la pédagogie, soucieuse de développer les manières de transmettre le contenu spécifique qu'est la littérature ? Ou bien d'une pédagogie renforcée, une sorte de discipline policière qui veut interdire l'accès à la matière littérature à certaines sciences ? Est-elle une sorte de sociologie de la littérature, qui s'invite dans le débat sur les enjeux sociaux et idéologiques de l'enseignement de la littérature ? Est-elle la linguistique appliquée, qui continue de pratiquer l'enseignement de la littérature sous un nom autre que celui de la didactique du français ? L'Etat des lieux qu'il fait des différentes acceptions ne permet pas de dégager une définition qui s'impose. Le travail de définition de la didactique de la littérature semble donc être en friche. Daunay (2007), qui pense que la didactique de la littérature en tant que discipline n'existe pas, ou du moins pas encore. Il lui préfère le terme « approche didactique de la littérature » pour mettre en évidence la pluralité des postures et l'opposition des visées qui la construit. Aussi considère-t-il que la didactique de la littérature apparaît davantage comme un espace de questions que comme un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. Cette position a surtout la particularité de faire de la didactique de la littérature un espace ouvert à différents types de rencontres théoriques et épistémologiques. Par cette option, il présente surtout la didactique de la littérature comme un cadre disciplinaire traversé par des courants théoriques contradictoires, des postures issues des domaines épistémologiques divers où le questionnement prévaut sur les convictions. De cette façon, pour Daunay (2007) ; parler de l'enseignement de la littérature, c'est rester à cheval entre la didactique du français et la didactique de la littérature.

Cette position d'ouverture de Daunay (2007) est partagée par certains auteurs, parmi lesquels Langlade (2004) qui prône une « autonomie relative » de la didactique de la littérature vis-à-vis de la didactique du français. Ces conceptions, propositions, objectifs et finalités assignées à la didactique de la littérature paraissent aux antipodes des préoccupations d'un autre groupe de chercheurs qui se sentent concernés par la question de l'enseignement de la littérature.

Ainsi Reuter (1992) et Legros (2005) sont pour une didactique de la littérature affranchie, avec son objet et sa finalité spécifique, en rupture épistémologique avec la didactique du français.

Pour le moment, l'enseignement de la littérature semble résister à toute tentative de définition ou d'appréhension cohérente, peut-être faute d'un cadre épistémologique adéquat. Enseigner la littérature revient donc finalement à en proposer une définition partielle et peut-être partial, liée aux contraintes et aux enjeux provisoires. C'est sans doute ce qui explique la position de Daunay (2007) qui est une « approche didactique de la littérature ».

Finalement, le cadre théorique de la didactique de la littérature apparaît comme un cadre pluridisciplinaire, reposant sur un champ épistémologique large. Ce qui fonde l'ambigüité du terme. Cet ambiguïté fait que nous lui préférons un autre cadre d'analyse.

### b) La didactique du français langue étrangère et seconde (FLES)

Le sous champ de la didactique du français langue seconde prend-t-il en compte cette dimension plurielle et flexible de la littérature ? Cela semble loin d'être le cas. Spaëth (2001) voit la rigidité qui caractérise le champ de la didactique du FLS le résultat d'un conditionnement qui date de la colonisation, et principalement de la colonisation africaine. De son point de vue, le fonctionnement de ce champ est révélateur des problèmes qui sous-tendent sa structuration : son interdépendance avec le passé colonial en fait un outil pédagogique violent, son fondement institutionnel et politique, sa vocation à l'acculturation ; une relation à la langue et à la culture objectivée, autant d'articulations qui rendent la didactique du FLS peu flexible.

Et parce qu'elle peine à reconnaître l'hétérogénéité de la classe, la didactique du FLS définit de manière unilatérale le contenu, les objectifs et les postures d'enseignement. Les besoins spécifiques de chaque apprenant sont minorés voir carrément ignorés. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la définition des programmes et la conception des manuels d'enseignement en amont du paysage pédagogique, y compris de l'articulation des contenus. L'enseignement du contenu, y compris littéraire est à appréhender sous ce prisme.

Un seul schéma de raisonnement semble s'imposer pour ce qui est ce de dernier contenu : celui construit autour de la recherche des effets de « valorisation/dévalorisation » de la culture (Zarate, 1993) ; c'est de manière implicite ce qui est recherché lorsque l'écrit est mis en parallèle avec l'oral ou encore quand la littérature française est enseignée dans une posture comparative avec une littérature nationale africaine.

Comparée à la didactique de la littérature, la didactique du français en tant que concept paraît peu représentative de la complexité des contenus linguistiques et culturels enseignés. En tant que méthodologie, elle semble rigide et limitée face aux complexes besoins de la littérature. Il se trouve cependant que ce concept jouit d'une historicité et d'un prestige plus grand que le terme didactique de la littérature. Mis ensembles, les deux concepts paraissent désignés des pratiques pédagogiques complémentaires ; mais deux approches et deux visions concurrentes de l'enseignement de la littérature, reposant deux postures différentes.

Par conséquent, pour des soucis opérationnels de clarté, je me permettrai dans le cadre de travail d'alterner, selon les besoins et les circonstances, les termes de didactique du français et de didactique de la littérature.

Ma définition de la littérature est plutôt celle de Daunay (2007), considérée comme un champ de confrontations théoriques et méthodologiques, celle d'un domaine de savoirs en quête d'une définition concordante. Autrement dit, la perspective de ma recherche n'autorise pas un enfermement dans un champ ou un sous-champ didactique. Une telle définition de la posture d'enseignement concorde avec la définition contemporaine de la littérature francophone, considérée comme un système de champs littéraire.

### c) La didactique des langues et des cultures

Issu de la linguistique appliquée, elle-même venant de la linguistique, la didactique des langues et des cultures a une généalogie longue et inhabituelle pour les sciences humaines, en plus d'entretenir une relation complexe avec les disciplines telles que la psychologie, la pédagogie, la sociologie… Elle est de ce fait traversée par des postures théoriques et des enjeux divergents. Cette divergence va de la définition même de la discipline, soucieuse de se constituer en un domaine autonome ; à l'urgence de stabiliser ses perspectives ; la nécessité de construire son objet d'enseignement, d'affiner sa méthodologie, de défendre ses vues, d'identifier ses propres problématiques. Comme l'explique Daniel Coste (1976), la didactique est à la recherche d'une solidité scientifique garantie à la fois du sérieux des fondements et de la légitimité des manifestations. Ce projet fédérateur veut regrouper tous ceux qui ont en commun le dessein d'établir une science de l'enseignement des langues et des cultures. Un projet qui donne effectivement lieu au regroupement de chercheurs venus de domaines, défendant des postures théoriques et des visions de la discipline souvent éloignées les unes des autres. Rappelons à titre illustratifs quelques points de vue pour montrer l'écart entre les positions.

Pour ce qui est de la définition par exemple, Moirand (1986) définit la didactique du point de vue discursif, comme un ensemble de deux discours différents ; le premier orienté vers la description et la prescription de ce qui se passe en classe tandis que le second participe d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues. Alors que Coste (1976) définit la discipline d'un point de vue applicationniste, considérant qu'elle est mieux placée pour réceptionner, transmettre, transformer rebrasser le savoir plus que le produire. A la suite chronologique des deux premiers, une troisième conception de la didactique (Boyer, 1990) apparait, et qui fait de la dimension humaine et sociale une préoccupation essentielle. Boyer (1990) définit la didactique comme le lieu d'articulation de plusieurs types d'interventions, (d'ordre théorique, d'ordre méthodologique et d'ordre pratique). Elle englobe aussi bien des réflexions que des réalisations autour de la discipline enseignement /apprentissage des langues, tout en restant applicationniste. C'est le début l'inclusion explicite de la réflexivité en didactique des langues et des cultures. La réflexivité ne va dès lors cesser de susciter l'intérêt car elle inspire à la didactique une vision plus critique d'elle-même et centrée autour de l'humain. Porcher (1986) voit de ce fait dans la didactique non pas une discipline mais un le champ de la didactique qu'il assimile à un champ social. Dans le même sillage, Bouchard (1992) identifie la didactique comme une science humaine ayant une finalité pratique et à la légitimité théorique reposant sur la nécessité de construction de connaissances. Aussi, demande-t-il à distinguer la didactique de l'intervention de la didactique descriptive et/ou explicative. Dabène et Halté (1995) suivent le même raisonnement et définissent la didactique comme la théorisation d'une pratique.

C'est à Robert Galisson (1990) que l'on doit la théorisation de l' « autonomie » la didactique. Il redéfinit la discipline à partir de ses fondements épistémologique et conceptuel, rompant de ce fait avec les conceptions antérieures, qui reposent sur l'opposition entre théorie et pratique. Par son ancrage épistémologique et conceptuel, la didactique revendique explicitement une dimension critique, et consolidant définitivement son appartenance aux disciplines de la réflexivité. D'où la nécessité d'une terminologie appropriée pour cerner cette extension de la didactique : la didactologie. Cette dimension réflexive de la didactique elle-même apparaît plurielle.

### d) La didactologie des langues et des cultures

Elle consiste globalement en une posture réflexive, régulière, intentionnelle, vis-à-vis de sa soi-même et de son activité, dans l'optique d'agir ou de réagir sur des situations professionnelles. Elle est (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43) : « *un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention*. ». Au-delà de sa définition socioprofessionnelle, la réflexivité est pour les sciences humaines et sociales une méthodologie, une démarche, un processus qui relève avant tout d'une opération mentale. Ainsi, la psychologie (Merleau-Ponty, 1945 : 444) définit-elle la réflexivité comme le retour de la pensée sur elle-même ; réflexion se prenant elle-même pour objet, propriété consistant à réfléchir sur soi-même, du point de vue de la philosophie (Maritain,1936 : 34). De manière indirecte, il s'observe que l'homme est au cœur de la pratique de la réflexivité.

### e) La réflexité

La volonté de mettre l'homme au cœur de la réflexivité est surtout celle des sciences humaines. Pour (Legault, 2004) ; la finalité de l'activité réflexive est de déclencher une distanciation par rapport à une situation afin de produire une nouvelle connaissance. Théorisée par divers auteurs[39], les buts de la réflexivité en sciences humaines sont à la fois conceptuel et pratique, c'est-à-dire professionnels.

Au niveau pratique, la réflexivité va de l'analyse des situations vécues à la confrontation à d'autres modèles possibles de pratiques professionnelles en passant par la remise en cause des choix effectués. Elle est surtout perçue comme un outil de réflexion sur les valeurs et l'éthique qui sous-tendent l'action, avec pour finalité la lisibilité de l'action professionnelle ; et par là, permet au praticien de prendre conscience de son identité professionnelle.

Du point de vue conceptuel, la réflexivité permet de décrire, d'établir des relations entre différentes composantes de la situation, de créer des modèles à partir de celles-ci, d'établir des liens théoriques, d'opter pour une stratégie plutôt qu'une autre. Certains auteurs (Grimmett, 1988 ; Hatton et Smith, 1995) pensent de ce fait que la réflexivité est une forme spéciale de pensée à part entière.

Les définitions pratique et conceptuelle de la réflexivité semblent refléter les méthodes et les buts de la didactologie. Puren (1998) qui définit la didactique comme une activité stratifiée qualifie la dernière strate de

[39] La réflexion est définie comme un processus mental (Boud et *al*., 1985; De Cock, 2007; Korthagan et *al*., 2001), complexe (Boud et *al*., 1985), volontaire (Holborn, 1992, Korthangen et *al*., 2001, Saussez et Ewen, 2006; Schön, 1983, 1987) et conscient (Saussez et Ewen, 2006).

''didactologique'' ou de ''méta-didactique'' ; expliquant que les activités de celle-ci sont tournées vers la recherche, l'analyse du fonctionnement du champ didactique par rapport au contexte institutionnel et social ; l'observation des problèmes de politique linguistique ; la conceptualisation des curricula. Avec Galisson, Puren va systématiser cette vision de la didactologie, présentée comme une branche de la didactique, en charge de *« toutes les questions d'ordre épistémologique, idéologique ou déontologique en didactique des langues »* (Galisson, Puren, 1999 : 51).

Pour se résumer, la didactologie est une discipline théorique et conceptuelle, située aux carrefours des différentes sciences humaines et donc au centre de l'activité de réflexivité. C'est à ce titre qu'elle est convoquée pour servir de cadre théorique d'analyse.

### 3.2.2. Définition des concepts

L'explicitation des notions telles que la représentation, l'identité, l'altérité, l'ipséité, le contexte, permet de rendre compte de la diversité des postures que ces notions incarnent dans le cadre des différentes didactiques et surtout de leur contenu polysémique. Celle des concepts tels la didactique de la littérature, la didactique du FLES, l'œuvre littéraire, la réflexité, la didactologie, la didactique des langues et des cultures permet de lever les équivoques, de clarifier les nuances. Cette explicitation permettra de mieux comprendre le paramétrage théorique des sous-champs de la didactique du FLES et celui de la didactique des langues et des cultures.

#### a) La représentation

La notion de représentation apparait aujourd'hui comme une notion complexe et pertinent du point de vue de plusieurs disciplines. L'origine du mot est attribué à E. Durkheim (1898), qui le premier a distingué les représentations individuelles des représentations collectives. Il définit ces dernières comme croyances et valeurs communes à tous les membres d'une société, intrinsèquement distinctes de l'addition des représentations de ces individus. Ainsi, c'est Durkheim, qui, le premier pense les représentations en tant que réalité sociale, et considère que l'on peut les utiliser pour rendre compte et expliquer les faits sociaux.

Le sens attaché au terme dans le domaine des sciences humaines et sociales va au-delà du schéma binaire initiale de Durkheim. Bien plus, la représentation s'est constituée en un courant homogène. Le constructivisme y voit un puissant moyen d'action sociale. Car elle considère que la réalité est une construction humaine, socio-historique, à la fois objective et subjective. La représentation objective est tout ce que l'individu trouve à sa naissance et qu'il intègre par le biais de l'éducation ou de la connaissance comme normes, valeurs, cultures, langage, croyances… Ces éléments intégrés deviennent des perceptions, des connaissances, qui nous permettent d'agir. Ainsi, c'est grâce à ses capacités cognitives de représentation que l'être humain existe.

Mais c'est la psychologie sociale (Moscovici, 1961) qui va conceptualiser et préciser la notion de représentation, comme à la fois une opération mentale et sociale pour arriver à la conclusion que la représentation sociale se caractérise par un processus de construction et de fonctionnement distinct d'autres manières de penser et d'interpréter la réalité quotidienne. Il

distingue les représentations des mythes et des croyances. L'on considère que les travaux de Moscovici (1961) ont été d'un apport déterminant pour la construction du cadre théorique de la représentation en psychologie. Ils ont donné lieu à des outils opératoires pour la recherche sur la représentation : l'axe qualitatif et l'axe expérimental. Le premier axe s'intéresse aux contenus de la représentation tandis que le second axe s'intéresse au processus de l'élaboration des représentations. Ce dernier a conduit à la mise en place de la théorie dite du noyau central qui considère que les traits constitutifs d'une représentation sociale se distribue en deux ensembles : un système central qui donne à la représentation sa stabilité et sa teneur sémantique fondamentale et un système périphérique, ouvert, où les traits associés sont plus stables, contextuels, permettant précisément l'adaptation à la diversité des situations. Cette théorie a contribué à mieux saisir la notion de stéréotype.

La didactique du français voit dans la représentation un instrument essentiel pour l'enseignement des langues et des cultures. Structure dynamique de la réalité selon (Zarate, 1993), les représentations sociales construisent un mode à part entière de connaissances de la réalité. Elle considère que la représentation met le monde en ordre et participe du processus de définition de l'identité sociale en ce sens qu'elles rendent compte des régularités qui structurent la perception de l'autre, sous formes de catégories de perception, de principes de vision et de division, de classes logiques. Elle conclut que les représentations sont aussi intéressantes pour la didactique parce qu'elles portent en elles une lecture dynamique de l'espace social en même temps qu'elles imposent la découpe de cet espace ; soit pour l'unifier, soit pour le diviser. Les représentations, surtout sociales construisent, définissent des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités.

A la différence de la didactique du français, la didactique des langues et des cultures mais aussi la didactique de la littérature construisent la notion de représentation comme une réalité dynamique qui évolue en fonction de la nature de la relation qui a lieu entre l'identité et l'altérité. C'est donc quoi l'identité et l'altérité ?

### b) L'identité

L'intérêt des sciences humaines et sociales pour l'identité n'est pas récent. Mais cet intérêt est particulièrement accrue pendant ces deux derniers siècles. Pendant longtemps, la notion d'identité culturelle a alimenté des conceptions religieuses, idéologiques souvent conflictuelles sans que la notion ne soit explicitement au cœur des préoccupations théoriques. Selon Abou (1986), l'ethnicité est le point de départ de cet intérêt pour l'identité culturelle. Mais il est sans doute aussi lié à l'évolution des relations interindividuelles, à la complexification de la vie sociale et aux mouvements humains générés par la mondialisation.

Issu du mot latin *identitas*, l'identité désigne à l'origine *''ce qui demeure identique ou égal à soi-même dans le temps*". Le mot s'est peu à peu enrichi d'une variété de sens issus des contextes d'usage différentes, revendiquant une signification étendue, variée, à la fois individuelle, sociale et culturelle. Ces trois acceptions nous intéressent ici.

L'identité individuelle correspond ainsi à un processus dite d'« identification » et à travers « *lequel individu assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci*. ». (Muchielli, 1999 :60). Muchielli (1999) considère qu'on ne saurait parler d'identité sans faire référence à l'altérité. L'un se définissant toujours par rapport à l'autre. L'identité individuelle se trouve ainsi derrière ce que l'on nomme la « personnalité ». Une personnalité individuelle en partie reflet de l'autre.

L'autre sens du mot « identité » généré par la psychologie est réflexif. Il s'agit de l'identité comme reflet de « soi ». L'identité du « soi » se présente comme un ensemble de traits caractéristiques permettent de singulariser la personne. Ces traits caractéristiques vont du goût, des centres d'intérêts, des qualités et des défaut aux traits affectifs, corporels, aux valeurs, etc., (L'Ecuyer :1998 :4). L'identité de soi permet d'identifier un individu par rapport à son groupe d'attache. Dans ce cas, le processus d'identification renvoie le plus souvent à des référents intérieures mais aussi extérieurs tels que le patronyme, l'histoire du groupe ou de la communauté d'attache, les coutumes matérielles, l'éducation, les représentations, les symboles, le statut social. La psychologie cherche de ce fait à cerner le processus de formation de l'individu à travers son parcours familial et sociale. L'objectif de l'étude de l'identité individuelle par la psychologie est de pouvoir établir des critères de discernement des différents types de personnalités. En cela, l'identité individuelle se différencie de l'identité sociale et culturelle.

L'identité sociale se définit comme une identité attribuée. Elle repose sur la notion de « groupe ». Tajfel et Turner (1979, 1986 : 40), définissent la notion de groupe comme étant «*une collection d'individus qui se perçoivent comme membres d'une même catégorie, qui attachent une certaine valeur émotionnelle à cette définition d'eux-mêmes et qui ont atteint un certain degré de consensus concernant l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci* ». La notion d'identité sociale se caractérise ainsi comme une notion résultant d'un processus de subjectivation et de valorisation par les membres d'un groupe de leur appartenance exclusive. L'appartenance groupale ainsi valorisée résulte elle-même du processus de catégorisation sociale. Elle est, selon Tajfel et Turner (1979 : 37): « *un outil cognitif qui segmente, classe et ordonne l'environnement social et qui permet aux individus d'entreprendre diverses formes d'actions sociales* ». La catégorisation est la base de l'identité sociale que s'attribuent les groupes. La catégorisation sociale est elle-même alimentée par le conflit intergroupe. L'identité sociale apparait finalement comme une identité issue des conflits d'intérêts opposant les individus les uns aux autres et qui les amène à s'organiser dans cette perspective afin de les défendre. Ainsi en arrive-t-on aux castes sociales, aux classes sociales, aux corporations professionnelles. Un individu peut se revendiquer de plusieurs identités

sociales. L'identité sociale fait aujourd'hui partie des paradigmes essentiels d'organisation sociale comme l'identité culturelle.

La didactique quant à elle conçoit l'identité comme le résultat de constructions et de stratégies : elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de « dynamique identitaires » qui vaut aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui des sociétés (voir par exemple la construction actuelle d'une identité européenne qui s'inscrit en superposition des identités nationales concernées). Dans une société donnée, l'enseignement et l'apprentissage a souvent lieu dans le contexte de rapport majorité/minorité. Des locuteurs d'une langue minoritaire apprennent la langue de la majorité ou vice versa et le contexte entourant l'apprentissage ou l'usage de la langue étrangère ou seconde s'avère, dans certaines situations, intimement liés à la dynamique identitaire des groupes. Le statut de la langue cible, le prestige du groupe qui la parle et le cadre d'apprentissage sont aussi des éléments qui interviennent dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les attitudes et les comportements à l'égard d'une langue étrangère ou seconde peuvent ainsi être influencés par le statut de la langue ou du groupe qui la parle. D'où la nécessité de concevoir et d'utiliser des outils méthodologiques assurant la prise en compte du contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les usagers de cette langue étrangère ou seconde.

A toutes ces définitions, il faut ajouter celle d'identité culturelle. L'identité culturelle s'illustre par son caractère attributif comme l'identité sociale. Alors que l'identité sociale s'intéresse aux groupes qu'oppose des enjeux sociaux ; l'identité culturelle se sent concernée par les oppositions autour des enjeux culturels et symboliques. Qu'elle revête un caractère ethnique communautaire ou nationale, la notion d'identité culturelle parait nettement plus étendue que celle d'identité sociale et souvent qualifié de « multidimensionnelle ». Selon Rosenthal et Hrynevich, (1985), l'identité culturelle est une construction cognitive rassemblant des catégories de représentations diverses de soi et du groupe. Lesquelles catégories revendiquent des connexions avec des paysages linguistiques, religieux, idéologiques, moraux qui se croisent. C'est aussi le point de vue Abou (1986) pour qui l'identité du soi n'est pas unique mais un assemblage de plusieurs identités.

De façon courante, le terme *« identité/culturelle »* renvoie aux éléments de culture à travers lesquels se distinguent les individus ou les groupes d'individus, les uns des autres. Pour l'anthropologue Kilani (2000 :25) « … *l'assignation d'une identité culturelle à l'autre sert à identifier et à séparer le Nous du Eux*». Il est donc un instrument de distanciation culturelle. Mais l'assignation de l'identité culturelle s'accompagne aussi souvent de revendication identitaire. Ainsi, le phénomène d'assignation identitaire ou de revendication identitaire alimente de nos jours des multiples crises identitaires que traversent les sociétés contemporaines, montrant par là que le lieu de naissance, l'appartenance à une culture ou à une communauté ethnique, linguistique ou spirituelle ne suffisent pas pour valider l'authenticité d'une identité culturelle. Ce qui fait dire que l'identité de l'individu est finalement la constellation de plusieurs identifications segmentaires (Kilani 2000 ; Abou, 1986 ; Maalouf, 2005)

En fin de compte, à quoi renvoie le terme « identité culturelle » ? A un concept psychologique, sociale ou ethnologique ? Ce que l'on entend par « identité culturelle » semble être tout cela à la fois. Mais en même temps, il ne semble ne désigner rien de précis. Car en effet, le terme « identité culturelle » charrie un contenu sémantique varié, pluriel et parfois contradictoire. Ce qui en fait en une notion peu appropriée pour les analyses

en sciences humaines et sociales. De ce fait, le terme « identité » est souvent préféré à celui d' « identité culturelle ».

C'est aussi pour la sobriété sémantique que j'ai préféré le terme « identité » à celui d' « identité culturelle ». Ne parle-t-on pas couramment d'« identité – altérité » comme si les termes formaient un mot composé ?

### c) L'altérité

Comparativement à la notion d' « identité », la notion d' « altérité » est moins théorisée. Le terme vient du latin alteritas qui signifie « ouverture à l'autre ». Il désigne la rencontre de deux entités, un retour de moi par rapport à l'autre dans ses valeurs communes et ses différences. Descartes la place au centre de la subjectivité personnelle ; une manière de dire que le moi, l'identité a conscience de son existence grâce à l'altérité. La rencontre avec ce qui est étranger implique fondamentalement une métamorphose de notre rapport à nous-mêmes. La perception cartésienne de l'altérité permettra-t-elle de rationaliser l'emploi indissocié des deux termes : « identité et altérité ».

Le dictionnaire de didactique du français de Cuq (2003) considère l'altérité comme un :

> concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des égo (alter égo) et dont je suis moi aussi l'alter égo, avec droits et devoirs. Pour être moi, j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent. Tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines.

Finalement, l'altérité apparait comme un sujet ambiguë, à la fois différent et identique à moi en dignité. Il ressort de cette définition une conception plutôt sociale de l'identité et de l'altérité. Cette conception est-elle la même en littérature ?

### d) L'identité/altérité en littérature

Une conception répandue de la littérature considère que l'œuvre reflète une identité culturelle propre à un groupe culturel, généralement le groupe d'origine de l'auteur du texte. C'est aussi le point de vue de Jean-Paul Sartre (1945), qui, répondant à la question de savoir « Pour qui écrit-on ? », répond que l'on écrit pour le lecteur universel, car dit-il, l'exigence de l'écrivain s'adresse en principe à tous les hommes. Mais il nuance aussitôt cette position en précisant le sens du terme « universel » pour la littérature, et expliquant que le message de l'écrivain n'a de sens que s'il est orienté vers un public cible plus proche des réalités évoquées par l'écrivain. Sa nuance vise à mettre en avant l'importance de ce Iser (1985) appelle « le répertoire des contraintes ».

C'est, selon Sartre (1945) ces contraintes qui déterminent tacitement l'orientation, le niveau de signification du message littéraire mais aussi le public cible à qui est destinée l'œuvre. De ce fait, Sartre (1945) considère que l'écrivain se doit d'abord de parler à ses contemporains et à ceux qui vivent dans la même culture que lui parce qu'il y a en effet entre eux une complicité et des valeurs partagées qui permettent une communication tout à fait particulière. L'écrivain joue alors un rôle de médiateur. Non seulement il est homme,

mais en plus, il est écrivain, une position qu'il a choisie. Une action de liberté qui pourtant devient une obligation. Car, une fois ce choix fait, la société va investir sur l'écrivain et lui poser des frontières, des exigences. Le discours littéraire se revendique donc du langage de vérité, construit dans un environnement discursif fait d'axiomes idéologiques, religieux, politiques mais pourtant opposés à eux. C'est dans ce sens que Sartre (1964 : 67) précise :

> *écrire, c'est donc à la fois dévoiler le monde et de le proposer comme une tâche à la générosité du lecteur. C'est recourir à la conscience d'autrui pour se faire reconnaître comme essentiel à la totalité de l'être ; c'est vouloir vivre cette essentialité par personnes interposées ; mais comme d'autre part le monde réel ne se révèle qu'à l'action, comme on ne peut s'y sentir qu'en le dépassant pour le changer, l'univers du romancier manquerait d'épaisseur si on ne le découvrait dans un mouvement pour le transcender.*

Autrement, l'écriture littéraire est une action autoritaire de celui qui en a l'autorité, l'écrivain. Il use de l'écriture pour rétablir les faits que les actes de la société et le langage qui l'accompagnent ont dénaturé. De ce fait, l'écriture ne trouve son accomplissement que dans la lecture. D'où l'intérêt de la question de la relation entre l'écrivain et son public.

Cette posture théorique de Sartre correspond en réalité à une représentation déjà bien ancrée, qui considère l'œuvre littéraire comme le fruit de l'imagination de son auteur mais aussi le produit d'un discours social, celui de la société d'origine de l'auteur. Lire une œuvre littéraire, c'est s'entretenir avec un auteur, c'est aussi entrer en dialogue avec une société, une culture différente de la sienne ; être au contact avec des manières d'être, de penser, d'agir et des repères autres que les siennes. Lire, c'est aller à la rencontre de l'altérité. C'est par le langage que se fait ce contact avec l'autre. Paul Dirkx (2000 : 5) situe de ce fait l'écriture littéraire à une position supérieure à l'écriture normale :

> *est ce qui fait que le signifiant fasse davantage que dénoter son signifié et dépasse donc la transparence de la langue quotidienne (..). L'écriture est ce jeu de connotations qui réfère à un au-delà du langage `normal'. L'histoire sociale de la littérature est par conséquent, selon Barthes, l'histoire de cette résistance aux effets sclérosants des codes de la langue et du style.*

Cette façon d'appréhender la littérature a construit la représentation institutionnelle des textes littéraires, les faisant reposer sur ce que Jean Derive (2007) appelle des « unités culturelles » mais qui ne sont ni plus ni moins qu'une « illusion d'ancrage littéraire objectif » Dérive (2007 :2) :

> En littérature, l'illusion d'un ancrage culturel objectif tient à la périodisation officielle opérée par l'institution littéraire qui classe la production dans les bibliothèques et sur les rayons des librairies : littérature française, littérature anglaise, littérature sud-américaine, etc. Elle est renforcée par l'évidence qu'une œuvre littéraire a une identité linguistique immédiatement visible qui tend à l'orienter culturellement dans la mesure où il est vrai qu'une langue est, parmi d'autres, un véhicule de culture. Mais cette périodisation varie constamment au fil de l'histoire et la langue n'est pas une propriété suffisante pour conférer une identité culturelle indiscutable à une production littéraire.

La classification des œuvres, ainsi opérée, a objectivé, voir institutionnalisé la relation à l'altérité. Le texte littéraire est porteur de l'identité de son auteur mais aussi de la culture et de la langue de son auteur. La vision institutionnelle de la classification des œuvres fait intervenir la langue comme critère de pertinence identitaire. Mais la langue est-elle vraiment pertinent comme critère d'identité culturelle ? Il semble que ce point de vue n'est pas partagé par tous, Dérive (2007 : 2) fait partie des sceptiques :

> D'une part, parce qu'une langue peut souvent être fortement dialectalisée et que chaque variété dialectale lui donne justement une coloration culturelle ; d'autre part, parce qu'un ensemble linguistique peut correspondre à une unité plus vaste que celle de l'identité culturelle mise en scène par l'auteur (cas fréquent dans les littératures d'expression anglaise, espagnole, française...) ou correspondre à une unité plus petite (plusieurs communautés ethnoculturelles se reconnaissant comme telles pouvant pratiquer une certaine polyglossie).

Ce scepticisme vis-à-vis de l'idée que l'œuvre littéraire à une identité construite de manière binaire reste partagée. A cet effet, Paul Ricœur (1953 : 442-443) préfère parler d' « identité narrative » montrer la subordination et le caractère instrumentale de la langue dans le processus d'écriture littéraire de l'identité. Pour lui, l'identité, tel qu'elle apparait dans le discours social est déjà le produit d'une première subjectivité. C'est-à-dire le résultat d'une première narration, qui a la particularité d'être une narration sociale. Aussi, explique-t-il, (Ricœur 1953 : 442-443) : « répondre à la question « *qui ?* »… c'est raconter l'histoire d'une vie. L'histoire racontée dit le *qui* de l'action. L'identité du *qui* n'est donc elle-même qu'une identité narrative » ; c'est-à-dire l'identité réelle, dépendant de l'environnement social et culturel n'accède à une existence discursive parce qu'elle se laisse appréhendée d'une manière narrative. Cette première narration subit une deuxième subjectivation sous le prisme de l'esthétique d'un auteur. L'identité en circulation dans le discours est à nouveau appréhendée et introduite dans le discours littéraire par l'écrivain suivant plusieurs modalités : l'identité peut-être : systématisée, c'est-à-dire défini par opposition à une autre. Elle peut être idéalisée, c'est-à-dire élevée au-dessus des autres ; caricaturée, c'est-à-dire ramenée au bas de l'échelle des identités ou rarement restituée telle qu'elle dans l'œuvre littéraire. D'une façon ou d'une autre, il existe toujours un décalage entre l'identité présente dans le discours social et celle présente dans le discours littéraire. Ce décalage fait la particularité des œuvres littéraires.

Maingueneau et Philippe (1997 :V) vont plus loin et démontrent la subjectivité qui entoure la volonté de rattachement des œuvres à leur culture d'origine. Ils expliquent que les œuvres littéraires se manifestent souvent de manière inattendue :

> Il nous semble, en effet, que la confrontation est éclairante : des œuvres qui paraissent très différentes peuvent se révéler proches, d'autres qui se réclament de la même esthétique peuvent diverger considérablement. De manière plus large, la comparaison permet d'attirer l'attention sur des phénomènes qui, sans cela, auraient été négligés. (Maingueneau et Philippe 1997 : V) ».

Aussi, jugent-ils qu'il faut prudent dans la classification des œuvres. On peut leur accorder un crédit relatif sans considérer la grille de classification des bibliothèques et libraires comme absolue.

Cette façon de percevoir l'identité de l'œuvre littéraire, indépendamment du cadre socioculturel de son environnement d'émanation, est de plus en plus promue. Mais certains vont encore plus loin, et considèrent que l'identité culturel d'origine, bien que pouvant être appréhendé comme facteur possible de lecteur de l'œuvre, n'y est pas objectivement présent. Selon Dérive (2007 :3) :

> S'il est vrai que l'écriture littéraire n'est pas une trace qui s'échappe naturellement du sujet qui la produit pour « trahir » sa provenance, mais bien un acte de création, le problème est forcément plus complexe qu'une simple attribution identitaire au nom des origines de l'écrivain ; même s'il n'est pas question de réduire cette création à sa face consciente et réfléchie. Disons qu'elle est à tout le

> moins l'objet d'un travail. Le créateur écrivain affiche bien dans ses textes une ou plusieurs identités culturelles, conflictuelles ou métissées, mais cette (ces) identité(s), le plus souvent, c'est lui qui, consciemment ou non, se la (les) donne comme *posture*.

De ce point de vue, ni l'origine géographique, ni la langue, encore moins le parcours historique ne constituent des critères suffisant de détermination ou d'attribution d'une identité culturelle à une œuvre. Et Dérive (2007) de conclure que l'identité culturelle d'une œuvre littéraire n'est donc pas une propriété qui, tel un gisement, résiderait *a priori* dans son énoncé. Il justifie son point de vue, d'une part, en expliquent que le sens de l'œuvre littéraire n'est pas non plus un filon latent dans la matière textuelle dont il ne suffit que d'en extraire et de mettre au jour. D'autre part, il considère que toute lecture étant une construction, c'est cette construction seule qui permet de passer du signifié au sens, en interprétant le signifié de telle sorte qu'il dise autre chose que lui même dans un contexte particulier. Autrement dit, toute lecture renvoie à la fois au cadre textuel et extratextuel. Ce qui expose fatalement toute œuvre littéraire à une pluralité de sens. Aussi affirme-t-il : « *Chaque lecture est un processus d'actualisation du texte et, comme il n'y a jamais coïncidence parfaite, sur tous les plans, entre les cultures de l'auteur et les cultures du lecteur, on peut avancer que toute lecture, à un certain degré, participe de l'interculturel*. » (Dérive, 2007 : 8).

Appréhender l'identité culturelle dans une œuvre reste donc finalement une question de posture de lecture. L'idée que l'œuvre littéraire est porteuse d'une identité culturelle s'en trouve relativisée. Néanmoins, l'identité de l'œuvre littéraire demeure un sujet essentiel, tant du point de vue théorique, critique que du point de vue des méthodologies pédagogiques. Y cerner la relation de l'identité à l'altérité peut certainement concourir à mieux l'appréhender.

Peut-être faut-il dans ce sillage rapprocher la notion d'identité/altérité de la notion d'ipséité pour mieux en saisir la nuance.

### e) L'ipséité

L'ipséité apparaît comme une nuance de l'altérité, une façon de reconnaître la singularité, le caractère irréductible de l'altérité. Issu du latin, ipse (soi-même), ce qui fait qu'un être est lui-même et non pas un autre[40] ; il désigne d'un point de vue extensif : « *l'ensemble des paramètres spécifiques à une personne, une chose ou une notion. Désigne une chose ou une notion en soi, exclusivement selon ses références propres* »[41]. Ce sont ces références propres qui retiennent l'attention. Lesquelles références relèvent davantage du psyché. C'est ainsi que la psychologie clinique par exemple s'intéresse à la notion. Charbonneau (2005 :121) considère l'ipséité comme

> la pure continuité du Soi : le Soi est son être même. Le Soi est ipséité et l'ipséité est sous la forme du soi comme principale manifestation anthropologique. Le *est* qui relie soi et ipséité est presque de trop, car le verbe être est déjà inclus dans le Soi et dans le concept d'ipséité./…/ Dans l'ipséité, c'est la question même que l'être, être comme verbe qui signifie une activité, une passivité et une détermination à faire activement continuité dans le temps de celui qui est.

---

[40] D'après le dictionnaire Larousse en ligne,
[41] D'après le dictionnaire Linternaute, en ligne

L'ipséité est finalement décrit comme ce qui est irréductiblement soi. Et qui ne saurait être interchangeable. En cela, l'ipséité est opposé à l'altérité.

La notion d'ipséité apparaît en didactique des langues et des cultures de manière indirecte, par le biais des pédagogies actives, et notamment du socioconstructivisme d'une part, de l'approche neurolinguistique (ANL) d'autre part, lesquels s'alimentent des théories des neurosciences cognitives. Lesquels considèrent l'apprentissage des langues par exemple comme essentiellement égocentrique.

L'égocentricité chère aux neurosciences cognitives met en évidence l'importance du psychique du sujet individuel, traduisant son caractère irréductible, formant l'expression de sa singularité. La prise en compte de la singularité du sujet individuel montre qu'il n'existe pas une seule représentation issue de la relation identité altérité comme tend à le faire la didactique du FLS, mais plutôt qu'il existe autant de représentations entre identité et altérité qu'il existe de singularité. Aussi, peut-on parler de la relation identité/ipséité.

Aux notions de représentation, d'identité, d'altérité et d'ipséité, s'ajoute une autre toute aussi importante : celle de contexte.

### f) Le contexte

La notion de contexte est appréhendée du point de vue didactique en terme de concept. Cuq (2003 : 54) lui trouve une première explication sociolinguistique par opposition à la notion de *cotexte* :

> Le contexte désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques de situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place, alors que la notion de *cotexte* renvoie davantage à l'environnement verbal des unités dans le jeu des renvois internes au texte. Dans l'enseignement des langues, il est important de distinguer contexte homoglotte (par exemple : l'enseignement du français en France), et contexte hétéroglotte (par exemple l'enseignement du français au Japon).

Cette acception de la notion de contexte, plutôt théorique est en opposition avec celle qui a cours dans les sciences du langage de façon générale. Le terme « contexte » donne une vue d'ensemble permettant de dépasser les points de vue disciplinaires de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Il permet d'appréhender l'environnement socioculturel comme un espace où se déroule un ensemble d'interactions complexe impliquant des composantes de diverses natures. Des composantes portées par des facteurs « nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs ». (Chiss et Cicurel 2007 : 5). La notion de « contexte » ainsi met ainsi en valeur la pluralité des modalités de transmission de savoirs en contexte didactique. Chiss et Cicurel (2007, 5-6) considèrent qu'en matière de recherche par exemple, le terme « contexte » vient de cette façon relativiser l'idée d'une méthodologie « passe-partout ».

Cette dernière acception du terme contexte permet de faire le lien entre l'environnement socioculturel et linguistique réel et celui théorique. C'est certainement pour cette raison que la notion est prisée en didactique des langues et des cultures.

### g) Acculturation et aculturation

Une certaine confusion règne souvent entre les termes acculturation et aculturation. Aussi, tenons-nous à faire la différence.

L'acculturation : c'est le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite. Ce qu'on acquiert, on finit par oublier qu'on l'a acquis : c'est la célèbre amnésie des apprentissages (Bourdieu). L'enseignement vise presque (sans succès total) à établir une culture, une croyance à des valeurs culturelles qu'il considère comme légitimes.

Aculturation : est aculturé (le « a » est ici privatif), quiconque ne possède pas les références (connaissances, modes de vie, manières de se comporter, intercompréhension) des groupes auxquels il appartient : nation, région, lieu d'habitation, etc. Beaucoup aujourd'hui mettent cette acculturation à l'origine des difficultés scolaires, l'institution et ses usagers ne possédant plus les mêmes repères. Pour qu'une éducation soit efficace, il faut que les apprenants n'y soient pas dépaysés et que les enseignants soient à mesure de distinguer ce que sont les représentations de leur élèves.

### h) L'apprenant, l'apprentissage et les besoins

La triptyque : apprenant, apprentissage et besoins est commune aux pédagogies actives.

L'apprenant : Le substantif « apprenant » serait un calque de l'anglais *learner*, apparu pour la première fois dans le discours des langues étrangères autour de 1970, il a été considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou le réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant (« Apprenant : Personne qui suit un enseignement » Petit Larousse, 1997). Selon Cuq (2003), cette vision a été renforcée et étayée pendant une bonne partie du XXe siècle par la psychologie béhavioriste. Rejetant la possibilité ou même l'intérêt d'investiguer la cognition (la pensée, les idées, valeurs, intentions), le behaviorisme réduit l'individu à un organisme, et l'apprentissages à des phénomènes purement psychologiques. Il considère dans cette optique que l'apprenant n'est que le sujet d'évènements survenus dans son environnement : les observations et manipulations menées en laboratoire sur des rats et des pigeons sont extrapolés vers l'homme. Cette position théorique difficilement défendable (une psychologie qui nie l'existence d'une psyché et cherche à expliquer la nature et le fonctionnement du langage en fonction des espèces qui ne possèdent pas de capacités linguistique) a finalement dû céder aux objections d'autres écoles (psychologie humaniste, psychologie cognitive).

L'apprentissage est dans cette logique considérée comme une démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoir en langue étrangère.

Besoins, ils sont d'une part perçus comme les attentes des apprenants (ou « besoins ressentis ») et d'autre part comme les « besoins objectifs » (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant). Aucune des deux faces ne peut être éliminée. Les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule.

Cuq (2003) constate que la prise en considération de la notion de besoin en FLE est entré véritablement dans les préoccupations de la didactique des langues avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970. La centration sur l'apprenant a fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste en est toujours ouverte : besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage. cette multiplication de formulation témoigne tout à la fois de la difficulté d'appréhender cette notion très complexe et mouvante et de la vitalité de la didactique qui s'enrichit continuellement des apports d'autres sciences. Cependant, selon Cuq (2003) l'analyse des éléments constitutifs avec lesquels la notion de besoin est en interaction s'avère finalement plus opératoire que la notion de besoin en tant que telle. L'approfondissement de la notion de « besoin des apprenants » renvoie aux notions de demande et d'objectif ; la notion de besoins langagiers à celles de situations de communications et d'actes de paroles ; les « besoins spéciales à celles de publics spécifiques, domaine de spécialité et communication spécialisée ; « besoins institutionnels » à celles d'offre et politique de coopération et enfin « besoins d'apprentissage » aux sciences de l'éducation.

## 3.3. La critique théorique de l'enseignement de la littérature en didactique du FLES

La didactique du FLES est finalement systématisée comme porteuse de carences diverses pour ce qui est notamment de l'enseignement/apprentissage des cultures.

### 3.3.1. La critique de la représentation de l'altérité en DFLES

Les objectifs d'homogénéité qui sont ceux de la didactique du FLES conduisent à la mise en place d'un cadre didactique articulé de manière stable autour des paradigmes tels la représentation, l'identité/altérité, et le contexte.

C'est la notion représentation donne une figure stable et une profil déterminée au sujet apprenant. Pour Dabène (1994), la figure de l'apprenant est par définition insalissable. Zarate (1993) constate également que sans une construction représentative du sujet, il serait difficilement appréhendable. Elle en a identifié jusqu'à trois occurrences : l'individu, défini comme un être psychologique ; l'agent social, présenté comme une représentation dynamique de l'individu, en interaction sociale ; et enfin le sujet, qui est une représentation sociale de l'individu en situation de dépendance par rapport à un conditionnement social.

De même que l'élève est confronté à la dualité identitaire en situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant aussi n'y échappe pas. Zarate (1993) démontre que pour qu'un processus d'enseignement/apprentissage d'une langue ou une culture étrangère aboutisse, il est indispensable qu'il y ait adéquation entre la représentation institutionnelle de la langue et de la culture enseignée, et la représentation personnelle de l'enseignant. Autrement dit, un enseignement de langue et culture peut dérailler lorsque l'identité personnelle de l'enseignant est en conflit avec la représentation institutionnelle. C'est pourquoi il est exigé de l'enseignant de langue seconde une loyauté indéniable vis-à-vis du pays dont il enseigne la langue et la culture. Autrement dit, le contexte de la didactique du français ne laisse pas de place à la représentation personnelle de l'enseignant, qui est très souvent faite de scepticisme. Zarate (1993 : 19) explique que les

représentations personnelles de l'enseignant semblent plutôt être faite des convictions ethnocentristes, et construit chez l'enseignant une posture de scepticisme sinon de défis vis-à-vis des représentations et des objectifs institutionnels. En d'autres, en enseignant qui porte sa représentation personnelle de la langue et la culture se retrouve plus ou moins forcément dans une posture conflictuelle avec la représentation institutionnelle de la discipline.

La représentation en didactique du FLES construit ainsi une relation abstraite entre identité et altérité. Zarate (1993 : 36) observe à ce propos que « *la notion de représentation problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité* ». Cette problématisation de la relation élève/enseignant est faite dans une perspective que Zarate ( 1993 :37) qualifie de « description universalisante », fondée sur vision intraculturelle de l'environnement socioculturel.

La représentation permet également d'appréhender le contenu d'enseignement en terme global. Ainsi, le concept de langue-culture s'est imposé comme un concept dominant dans le paysage des sciences du langage pour désigner les contenus linguistiques et culturels. Il est commun à plusieurs auteurs, issus de différents champs d'analyse : analyse du discours, linguistique, didactique… Ainsi, Agar (1994) parle de « linguaculture ». Robert Galisson (1986) utilise le terme de « langue-culture » et de « lexiculture ». Clyne (2006) abonde dans le même sens avec sa « linguistique de l'interculturel ». Pour Béal (2002), la langue équivaut à une vision englobant de la culture. Kerbrat-Orecchioni (2002) considère que parler une langue équivaut à exprimer la culture dont elle procède et dans laquelle elle s'inscrit. Seule Patricia Von Muchow (2010) oppose la langue au discours dans certaines conditions.

En somme, l'objectif d'homogénéité qui est celui de la didactique du français langue seconde repose sur un cadre monoculturel d'enseignement qui valorise des repères théoriques fixes. Le fonctionnement pédagogique du processus d'enseignement ne repose pas sur la matérialité du contexte mais sur ce que Zarate (1993) appelle « des catégories représentatives » de la réalité, préalablement intégrées par les uns et les autres. Zarate (1993) dit de la représentation dans ce contexte qu'elle délivre « une description stéréotypée » des rapports et une systématisation « à l'excès des régularités ». La rapport est l'altérité repose de ce fait sur des paramètres figés.

### 3.3.2. Une vision intraculturelle de la culture

La didactique du FLES est présentée comme porteuse d'une vision intraculturelle de la culture, c'est-à-dire d'une représentation figée de la réalité socioculturelle. Ce paradigme rend convergent les objectifs de l'enseignement de la langue et de la culture alors concomitamment enseignés, en même temps qu'il détermine de manière définitive la position de l'enseignant et de l'élève.

La vision intraculturelle de la culture en FLES constitue finalement une forme de négation de la diversité des relations qui puissent exister « identité/altérité ». Pour Zarate (1993), cette double vision essentialiste de la culture et du rapport à l'altérité a à voir avec le monde de l'après deuxième guerre mondiale[42]. Lequel a construit la vision de la relation interchangeable entre identité et altérité. L'altérité est devenue un « autre moi », c'est-à-dire une entité humaine, égale en droit et en dignité à moi, bien qu'il puisse être socialement et

[42] Référence faite à la déclaration universelle des droits de l'homme,

culturellement différent de moi. Les frontières de l'altérité ne se veulent plus ethniques ni raciales mais nationales, régionales, reposant en tout cas sur des entités abstraites. Derrière l'altérité, se cache souvent aussi des entités abstraites. Cette conception a donné naissance aux idées de culture nationale, régionale. La relation entre l'identité et l'altérité est une relation entre deux cultures. Mais une relation qui se veut courtoise, évacuée des péripéties et des références extrêmes et gênante. Ainsi le cadre d'enseignement de la langue et de la culture fait-il abstraction du contexte[43] réel.

L'enseignement de la culture en FLES est de ce fait réputée portée par les valeurs universelles telles que la liberté, la justice, l'égalité, la vérité… De même, le corpus littéraire en français est présenté comme porteur d'une esthétique littéraire moderne ou véhiculant des valeurs universelles.

### 3.3.3. Un enseignement fondé sur l'occultation du contexte de réception

Dabène, Cicurel et al (1994) expliquent que toute pratique enseignante et apprenante se déploie dans un contexte emprunt de caractéristiques singulières qui sont l'histoire, les particularités sociales, politiques, géographiques, linguistiques ; mis en lien avec les politiques publiques. L'ensemble de ces paramètres construisent une trajectoire et une logique propres à leur fonctionnement. Le contexte de la didactique du FLES ne tient pas compte du contexte spécifique de réception.

En refusant de tenir compte des particularités qui construisent le contexte de réception, la didactique du français remplace la réalité par une représentation. Zarate (1993 :19) constate que dans ce contexte, le sentiment humain est objectivé. L'humain disparaît au profit des catégories représentatives désincarnées : individu, acteur social, sujet apprenant. L'expression des affects, des sentiments, des émotions, même si elles sont tolérées, sont perçues comme des attitudes anormales. Et au-delà de la personne, c'est l'identité sociale et culturelle de tout une communauté, région ou pays qui est niée.

Cette négation du contexte se traduit aussi dans la relation élève-enseignant par le refus de l'hétérogénéité identitaire des apprenants. La classe de langue et de culture non comme un lieu de rencontre des cultures des élèves et de celui de l'enseignant mais comme un cadre où se rencontrent la culture du pays des élèves et la culture du pays que l'enseignant enseigne. A titre d'illustration, pour un élève camerounais qui apprend le français, la classe est le lieu de rencontre entre la culture camerounaise et la culture française. Les langues et les cultures qui se rencontrent sont considérées comme équivalentes. Zarate (2013 :12) utilise le terme de géo-classe pour montrer que dans la réalité les langues et les cultures en contact ont des statuts inégaux. Une inégalité renforcée par les différences de puissance politique, économique, culturelle. Une inégalité pouvant évoluer vers une instabilité dans certaines conditions. Toute chose qui conduit à une posture ethno-centrée de l'enseignant.

### 3.3.4. Un enseignement dominé par le point de vue institutionnel

L'homogénéisation du cadre d'enseignement/apprentissage des langues-cultures imposition une relation de type duelle entre l'élève et l'enseignant et accorde à ce dernier un pouvoir institutionnel. L'enseignant est le représentant attitré de la société qui s'adresse à un groupe

[43] L'exemple de la didactique du français parait illustratif.

homogène nommé « classe » dont les attitudes, les réactions, et les comportements semblent codifiés. A l'« Elève », il n'est reconnu ni parcours individuel, ni passé, et peut-être relativement la dimension de personne mineure. Zarate (1993 :11) considère à cet effet que l'enseignant occupe une place prépondérante, sinon stratégique dans le paysage de la didactique du français.

> L'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. De ce fait, il partage avec d'autres professions des propriétés communes : il met en œuvre des transferts de technologie éducative, lorsqu'il contribue à l'importation ou à l'exportation de méthodologies et de produits éditoriaux conçus hors de son pays. Dans une logique commerciale, il se soucie de la valorisation de la langue et de la culture qu'il enseigne pour ne pas manquer de ''clients''. Par ailleurs, comme le diplomate, il doit assurer le rayonnement du (des) pays dont il est implicitement institué le ''représentant''.

Cette position stratégique peut aussi se révéler paradoxal dans le cas spécifique de l'enseignant en contexte de didactique du français langue seconde Zarate (1993 :12).

> Dans le cas où le système éducatif vise à l'assimilation des principes de l'appartenance nationale, l'enseignant de langue occupe une position paradoxale. Tel un cheval de Troie, il doit promouvoir l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangère alors que le système dans lequel il travail est orienté vers la promotion de l'identité nationale locale. Tout se passe comme si la coexistence, dans un même système éducatif, de deux ou plusieurs cultures ne pouvait s'articuler que sur la base d'un rapport de concurrence entre les cultures présentes, la valorisation de l'une se faisant aux dépens des autres.

Le discours qu'il tient, les actes qu'il accompli sont à traduire comme la manifestation de la volonté institutionnelle.

### 3.3.5. La question de l'articulation langue-culture

Au final, en remplaçant la réalité par des catégories représentatives, la didactique du français a choisi de faire de la représentation un paramètre important pour l'enseignement des langues et des cultures. Le cadre fonctionnalisé de l'enseignement des langues et des cultures constitue un obstacle réel à l'enseignement de la littérature.

Le concept de langue-culture pose problème à l'enseignement de la littérature. Le cadre de la didactique du FLES surtout, avec sa vision intraculturelle de la culture ne rend pas suffisamment lisible la relation à l'altérité. Or, pour l'enseignement de la littérature, ce qui est essentiel, c'est le rapport singulier à l'altérité. La concept de langue-culture apparait comme un construit commode, représentatif du discours dominant sur la langue et la culture. C'est le caractère artificiel de la relation langue/culture qui fait précisément problème. Aussi, Seoud (2010 :65) voit-il dans la littérature le « *lieu de croisement entre langues et cultures* ». Zarate (1993 :11), considère que : « *La relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plus d'une perception ethnocentrée que d'une réalité observable* ». Le concept de langue-culture constitue de ce fait une captation de la culture au profit de la langue d'enseignement. Autrement dit, langue et culture ne sont pas des contenus équivalents en situation d'enseignement. L'enseignement de la culture concourt à la réalisation des objectifs d'enseignement de la langue.

L'articulation langue-culture viserait à rendre homogène une entité qui ne l'est pas. Dérive (2007) parle ironiquement d' « unité culturelle » tandis que Zarate (1993 :27) utilise l'expression de « description universaliste ».

## 3.4. La contestation de la posture institutionnelle de l'enseignement de la littérature

Porté vers la réalisation de l'homogénéité de l'identitaire des apprenants, l'enseignement de la littérature se voit imposer un cadre théorique qui semble contrarier la nature même de l'objet d'enseignement : la littérature. Caractérisé par une vision uniforme des cultures, le négation de l'hétérogénéité identitaire du public d'apprenants, la définition institutionnelle des objectifs d'enseignement, ainsi qu'un rapport à l'altérité imposé de façon autoritaire et qui serait loin de refléter le rapport réel à l'altérité, une posture d'enseignement et un contenu réputé ethnocentré ; la didactique du français langue seconde n'autoriserait pas un retour réflexif de l'élève sur le texte. Cette orientation est particulièrement structurée autour d'une acception forte de la notion d'identité.

En littérature, la conception forte de l'identité en a fait un contenu culturel patrimonial, objectif, stable et transmissible. L'école devient le lieu par excellence de cette transmission. C'est aussi l'école qui donne sa valeur littéraire au texte. A cet effet, Reuter (1995 : 70) explique : « *Ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord, institutionnellement, en la reconnaissance d'un corpus, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce corpus et en la "naturalisation" de cette reconnaissance* ». Et parce que c'est l'école qui attribue le statut au texte, c'est aussi elle qui donne à la littérature ses orientations et ses objectifs, tournés pour l'essentiel vers la transmission des valeurs culturels et identitaires de la littérature. Ce cadre correspond à ce que Beacco, (2011 : 32) considère comme le cœur du cadre minimum des enseignements culturels, à savoir la classe. Il explique : « *le cœur de cet espace est celui des activités et tâches d'enseignement des langues et des cultures, des pratiques de classe et des matériels d'enseignement qui les informent, des interactions verbales qui s'y déploient, des méthodologies d'enseignement qui y sont convoquées* ». Par le terme « classe », il faut entendre le cadre pédagogique et ses implications en terme d'objets, de pratiques, de centres d'intérêts, d'intervenants. L'école, par son cadre méthodologique influencé d'un point de vue identitaire, directif, excluant toute remise en question du contenu et postures, très focalisé sur les objectifs ; participe d'une certaine manière à la création de la valeur ajouté pour la littérature. Ce qui autorise à croire que instrumentalise la littérature afin de produire un discours susceptible de concourir à la réalisation des finalités politiques attendues. Il n'y a qu'à citer pour s'en convaincre le rôle joué par l'école et la pédagogie dans le conditionnement identitaire des citoyens dans les régimes politiques de type nationaliste ou dictatorial. Cette conception restrictive et essentialiste de l'enseignement de la littérature oblitère l'individu au profit groupe. Autrement dit, les compétences culturelles transmises à l'individu ne le sont pas forcément pour son bien.

Cette posture correspond à la vision que propose Rogers Brubaker, (2001 : 77), « *l'identité est quelque chose que tout le monde a, ou devrait avoir, ou rechercher* ». Par conséquent, elle serait particulièrement nécessaire à chaque groupe racial, ethnique ou national. Tous les groupes l'ont ou devraient l'avoir, de même,

tous l'assument de manière consciente ou non. Ce qui implique l'existence des liens sociaux forts entre les membres d'un groupe et une distinction avec les non membres du groupe. Ce qui implique aussi un marquage territorial fort, un paysage social culturellement marqué, des institutions publiques symboliquement marquées et une modalité de transmission explicite du patrimoine culturel explicitement revendiqué. Cette représentation de l'identité implique enfin une organisation institutionnelle discriminatoire de l'espace culturelle, séparé et même hiérarchisé entre la culture familiale, communautaire, ethnique, locale, régionale, nationale, continentale, et internationale.

Une posture qui a suscitée une critique de la posture institutionnelle de l'enseignement de la littérature de la part des ateliers d'écriture.

### 3.4.1. Les ateliers d'écriture et la critique de la posture institutionnelle de l'enseignement de la littérature

Ce sont les théoriciens des ateliers d'écriture qui ont le mieux systématisé cette critique. Par « atelier d'écriture », il est ici fait référence à la pratique ludique de l'écriture telle que conçue dans le contexte français et désigné comme « *un lieu coopératif consacré à l'écriture* », (Rossignol, 1996), parce qu'ils suscitent et sollicitent la créativité des participants, en particulier à partir des outils qui sont généralement les textes inducteurs et les consignes d'écriture centrées autour des contraintes artistiques d'écriture. D'un point de vue pédagogique, les ateliers d'écriture constituent un ensemble d'outils théoriques, de méthodologies et d'objectifs hétéroclites tels la libération de la parole, la valorisation de l'imagination, la contestation de la représentation et des pratiques d'enseignement conventionnelles de la littérature.… Dans la pratique, les ateliers d'écriture sont articulés autour des activités sociaux et thérapeutiques tels que la création linguistique et cognitive, la formation, l'initiation, la lutte contre l'illettrisme ou l'accompagnement des malades et des prisonniers. Ainsi, le but des ateliers d'écriture à partir de mai 68 était selon Laurent Joffin[44] de : « *Moderniser la pédagogie et lutter contre l'élitisme. Rénover la transmission des savoirs* ». En tant que pratique didactique, les ateliers d'écriture reposent sur quelques principes cohérents qui constituent leurs caractéristiques.

Les ateliers d'écritures se caractérisent par leur posture contestataire vis-à-vis des institutions et particulièrement de l'institution littéraire. Dans l'ensemble, elles revendiquent des attaches fortes avec le contexte sociohistorique qui l'a vu naître : celui de mai 1968 et revendiquent une vision humaniste et égalitariste de la société. Ils valorisent le sujet individuel, opposé au sujet vivant ; et considèrent que la transmission du savoir, surtout littéraire ne devrait pas être un monopole institutionnel : « *Le monopole du savoir est en contradiction radicale avec l'égalitarisme humaniste. En d'autres termes, l'intellectuel devrait y renoncer.*» Rossignol (1996 : 36). Soucieux de redéfinir le rapport de force entre l'individu et les institutions, les ateliers d'écriture empruntent aux mouvements pédagogiques, aux théories philosophiques et anthropologiques et aux courants des outils de nature diverses mais complémentaires, nécessaires pour construire leur cadre complexe.

La volonté de transformer la relation au savoir passe par la remise en cause de l'environnement pédagogique traditionnel de l'acquisition de ce savoir. Les ateliers d'écriture deviennent un lieu

[44] Cité par Isabelle Rossignol (1996 : 49)

d'expérimentation d'un nouveau type de rapport à la littérature. Pour y arriver, ils empruntent au mouvement Freinet (1964) ses dispositions pédagogiques : le travail d'équipe ; l'initiation à la vie critique et la réflexion sur la position du maître, c'est-à-dire que l'instituteur ne corrige pas, il modifie tout en respectant la parole de l'écrivant. De même que l'enfant, considéré comme un sujet autonome, gagne le droit de contester ou de critiquer la position de l'enseignant. Enfin, du point de vue méthodologique, les ateliers d'écriture ne proposent pas une démarche construite. Ils considèrent que l'on apprend mieux par la pratique que par la théorie.

En plus de redéfinir le statut du sujet apprenant, les ateliers d'écriture contestent celui du corpus littéraire, jugé trop imprégné de la vision institutionnelle. Ce qui amène en générale à une conception de la littérature qui est contre l'inspiration. Aussi, trouvent-ils dans le Nouveau Roman un repère théorique convergeant avec leur vision éclatée de l'art et de la littérature. En effet, le Nouveau Roman se propose de réinventer la façon dont l'écrivain regarde le monde.: « *Le roman enseigne à regarder le monde non plus avec les yeux du confesseur, du médecin ou de Dieu, toutes hypostases significatives du romancier classique, mais avec ceux d'un homme qui marche dans la ville, sans d'autres horizons que le spectacle, d'autres pouvoir que celui-là même des yeux* » (Robbe-Grillet, 1963 : 40). Une vision qui dissocie les enjeux esthétiques de l'art avec les enjeux idéologiques sur lesquels se fondent implicitement la légitimité du corpus traditionnel. La conception l'écriture littéraire s'élargie et s'étend de ce fait à toutes les formes scripturales d'expression du sujet individuel. Apprendre la littérature n'est pas moins important que produire la littérature. Se répand la conviction que pratiquer la littérature ne demande plus forcement des savoirs et des compétences exceptionnelles, puisqu'il n'y a plus rien d'exceptionnelle à dire. Tout peut servir à créer une œuvre littéraire.

Les ateliers d'écriture remplacent le « corpus » littéraire par le « texte inducteur ». La pratique de l'écriture devient une activité pédagogique à part entière avec les ateliers d'écriture, au détriment des activités didactiques traditionnelles de lecture expliquée et commentée des textes, des exercices d'analyse, accompagnés de consignes directives. Dans ce cadre, un nouveau matériel didactique apparaît : le texte inducteur. Et c'est au cadre théorique du structuralisme que cette pratique se repère. Inventé par Ferdinand de Saussure, c'est Claude Lévi-Strauss (1952) qui théorisa mieux le structuralisme culturel. Appliqué au domaine des sciences humaines, il le définit comme une approche méthodologique basée sur l'étude des rapports entre les différentes composantes d'un système. Au sens littéraire du terme, le structuralisme se présente comme un courant de pensée critique qui s'attache à la recherche du sens au sein de la structure cachée du texte. Dans cette perspective, l'image de l'écrivain est assimilable à celle du bricoleur. Cette démarche inspire le poéticien Todorov dans ses tentatives de constitution d'une « science de la littérature ». A sa suite, Roland Barthes considérera l'écrivain comme « L'homme fabricateur de sens (…) capable d'engendrer un objet par le choix d'une structure » Ainsi, le corpus littéraire autrefois sanctifié devient le « texte inducteur », simple support inspirant à partir duquel l'apprenant à la liberté de construire, en se limitant très souvent à des contraintes de nature esthétiques.

Dans sa quête d'un nouveau paradigme pour objectiver la pratique de la littérature afin de la soustraire de l'influence institutionnelle, les ateliers s'ouvrent aux approches rationnelles de la pratique de l'écriture telles que l'Ouvroir de Littérature Potentielle (OuLiPo) de Raymond Queneau (1903-1976), qui applique les procédés de développement mathématiques de l'écriture littéraire. L'OuLiPo propose des structures et des procédés d'écriture fortuite connus sous le nom d' « écriture par contraintes » qui valorise le non sens et la croissement

hasardeuse des mots. Les oulipiens rejettent pourtant l'écriture automatique chère à Breton et au Surréalisme. Les théoriciens des ateliers d'écriture et Jacques Goody ont en partage leur intérêt pour la culture écrite.

### 3.4.2. La notion de culture écrite

La notion de « culture écrite » (Jack Goody 1986) traduit une conception anthropologique de l'écriture. Il s'agit en effet d'une plus grande considération portée sur l'écriture, hiérarchiquement placé au-dessus des catégories sociale, culturelle, pédagogique, artistique… Cette conception anthropologique de l'écriture est théorisée par Jack Goody (1986). Elle se fonde sur le constat que par le biais de « la religion, de l'économie, des systèmes politiques et du droit », l'écriture a eu dès l'origine de puissants effets sur l'organisation sociale» (Jack Goody, 1986 :19).

L'écriture est de ce fait perçue de manière englobante, et considérée comme en phase d'évolution historique et anthropologique, dans le sens originel du terme ; représentant ainsi une étape importante de l'invention humaine. Derrière l'écriture, c'est la culture écrite qui est mise en évidence. Odette et Michel Neumayer (2008 : 19) la considèrent la notion de « culture écrite » comme :

> dépassant celle de patrimoine écrit, qui s'applique à l'immense domaine des traces (…) écrites conservées des origines jusqu'à nos jours (…) des tablettes et des papyrus (…) jusqu'au papier industriel, au CD-ROM ou au réseau. Considérer l'écriture comme telle, l'atelier d'écriture en France semble servir de façon consciente ou inconsciente de cadre où se revivifie et se réinvente l'écriture humaine.

Ainsi, dans le sillage de cette conception, il s'agit bien d'une écriture exploratoire, découverte archéologique partagée, avec comme effet une action sur soi et sur le monde ; mais aussi de la pratique de l'écriture comme traces, empreintes laissées par l'homme, dans la lignée des gravures, des peintures rupestres des grottes et des cavernes, des sculptures antiques.

Loin de la tradition américaine d'enseignement des techniques d'écriture littéraire, la pratique des ateliers d'écriture en France a donné lieu à un cadre de contestation des postures théoriques de l'enseignement la littérature. La dimension institutionnelle concentre toutes les critiques. La remise en cause de la pratique de l'enseignement de la littérature est du déploiement d'une logistique pédagogique inédite, empruntés à diverses courants de pensée et mouvements pédagogiques et littéraires. Cette logistique se restructure dans un cadre théorique composite, à la marge des institutions ordinaires d'enseignement. Longtemps en effet, le cadre et les outils développés par les ateliers d'écriture ont constitué une pratique marginale, réservée aux lieux marginaux : prisons, hôpitaux, centres psychiatriques, personnes en situation de précarité sociale… Mais peu à peu, la vision et les outils pédagogiques issus des ateliers d'écriture imprègnent l'enseignement institutionnel de la littérature sans pour autant l'inverser. Amenées par les méthodologies pédagogiques actives, les outils des ateliers d'écriture tendent à rendre plus hétéroclite et composite le paysage de l'enseignement de la littérature. Cet apport peut résume en quelques points : développement de l'esprit critique, apparition du droit à la contestation du point de vue de l'enseignant, réflexion sur le sujet apprenant et son épanouissement ; relativisation du corpus et introduction du document authentique ; décomplexification de la relation entre sujet et écriture. L'enseignement de la littérature met ainsi l'accent sur la dimension communicative de l'acte d'écriture au lieu de la démystification

de l'écriture. Débarrassée de la subjectivité sublime qui l'entoure, l'écriture devient un moyen pour le ''bien être'' des apprenants. L'enseignement de la littérature devenue enseignement/apprentissage de la littérature se matérialise par la promotion de l'écriture personnelle, l'écriture du texte libre et du journal scolaire comme moyen de construction de la personnalité de l'enfant et de sa socialisation.

Les théories mobilisées ou développées dans le cadre des ateliers d'écriture ont permis de rendre l'enseignement de la littérature moins directive et moins dogmatique sans pour autant réussir à inverser le rapport de force entre l'institution et l'élève. Les postulats plutôt explicitement idéologiques de l'approche des ateliers d'écriture n'ont pas été d'une grande aide. Ils ont néanmoins le mérite d'avoir posé la problématique de la nécessaire entre le contexte et le modèle didactique d'enseignement de la littérature, même si cela l'a été sous un angle militant.

En somme, la critique de l'enseignement de la littérature à partir du cadre théorique de la didactique du FLES aboutit sur des propositions théoriques de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures, constituant un paramétrage flexible du cadre pédagogique et orienté vers les objectifs d'hétérogénéité identité. Ce paramétrage, qu'il soit construit autour du paradigme de contexte, de la représentation ou de la relation identité/altérité constitue une évolution certaine par rapport au cadre de la didactique du FLES, en même temps qu'il apporte une réponse théorique certaine à la question de l'ouverture de l'enseignement de la culture de façon générale, de la particulièrement vers les objectifs d'hétérogénéité. Dans ce sens, le paramétrage théorique proposé par le cadre de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures constitue un apport susceptible d'être adapté à la question spécifique de notre recherche.

## 3.5. Le cadre théorique de l'analyse

La réussite du processus d'enseignement apprentissage des langues et des cultures tient au fonctionnement harmonieux d'un certain nombre de paradigmes. Ce qui apparait comme des notions dans le cadre générale deviennent des paradigmes essentiels dans le cadre des différentes didactiques (DFLES, DDLC). Ainsi, la représentation, le contexte, l'identité, l'altérité, l'ipséité sont-ils agencés de manière particulière en didactique du français langue seconde et en didactique des langues et des cultures. Il est ici question de présenter les différentes propositions théoriques qui se proposent de résoudre la question de l'enseignement de la littérature et de la culture de façon générale en contexte de diversité.

### 3.5.1. Les propositions paradigmatiques en didactique et de la didactologie des langues et des cultures

La didactique et la didactologie des langues et des cultures se proposent de dépasser les perspectives d'homogénéité et les repères rigides de la didactique du FLES pour inscrire l'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures dans un cadre flexible, orienté vers les objectifs d'hétérogénéité. Aussi, proposent-elles un paramétrage pédagogique qui font de la représentation, du contexte, de l'histoire et de la relation identité/altérité des paradigmes essentiels. Ces paramétrages prennent la forme de diverses propositions théoriques articulées de façon plurielle. Chez les uns, c'est l'identité et l'altérité qui apparaissent comme des paramètres centraux ; chez les autres, c'est tantôt la représentation, tantôt le contexte qui apparaît comme

paramètre pivot. Tous ont en commun de proposer des postures d'enseignement des cultures qui prennent explicitement en compte la subjectivité individuelle et collective.

### a) L'approche interculturelle et le paradigme du sujet individuel

La vertu principale de l'approche interculturelle Dittmar (2006 ) est d'être un outil de développement critique de la culture, centré sur l'apprentissage de la distanciation avec sa propre culture et ses propres représentations, contribuant ainsi, à la lutte contre l'ethnocentrisme et les attitudes extrémistes. Et selon Sophie Condat (2008 :)[45], l'interculturel permet de transcender la question de la binarité des groupes culturels pour aborder les aspects de complémentarité. En se focalisant sur le sujet individuel, il permet de résoudre d'une certaine manière la question assez inconfortable de la notion de « groupe d'appartenance ». Parce qu'elle prend en compte les dimensions subjectives et intersubjectives des sujets, l'approche interculturelle permettrait de mieux appréhender le processus de construction des différences. Enfin, elle serait l'instance de réflexion par excellence sur la diversité culturelle. Malgré sa complexité, l'interculturel limité dans la perspective identité/altérité.

L'approche interculturelle de la relation à l'altérité est construite à partir de la critique de l'approche intraculturelle de l'altérité. L'approche interculturelle refonde la relation « identité/altérité » sur les valeurs de la démocratie, la vision mondialiste de la culture, faite bien au-delà de l'idée des droits de l'homme ; et se veut un modèle d'enseignement équilibré de la culture. Elle se donne pour but, (Sophie Condat 2008 :) d'amener l'apprenant à s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, c'est-à-dire à se décentrer pour éviter les préjugés inhérents à la différence culturelle, à différencier sans discriminer, à reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire, à lutter contre l'ethnocentrisme, à structurer la personnalité en termes pluralistes. Pour cela, elle porte un regard positif sur l'hétérogénéité, considère que l'homogénéité culturelle ne devrait pas être l'aboutissement d'un acte de violence ni d'autorité. Seoud (1997 :157) parle comme point repère d' :

> *une conscience d'une identité spécifique par opposition à l'autre ». Clairement, l'approche interculturelle récuse l'idée que l'identité individuelle d'une personne est représentative d'une culture donnée. Elle considère que l'identité qu'elle soit individuelle ou collective est plurielle, est faite d'une variété de segments d'identités. Cette vision non cloisonnée de l'identité est partagée par Abdallah Preitcelle (1999), qui sollicite à cet effet le terme de « mosaïque des cultures*
>
> .

Cette appréhension de l'identité comme une entité décloisonnée amène aussi à redéfinir dans le contexte la notion de « culture ». Abdallah-Preitcelle (1999 : 9-10) lui trouve à cet égard deux fonctions pédagogiques :

> Toute culture, constate-t-elle, se définit […] moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes…) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture.

---

[45]Sophie Condat, L'éducation interculturelle, CIEP, Paris, 2008.

La fonction ontologique de la culture serait cependant plus importante que la fonction instrumentale dans la mesure où elle gère la base de la culture qu'est la mémoire collective, nécessaire pour assurer la continuité de la personnalité passée, présente et future et à la constitution de l'identité. Quant à la fonction instrumentale, elle aurait pour vocation de permettre au sujet de culture de répondre aux nécessités de contacts de plus en plus diversifiés, de s'adapter aux mutations sociales de plus en plus rapides et à la réalité de plus en plus complexe.

Comme on le constate, les approches interculturelles reprennent à leur compte le terme de « sujet individuel » déjà cher aux ateliers d'écriture. En se focalisant sur le « sujet individuel », cette approche déplace l'intérêt des éléments de différences essentielles entre les groupes culturels vers les faits de convergences socioculturelles nécessaires. La relation à l'altérité devient une relation complexe, difficilement correspondant à des logiques prédéterminées. L'approche interculturelle se veut en fin de compte un outil de développement critique vis-à-vis de sa propre identité. Elle fait de l'enseignement/apprentissage de la culture devient un processus de distanciation avec sa propre culture, ses propres représentations, ses propres repères avec pour finalité la transcendance la binarité « identité/altérité » (Sophie Condat, 2008 :).

La pratique interculturelle de l'enseignement/apprentissage de la littérature est aussi un modèle complexe. C'est « un modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement en spirale – qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à un soi modifié » (De Carlo, 1998 :7). Une rencontre avec l'autre qui donne lieu à une meilleure connaissance de l'autre mais surtout de soi-même.

Le texte littéraire, qu'il soit ou non porteur d'identité apparait comme le lieu de questionnement de cette dernière. En effet, parce qu'il est le lieu de la construction, déconstruction des identités culturelle et sociale, la littérature s'impose fatalement comme le lieu où il est questionné l'identité sous toutes ses coutures, son processus de construction, sa valeur sociale, sa pertinence philosophique, sa portée politique et culturelle. selon Magali FOURGNAUD (2017 : 11 ) « *Grâce à sa fonction expérimentale et épistémologique, la littérature participe à cette remise en question et à cette expérimentation de nos catégories, en particulier de la notion d'identité* ». Car en effet, la multiplicité de sens et la variété des contradictions que charrie la notion en font sur le plan social un terme suspicieux. Aussi, la littérature :

> En mettant en scène le processus de construction de l'identité, elle empêche de naturaliser cette catégorie, rendant le lecteur plus critique et plus lucide sur des réflexes individuels ou sociaux qu'il peut observer. En outre, la fiction joue également un rôle de schématisation et de modélisation, au sens cognitif du terme : de la même manière que les philosophes utilisent des fables et autres métaphores pour construire les concepts, de même, la fiction littéraire permet de conceptualiser et d'interroger certaines catégories problématiques, comme l'identité » (Fourgnaud 2017 : 12).

L'approche interculturelle se veut une approche humaniste de l'enseignement de la littérature. Malgré ses intentions altruistes au sujet de l'altérité, l'enseignement de la littérature au travers de cette approche paraît loin de satisfaire les attentes. Abdallah-Pretceille (1999) trouve que le sens du mot « interculturel » demeure largement problématique, dans la mesure où elle se focaliserait davantage sur la dimension relationnelle et communicative au détriment de la relation humaine. Autrement dit, l'approche fonctionnerait en vase clos. On lui reproche pour cela la place trop importante donnée à l'interaction, à l'intersubjectivité personnelle et à la promotion d'une vision non seulement laïque mais surtout instrumentale de la culture. Elle ramènerait la formation culturelle et celle de l'esprit scientifique à un même niveau.

Il reste de ce fait à constater pour ce qui est de notre contexte d'analyse que les propositions théoriques pour l'enseignement de la littérature, amenées par les différentes approches (ateliers d'écriture et interculturelle) paraissent étroites et limitées. Bien que la présente analyse ait en partage avec l'approche interculturelle le souci de l'hétérogénéité de l'identité de l'apprenant ; la définition de l'hétérogénéité identitaire issue de ce sous-champ semble restreinte, car elle laisse de côté la question l'hétérogénéité du contexte pour se concentrer sur la question de l'altérité. Autrement, il est constaté que l'approche interculturelle de théoriser l'identité du sujet individuel en faisant abstraction du contexte sociohistorique dudit sujet, ainsi que des contraintes que le contexte introduit dans la relation identité/altérité. Plus largement, l'on peut dire que l'approche interculturelle veut contourner la questionne de la position dominante de l'institution dans le processus d'enseignement/apprentissage.

### b) Le paradigme de la transversalité didactique

Pour la didactique et la didactologie des langues et des cultures, proposer un paradigme didactique nouveau répondant aux défis de la pluralité linguistique et culturelle passe nécessairement par une conceptualisation nouvelle de la relation à l'altérité. L'intérêt pour les notions d'«identité » et d'« altérité » en didactique et en didactologie des langues et des cultures tient à la place centrale donnée à l'homme dans cette discipline avec l'avènement de la mondialisation et de la pluralité des formes de rencontre, la remise de la vision institutionnelle des enseignements, jugée directive et dogmatique. Le rapport à l'altérité est devenu une préoccupation majeure. Le concept de « centration sur l'apprenant » est critiqué, car ne proposant pas de perspectives de prise en compte de l'hétérogénéité de l'identité. Puren (1995) y voit la manifestation de l'individualisme et un concept potentiellement égocentrique. Il trouve d'ailleurs que ce concept centration sur l'apprenant et les approches méthodologiques qui l'accompagnent reflètent étrangement les valeurs sociales dominantes. C'est aussi le constat que fait Marchand (1985 :123) : « *passer d'une école où l'on évolue de l'effort au plaisir, de la censure à la liberté, de la copie à l'invention, c'est passer aussi d'un état social à un autre. A ce titre le progrès de la pédagogie n'est qu'un calque du "progrès social"...* ». A son avis, le concept de « centration sur l'apprenant » et les innovations apportées par les pédagogies dites actives n'ont pas révolutionné les perspectives d'enseignement des langues et des cultures. La perspective identitaire de l'enseignement est restée sociale. De façon générale, les différents auteurs pensent que l'école n'a pas à se conformer à la vision dominante de la société.

Aussi, Puren (1995a) propose-t-il en lieu et place de la « *centration sur l'apprenant* », le concept de « centrations multiples », c'est-à-dire un branchement multipolaire du processus d'enseignement/apprentissage des langues et cultures à la fois sur l'apprenant, les contenus, la langue, l'enseignant, le matériel, la méthodologie, le groupe, l'institution… ; et une gestion simultanée de tous ces branchements, soit par sélections, par combinaisons ou par modulations différentes.

Le remplacement de la « *centration sur l'apprenant* » par les « *centrations multiples* » appelle un environnement didactique complexe. Le décloisonnement des sous-champs de la didactique apparait comme la solution. Robert Galisson et Christian Puren (2000) proposent ainsi d'« *assurer le réel au nom de la complexité* », de « *pratiquer le décloisonnement systématique de l'espace étudié, d'en accepter les solutions incomplètes, diverses, voire impossibles* ». Pour mieux fédérer les avis, ils proposent les concepts ouverts tels que : *« éclectisme* », « *éco-méthodologie* », « *didactique complexe* ». Des concepts qui mettent l'accent sur le

cadre du déroulement de la formation et en appellent à la responsabilité et au professionnalisme du responsable de la formation. De quoi rejoindre Eddy Roulet (1989) et ses huit commandements du didacticien qui fait de l'expérience et du contexte un impératif pour le praticien de la didactique.

1. *« Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens, en particulier les pratiques scolaires ; »*
2. *« Il faut connaître la réalité et la complexité de terrain ;*
3. *« Il faut, à partir de là, construire son objet, ses problèmes, et ne plus croire qu'on les trouve tout faits sur le terrain ;*
4. *« Il importe, si on emprunte des concepts et des savoirs à d'autres disciplines, de les repenser ou de les réconceptualiser en fonction de l'objet auquel ils s'appliquent ;*
5. *« Il faut imaginer, formuler et articuler explicitement les hypothèses ;*
6. *« Ces hypothèses doivent être validées explicitement ;*
7. *« Il importe d'aboutir à un accord argumenté, plutôt qu'à un simple accord d'opinion, sur l'interprétation des résultats ;*
8. *« Il faut dépasser la simple juxtaposition des recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulée du savoir. »*

Corinne Weber (2007 : 23) se positionne dans la même logique et propose « *la didactisation des croissements de contextes* » qu'elle explique comme suit :

> la didactisation des contextes – à emboitements multiples – que nous avons connue jusqu'ici, laissera place à une didactisation des croissements de contextes. Nous serons tous – chercheurs, didacticiens, et décideurs – concernés par cette logique combinatoire des paramètres à traiter. C'est pourquoi le formateur de langue du XXIe siècle, pour être un enseignant chevronné, devra être armé pour problématiser les situations transversales et gérer les invariants linguistiques, structurels, institutionnels, curriculaire…

Progressivement, s'installe dans les esprits des uns et des autres l'idée qu'une approche complexe d'enseignement des langues et des cultures est la solution au défis de l'hétérogénéité identitaire. Cette posture va à l'encontre de la « didactisation des contextes » et pour lequel le CECR (2001 : 14) invite :

> *[…] toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Ce qui suppose de répondre à des questions telles que :*
> *- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?*
> *- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?*
> *- Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?*
> *- Qui est-il ? (âge, sexe, milieu et niveau d'instruction) ?*
> *- Quels sont le savoir, la savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ?*
> *- Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaire, dictionnaire), des moyens audio-visuels et informatique (matériels et didactiques) ?*
> *- Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?*

Mais cette posture semble ne constituer qu'une vision méthodologique parcellaire face à un problème de nature conceptuelle. Adopter une vision complexe et une posture didactique éclectique de l'enseignement des langues et des cultures apparait comme une solution détournée, laissant entier la question du devenir de l'altérité, et par là les attentes identitaires plurielles.

A la suite de Puren, Weber, Roulet et de Galisson, d'autres auteurs du champ de la didactologie se proposent de relever le défis de la pluralité linguistique et culturelle. Je retiens ici deux auteurs dont les préoccupations convergent vers les miennes.

Qu'ils s'agissent de « la didactisation des contextes » ou de la « didactisation de croisement de contextes » ; d'autres auteures n'y voient pas de différence. Zarate (1993) et Spaëth (2014) considèrent que cela ne change pas grand-chose à la vision dominante de l'institutionnel sur le processus d'enseignement/apprentissage. Pour elles, ce n'est pas seulement le processus méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures qui est en cause ; mais c'est la vision d'ensemble de ce processus qui demande à être interrogée. Aussi, Spaëth (2014) propose-t-elle « l'histoire » comme paradigme de reconstruction du nouveau paradigme de l'enseignement des langues et des cultures tandis que Zarate (1993) fait pense que le concept de « représentation », redéfinit en contexte à travers ce qu'elle appelle « la description scolaire » sera un excellent outil pour relever le défis de la pluralité linguistique et culturelle.

### c) Le paradigme de la représentation

Consacrant la « représentation » comme un concept essentiel pour l'enseignement/apprentissage des langues, Zarate (1993) propose un paramétrage nouveau en tenant compte de la dynamique interactive de la relation à l'altérité. Dans ce contexte, elle se sert de la notion de « description scolaire » pour démontrer que l'environnement scolaire est susceptible de générer une pluralité de « représentations », et dont il convient de saisir en fonction des opportunités. Autrement dit, la représentation de soi ou de l'autre n'est pas une donnée figée dans le temps mais devrait être perçue comme une réalité essentiellement dynamique.

Ainsi, grâce à la description scolaire, il devient possible de générer la représentation adéquate à une posture et un contexte d'enseignement défini. De la réussite de la description scolaire dépend la qualité de la représentation ; car estime-t-elle : « *plus la description s'impose comme universalisant*[46]*, plus elle est soumise au risque de l'interprétation ethnocentrique, moins sa qualité descriptive est effective* » Zarate (1993 : 28). Elle considère que la crise d'identité découlant de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures sont la conséquence du choix inadéquat des « représentations » qui rentrent dans le processus d'enseignement. Elle résume ainsi la fonction essentielle de la représentation :

> « Remédiant à cette réification des rapports identitaires, la notion de représentation problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte davantage des différents contextes d'enseignement, elle contribue à la qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement » (Zarate, 1993 : 36).

En plus d'être dynamique, le concept de « description scolaire » permet de montrer que la représentation n'est pas neutre, parce que la description scolaire d'une culture, surtout étrangère n'est jamais elle-même neutre. L'enseignant doit tenir compte du fait que soit la description scolaire met l'accent sur la solidarité qui fonde la relation entre la culture de l'élève et celle qui est enseignée, comme c'est le cas entre les pays de même niveau socioéconomique ; soit au contraire elle occulte les incompatibilités entre les valeurs nationales

[46] « Par description universalisante, on entend toute description scolaire d'une culture donnée qui, calquée sur le système interprétatif du natif de cette culture, tend à sous-estimer le contexte culturel de réception où elle sera interprêtée ». (Zarate, 1993 : 27)

respectives comme c'est le cas dans en didactique du français langue seconde, fondé sur une description universalisant des valeurs, et source de distance dans la relation humaine. Celle-ci véhicule une représentation figée de l'identité et de l'altérité, *impliquant exotisme et folklorisation* de la réalité culturelle ; et qui est loin de refléter la véritable nature de relations humaines, sociales et culturelles. Zarate (1993) en appelle au dépassement de la description universalisant pour une description contextualisée autour de l'histoire ; et qui mette l'accent sur la proximité dans la relation humaine. C'est en cela que sa position rejoint celle de Spaëth (2014).

### d) Le paradigme de l'histoire

Analysant le processus historique de constitution du champ de la didactique du français, notamment l'histoire spécifique de la diffusion de la langue française dans le monde (Spaëth, 2010), et celle de sa constitution en une discipline académique (Spatëth, 2014) ; elle en arrive à la conclusion selon laquelle la didactique du français fonctionne à l'aide d'une mémoire historique construite pour les besoins de la cause ; une mémoire historique qui refuse toute confrontation avec l'histoire réelle. Ce refus de la confrontation passe par l'entretien d'une confusion volontaire entre mémoire et histoire. Il se traduit de deux manières. D'une part à travers la mise en place de ce que C. Ginzburg (2010) appelle « l'hyper constructivisme » et qui consiste en la mise en place et la transmission des récits historiques très construits pour donner sens au présent ; et d'autre part à travers ce que Hartog (2003 : 230) appelle le présentisme et qui se manifeste par l'omnipotence/présence du présent, et de la quotidienneté comme prisme d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures.

Spaëth (2014) voit dans ce paramétrage du champ de la didactique du FLES un défaut d'historicité volontairement entretenu au profit d'une instrumentalisation de l'histoire. C'est pourquoi elle préconise d'affermir en didactique du FLES une réflexion historique large et sur du temps long pour sortir la didactique du technicisme historique et l'enfermement dans lequel elle s'est mise pour des raisons évidentes en relation avec le mythe de son histoire récente, (après la deuxième guerre mondiale) ou à l'idéologie de l'harmonisation des pratiques dans une ingénierie de la formation, ou encore à la rupture épistémologique qu'elle a instaurée dans l'enseignement des langues.

C'est le traitement mythique et idéologique de l'histoire à partir de la deuxième guerre mondiale qui nous intéresse particulièrement ici, et ce pour ses répercussions sur la relation à l'altérité. Car en effet, la relation identité/altérité en didactique du FLES s'est structurée dans un contexte doublement trouble : d'une part, la rencontre avec l'autre s'est fait dans un contexte de violence identitaire amenée par la colonisation, le positivisme coloniale et sa vision hiérarchique des races ; et d'autre part, elle s'est restructurée autour de la conscience humaniste et universaliste qui promeut l'égalité entre les hommes à partir de la seconde guerre mondiale. Naissent dans ces conditions des représentations institutionnelles de l'identité et l'altérité, objectivées et figées, voire désincarnées, tenues en dehors des variations de l'histoire. L'accent est mis sur les traits sociaux essentiels de convergence entre identité et altérité au détriment ce qu'il y a de fondamentale, à savoir les traits de différenciation irréductibles de nature anthropologique, cognitive, culturels. On peut conclure que la didactique du FLES fonctionne à l'aide d'une représentation de l'identité/altérité produit dans un contexte historique daté et par conséquent très en décalage avec la réalité. Si ce schéma a permis l'enseignement des langues et cultures dans une perspective intraculturelle et un environnement où les relations culturelles sont le

fait des Etats ; tel ne semble plus être le cas de nos jours. Spaëth (2014 : 236) pense que « *cet hyperconstructivisme rend inutile toute histoire sociale en linéarisant la causalité historique et en la transformant en récit figé cherchant à inclure tous les thèmes saillants de cette histoire, qui ne peuvent être pourtant, dans le détail de l'histoire, qu'en rapportant avec une ou des langues précises* ». En d'autres termes, l'histoire, telle que l'on s'en sert dans le cadre de la didactique du FLES est loin de concourir à la satisfaction des attentes de flexibilité et d'adaptabilité du contenu d'enseignement et de ses outils.

Valérie Spaëth (2014) pense qu'une didactique du FLES reconstruite autour de l'histoire sociale réelle permettrait de sortir l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures de la posture intraculturelle pour l'inscrire dans un schéma identité/altérité qui valorise la relation interpersonnelle, permettant ainsi de prendre en compte l'intersubjectivité humaine dans le processus d'enseignement apprentissage des langues et des cultures.

La vision moderne de la relation à l'altérité que promeuvent Spaëth (2014), Zarate (1993), Puren (2008), va au-delà des centres d'intérêt de la didactique du FLES pour converger avec les points de vue philosophiques et des sociologiques. Ainsi, Lahire (2011) propose-t-il la figure d'un individu déterminé, tel qu'il se présente dans sa réalité historique la plus concrète (avec sa sensibilité, ses pensées, ses goûts, ses manières d'agir, ses compétences…) et non en tant qu'unité abstraite mobilisé dans le raisonnement théorique, et qui est le produit d'une insertion permanente dans un réseau complexe de relations d'interdépendances avec d'autres individus et d'autres « produits objectivés de l'activité humaine », dont les objets de la vie quotidienne, outils, machines, œuvres, bâtiments, espaces aménagés…. De même, Delmotte (2012) propose d'appréhender l'humain sous un prisme double, à la fois ''Macro'' et ''Micro'', permettant de dissocier le passé relationnel du passé social ; permettant aussi d'appréhender la relation identité/altérité en tenant compte de la complexité des configurations, des agrégats relationnels, de la pluralité des réseaux humains historiquement fondés. Spaëth (2014 :235) considère que : « *cette attention portée au passé relationnel d'un point de vue micro, celui de l'individu, et au point de vue macro, celui de la société ou du groupe, prévient des amalgames de responsabilité dans le temps, des aplanissements du discours ou des défauts de perception des variations* ».

Au final, l'intérêt de réconceptualiser la place de l'histoire en didactique du FLES est suscité par les raisons identiques à celles qui justifient la conceptualisation de la représentation. Car en effet, de la même façon que la représentation institutionnelle fige la relation identité/altérité dans des profils culturels dits « folklorisés » et « distants » (Zarate, 1993) ; de la même manière, la mémoire historique à partir de laquelle est paramétrée le champ de la didactique du FLES construit un rapport à l'altérité qui nie la dimension subjective, émotive, voire humaine de la relation. Pour les deux auteures, enseigner les langues mais surtout les cultures de nos jours doit nécessairement passer par la prise en compte du contexte historique réel, avec tout ce qu'il a comme passé et divergences individuelles et collectives. L'enjeu étant de faire correspondre le modèle didactique au contexte de plus en plus marqué la pluralité identitaire. Une pluralité identitaire qui demande une définition flexible de l'identité et de la culture.

Les propositions paradigmatiques issues de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures ont en commun de reposer sur une définition flexible de l'identité et de la culture.

### 3.5.2. Vers une définition flexible d'identité et de culture

Contrairement au cadre théorique traditionnelle de la didactique du FLES qui appelle à une représentation rigide de l'identité et de la culture ; les différents cadres théoriques proposés par la didactologie présentent une conception flexible de l'identité et de la culture.

#### a) Un sens pluriel de l'identité

Le cadre théorique de la didactologie, tel que déployé, semble véhiculer un sens de l'identité qui repose sur une conception faible ou relativiste de la notion d'identité (Robert Redfield 1941, Ralph Linton 1936, Melville Herskovits, 1938, Claude Lévi-Strauss 1951, Amin Maalouf (1998). Cette conception valorise l'idée que chaque sujet culturel est porteur d'une multiplicité d'identités. En d'autre terme, le sens même du mot identité est déplacé du groupe vers la personne. Dire qu'un groupe humain a une identité culturelle ne fait pas sens dans ce contexte. Cette conception considère non seulement que l'identité est multiple chez une seule, mais surtout qu'elle est instable, fluctuante, contingente, fragmentée, construite, négociée. En d'autres termes, le discours relativiste tend à minimiser l'importance des frontières culturelles, à gommer les différences ethniques et à uniformiser le paysage humain. Vu sous cet angle, les traits ethniques, raciaux n'auraient pas l'importance et l'influence qu'on leur donne. Les liens sociaux entre les membres d'un groupe ne passent pas forcement par la valorisation des traits identitaires communs. Aussi, la finalité de l'enseignement culturel à caractère identitaire n'est pas de renforcer l'identité dont est porteur l'apprenant mais de lui donner de se servir de la différence culturelle dont il est porteur comme moyen de médiation et d'intermédiation social avec son vis-à-vis. Ce qui relativise l'importance identitaire des enseignement culturels à l'école. L'école apparait comme un lieu de socialisation comme un autre. Un cadre où l'enfant vient confronter pour le découvrir les traits de différence identitaires dont il est porteur. Cette relativisation de la notion d' « identité » entraine aussi celle de « culture ».

#### b) Une acception flexible de la notion de culture

Avec le déploiement du sens pluriel de la notion d'identité, c'est le sens du terme « culture » qui est directement concerné. Dans la deuxième moitié du siècle dernier, le concept de « culture » a connu l'investissement de certaines tendances de sciences biologiques et sociales qui ont contribué à restructurer son contenu et à lui édifier une représentation éclectique. Le siècle dernier aurait surtout vu décliner le sens anthropologique de la notion de « culture », comme patrimoine et héritage d'objets, systèmes de pensée, coutumes et traditions, ensemble de biens matériels et immatériels spécifiques qui façonnent l'identité des groupes humains. Pour Geneviève Vinsonneau (2002) la culture est devenue un phénomène complexe, dynamique et non statique, désormais ancrés dans l'histoire des groupes sociaux mais non plus enfermés dans celles-ci. Une posture que défend aussi Denis Cuche (1997), pour qui « *la culture, au lieu d'être la cause de l'identité collective, devient sa conséquence et son produit, elle n'est pas un système clos ni une tradition à conserver, mais une construction sociale en constant renouvellement et dont une des fonctions est de garder constamment les frontières d'une collectivité particulière* ». Une conception qui introduit dans le concept l'idée de mobilité, le sens de précarité, de fragilité, de fugacité, d'incohérence, et de délicatesse. Parce qu'elle est le fruit de mélange, de métissage, de baroque, de promiscuité, de saut et de bond technologique inédit, d'accélération des échanges, de démultiplication des voies formelles et informelles de communication ; la

culture comme les autres superstructures de l'humanité, est appelée à se bâtir sans cesse une nouvelle posture.

Prolongeant l'idée de détachement de la culture d'une quelconque racine, certaines définitions cherchent à ramener la complexité des phénomènes culturels à des explications rationnelles et scientifiques. En effet, pour la science sociale et biologique, il s'agit de faire émerger une acception objectivement neutre et suffisamment transparente de la notion de « culture » afin de faire barrage au sens anthropologique du mot, jugé trop idéologique. Lequel a longtemps prévalu et inspiré bien de manipulations. Selon Florent Bernard (2004 :53-54) :

> *les marqueurs coalitionnels sont des stéréotypes induits par un discours social dans le but d'associer des traits observables comme la couleur de la peau ou le comportement avec une allégeance à un groupe, sans prendre en considération les comportements personnels. Il s'agit donc d'une forme arbitraire de coalitions. En effet, il n'y a pas de lien causal entre la volonté potentielle et la capacité à coopérer au sein d'un groupe et la couleur de la peau ou le langage parlé*.

Ainsi dit, la constitution des groupes et des identités dites culturelles ne reposeraient sur aucuns fondements objectifs, les groupes raciaux, ethniques et les autres regroupements à but identitaires que l'on connaît jusqu'ici relèveraient de la manipulation idéologique.

Pour le moment, ces nouveaux paradigmes ont ainsi ouvert la voie à une nouvelle définition du mot « culture » dont les contenus et les orientations demeurent apparemment encore un projet. Les multiples postures doctrinales actuelles qui se donnent pour mission de *resemantiser* le concept semblent s'accorder sur le contenu qu'apportent les notions d'*image* et de *représentation*. En effet, si les disciplines et sous disciples engagées dans ce processus sont de plus en plus nombreuses à avoir en partage le modèle d'observation culturel qui déplace l'attention du groupe culturel vers le sujet individuel, refuse de considérer la culture comme une réalité objective déterminant le comportement des individus, récuse l'idée de la culture comme patrimoine héréditairement transmise, lui dénie une pureté originelle, valorise le rôle de l'individu et considère sa place comme central dans le processus de génération de la culture ; c'est parce qu'elles ont pour matrice commune le cadre des sciences sociales et biologiques d'où elles tirent l'essentiel de leur inspiration.

Les contributions de la psychologie sociale, de la cognition sociale et de la neurobiologie semblent à ce propos déterminants dans la reconstruction du sens du mot culture. Elles ont fait de l'interaction sociale et du sujet individuel les objets d'observation les plus importants au détriment des symboles et des croyances, autrefois incontournables. Les cognitivistes comme les neurobiologistes considèrent la culture comme un « phénomène épigénétique » (Florent Bernard, 2004). A ce propos, l'action de représentation mentale devient l'élément central de la culture puisque c'est elle qui est au cœur des activités de l'homme. Les traits culturels observables chez un sujet individuel auraient pour source la représentation mentale. Drestske (1995) considère pour cela qu'« *une représentation est définie par son action causale sur le comportement : une représentation qui indique un objet ou un phénomène particulier du monde doit être la cause du même effet comportemental chez les individus partageant cette même représentation* ». Par analogie, il conclut que tous les êtres humains sont capables de développer une même représentation à condition d'avoir accès à une source unique de représentation que sont l'école, les parents, les lectures, les amis, les voyages, etc. Cependant, ils excluent la langue comme facteur d'identité culturelle et source de représentation parce qu'elle véhiculerait au niveau des

individus des expériences divergentes, des contacts pluriels, des variations dialectales ou d'accent qui au lieu de construire, déconstruisent la représentation.

La psychologie sociale quant à elle voit dans l'image la base de la vie sociale dans la mesure où c'est elle qui constitue les multiples figures de soi que l'on investit dans l'interaction sociale. Dans ses manifestations en science du langage, (Cuq, 2005), l'interaction devient de ce fait un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux.

La bonne intention des tenants de la définition scientifique de la culture est malheureusement rendue confuse par leur démarche centrée sur une explication rigoriste de la notion complexe de « culture ». Aussi, devient-il légitime de s'inquiéter avec Dénys Cuche (1997 :9) qui voit dans les approches nouvelles de définition de la culture la tentation de « *réduire la culture à n'être qu'une sorte de panoplie qu'on pourrait endosser ou rejeter », avec pour conséquence l'entretien à grande échelle de la confusion entre « culture » et « styles de vie » ou (sociostyles) et l'appauvrissement considérable du concept même de culture. Dans le même sillage, Florent Bernard (2004 :52)* souligne que sans aller plus loin, « *les neurobiologistes nous fournissent simplement une description causale de ce qui est la base matérialiste des traits culturels et de leur transmission.* ». Autrement dit, leur définition de la culture serait davantage formelle et souffrirait de trop de technicité.

Ces propositions théoriques ouvrent la voie à une critique systématique du sous-champ de la didactique du FLES. Elles ont en commun de proposer une définition flexible de l'identité et de la culture, de permettre une analyse en contexte de la question de l'enseignement des cultures, et enfin de systématiser la problématique de l'enseignement de la culture en quelques paradigmes articulés autour de la relation identité/altérité.

## 3.6. Le postulat de la recherche

L'enseignement de la littérature dans le sous-système francophone au Cameroun doit permettre, avec d'autres disciplines culturelles comme l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les langues et cultures nationales, les langues étrangères, la construction d'une identité francophone pouvant amener les apprenants à cohabiter dans une logique de biculturalité nationale (français et l'anglais), dans un esprit d'ouverture au monde mais aussi d'enracinement dans leurs cultures d'origine. Les multiples crises sociales à caractère identitaire qui secouent le pays témoignent dans une certaine mesure, de la non réalisation desdits enjeux.

L'orientation homogène donnée à l'enseignement de la littérature dans un contexte de pluralité est à l'occasion questionnée. Il s'agit d'interroger le processus institutionnel de la définition de la relation identité/altérité à travers l'enseignement de la littérature. La question renvoie à la pertinence du modèle didactique du FLES pour l'enseignement de la littérature en contexte camerounais. Un modèle qui repose sur le paradigme de la relation stable entre identité/altérité. Traiter à la problématique : « quel enseignement de la littérature pour la construction d'une identité culturelle au Cameroun ? », c'est analyser la possibilité de dépasser le paradigme identité/altérité imposé par la didactique du FLES pour s'orienter vers un paradigme moins rigide. Il devient dans ce cas possible de penser que la relation identité/ipséité constitue une alternative. Aussi, il est attendu de la validation des hypothèses de recherche qu'elles ouvrent la voie à cette perspective.

L'enjeu des analyses est de recueillir les données relatives à la représentation de l'identité et de l'altérité, tant dans le contenu littéraire d'enseignement qu'en dehors, c'est-à-dire auprès des enseignants et des élèves. Aussi, il est question d'une part de déterminer le profil identitaire dominant présent dans le corpus littéraire et de le comparer à la représentation de l'identité et de l'altérité des élèves et des enseignants. L'objectif est de déterminer si ces données concourent à la réalisation des finalités attendues de l'enseignement de la littérature.

De ce fait, les hypothèses seront considérées comme validées si elles remplissent les caractéristiques suivantes :

L'hypothèse 1 : « *Le corpus littéraire devrait être redéfini en dehors du cadre didactique du FLES et d'un point de vue non institutionnel (dominant)* » *doit* être considérée comme validée, s'il est démontré que la représentation institutionnelle de l'identité et les représentations personnelles de l'identité chez les apprenants et les enseignants ne s'accordent pas. L'on conclura dans ce cas de la nécessité de redéfinir le corpus littéraire d'enseignement à partir d'un posture non institutionnelle afin qu'il puisse prendre en compte les représentations identitaires des élèves et des enseignants.

L'hypothèse 2 : « *pour réaliser les objectifs identitaires attendus de l'enseignement de la littérature, les outils méthodologiques d'enseignement devraient nécessairement être repensés en lien avec les enjeux historiques* » doit être considérée comme validée s'il est démontré que l'approche didactique en vigueur n'offre pas de perspective plurivoque pour l'enseignement/apprentissage du corpus littéraire au programme. Autrement dit, que l'approche didactique valorise la perspective univoque d'enseignement. La convergence des résultats de l'analyse critique des approches didactiques (parti 1, chapitre 1 et 2) et ceux des représentations des élèves et des enseignants sur l'approche didactique permettra de confirmer cette hypothèse. L'on conclura dans ce cas de la nécessité de l'adoption d'une approche didactique prenant en compte le facteur contextuel et notamment l'histoire afin de permettre une perspective plurivoque d'enseignement.

L'hypothèse 3 : « *les objectifs linguistiques d'enseignement de la littérature devraient être séparés des objectifs culturels, par conséquent le contenu culturel et littéraire doit être enseigné séparément du contenu linguistique* » ; doit être considérée comme validée s'il est démontré que la représentation institutionnelle, de la littérature comme contenu d'enseignement, ne converge pas avec les représentations personnelles des enseignants. L'on conclura dans ce cas de la nécessité de séparer les objectifs et les contenus littéraires d'enseignement des objectifs et des contenus linguistiques.

# Conclusion

Le cadre théorique de l'enseignement de la littérature en français soulève des nombreuses questions de cohérence conceptuelle et d'articulation méthodologique qui vient rappeler le caractère composite de ce champ. Au préalable, il a été nécessaire d'explorer en contexte les concepts d'identité/altérité : de langue-culture, de représentation… mais aussi de tenter une définition de la littérature.

Il ressort de l'analyse du cadre paradigmatique de la didactique du français langue étrangère et seconde (FLES) qu'il constitue une obstruction à la rencontre entre l'identité et l'altérité. Pour ce qui est spécifiquement de l'enseignement de la littérature, le cadre de la didactique du français langue étrangère et seconde est présenté comme un cadre ethno-centrée, où domine la relation intraculturel et un enseignement fonctionnalisé, porté par les valeurs universelles et l'occultation du contexte de réception ; et enfin un enseignement dominé par le point de vue institutionnel. La représentation est le paradigme le plus important de l'enseignement de la culture de façon générale et de la littérature en particulier. De son fonctionnement harmonieux dépend la réussite du processus didactique. Les obstacles à ce fonctionnement harmonieux paraissent nombreux. La critique théorique voit dans l'enseignement de la littérature une imposture institutionnelle. Dans le cadre de la didactique des langues et des cultures, et en dehors du paradigme de la représentation, d'autres cadres théoriques sont proposés. L'approche interculturelle milite pour un enseignement de la littérature visant l'hétérogénéité identitaire. Puren propose la transversalité méthodologique tandis que Valérie Spaëth propose « l'histoire » comme paradigme de l'enseignement de la littérature.

L'appel au cadre théorique de la didactologie s'avère de ce fait indispensable pour amorcer une analyse critique du cadre de la didactique du FLES et envisager une conceptualisation d'un paradigme propose au contexte qui intéresse.

Les critiques didactiques, didactologiques et celles des ateliers d'écriture construisent des postures variées pour un enseignement moins directif de la littérature. Notre analyse se situe dans cette perspective. Elle se soucie d'un enseignement de la littérature qui prenne en compte l'environnement réelle, c'est-à-dire institutionnel et non institutionnel, et les sensibilités diverses impliquées dans le processus.

# Chapitre 4. Méthodologie de la recherche

## Introduction

Le cadrage théorique du sujet demande à être accompagné d'un cadre méthodologique adéquat, adapté et spécialement conçu pour la circonstance.

Répondre à la question : quel enseignement de la littérature au Cameroun pour la construction d'une identité culturelle ? c'est aussi en quelque sorte interroger les contradictions et les facteurs qui construisent ce paysage didactique ; c'est enfin analyser le contexte didactique d'enseignement de la littérature non sans prendre en compte le discours institutionnel qui le construit. Il s'agit d'identifier les dysfonctionnements liés à la qualité du contenu d'enseignement, aux postures enseignantes et apprenantes, au processus de transmission du contenu, pour proposer un nouveau paramétrage plus convenant. Logiquement, cela passe par la mobilisation d'une méthodologie de recherche appropriée. Le cadre théorique étendu des sciences du langage en appelle à la constitution des outils méthodologiques éclectiques.

Dans ce sens, il s'agira d'expliciter la notion de corpus. La didactique des langues considère comme corpus un ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire ou par entretien, et enfin réunies pour décrire et analyser un phénomène. Tandis qu'en sociolinguistique, la notion de corpus s'inscrit dans une approche du phénomène francophone. Autrement dit, il renvoie à l'observation d'une réalité sociale, politique, culturel et économique plutôt dynamique et matérialisé par la typologisation des situations de francophonie, mais aussi pour la recherche de stratégies nouvelles et adaptées aux besoins des locuteurs francophones en matière d'aménagement linguistique, quelles que soient les situations. Selon Cuq (2003), on parle désormais de corpus pour désigner des ordres de fait concernant le volume de la production linguistique, la nature de la compétence linguistique, l'ensemble des données statistiques et géolinguistiques, le mode d'appropriation du français, la production langagière, la compétence en français, la véhicularisation vs vernacularisation du français selon les situations.

Notre acception du mot corpus se situe entre les deux, dans le sens où la perception des données reste d'une part dépendante du contexte ; et d'autre part, le texte littéraire lui-même est convoqué pour sa représentativité sociale et culturelle. Le corpus à analyser est de deux natures : d'une part le corpus d'enquête et d'autre part le corpus littéraire, essentiellement la prose. Ce qui explique l'importance de l'analyse du discours comme outil d'analyse. L'analyse du discours littéraire et la complexité de ses outils s'avère particulièrement indispensable.

Mais la présentation du corpus sera précédée de la justification des approches contextualisées comme méthodologie de recherche, en lien avec la question de la recherche et les hypothèses. Suivra la présentation du contexte de la recherche, en sachant que la notion de terrain de recherche n'est pas qu'environnementale et descriptive mais peut-être davantage théorique. Le questionnaire d'enquête est l'outil principal de recueil de données.

## 4.1. Les approches contextualisées comme méthodologie de recherche

L'hétérogénéité du contexte d'analyse et les attentes en terme de pluralité du modèle didactique à construire orientent vers les approches contextualisées. Comme toute méthodologie de recherche, les approches contextualisées reposent sur des caractéristiques particulières. Beacco (2014 :32) l'identifie par la pluridisciplinarité qui la détermine ; et la représente comme un champ de recherche formé par un ensemble d'intersections de plusieurs disciplines instituées épistémologiquement telles que la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie sociale, l'anthropologie, l'histoire, les sciences de l'éducation, les sciences politiques... Dans la même dynamique, Blanchet (2014 :9) explique que la caractéristique fondamentale des approches contextualisées est qu'elle repose sur la réflexion épistémologique… Celle-ci implique « *une réflexion sur l'activité de production de connaissance elle-même, en l'occurrence par une recherche scientifique* », car l'objectif de la réflexion épistémologique est de type méta-scientifique, c'est-à-dire la « connaissance de la connaissance » (Morin, 1985). Une activité de réflexivité que l'on qualifie ailleurs de didactologique.

Les enjeux des approches contextualisées sont à cet effet à la fois sociaux et humains, c'est-à-dire orientés vers la compréhension de l'environnement humain individuel et collectif, naturel et socioculturel. Il est à cet égard attendu de la production de la « connaissance de la connaissance » un effet de retour sur l'homme et son environnement : « *produire une connaissance, c'est, pour les humains, chercher à comprendre leur environnement (naturel et socioculturel), à se comprendre eux-mêmes (en tant qu'individus et qu'êtres sociaux – c'est-à-dire interagissant entre eux) et à comprendre leurs relations avec leur environnement et réciproquement* ». Robillard (2014 : 20) parle de « *théorie de l'homme et de la société* ».

A la différence de la plupart des méthodologies de recherche qui n'ont pour outil d'analyse que la théorie scientifique, les approches contextualisées associent à la théorie la croyance et l'expérience. Car, comme l'exprime Blanchet (2014 :19) :

> Le chercheur n'est pas le détenteur ni le producteur du seul savoir légitime, qui s'imposerait contre les « représentations empiriques triviales, subjectives et erronées » de « l'homme de la rue » : les témoins, puisqu'ils informent ceux qui cherchent, sont porteurs et coproducteurs de savoirs. La mission du chercheur n'est pas de révéler la Vérité aux ignorants : elle est de mettre en perspective, de densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites. Les modélisations restitutives, discursives et schématiques (au sens de schémas graphiques), produites par les chercheurs, sont des *métaphores*, nécessairement simplifiantes mais le moins possible, qui aident à la compréhension et à l'action.

L'expérience, surtout historicisée devient de ce fait un facteur important dans la production de la connaissance. Le savoir scientifique, longtemps cantonné au rang d'objet cartésien, schématique et irréductible se fait subjectivité avec les approches contextualisées.

Une complémentarité qui se manifeste par la remise an question permanente des connaissances, confrontées à l'expérience « *soit pour les confirmer, soit pour les modifier, soit pour les réfuter et y substituer d'autres connaissances estimées dès lors plus appropriées* » (Blanchet, 2014 : 10).

La représentation apparaît dans ce contexte comme le matériau essentiel de la recherche. Blanchet (2014) parle de « traitement cognitif » et, Robillard (2014) d' « unicité des regards ». Les deux termes désignent la représentation humaine et par extension la représentation sociale. Appréhender l'être humain du

point de vue des approches contextuels, c'est travailler à le cerner à partir de ses représentations, connaître les filtres de ses modes de perception (ses « sens ») et :

> « le traitement de ses perceptions par son système neuro-cérébral qui utilise pour cela, outre ses modalités biogénétiques de traitement cognitif organisé en rationalité-affectivité, les catégories signifiantes dont il dispose en fonction de la ou des langues et cultures, de la ou des groupes humains, société(s) etc., qui ont implémenté une bonne part de ses outils, mais aussi de ses expériences individuelles ». Blanchet, 2014 :10 »

Les approches contextualisées en appellent donc à la mutualisation des outils de recherche afin de cerner dans toute sa complexité l'humain et son environnement. Ce choix repose cependant sur des principes qui sont ceux de la rationalisation, de l'explicitation, de la confrontation et de la relativisation, car les approches contextualisées ne cherchent pas à aboutir sur des résultats exprimés en terme de vérités universelles et définitives…

Les approches contextualisées elles-mêmes s'inscrivent dans le cadre d'une démarche méthodologique de recherche plus large, la démarche dite « empirico-inductive qualitative ». Celle-ci est, du point de vue de ses promoteurs, (Blanchet, 2000 ; Blanchet, Calvet et Robillard, 2007 ; Blanchet et Robillard, 2003 ; Calvet, 2004 ; Heller, 2002 ; Rispail, 2005 ; Robillard, 2008); une démarche adaptée à la recherche dans les sciences humaines et sociales de façon générale ; et en linguistique et didactologie et en didactique de façon particulière.

La démarche empirico-inductive qualitative repose sur un certain nombre de principes qui fondent son ancrage dans le domaine des sciences humaines et sociales. Je retiens ici les plus importants qui sont ; le principe *d'humanisme,* lequel considère les humains, individus et/ou groupes, comme des sujets autonomes, dignes, respectables, riches de toute leur singularité ; le *principe d'intersubjectivité* qui postule que c'est dans et par les interactions entre les sujets et les significations qu'ils y attribuent, chercheur compris, que se développent et peuvent être compris les phénomènes humains et sociaux ; le *principe d'endoréférentialité* selon lequel le chercheur à obligation de comprendre des sujets de recherche à partir de leur propre système de référence, de valeurs, de significations ; le *principe d'hétérogénéité* qui laisse considérer les phénomènes humains et sociaux, comme avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe. Aussi, il est prudent de ne pas les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégageant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues.

Tenant compte de cette orientation, le défi qui est le nôtre dans le cadre de cette recherche sera de sortir du schéma habituel d'analyse didactique qui a cours en contexte de didactique du français langue seconde, celui que Spaëth (2010 : 184) considère comme des positions cloisonnées, inopérantes en tout cas pour établir des perspectives didactiques raisonnables, tant la réflexion y est souvent : « (…) *bornée à des effets polémiques (colonisation/décolonisation)* » au lieu de l'orienter radicalement vers l'analyse de la situation de l'enseignement/apprentissage du/en français. Mais au-delà du cadre didactique, c'est de façon spécifique le contexte scolaire particulier d'enseignement de la littérature au Cameroun qui est à analyser.

## 4.2. Le terrain, le corpus, les outils de recherche et les critères d'analyse

### 4.2.1. Le terrain de recherche

Tel que présenté dans la première partie (chapitre 1 et 2), le cadre socioculturel de la recherche concerné est le Cameroun et principalement ses huit régions francophones, constituées en trois aires culturelles : soudano-sahélien, bantou et *grassfield*. Ces trois aires culturelles constituent avec le socle socioculturel primaire sur lequel s'ajoute le français. L'ensemble forme le biotope socioculturel qui porte toutes les formes d'institutions sociales et culturelles. Mon analyse se portera sur l'institution culturelle de base qu'est l'école.

Mais du point de vue des approches contextualisées, le cadre de la recherche ne doit pas être confondu avec le terrain de recherche. Pour Blanchet, Beacco, Robillard (2014) ; tout terrain de recherche tient sa légitimité de sa spécificité exclusive, qui rend impossible toute tentations d'y plaquer un cadre épistémologique et théorique ou une méthode appréhendée dans l'absolu. La spécificité du terrain appelle forcément à l'adaptabilité des outils au projet de recherche. Pour cela, le terrain de recherche ne doit pas être réduit à l'espace géographique physique d'enquête et d'observation. « *Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (…) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où "on apprend des choses"* » (Agier, 2004 : 35). Le terrain représente une multiplicité d'observables à la fois humain, social, épistémologique théorique et méthodologique. Ce qui fait dire à Blanchet (2014) que le terrain de recherche est avant tout situationnel, et donc forcément temporel, fait nécessairement indissociable du chercheur, parce que construit d' « *un réseau d'interactions humaines et sociales* ». Le facteur humain et relationnel reste essentiel dans la détermination du terrain de recherche.

L'espace scolaire de recherche sera les établissements secondaires publics et privées du Cameroun, urbain et ruraux. A travers l'école, c'est précisément les contenus disciplinaires culturels et méthodologiques pédagogiques culturels qui intéressent. Nous nous intéresserons dans le cadre spécifique de cette recherche au contenu littéraire en français, au programme scolaire au Cameroun à partir de 2018, aux méthodologies pédagogiques d'enseignement de cette discipline, aux discours institutionnels qui structurent, orientent et influencent les actions pédagogiques, aux opinions personnels des acteurs principaux que sont les élèves et les enseignants. A cet environnement socioculturel, s'ajoute le cadre conceptuel : celui de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures.

Cet éclairage permet de présenter notre terrain de recherche sous un angle plus complexe, comme un environnement humain, social et institutionnel dont la complexité est construite avec le temps et les situations ; et qu'il faut nécessairement délimiter pour les besoins de la cause.

Ce processus de construction a lieu dans un micro contexte institutionnalisé et un macro contexte mondialisé. Ce qui n'exclut pas un rapport personnel, subjectif et direct avec ledit terrain de recherche.

De façon générale, le terrain de recherche ne nous est pas étranger. Car pour y être né et y avoir vécu, nous pouvons prétendre être en notre capacité à mettre des souvenirs, des anecdotes et des expériences derrière les concepts et les discours théoriques et épistémologiques qui construisent le paysage camerounais de l'enseignement de la littérature pour fonder ma légitimité. Ce d'autant plus que nous y avons été formé, en tant qu'élève, puis étudiant ; et enfin nous-mêmes avons exercé en tant qu'enseignant dans ce contexte. Nous connaissons particulièrement les trois régions septentrionales du pays, pour y avoir résider et étudié été au collège, puis au lycée dans la région nord, notamment à Garoua ; puis à l'université à Ngaoundéré où nous avons fait les études de lettres jusqu'en maîtrise de 2001 à 2005 ; et enfin l'université de Maroua où nous avons obtenu un Master de littérature française. Nous avons également exercé dans cet environnement septentrional tout au long de notre carrière professionnelle au Cameroun, d'abord dans un lycée d'enseignement secondaire général de 2006 à 2012 en tant que professeur de lettres, puis à l'Alliance Française de 2012 -2019, en tant qu'enseignant de FLE puis directeur pédagogique et coordonnateur du projet d'alphabétisation et de formation des producteurs de coton. Ce qui nous donne le sentiment de familiarité avec une partie de l'environnement de l'enseignement de la littérature au Cameroun.

## 4.3. Le corpus de recherche

Le corpus à analyser est de deux natures. D'une part, il est constitué du corpus littéraire au programme scolaire et d'autre part du corpus d'entretien avec les élèves et les enseignants.

### 4.3.1. Le corpus littéraire

Pour rappel, nous analysons le corpus scolaire institué pour le compte de l'année scolaire 2019/2019. Les différentes œuvres connaissent une durée de vie moyenne dans les programmes d'environ quatre ans. Aussi, sont-elles encore d'actualité au moment de la rédaction de ce travail. Il est composé d'un ensemble d'œuvres littéraire d'origine et de genre variés, reparties dans les classes de la 6e en Tle au Cameroun, issus de la transcription de la littérature orale, des œuvres littéraires écrites directement en français ou traduites en langue française.

L'importance numérique des œuvres littéraires et la diversité des genres qui la constitue ont l'avantage d'offrir des situations et des parcours identitaires pluriels, et peut-être complémentaires. En même temps, il demande que les outils d'analyse critique à y appliquer soient complexes de façon à répondre aux exigences d'analyse spécifique de chaque œuvre. Mais le faire dans le cadre d'une thèse en didactique de la littérature, où l'espace dédié à l'analyse du corpus est restreint comporte le risque du survol et d'omission. Aussi, avons-nous fait le choix de la restriction quantitative du corpus tout en veillant à conserver la diversité là où elle est la plus importante. De ce fait, le corpus d'analyse réel a été réduit à huit œuvres. Nous avons fait le choix d'une seule catégorie de textes, celle de la prose.

Le terme catégorie de textes est ici préféré à celui de genre, car le genre pose problème en didactique de façon générale et en didactique de la littérature plus particulièrement. Jean-Pierre Cuq (2003) dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, parlant de genre de textes reprend lui-même la définition d'Adam (1985) qui est assez confuse. Il souligne que « le classement des textes peut se faire en types uniquement ou en types et en genres, opposant des types abstraits généraux et des genres,

constitués par des mélanges de types et caractérisant des phénomènes plus ancrés dans la réalité ». Sa définition ne dit pas exactement ce qu'est un genre de texte. A ce sens instable, Cuq (2005) ajoute les traits suivants :

> Dans la typologie des textes et discours, on peut ainsi distinguer des types comme le narratif, le descriptif, l'argumentatif, etc. et des genres, caractéristiques de l'institution littéraire comme le conte, la nouvelle, etc., qui mêlent moments descriptifs et moments narratifs.

Autrement dit, ce qui devait être une précision de la notion de genre vient plutôt amplifier son caractère instable et confus en faisant du genre de textes une catégorie à cheval entre type de textes et type de discours.

Empruntant les traces de la didactique des langues, la didactique de la littérature, (Daunay 2007) considère que le genre est une notion d' « approche très diversifiée » en démontrant l'écart sémantique qui existe entre les différentes acceptions. Daunay (2007) cite pour cela Nathalie Denizot (2006) qui considère le genre comme relevant des « savoirs paradisciplinaires ». Il compare ensuite la conception du genre de cette dernière à celle de Dubois-Marcoin, (1987) et Canvat, (1999) pour qui le genre est un savoir disciplinaire au contenu instable « susceptible de programmation », dans les cycles primaires et secondaires. Enfin, il fait référence à Crinon, Marin & Lallias, (2006) qui insistent sur l'absence d'une théorie unificatrice de la notion et la caractérisent comme d'une labilité historique, et d'un valeur heuristique mouvante.

Pour ces différentes raisons, faire de la notion de « genre » un paradigme de discrimination des contenus à analyser ne parait pas opératoire. Aussi, c'est le critère de diversité esthétique et thématique, mais aussi de cohérence formelle ont permis de choisir les œuvres littéraires de type prosodique à analyser.

Pour rappel, le corpus littéraire à analyser est constitué des titres suivants :

| Classes | Œuvres | genres | Auteurs |
|---|---|---|---|
| 6e | *Les Bimanes* | Nouvelle | Cécile ABEGA Séverin |
| | *Les chants de la forêt* | Conte | Lucien ANYA NOA |
| 5e | La Belle histoire de Leuk-Le-Lièvre | Conte | SEDAR SHENGOR Léopold et SADJI Abdoulaye |
| 4e | Père inconnu | Nouvelle | PABE MONGO |
| 3e | Petit Jo, enfant des rues | Roman | MPOUDI NGOLLE Evelyne |
| 2nde | Les Tribus de Capitoline | Roman | OMBETE BELA |
| 1ères | Bel Ami | Roman | Maupassant, Guy de |
| | Une Saison blanche et sèche | Roman | Brink, André |

**Tableau 24. Le tableau du corpus à analyser**

### 4.3.2. La constitution des données de l'enquête

Aux œuvres en prose tirées du programme scolaire, s'ajoute le corpus d'enquête de terrain réalisé auprès des élèves et enseignants. L'objectif des questionnaires est de recueillir les éléments de représentation chez les élèves et les enseignants à propos de la littérature et de son enseignement ; mais aussi d'avoir le ressenti des uns et des autres sur le contenu littéraire. Les deux questionnaires forment deux matrices hétérogènes construites autour des variables actives et explicatives.

Le protocole d'enquête sociolinguistique de Calvet et de Dumont (1999) a inspiré la construction de la matrice des variables. Le questionnaire est présenté comme un outil nécessaire pour le recueil des données d'enquête. Dans cette démarche le protocole présente des indications à caractères prescriptives pour ce qui est de la forme et du fond. Des orientations qui constituent un gage d'objectivité pour la démarche de recueil de données.

Il permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative. Son but est de permettre l'obtention d'informations auprès d'une population déterminée, à partir des questions appropriées, c'est-à-dire des questions dont les réponses fournissent des informations pertinentes par rapport au sujet de la recherche. C'est pourquoi une attention particulière a été accordée à la formulation de celles-ci, en lien étroit avec les objectifs et le contexte d'analyse. La formulation des questions v permet de recueillir des données relatives à la représentation et à l'opinion des enseignants et des élèves sur le contenu littéraire d'enseignement, ainsi que l'environnement social et culturel de cet enseignement. La notion de représentation sert de perspective.

Les questionnaires sont ainsi formés de deux types de question : d'une part, il y a les questions relatives au contenu ou les questions de fait, visant à recueillir les données relatives aux phénomènes observables, aux faits vérifiables sur le plan empirique tels que l'âge, le sexe, le nombre d'œuvres déjà lues, le parcours de formation et le parcours professionnel ; pour ce qui est par exemple des enseignants. Et d'autre part des questions relatives à l'opinion, portées à interroger de façon générale les attitudes, les motivations, les représentations des sujets. De ce faite, les questions sont tantôt fermées tantôt semi-fermées. C'est pour correspondre à la condition de la *mesurabilité* qu'un seul questionnaire à été adressé à chaque groupe d'enquêtés, c'est-à-dire un même questionnaire pour les enseignants et un autre pour les apprenants.

Spécifiquement, la matrice du questionnaire pour apprenants est constitué de 18 questions codées de 1 à 18 et de deux questions non codées. Cet ensemble de questions est construit autour de quatre segments de variables, dont deux segments de variables actives et deux explicatives. Le premier segment de variables est constitué des variables explicatives, et de deux questions non codées. Le deuxième segment de variables est également constitué de variables explicatives. Il est composé de six questions codées qui interrogent la culture littéraire personnelle de l'apprenant, sa appréhension des objectifs et des finalités pédagogiques de la littérature. Ces questions sont codées de 1 à 6. Le troisième segment de variables est composé des variables actives et comporte les questions codées de 7 à 11, de même que le quatrième segment de variables actives et vise à appréhender la représentation que l'élève se fait de l'identité. Il est constituée des questions codées de 12 à 18.

Quant à la matrice de questions pour enseignants, elle est constituée de quatre segments de variables dont deux segments de variables actifs et deux explicatifs. La variable zéro est explicative et composée de questions codées de 1 à 4 et est en lien avec le parcours de formation et l'expérience professionnelle des enquêtés. Le premier segment de variables est composé de variables explicatives, et constituée de six questions, codées de 5 à 10. Ces questions interrogent la culture personnelle et professionnelle de l'enseignant, à savoir la connaissance du cadre programmatique, la maîtrise des objectifs d'enseignement, ainsi que les appréhensions personnelles sur la langue et la culture cible. Le troisième segment de variables est constitué de variables actives et vise à recueillir la représentation personnelle de l'enseignant sur le contenu littéraire. Il contient les questions codées de 11 à 14. Enfin, le quatrième segment de variables est également constitué de

variables actives et comporte les questions codées de 15 à 19. Il est centrée sur la représentation des outils d'enseignement et les pratiques d'enseignement de l'enquêté.

### a) Présentation des variables du question pour apprenants

- **Identification**

| | | |
|---|---|---|
| | Classe | |
| | Age | |

La première variable explicative vise l'identification du profil des apprenants. Les indications d'identifications sont volontairement sommaires. La classe et l'âge comme éléments de profils paraissent suffisants. Raison pour laquelle elle est réduite à deux questions. Il s'agit moins d'avoir des éléments réels d'identification que des données sociaux nécessaires à la consolidation du profil.

- **Connaissance des œuvres et des objectifs d'enseignement**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Combien d'œuvres littéraires étudiez-vous dans votre classe ? | |
| 2 | Combien d'œuvres littéraires avez-vous étudié durant votre parcours scolaire ? | |
| 3 | De quels genres sont ces œuvres ? Indiquez le nombre. | Récits / /<br>Contes / / Romans / /<br>Pièce de théâtre / / |
| 4 | Savez-vous pourquoi vous étudiez ces œuvres ? (cochez une ou plusieurs cases) | Passer un examen / /<br>Apprendre le français / /<br>Apprendre sa culture / /<br>Apprendre la culture des autres / /<br>Apprendre sa culture et celle des autres / /<br>Autres raisons :…….. |
| 5 | Les œuvres littéraires camerounaises et africaines étudiées reflètent-elles votre univers culturel ? | Totalement / /<br>Partiellement / /<br>Très partiellement / /<br>Pas du tout / /<br>Justifiez |
| 6 | Les œuvres littéraires non camerounaises et non africaines étudiées reflètent-elles, votre avis, la culture et les valeurs universelles ? | Totalement / /<br>Partiellement/ /<br>Très partiellement / /<br>Pas du tout / /<br>Justifiez |

Les 1à 6 forment un segment explicatif. Les variables 2, 3, et 4 visent à se faire une idée de la culture littéraire des apprenants. Il s'agit de savoir leur habitude de lecture dans et en dehors du cadre scolaire. Autrement dit, les élèves lisent-ils effectivement les œuvres inscrites au programme scolaire, en connaissent-ils la classification par genre, lisent-ils en dehors du cadre scolaire ?

Quant aux questions 5 et 6 ; elles visent principalement à appréhender les éléments de représentation qu'ont les apprenants des œuvres en rapport avec leur univers culturel de référence. Mais surtout, il est question de vérifier si la représentation rend compte de l'un des objectifs institutionnels de l'enseignement de la littérature, à savoir l'enracinement de l'apprenant dans sa culture. Naturellement, il est possible que la représentation soit exprimée en terme de ressenti personnel.

- **Connaissance du contenu des enseignements**

| | | |
|---|---|---|
| 7- | Etes-vous satisfait de la manière dont se déroule l'enseignement de la littérature ? | Totalement / /<br>Partiellement / /<br>Très partiellement / /<br>Pas du tout / /<br>Justifiez : |
| 8- | Comment appréciez-vous le fait d'étudier votre culture et celle des autres à travers les œuvres littéraires en français ? | Totalement négatif / /<br>Partiellement négatif / /<br>Négatif mais acceptable / /<br>Positif / /<br>Pourquoi ? |
| 9- | Votre enseignant fait-il des mises en relation entre les œuvres étudiées et les identités culturelles des uns et des autres dans la classe ? | Oui / /<br><br>Non / /<br>Si c'est le cas, comment la jugez-vous ?<br>Très valorisant / /<br><br>Valorisant / /<br><br>Important mais pas valorisant / /<br><br>Dévalorisant / / |
| 10- | Votre enseignant fait-il des allusions explicites à votre culture ou à celle de vos camarades pendant le cours ? | Oui / /<br><br>Non / /<br>Si c'est le cas, comment le trouvez-vous ?<br>Très valorisant / /<br><br>Valorisant / /<br><br>Important mais pas valorisant / / |

| | | |
|---|---|---|
| | | Dévalorisant/ / |
| 11- | A quelle culture vous identifiez-vous ? | La culture francophone / /<br>La culture de votre ethnie / /<br>Les deux / /<br>Ni l'un ni l'autre / /<br>Pourquoi ? |

Dans la suite logique du titre, les variable 7 à 11 par contre forment un segment de variables actifs. Elles poursuivent le même objectif, à savoir appréhender les représentations des apprenants en rapport avec divers aspects d'apprentissage. Ainsi, les questions 7, 9 et 10 visent à recueillir le sentiment personnel des apprenants sur l'approche d'enseignement de la littérature. Les trois visent le même objectif : amener l'élève à exprimer avec emphase son ressenti vis-à-vis de l'enseignement de la littérature sous différents angles.

Quant à la question 8, elle cherche à faire exprimer à l'apprenant son ressenti vis-à-vis de la langue française. La question 11 veut recueillir l'auto représentation de l'apprenant : s'identifie-t-il à sa culture ethnique ou sa culture d'appartenance.

- **Impacts et attentes**

| | | |
|---|---|---|
| 12- | Comment appréciez-vous auparavant des personnes qui ne sont pas de la même culture que vous ? | Totalement négatif / /<br>Partiellement négatif/ /<br>Négatif mais acceptable / /<br>Positif / / |
| 13- | Comment appréciez-vous aujourd'hui des personnes qui ne sont pas de la même culture que vous ? | Totalement négatif / /<br>Partiellement négatif/ /<br>négatif mais acceptable / /<br>Positif / / |
| 14- | Pensez-vous que les cours de littérature que vous avez suivi ont une part dans cette transformation ? | Oui / / Non / /<br>Pourquoi ? |
| 15- | Qu'entendez-vous par identité culturelle francophone ? | La culture des gens qui vivent dans les pays francophones / /<br>La culture des gens qui parlent français / /<br>La culture des gens qui ont fait des études en français / /<br>Autre |
| 16- | Les œuvres littéraires étudiées en classe représentent-elles l'identité culturelle francophone ? | Totalement / /<br>Partiellement / / |

| | | |
|---|---|---|
| | | Très partiellement / /<br><br>Pas du tout / / |
| 17- | L'un des objectifs de l'enseignement de la littérature est de vous rendre autonome dans l'interaction culturelle et sociale avec les francophones. Vous jugez-vous autonome ? | Totalement / /<br><br>Partiellement / /<br><br>Très partiellement / /<br><br>Pas du tout / / |
| 18- | Que pensez-vous de l'adoption d'une approche d'enseignement de la littérature qui ajouterait au texte littéraire des activités en lien avec la littérature orale, la connaissance de la culture nationale, les séquences de films, les extraits de musiques, l'étude des œuvres d'arts ? | Totalement négatif/ /<br><br>Partiellement négatif/ /<br><br>Négatif mais acceptable/ /<br>Positif / / |

Enfin, la dernière section des variables du questionnaire apprenant également forme un segment de variables actives. Elles se proposent d'évaluer l'impact de l'enseignement de la littérature sur la représentation de l'autre chez les apprenants. Les variables 12 et 13 interrogent ainsi les représentations de l'étranger chez l'apprenant, avant et après les enseignements de littérature. Les attentes restent relatives, sachant qu'il s'agit davantage d'une évaluation consciente de son rapport personnel à l'autre plutôt qu'une véritable représentation. Dans ce sens, et spécifiquement, la variable 14 vise à recueillir l'impact ressenti de l'enseignement de la littérature sur la représentation de l'autre chez l'apprenant. Les variables 15 à 18 s'intéressent aux effets produits par l'enseignement de la littérature, ainsi qu'à la perspective d'amélioration de l'outil didactique d'enseignement de la littérature.

### b) Présentation des variables du questionnaire pour enseignants

- **Identification de l'enquêté**

| No | Questions | Eléments de réponses |
|---|---|---|
| 1 | Diplôme le plus élevé | Baccalauréat / /<br>Licence / /<br>DIPES I / /<br>DIPES II / /<br>Master / /<br><br>Autre (à préciser) |
| 2 | Nombres d'années de formation professionnelle[47] | |

[47] Il s'agit des années de formation pour les enseignants passés par l'école normale supérieure. En générale, le nombre d'années de formation est de 3 ans pour les titulaires de DIPES I et de 2 ans pour les titulaires de DIPES II.

| | | |
|---|---|---|
| 3 | Parcours de formation académique: | Lettres bilingues / /<br>Lettres modernes françaises / / Littératures et civilisations africaines / /<br>Linguistique / /<br>Langues et cultures nationales//<br>Autre à préciser…. |
| 4 | Nombre d'années d'enseignement. | 0 – 5 ans / /<br>5 – 10 ans / /<br>Plus de 10 ans / / |

Le premier segment de variables 1 à 4 du questionnaire enseignant vise à recueillir des éléments d'identification relatifs aux différents profils qui constituent le corps des enseignants. En effet, les enseignants de français ne sont pas tous formés à l'école normale supérieure. Beaucoup viennent des facultés et issus de différents parcours académiques. Il est possible qu'ils n'aient pas les même représentations et les mêmes repères professionnels.

- **Connaissance du corpus et du programme de littérature**

| | | |
|---|---|---|
| 5. | Les œuvres littéraires camerounaises et africaines que vous enseignez reflètent-elles l'univers culturel de vos apprenants ? | Totalement/ /<br>Partiellement//<br>Très partiellement/ /<br>Pas du tout/ / |
| 6. | Les œuvres littéraires non camerounaises et non francophones que vous enseignez correspondent-elles aux attentes de découverte de la diversité culturelle de vos apprenants ? | Totalement/ /<br>Partiellement//<br>Très partiellement/ /<br>Pas du tout/ / |
| 7. | Comment jugez-vous votre connaissance des curricula et programme d'enseignement de la littérature ? | Excellente / /<br>Très bien / /<br>Bien / /<br>Passable / /<br>Perfectible / / |
| 8. | Comment appréciez-vous le fait d'enseigner les cultures africaines et camerounaises à vos apprenants à travers les œuvres littéraires en français ? | Très positif/ /<br>Positif/ /<br>Négative mais acceptable/ / |

| | | |
|---|---|---|
| | | Négatif / /<br>Très négatif/ /<br>Pourquoi ? |
| 9. | Parmi les objectifs suivants, notez de 1 à 5 ceux qui vous semblent prioritaires. | 1- Réussir les exercices littéraires pour passer les examens / /<br><br>2- Approfondir la culture générale des apprenants / /<br><br>3- Transmettre les compétences culturelles / /<br><br>4- Apprendre les valeurs humaines et sociales / /<br><br>5- Apprendre à communiquer en français / / |
| 10. | 10. Selon vous, les objectifs de vos enseignements de littérature sont-ils atteints ? | Oui / / Non / /<br>Pourquoi ? |

L'objectif de cette section de variables est d'obtenir la représentation personnelle de l'enseignant du corpus littéraire et de son enseignement. Les variables 5 et 6 sont à ce propos explicitement formulées pour permettre à l'enseignant d'exprimer sa vision contextuelle des œuvres au programme. Quant aux variables 7, 9, et 10 ; elles visent à obtenir des réponses fiables qu'à recueillir le niveau de connaissance du programme chez les enseignants. L'objectif de confronter cette représentation au programme d'enseignement de la littérature. La variable 8 en appelle explicitement à l'expression d'un jugement de valeur sur le rapport entre littérature et langue française.

- **La connaissance des outils didactiques d'enseignement**

| | | |
|---|---|---|
| 11. | Pour vous, que représente la didactique de la littérature ? | Une science / /<br>Une technique / /<br>Un art littéraire / /<br>La critique littéraire / / |
| 12. | Que pensez-vous de l'approche pédagogique en usage pour l'enseignement de la littérature ? | Totalement adapté/ /<br>Partiellement adapté/ /<br>Très partiellement adapté/ /<br>Pas du tout adapté/ / |
| 13. | Votre formation initiale vous permet-elle de faire face à tous les défis d'enseignant de littérature ? | Totalement / /<br>Partiellement / /<br>Très partiellement / /<br>Pas du tout / /<br>Pourquoi ? |
| 14. | Existe-t-il des approches ou des outils didactiques spécifiques dédiés à l'enseignement de la littérature ? | Oui / / Non / /<br><br>En créez-vous ? |

| | | |
|---|---|---|
| | Pourquoi ? | Oui / / Non / / |

Le troisième groupe de variables actives pour enseignants tente de recueillir des éléments de représentation professionnelle du contenu. A la différence que cette section se focalise sur les outils didactiques. Ainsi, il est attendu des enseignants moins l'expression de leur sentiment personnel à l'égard de l'outil méthodologique en vigueur que leur jugement sur la pertinence dudit outil (variable 12). Les variables 11 et 14 visent spécifiquement la connaissance de la didactique de la littérature. Il s'agit en réalité de la même question posée deux fois. Quant à la variable 13, elle vise également à amener l'enseignant à porter un jugement sur la pertinence de sa formation professionnelle en contexte professionnelle.

- **Les pratiques pédagogiques de classe**

| | | |
|---|---|---|
| 15. | Votre pratique actuelle de l'enseignement de la littérature prend-t-elle en considération la culture des apprenants ? | Oui Non<br><br>Pourquoi ? |
| 16. | En tant qu'enseignant, faites-vous des mises en relation entre les oeuvres étudiées et les identités culturelles des uns et des autres dans la classe ? | Oui / / Non / /<br>Si c'est le cas, comment jugez-vous cette pratique ?<br>Très valorisant / /<br><br>Valorisant / /<br><br>Important mais pas valorisant / /<br><br>Dévalorisant / / |
| | 17. Cette pratique est-elle favorablement accueilli par les apprenants ? | Favorable / /<br>Défavorable / /<br>Pourquoi ? |
| | 18. A quelle culture vous identifiez-vous, en tant qu'enseignant de lettres ? | La culture francophone/ /<br>La culture de votre ethnie / /<br>Les deux/ /<br>Ni l'un ni l'autre/ /<br>Pourquoi ? |
| | 19. A quelle culture est censée appartenir vos apprenants au terme de leur parcours scolaire ? | La culture francophone / /<br>La culture ethnique / /<br>La culture nationale / /<br>Ni l'un ni l'autre / /<br>Pourquoi ? |

L'enjeu de cette section de variables est de recueillir les représentations des habitudes d'enseignement de la classe par l'enseignant, ainsi que les stratégies personnelles qu'il met en place pour combler les lacunes des outils didactiques d'enseignement. Concrètement, c'est la capacité de l'enseignant à établir une interaction culturelle avec l'apprenant qui est vérifiée. Les variables 15, 16 et 17 concourent à cet objectif. Quant aux

variables 18 et 19, elles visent à recueillir les représentations que l'enseignant a de lui-même en tant qu'homme de culture littéraire mais aussi de ses enseignés.

Dans l'ensemble, à travers les différentes variables portant soit sur la recherche des éléments de représentations personnelles de l'identité et de la discipline ; ou soir sur la représentation directe de l'identité et de la discipline, autant chez les élèves que chez les enseignants. Ces représentations personnelles du contenu littéraire d'enseignement seront confrontées aux représentations institutionnelles afin d'en juger de leur convergence ou de leur divergence sur le processus didactique d'apprentissage. De même, les sentiments personnelles exprimées sont nécessaires pour expliquer les comportements d'enseignement et d'apprentissage.

### c) La constitution des échantillons des enquêtés

L'échantillon est défini comme (Cuq, 2003 : 77)

> une partie d'un ensemble statistique. Il doit être avant tout représentatif et comprendre un nombre de sujets nécessaires et suffisants aux besoins de la recherche. Sa taille est fonction du nombre de questions de recherche, des variables à examiner, du volume de la population ciblée, du caractère macroscopique ou microscopique de l'approche.

Aussi, l'objectif visé par la constitution de l'échantillon des enquêtés est d'avoir le profil le plus représentatif de l'hétérogénéité du public enseignant et élève au Cameroun. 545 questionnaires d'enquête pour apprenants et 75 questionnaires pour enseignants ont été administrés. Pour des raisons d'objectivité dans l'analyse, 109 questionnaires pour apprenants ont été validés, soit le 1/5$^{e}$ des enquêtés ; contre 25 questionnaires pour enseignants sont validés, soit 1/3. 9 établissements scolaires dans trois régions francophones sur les huit que compte le pays. Il s'agit des régions du Nord, de l'Adamaoua et du Centre.

Il s'agit des établissement scolaires secondaires suivants :

| | Régions | Etablissements scolaires concernés | Nombre d'élèves enquêtés | Nombre d'enseignants enquêtés |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Nord | Collège moderne de la Benoue | 13 | 4 |
| 2 | | Lycée de Sanguéré Paul | 12 | 3 |
| 3 | | CES de Djabe Biou | 12 | 2 |
| 4 | Adamaoua | Lycée classique et moderne de Ngaoundéré | 13 | 3 |
| 5 | | Lycée de Mbé | 12 | 3 |
| 6 | | CES de Ngan-Ha | 12 | 2 |
| 7 | Centre | Lycée de Biyem Assi | 13 | 3 |
| 8 | | Lycée de Mballa II | 12 | 3 |
| 9 | | Lycée de Nkolassa | 10 | 2 |
| Totaux | | | 109 | 25 |

L'adhésion des enquêtés aux questionnaires est faite sur la base du volontariat. Cependant, le choix des établissements se veut représentatif de la complexité du paysage socioculturel et pédagogique. De ce fait les questionnaires pour élèves et enseignants ont été repartis en tenant compte de la situation géographique des établissements. Ainsi, les questionnaires ont été administrés dans trois établissements scolaires de la zone urbaine, trois établissements scolaires de la zone périurbaine, et trois établissements scolaires de la zone rurale de la classe de 6e en terminale.

La répartition géographique des questionnaires parait plus pertinent pour constituer un profil d'enquêtés représentatif du public scolaire et enseignant camerounais dans la mesure où elle permet de convoquer directement les différentes sensibilités identitaires qui composent ce paysage. La présentation du contexte socioculturel (chapitre 1) a permis de se rendre compte de la diversité identitaire du public jeune au Cameroun. Le public rural jeune, d'habitude à l'aise dans les langues ethniques paraît plus des us et coutumes locales. Le public jeune des grandes villes par contre appartient à la catégorie de ceux que Claude Abe considère comme des identités déterritorialisées. Une proportion significative de cette jeunesse en tout cas vit un dépaysement linguistique et culturel qui font qu'ils situent leurs repères identitaires loin de leur territoire nationale. La jeunesse des villes périurbaines se trouve entre les deux. Un échantillon d'enquête constitué sur cette base est le reflet complet du paysage jeune. Bien plus, en faisant le choix d'une répartition Nord-Sud des questionnaires, c'est aussi la représentativité des diverses sensibilités religieuses et ethniques qui est recherchée.

Pour ce qui est de la constitution de l'échantillon des enseignants, c'est davantage le statut socioprofessionnel qui est en jeu. Le corps des enseignants de français au Cameroun est constitué des enseignants permanents, c'est-à-dire des titulaires de la fonction publique et par conséquent formé dans un cadre de formation pédagogique qu'est l'école normale supérieure. Les enseignants formés à l'école normale sont repartis en deux grades : les professeurs de lycée (PLEG) et les professeurs de collège (PCEG). Aux côtés de ceux-ci, œuvrent des enseignants non titulaires, souvent des jeunes diplômés des filières lettres, allant de la licence au master ; ou simplement nanti d'un baccalauréat et qui officient comme enseignants de français. Le défis de la constitution de l'échantillon est de voir y être représentés tous ces profils. En proposant les questionnaires suivant la répartition géographique comme ce fut le cas pour les élèves, ces différents sont représentés de manière satisfaisante dans l'échantillon des enquêtés.

La pandémie Covid 19 a été un obstacle certain pour notre projet de recherche. Elle ne nous a permis de réaliser le voyage pour la recherche de recherche terrain. L'enquête a été réalisé de manière indirecte, avec ce que peut comporter comme risque d'enquête biaisé. Raison pour laquelle il nous a paru nécessaire de restreindre l'échantillon d'analyse à un volume de questionnaires que nous avons jugé pertinent. Surtout que mon réseau d'intermédiaires pour les enquête n'a pas fait preuve de la même disponibilité. Autrement dit la réalisation des enquêtes s'est faite de manière disproportionnée. Certains ont rendu plusieurs centaines des questionnaires tandis que d'autres n'ont renvoyés que deux ou trois dizaines de questionnaires.

Concrètement, afin d'obtenir les données de terrain, nous avons envoyé les questionnaires par mail à cinq corresponds dans cinq régions différentes (l'extrême nord, le nord, l'Adamaoua, le centre et le littoral) en mars 2020. Avec l'aide desdits correspondants, nous avons fait la liste des établissements répondants à nos critères d'enquête. Ainsi, par région, nous avons choisi un établissement scolaire urbain, un établissement scolaire de la zone périphérique et un établissement de la zone rurale. Ce sont ces correspondants régionaux qui ont imprimé et adressé les questionnaires à leurs collègues dans les différents établissements. Par établissement, il a été indiqué de distribuer 70 fiches d'enquête pour apprenants, soit 10 fiches par la classe de 6e, 10 pour la classe de 5e…. De même, il a été indiqué de distribuer 5 fiches pour enseignants par établissement scolaire. Au final, les corresponds se sont chargés de collecter les fiches d'enquête réalisés auprès des collègues, puis de les expédier à mon cousin qui les a centraliser, scanner et envoyer à mon compte *whatsapp*. Cette opération pris 4 mois. Le rendu des fiches ne s'est pas déroulé de la même manière. Certains établissements sollicités n'ont été réactifs. C'est le cas des établissements de la région du littorale où un seul collègue a réalisé l'enquête. Ce qui explique pourquoi les données relatives à cette région n'ont pas été retenues. Quant à la région de l'extrême nord, elle présente le même profil que la région du nord. Voilà pourquoi nous avons préféré retenir cette dernière.

## 4.4. Les outils d'analyse des différents corpus

Les outils d'analyse et la présentation des résultats y afférents seront de deux natures. Il y a d'une part, les outils qualitatifs pour analyser le corpus littéraire. Ces outils sont empruntés à l'analyse du discours littéraire. Et d'autre part, les outils quantitatifs, empruntés aux sciences du langage, nécessaires pour en données statistiques les résultats des interviews réalisés à l'aide des questionnaires.

La méthode d'analyse quantitative est considérée comme relevant généralement des outils mathématiques et statistiques, en vue de décrire, d'expliquer et prédire des phénomènes par le biais des données historiques sous forme de variables mesurables, se distinguant des méthodes dites qualitatives par qui concernent généralement les sciences humaines et sociales. Autrement dit, l'analyse quantitative se soucie de mesurer les données en termes chiffrés tandis que l'analyse qualitative s'emploie à devoir comprendre le processus de constitution desdites données. Ainsi sommairement opposées, l'on peut considéré que l'analyse du discours littéraire, convoquée pour analyser le corpus littéraire rentre parmi les méthodes qualitatives d'analyse, tandis que l'analyse de données relatives aux questionnaires d'enquête, parce que ses résultats seront exprimés en termes chiffrés, rentre dans les données rentre parmi les méthodes d'analyse quantitative.

### 4.4.1. L'analyse du discours littéraire pour le corpus littéraire

Analyser sous un prisme pluriel le corpus littéraire inscrit au programme, c'est chercher à cerner la pertinence contemporaine du discours identitaire qu'il incorpore, c'est aussi vouloir aller au-delà de la perception prédéterminée et les représentations en circulation, conséquences des conditionnements idéologiques, théoriques et culturels issus des contextes successifs. C'est aussi vouloir dépasser les colorations culturelles, sociales et historiques qui taguent les œuvres et auxquelles on les a presque toujours réduites. C'est enfin s'intéresser au contexte comme cadre incontournable de l'analyse du discours.

Cet objectif exige une perception différente de la littérature, mais aussi une approche d'analyse méthodologique plus complexe. Ainsi, il devient évident de sortir de la définition stable et clôturée de la littérature, celle qui la présente comme un patrimoine culturel particulier à un groupe de personnes ou à un peuple, pour l'appréhender sous un angle plutôt théorique qui en favorise l'ouverture, ou au moins qui mette en évidence le paradoxe et la contradiction inhérente à sa nature. La littérature, lieu de contraste et de conflit permanent comme le considère Edmond Morot-Sir (70 : 15 ) :

> « La littérature, comme langage de l'homme, tend à détruire la société, au moment même où elle fait de cette société une culture. En d'autres termes la littérature est un langage qui s'oppose au discours idéologique qui cherche au contraire à stabiliser l'homme dans un contexte sociologique. L'acte littéraire est immédiatement anti idéologique ; en cela réside sa nécessité et son impératif de nouveauté ».

Appréhender la littérature de ce point de vue contradictoire, c'est la considérer sous le prisme de la sociologie de la littérature pour qui elle est avant tout un « objet littéraire » ( Régine Robin, 1989) ; c'est aussi la considérer du point de vue de la sociocritique qui la considère comme un « fait littéraire » (Claude Duchet, 1970). Le défis est finalement de saisir l' « objet » ou le « fait » littéraire par les mécanismes de l'analyse du discours littéraire. Ce qui suppose l'élaboration d'un cadre théorique conséquent à la dimension des enjeux théoriques et contextuels. Ce qui implique surtout un changement de vues dans la considération que l'on porte sur le cadre sociohistorique et ses références culturelles et sociales, qui seront considérés pour leur relation à la l'expérience et à la condition humaine. Autant d'implications textuels et contextuels qui laissent deviner la constitution de l'approche méthodologique dite « analyse du discours » qui nous parait adéquat comme outil d'analyse dans ce contexte.

Le problème est que l'analyse du discours n'est pas une méthodologie propre à la littérature. L'analyse du discours est plurielle. Elle est un champ disciplinaire construit autour d'une pluralité de théories aux fondements variés et aux objectifs parfois contradictoires. Sa force réside dans une cohérence de forme que Dominique Maingueneau (1998 : 13) présente comme rudimentaire et peu solidaire épistémologiquement. Selon cet auteur, l'analyse du discours est :

> L'étude de tout texte, de toute production verbale, et de tous les énoncés en situation – par opposition à l'étude de la langue hors contexte. Soit encore, dit autrement : l'analyse de discours aurait pour projet particulier l'étude, l'articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit, et dans lequel il s'insère.

L'analyse du discours est donc un cadre trop général pour un outil de raisonnement critique et surtout ouvert à une pluralité de disciplines qui n'ont en partage qu'une définition étroite de l'objet d'étude et une démarche méthodologique minimale. Par conséquent, chaque discipline semble avoir développé sa propre acception et sa propre méthodologie de l'analyse du discours. Ce qui constitue, selon Morin (1990), une limite pour l'horizon épistémologique.

Particulièrement, l'analyse du discours littéraire se présente comme une méthodologie opposée à l'approche structurale par le fait que cette dernière considère les extraits de texte comme des « réalités autosuffisantes » (Maingueneau et Philippe 1997 : V). Cette dimension d'ouverture de l'analyse du discours parait correspondre aux objectifs et à l'environnement de notre travail. Un corpus composite à analyser dans un

cadre pluridisciplinaire nous oriente opportunément vers cette voie, dite de l'*interdiscursivité* qu'il nous parait important d'explorer dans toutes ses déclinaisons. Charaudeau et Maingueneau (2002 : 324) définissent l'interdiscours, comme un « *ensemble des unités discursives (relevant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc. avec lesquelles un discours particulier entre en relation implicite ou explicite* ».

Ainsi, la perspective interdiscursive de l'analyse du discours littéraire offre la possibilité d'une approche syncrétiste, essentielle pour l'analyse de la pluralité et l'hétérogénéité de identités dans le corpus littéraire au programme scolaire au Cameroun.

De ce fait, les acceptions et les concepts opératoires nécessaires à la construction du cadre théorique de l'analyse du corpus viendront des sous champs l'analyse du discours tels que l'intertextualité de Julia Kristeva (1969), le dialogisme de Bakhtine, le comparatisme d'Ute Heidmann mais aussi des théories de la critique littéraire comme sociocritique et la sociologie de la littérature.

La sociologie de la littérature permettra l'analyse du contexte, indispensable à la réalisation du discours. La sociologie de la littérature apporte à l'analyse du discours une approche complexe, à la fois objective et subjective, inscrite dans une démarche qui relève, selon Régine Robin (1989 : 5), de la logique de la sociologie et de la théorie littéraire : « *à la sociologie, le déterminable, le mesurable, le quantifiable, ce qui peut se ramener au domaine sécurisant de la causalité, de l'explication, de l'interprétation univoque, et à la théorie littéraire, ce qui échappe, l'insu, l'aléa, le "style", l"'effet esthétique", avec son mystère* ». L'éclairage de la sociologie de la littérature sera ainsi importante, du début à la fin de l'analyse.

Le dialogisme théorique de Bakhtine est fondé sur l'idée d'une ouverture théorique du sujet. Il apparait comme le socle de l'interdiscursivité en analyse du discours. Le dialogisme permet ainsi d'étudier le lien entre les sujets et les discours, en prenant en compte les dimensions objectives et subjectives de la relation, comme l'intérêt, la pensée, les jugements de valeur, les croyances… Par là, il s'illustre comme un outil théorique important pour l'analyse de la diversité, des identités et du croissement des discours. Le dialogisme permet ainsi à l'analyse du discours de se positionner une fois de plus, à l'opposé de l'approche structurale, dans la mesure où elle remet en cause la soumission du sujet aux valeurs marchandes au profit des valeurs symboliques : « *Elle (AD) refuse un pluralisme indifférent qui concède à chaque individu son droit d'exprimer ses jugements de valeur pourvu qu'il reconnaisse la suprématie de la valeur marchande et du marché* » Zima (2003 : 16-17). La perspective symbolique de l'analyse du discours est d'autant plus intéressante dans ce contexte, d'autant plus qu'elle apporte à la notion d'identité une sécurité et une stabilité qu'elle n'a pas toujours dans le cadre des analyses de type structural, plutôt orientées sur la forme.

L'intertextualité vient du dialogisme. C'est Julia Kristeva (1969) qui en a théorisé l'usage dans le champ de l'analyse du discours. Elle le conçoit comme le lieu de construction de la subjectivité à partir de deux notions : le discours théorique et le discours idéologique. La frontière entre les deux notions n'est pas toujours évidente. Dans certaines circonstances, et notamment dans le domaine des sciences humaines, le discours théorique et le discours idéologique se confondent. Cependant, dans le champ littéraire, la différence est explicite et le discours théorique et le idéologique clairement opposable. Selon Zima (2003 : 29) :

> Le discours théorique nait – tout comme le discours idéologique – dans un ou plusieurs sociolectes et articule, en tant que systèmes de valeurs et des normes, un point de vue et des intérêts correspondants. Mais à la différence du Sujet d'énonciation idéologique, le Sujet théorique réfléchit sur sa genèse et dans une situation sociolinguistique particulière et sur les mécanismes sémantiques, syntaxiques et narratifs de son discours afin de pouvoir éviter le dualisme sémantique (la dichotomie).

Autrement dit, le discours théorique comme le discours idéologique sont construits dans les mêmes circonstances de dualité et de dichotomie. La différence se fait au niveau de la position du Sujet. Le Sujet théorique est conscient des contrastes qui animent sa production et s'organise à reconnaître la contradiction à travers une posture d'ouverture, de nuance et parfois d'auto critique. Alors que le sujet idéologique se montre incapable de l'effort d'ouverture et tend à considérer sa position comme la seule valide. La littérature est semble aussi le lieu de manifestation de deux formes de discours et des deux types sujets. Dans un corpus littéraire, c'est à travers les *sociolectes* que l'on identifie les formes de discours.

Le sociolecte est généralement perçu comme un langage professionnel spécialisé. Mais en analyse du discours, le sociolecte est une construction théorique formant un modèle de représentation. Précisément, un sociolecte est, selon Zima (2003 : 29), la « (…) représentation linguistique de positions et d'intérêts socio-historiques des différents groupements sociaux ». Il est lui-même perceptible à travers le répertoire lexical, le code taxinomique et à travers les structures discursives. L'ensemble forme le parcours discursif produit par le langage collectif des locuteurs d'un sociolecte. En d'autres termes, l'étude de l'intertexte du point de vue dialogique, c'est l'étude de la relation entre un sujet (théorique ou/et idéologique) donné avec un ou plusieurs autres, par le biais des structures discursives visibles tels que la citation, l'allusion, le plagiat, la référence ; et des structures discursives non immédiatement visibles tels que le développement, la critique, la parodie, le démembrement, la recomposition, la confirmation, l'infirmation, l'affection, la désaffection.

La transtextualité a pour vocation de prendre en charge les aspects négligés par le dialogisme et l'intertextualité tels que l'énonciation singulière dans un texte. Celle-ci permet de valoriser les langues et les cultures dans leur spécificité mais surtout de prendre en compte la subjectivité particulière des textes. Car en effet, le comparatisme considère que le domaine des sciences sociales et culturelles, les langages de groupe théoriques sont ni artificiels ni neutres. Au contraire, les structures lexical, sémantique et narratif des langages des groupes théoriques sont les articulateurs des postures et des intérêts idéologiques opposés.

Enfin, pour compléter le tableau des outils d'analyse, vient la sociocritique. Elle apportera à notre dispositif d'analyse son approche particulière du fait social et sa valorisation de l'historicité des sociétés présents dans les textes. La sociocritique, dans sa définition la plus récente, et qui nous parait la plus complète, celle de Duchet & Tournier, (1994,) se présente comme une approche qui a permis :

> la redéfinition de la *référence* socioculturelle (distinguée du référent proprement textuel), la substitution de la notion de co-texte à celle de contexte, la prise en compte des modalités de diffraction du discours social […], la distinction des niveaux de sens simultanément à l'œuvre dans les opérations de mise en texte, l'intégration dans l'examen du projet d'écriture (et des phénomènes de l'aval, production-création), et de l'amont (lecture), une attention accrue à l'historicité et à l'hétérogénéité des couches discursives présentes.

La sociocritique se retrouve ainsi au carrefour de l'analyse du discours, s'appropriant l'essentiel des outils d'analyse développés par les sous-disciplines précédemment présentés.

Le sociogramme est l'unité fondamental de la sociocritique. Claude Duchet (1988) le définit comme des ensembles flous, instables, conflictuels de représentations partielles, centrées autour d'un noyau, en interaction les unes avec les autres. Autrement, le sociogramme est pluriel, multiple, et évolutif. C'est, grâce au sociogramme que se fait le passage du texte au discours parce que le sociogramme est d'une configuration hétérogène mais ouverte. Les éléments du discours que sont les énoncés, le discours social, les stéréotypes, la *doxa, la* topoï, les idéologèmes prennent une valeur esthétique dans l'œuvre littéraire grâce au sociogramme. En jouant sur les sens culturels, idéologiques, mythologiques des éléments du discours, le sociogramme va en faire des objets esthétiques grâce aux procédés tels que le déplacement, l'ironie, le pastiche, la mise à distance… Comme on le constate, le sociogramme peut être d'ordre idéologique, religieux, esthétique, philosophique… Une attention particulière sera accordée au sociogramme extratextuel à cause de sa valeur prescriptive et didactique pour la littérature. C'est lui qui détermine la pertinence littéraire d'une époque. Le sociogramme extratextuel et esthétique de l'occident moderne qui est « l'art doit être abstrait, inutile et codé » a par exemple permis l'émergence des différents courants littéraires socialement désengagés.

De cette façon, parler de l'analyse du discours identitaire dans les romans et les récits inscrits au programme scolaire du premier et du second cycle au Cameroun revient objectivement à cerner les formes symboliques de l'identité qui peuplent les sociétés des textes, à s'intéresser au processus de modélisations de représentation de l'identité et même de l'altérité, à s'intéresser aussi aux valeurs, aux normes et à la subjectivité qui construisent les contours des personnages ; et enfin à interroger les différentes types de rapports qui unissent identité et altérité. L'enjeu de notre approche du corpus, c'est de d'interroger la représentation littéraire de l'identité.

Le choix de l'analyse du discours littéraire comme méthode critique d'analyse découle de la convergence de vue entre celle-ci et la didactique de la littérature. L'analyse du discours littéraire se rapproche de la didactique de la littérature non seulement par son intérêt pour la littérature mais surtout par ses objectifs, qui sont ceux de la recherche d'une approche d'analyse globale pour la littérature. Cette coïncidence des objectifs fait de l'analyse du discours un allié certain de la didactique de la littérature dans sa quête de repère épistémologique pour se constituer en une discipline à part entière, comme le souligne Daunay (2007 : 26) :

> Il se pourrait bien que l'analyse du discours devienne une aide à la didactique, d'une part pour penser la question de l'approche des textes littéraires et non littéraires, dont la distinction ne soit pas posée mais *construite* scolairement, d'autre part pour permettre de combiner les approches dites internes et externes de la littérature.

C'est aussi la position de Peytard & Moirand (1992 ) et de Roulet (1999) qui considèrent l'analyse du discours comme une inspiration pour une approche didactique globale pouvant à la fois aboutir à des ajustements endogènes de l'enseignement de la littérature et à une possible reconfiguration de la discipline…

### 4.4.2. L'analyse quantitative des données d'enquête

Elle vise à rendre compte de manière chiffrée des contenus de l'analyse des variables. L'analyse quantitative concernera les données constituées à partir des questionnaires d'enquête. Il s'agit principalement de rendre compte des représentations des élèves et des enseignants sur leur appréhension de l'identité, en relation avec l'enseignement de la littérature. Ainsi, tel qu'on le constate, il ne s'agit pas de rendre compte du processus de construction de l'identité chez les élèves et les enseignants. Devront ainsi faire l'objet de mesure

statistique les différentes variables, quelles que soient leurs structures : qu'elles soient numériques, nominales ou binaires. Toutes les résultats d'analyse seront interprétés en termes statistiques.

L'analyse des segments des variables principales ou actives permettra de cerner la représentation identitaire des contenus littéraires par les élèves et les enseignants, mais aussi de recueillir les jugements des uns et des autres sur les approches d'enseignement. Tandis que l'analyse des segments de variables supplémentaires permettront de justifier, de confirmer ou d'infirmer les résultats des variables principales.

# Conclusion

La transversalité de notre sujet de recherche a nécessité un cadre théorique étendu et des outils méthodologiques pluriels. Nous avons fait le choix de la complémentarité des outils d'analyse. En effet, la diversité de questions suscitées dans ce champs de recherche nécessite chacun un cadre et une démarche de recherche spécifiquement conceptualisée ; susceptible d'apporter des réponses objectivées, pouvant converger ou diverger des postures théoriques précédentes, des opinions, des croyances, souvent établies. Ce choix a cependant l'avantage de permettre d'aborder les concepts et les notions dans une approche réflexive. Le cadre des sciences du langage dans lequel se déroule la présente analyse oblige à une approche éclectique de recherche. Ainsi, la démarche et les outils de recherche convoqués pour résoudre la problématique sont empruntés à la didactologie, à l'analyse du discours littéraire, à la sociolinguistique.

A ce cadre méthodologique éclectique, est associé la nécessaire définition des concepts. La finalité est de parvenir à des analyses donnant lieu à des résultats exprimés en termes qualitatives mais aussi en termes de données statistiques.

Aussi, l'analyse du corpus littéraire se fera-elle à l'aide des outils de l'analyse du discours littéraire et prioritairement de la sociocritique. Tandis que le traitement quantitative des données d'enquête permettra de rendre compte du enquêtes réalisées auprès des enseignants et des apprenants.

# Partie III. Résultat des analyses et interprétation

# Chapitre 5. Analyse du corpus littéraire et des données d'enquête

## Introduction

Le corpus littéraire au programme au premier et au second cycles des enseignements secondaires au Cameroun est issu de différents genres et sous-genres de la littérature. Pour des besoins relatifs à la cohérence et aux nécessités d'analyse, nous avons choisi d'analyser uniquement les textes en prose : conte, récit, nouvelles et roman. Les raisons de cohérence méthodologiques justifient ce choix.

Ainsi la prose narrative au programme scolaire est composé de trois sous catégories. D'une part, se trouve la prose camerounaise, qui regroupe les œuvres des œuvres camerounais, essentiellement de production locale. Ensuite vient la prose non camerounaise, qui regroupe les œuvres ouvertes sur l'ailleurs ; deux œuvres composent cette deuxième rubrique. Enfin vient la littérature orale, composée aussi de deux œuvres.

La notion de « représentation » sera de ce fait au cœur de l'analyse. Et avec elle, celle de l'histoire. En raison de la perspective sociocritique d'analyse, le concept d'analyse privilégié est le « sociogramme ». L'objectif visé est double. Il s'agit d'analyser premièrement le profil du sujet identitaire dans les œuvres en vue de le comparer plus tard à aux représentations de l'identité chez les enseignants et les élèves. Par là, il est sous-entendu que la représentation du sujet identitaire dans le corpus littéraire au programme est associée à la représentation institutionnelle. Et d'autre part, il est question d'interroger les perspectives internes de lecture des œuvres. Ces perspectives sont-elles plurivoques ou univoques, autrement dit, offrent-elles un accès pour la construction plurielle de sens ?

Pour ce faire, l'analyse critique est faite à l'aide des outils de l'analyse du discours. Une attention sera portée sur les éléments structurants de l'intrigue : les personnages, leurs profils, leurs discours, leurs environnement, leur système de valeurs et les plus importants, les idéaux et les idéologies qui structurent leur univers. Le tout en rapport avec le contexte.

En effet, une considération largement partagée véhicule l'idée selon laquelle la littérature est porteuse d'une identité culturelle et de ce fait, l'œuvre littéraire est classable en terme d'unité culturelle. Ce que critique Dérive (2007 : 1) :

> C'est ainsi que le langage courant parlera aussi bien, au sein d'une société donnée, de cultures de femmes ou de jeunes que de culture paysanne, ouvrière, bourgeoise, etc., voire même de culture d'entreprise. Si on s'en tient au seul critère ethnique, qui est sans doute le premier à fonctionner pour structurer l'humanité en groupes socialisés cohérents, il est loisible de constater que le découpage, dans la pratique sociale courante, se fait à des échelles fort différentes, allant d'un minuscule terroir (culture cévenole) à un ensemble géographique beaucoup plus vaste (culture méditerranéenne), parfois correspondant à tout un continent (culture africaine) ou même à plusieurs (culture occidentale). Le concept de culture rejoint alors celui de civilisation.

Il s'agit aussi en quelque sorte de dépasser la définition ordinaire des œuvres littéraires par l'origine des auteurs. Cela passe par la question le questionnement de la représentativité du contenu du texte.

La deuxième partie de l'analyse concerne les données d'enquête réalisée auprès des enseignants et des étudiants. Celle-ci se fera à des outils de l'analyse quantitative. Ainsi, contrairement aux résultats de l'analyse textuelle qui seront exprimés de manière qualitative, les résultats de l'analyse quantitative seront rendus en termes de données statistiques. Puis ils seront réinterprétés qualitativement dans le cadre de la vérification des hypothèses.

## 5.1. Présentation du corpus à analyser

Le corpus à analyser est structuré en trois sous parties.

La première partie de l'analyse concerne six œuvres :

*Les Bimanes* est un recueil de sept nouvelles du Camerounais Sévérin Cécile Abéga au programme en classe de 6e. Les sept nouvelles de l'œuvre ont pour titre « Le fardeau », « Dans la forêt », « Une petite vendeuse de beignets », « Le savon », « Un étranger de passage », « Mots d'enfants », « Au ministère de soya ». Autant dire des titres transparents qui laissent imaginer des intrigues structurées autour des scènes de la vie quotidienne sociale. Les textes s'articulent en deux pôles. D'une part, les nouvelles telles que « Le fardeau », « Une petite vendeuse de beignets », « Le savon », « Au ministère de soya », traitent des thèmes tels que la corruption, l'illusion de grandeur, le travail manuel, en lien avec l'environnement urbain. D'autre part, les nouvelles telles que « Dans la forêt », « Un étranger de passage », « Mots d'enfants » se passent dans des villages en zone forestière où règnent la misère et le conformisme, et valorisent des personnages qui se distinguent par leur ardeur au travail, leur volonté et leur capacité à susciter le changement.

*Père inconnu* est une longue nouvelle de 91 pages dont les péripéties sont construits autour de deux personnages principaux : la narratrice et sa mère, toutes deux tombées enceintes à l'adolescence. Les thèmes de la parenté irresponsable, de fille-mère et de l'enfance en détresse dominent le texte. L'intrigue est celle d'une jeune fille non reconnue à la naissance par son père, peu soucieux de ses responsabilités parentales. Une enfant restée à la seule charge de sa mère qui s'en est occupée jusqu'à l'âge de seize ans. Age à laquelle elle tombe enceinte à son tour et accouche d'une fille dont le père est inconnu.

*Petit Jo, enfant des rues* est un roman qui a pour thèmes la délinquance juvénile, la parenté irresponsable, l'état civil, la misère, le volontariat, le travail, l'intolérance mais aussi l'humanisme. L'œuvre relate l'histoire de Dipita Joseph, communément appelé Petit Jo, un enfant métis abandonné à l'âge de trois mois à l'entrée d'un établissement hospitalier et recueilli par une âme charitable qui se trouve être Moussima, le vieil infirmier de l'hôpital de la localité. L'enfant fait l'objet de beaucoup de soins et d'attention. Moussima l'envoie continuer ses études à Ndounguè-ville, à la mission protestante. Ce dernier meurt pendant que Petit Jo est à Ndounguè-ville. Plus tard, ne pouvant passer le concours d'entrée en sixième faute d'acte de naissance, il se vit contraint d'abandonner les études alors qu'il n'a que 12 ans. Il part pour la capitale où il devint portefaix au marché de Mfoundi en compagnies d'autres enfants des rues tels qu'Essomba, Elé et Man. Ensemble, ils forment un gang vivants de larcins, qui s'oppose à d'autres gangs au quotidien. L'intrigue débouche sur une issue heureuse pour Petit Jo qui finit par retrouver les traces de sa grande mère biologique et l'héritage qui l'accompagne. A partir de là commence une nouvelle vie. Il devint menuisier puis fermier et ce fut le début d'une nouvelle vie dans l'opulence. Narré à la troisième personne, le roman *Petit Jo, enfant des rues* compte 176 pages et développe des thèmes semblables plus ou moins

identiques à ceux de *Père Inconnu*, bien que les personnages en vue dans le texte apparaissent comme des marginaux.

*Les Tribus de Capitoline* d'Ombété Bella est un roman de 160 pages publié aux éditions Clé Cameroun et qui raconte les tribulations de deux jeunes amoureux issus de deux ethnies différentes et donc le mariage s'avère improbable à cause de l'opposition des parents. Le parcours du personnage est principal est semblable à celui du personnage du roman *Petit Jo, enfant des rues*. Mathieu Belibi est un enfant non reconnu par son père, élevé dans sa famille maternelle par sa mère et ses oncles dans un village aux environs de Yaoundé, il a un parcours scolaire inachevé, après une première aventure amoureuse désavouée par sa mère, il décide de partir pour Douala à la recherche d'un destin. Là commence sa deuxième aventure amoureuse.

La deuxième partie de l'analyse, qui concerne les œuvres non camerounaises, est structurée autour de deux œuvres : *Une Saison blanche et sèche* d'André Brink et Bel Ami de Guy de Maupassant. Une Saison blanche et sèche est le roman du sud africain André Brink publié en 1979. Il traite du thème de l'apartheid en Afrique du sud. Le roman met en scène un personnage dont le profil est ordinaire et anonyme au départ, Ben du Toit, professeur d'histoire menant une vie ordinaire et sans problème jusqu'au jour où Gordon Ngubene, le jardinier noir de son école envers qui il a une sympathie particulière est arrêté. Gordon va à sa recherche et ainsi commence sa prise de conscience de la réalité de l'apartheid et le début de son engagement. Lequel engagement lui coûtera la dislocation de sa famille et même lui vaudra la mort. Le parcours du personnage est celui de la quête de la vérité et de la justice.

Quant à *Bel Ami* de Maupassant, il s'agit d'un roman de mœurs dont le récit se déploie dans le Paris du 19e siècle. Georges Duroy, jeune provincial débarque à Paris en quête d'une position sociale. Ambitieux, séducteur et surtout sans scrupules, il parviendra au prix de compromissions et d'alliances opportunistes à partir d'employé de chemin de fer à député.

Enfin, la dernière partie du corpus est composée des œuvres issues de la transcription de la littérature orale : *Les chants de la forêt* de Lucien Anya Noa, est un recueil de 16 contes et chantefables ; tandis que la Belle histoire de Leuk-le-lièvre de Léopold Sédar Senghor et d'Abdoulaye Sadji est un seul conte. Les intrigues dans les deux textes sont construites autour des aventures des animaux tels que la tortue, le lapin, l'hyène, l'éléphant...

## 5.2. Le cadre de l'analyse

L'enjeu prioritaire de notre analyse, c'est d'appréhender le contenu identitaire du texte. Cela passe par l'analyse du profil du sujet identitaire. Le besoin d'hétérogénéité du texte demande aussi à s'assurer de la perspective plurivoque de lecture ou de construction du sens. Dans ce cadre, sera analyse la perspective interne de lecture des œuvres.

Dans l'ensemble, la perspective de l'analyse reste celle de l'analyse du discours. Les enjeux de l'analyse du discours littéraire comme ceux de l'analyse du discours de façon général sont ceux de la valorisation de la pluralité de jugements, de la recherche de la nuance des points de vue, et de la diversité constitutive de la réalité. Ce qui induit une centration sur le sujet et son environnement. De ce point de vue, l'AD consacre l'importance du contexte et de l'environnement comme incontournable pour l'analyse littéraire, interpellant au passage la sociologie de la littérature.

Pour la sociologie de la littérature en effet, c'est le contexte seul qui peut expliquer le passage du discours au texte. C'est ainsi que Régine Robin (1989 :17) explique c'est le contexte qui donne toute sa valeur et toute sa dimension à l'analyse sociocritique :

> « puisqu'elle intègre à une problématique du discours social une analyse de la spécificité des procédures de mise en texte, définissant ce par quoi la textualisation s'écarte de la simple mise en discours. Elle ne le fait, cependant, ni dans une pensée de l'ineffable ou du génie, ni même dans une conception d'une "littérarité" impossible à définir. Elle le fait en élargissant précisément la perspective et en réintroduisant la littérature dans son large réseau interdiscursif.

Autrement dit, à la différence des conceptions structuraliste et psychologique des textes qui renoncent à expliquer le mécanisme du passage du discours au texte, la sociocritique se propose de démontrer que la littérature est une mise en texte de plusieurs discours liés à un contexte déterminé.

Il devient nécessaire à l'occasion de lever la confusion entre discours et texte.

Selon Cuq (2003) Bien que l'un et l'autre puissent être utilisés dans le domaine de l'oral et dans celui de l'écrit, discours s'oppose souvent à texte. On peut considérer le texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même (« On est alors dans l'approche de la grammaire de texte » ou de « la linguistique textuelle »). Par contre, on parlera de discours à propos de l'objet sociohistoriquement constitué, situé et adressé (On se situe alors dans « l'analyse du discours »). Le terme discours est défini différemment dans de nombreux courants : genres et formes de l'art oratoire dans la tradition rhétorique : approche syntaxique d'un ensemble de phrases successives chez Z. Harris (1952) ; propriétés structurales, lexique et idéologie dans la première génération française de l'analyse du discours (année 1960) ; polyphonie, relation interlocutive et structuration dans la génération la plus récente (à partir des années 1980), qui marque le retour en force du sujet et la vigueur d'une approche structuraliste. Aussi, Cuq (2003) considère que l'on ne parle plus de l'analyse du discours mais de l'analyse des discours ; cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres et des textes abordés en relation avec le contexte de leur production :conversations, entretiens, débats, consultations, interrogations, articles de presse, publicités, « textes dits de spécialités », fragments épistolaires, petites annonces, recettes, posologies et autres modes d'emploi. On peut aisément montrer par l'examen attentif des méthodes d'apprentissages du FLE, que la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes, ceux-ci s'étaient montrés réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique.

Il est finalement à considérer avec Régine Robin (1989 :15) qu'à l'heure actuelle que si texte et discours sont à prendre dans un même paradigme langagier, force est de constater qu'à la problématique de la "littérarité" et à celle de "l'intertextualité", il faut désormais ajouter celle de ''l'interdiscursivité'' qui se déploierait dans tous les domaines du social, et qui sur le plan d'un discours transverse, se réemploierait de discours à discours et s'inscrirait tout aussi bien dans les productions du champ littéraire que dans le discours politique, journalistique ou philosophique, etc.

A travers l'analyse interdiscursive du sociolecte des différentes œuvres et du profil du sujet, il sera ici question de s'intéresser à la relation entre le texte littéraire et l'évolution sociale, politique, économique, culturel et philosophique du Cameroun. Ces références peuvent être synthétisés en deux notions sociogrammatique (Claude Duchet, 1988) : le sociogramme du développement économique et le sociogramme de l'unité nationale.

## 5.3. Analyse de la prose camerounaise au programme

Le Cameroun est généralement présenté comme le pays de la diversité linguistique et culturelle. Cette diversité est matériellement perçue au travers de la pluralité des croyances, des cultures, des coutumes et des profils physiologiques. Le profil démographique présenté dans le chapitre 1 illustre bien cette diversité. L'objectif de l'analyse de la prose camerounaise au programme est de voir, d'une part, en quoi le profil des personnages reflète cette diversité. Et d'autre part, de questionner la perspective de lecture de l'œuvre.

### 5.3.1. Profil dominant du sujet identitaire

Une lecture sociale et culturelle du profil des personnages des différentes œuvres camerounaises laisse appréhender une diversité de profils susceptibles d'être représentatifs du paysage humain camerounais. Ainsi, tant que dans *Les Bimanes,* dans *Père Inconnu*, dans *Petit Jo, enfant des rues* que dans *Les Tribus de Capitoline*, tous les profils sociaux professionnels et les univers socioculturels apparaissent. Boucher comme Garba, paysan Essomba, fonctionnaire comme Ngomna, étudiant comme Serge, chauffeur de taxi, enfant de la rue comme Mbah, (Les Bimanes) ; prostituée comme Xavérie (*Père inconnu*), sans emploi… Les personnages sont musulmans, chrétiens, animistes. Ils sont originaires du nord, agriculteur de la forêt équatorial du sud comme Moussima, fils de paysan originaire de l'est comme le père de la narratrice dans *Père inconnu*, commerçant et originaire de l'ouest comme le beau-père de la narratrice de *Père inconnu*. Mais l'analyse des structures discursives du texte comme l'espace, le sociolectes, les normes et les valeurs permettent de se rendre compte de l'homogénéité du profil identitaire du sujet.

#### a) L'opposition ville Vs village

Toutes les œuvres camerounaises qui constituent le corpus fonctionnent sur une organisation binaire de l'espace qui oppose la ville au village. Une structuration qui donne lieu à une vision manichéenne de la réalité. La ville avec sa modernité inaboutie et ses promesses de bonheur non tenues, la ville qui accouche des diplômés prétentieux, des rêveurs inconscients, habillés en costume-cravate, la ville inhospitalière parce que lieu du mal être, la ville des individualités, la ville impitoyable qui malmène les faibles. En somme, la ville perçue comme un espace de dépravation, est opposée au village.

Bien que le village ne soit pas à l'abri des phénomènes tels que l'alcoolisme, la fainéantise, la pauvreté, il apparait tout de même comme le refuge, le lieu de régénérescence pour ceux qui en sont conscients mais aussi pour ceux qui n'en sont pas. Le village est pour les personnages urbains en déroute le lieu de resocialisation, le village comme point de chute des désœuvrés et des prétentieux en quête de réconfort mais aussi comme le lieu d'une socialité saine. Ainsi, c'est au village que Dany, jeune bachelier prétentieux dans *Les Bimanes*, en proie au doute sur son avenir retourne, et de là prend conscience de la nécessité de travailler de ses mains. C'est le cas du père de la narratrice de *Père Inconnu* qui réapparaît au village après une dizaine d'années d'absence pour le regard et le jugement des villageois ; de Mathieu Belibi dans *Les Tribus de Capitoline* qui quitte son village pour une vie meilleure à Douala et finit par y trouver la mort. C'est enfin le cas de *Petit Jo* dans le roman éponyme qui trouve au village l'endroit où reprendre une vie sociale normale.

Mais en plus de l'opposition Ville Vs Village qui circonscrit le parcours à une dimension sociale et donne à l'ensemble des personnages deux profils sociaux opposés : les uns des citadins et les autres des ruraux, l'analyse des sociolectes dominants des textes tend à confirmer la socialité du profil des sujets identitaires.

### b) L'importance des sociolectes socioéconomiques dans les textes

Le dictionnaire de didactique du français de Cuq (2003) définit le sociolecte comme un ensemble de variation de type diastratique (à côté d'autres ensembles de variations), c'est-à-dire liées à une identité socioculturelle, à une position dans la stratification de la société (et à sa représentation). Dans ce contexte, la notion de sociolecte a pour synonyme « niveau de langue » et renvoie aux spécificités lexicales, phonétiques et morphosyntaxiques propres à un locuteur ou à un groupe de locuteurs. Mais cette perspective de définition, plutôt didactique, n'est pas cohérente avec nos attentes. C'est donc vers à la définition que l'analyse du discours propose du terme que nous faisons recours.

Pour l'analyse du discours et particulièrement la sociocritique, le sociolecte en est une construction théorique qui renvoie à la représentation linguistique d'un groupe par opposition à celle d'un autre. En littérature et notamment dans la narration, le sociolecte est manifeste de manière directe à travers les allusions, les références, les citations, les plagiats, les emprunts ; ou de manière indirecte à travers les structures discursives non immédiates telles que le développement d'une idée, la critique, la parodie, la reformulation, la confirmation, l'infirmation, l'affection, la désaffection. Les sociolectes se rattachent forcement aux sociogrammes.

En d'autres termes, la sociocritique montre que le discours littéraire se construit à partir d'un positionnement sur le discours sociétal, repris dans une perspective esthétique, éclatée et dont le sociolecte est la manifestation. Régine Robin (1993 :106-107) explique à cet effet ainsi la nature du sociogramme.

> Il n'y a que des fragments, des bribes de représentations, jamais une globalité, une totalité. La fiction joue sur des traces, non sur des assemblages. En interaction les unes avec les autres. L'ensemble des représentations si partielles qu'elles soient sont interdépendantes les unes des autres /…/. Cet ensemble de représentations se constitue, se configure autour d'un noyau, d'un énoncé nucléaire conflictuel qui peut se présenter sous des formes variées : un stéréotype, une maxime, un sociolecte lexicalisé, un cliché culturel, une devise, un énoncé emblématique, un personnage emblématique, une notion abstraite, un objet, une image. Tel qu'il se présente, travaillé par la fiction, le sociogramme est constitutif de la formation de l'imaginaire social.

Ainsi, la diversité des sociolectes traduisent la vitalité des sociogrammes. Les œuvres étudiées s'illustreront-elles par cette diversité ? Il se trouve que le corpus se caractérise par une absence de pluralité des sociolectes. Aussi, peut-on parler de sociolecte dans le corpus au programme en termes référence et d'allusion au discours social, ainsi que l'usage des structures discursives telles que le développement, la confirmation, l'infirmation, l'affection dudit discours social. Ils convergent vers un même objectif. Faire référence au discours social, c'est rappeler un contexte.

Le contexte social et historique qui a vu naître ou inscrire les œuvres camerounaises au programme est doublement articulé. Au départ, il y a l'indépendance politique en 1960 pour la partie francophone et en 1961 pour la partie anglophone qui a apporté les questions d'unité politique, d'identité nationale, de développement économique, le tout dans la perspective de la modernisation de la société. Et d'autre part, il y a la venue du libéralisme économique et politique autour des années 1990, avec ses questions de diversité culturelles et identitaires, d'initiatives économiques privées, de droits de minorités, des droits de femmes, des droits de l'homme, bref de la manifestation des identités sociales et culturelles nouvelles. Cette deuxième perspective

débarrasse l'Etat d'un certain nombre de prérogatives, et fait du sujet individuel un acteur majeur de la scène sociale et politique.

Il faut surtout rappeler le contexte de crise économique et sociale avec ses préoccupations relatives au chômage, à la corruption, aux petits métiers, à l'encadrement sociale des femmes et des enfants. Dans ce sens, l'on peut dire que les références sont communes entre les textes. Les différentes œuvres reprennent et développent ces sujets. Aussi, les différentes œuvres véhiculent un discours socio-économique qui valorise le travail manuel, les petits métiers, les travaux agricoles. L'on retiendra pour l'illustration deux sociolectes récurrents dans les textes, portant d'une part sur la valorisation de l'agriculture et d'autre part sur l'importance de l'état civil.

La définition des programmes d'enseignement de littérature se fait dans ce cadre là. Les objectifs de l'enseignement de la littérature, comme nous l'avons montré au chapitre 1, sont orientés vers ces enjeux. Ce qui prédispose à une influence de nature prescriptive le corpus au programme et son enseignement.

- **La valorisation de l'agriculture**

Le sociolecte de l'agriculture apparaît dans quasiment toutes les œuvres camerounaises au programme. L'agriculture est présentée de manière valorisante. Elle est une activité généralement pratiquée par les personnes âgées et rurales et analphabètes. Le discours institutionnel valorise l'agriculture dans le sens de l'encouragement des jeunes à sa pratique. Les œuvres développent cet encouragement de la jeunesse diplômée à la pratique de l'agriculture.

Aussi, dans *Les Bimanes*, Ambombo jeune élève ingénieure en vacances s'adonne non seulement aux travaux agricoles mais aussi travaille à la réfection des cases du village. Une attitude qui n'est pas sans susciter des interrogations chez d'autres personnages, notamment chez Dany. La texte se termine sur une analyse morale qui sanctionne le comportement de Dany et vante celui d'Ambombo. Le profil du personnage de Dany et d'Ambombo sont ainsi opposés.

Dans le même recueil de nouvelles, le personnage d'Ahanda est diplômé mais amoureux de la terre : « *Chaque fois qu'il pleuvait, Ahanda était aux anges. Il souhaitait alors avoir les narines grandes comme des cavernes, assez larges pour respirer au maximum ces senteurs. Il les dilatait et respirait. Il aimait la terre* ». (Les Bimanes, 2011 : 94). Il s'installe au village contre l'avis de ses proches, de son père en l'occurrence, qui nourrissent pour lui un autre rêve, celui de fonctionnaire. Son village en réalité, c'est un hameau perdu dans un coin de brousse, gangréné par l'alcoolisme et la pauvreté. Le village ne paie pas de mine, car les cases sont en décrépitude et les herbes sauvages envahissent les cours, au point où un étranger de passage s'est demandé si ce village était vraiment habité. Ahanda parvient à devenir le chef du village et à changer les habitudes et comportements des habitants. Mais pour y arriver, il a fallu que son pragmatisme triomphe du rêve de son père. Il a fallu que ses croyances à lui triomphe de ceux des villageois, qui expliquent tout, échec réussite par la sorcellerie.

La nouvelle intitulée « le Savon » raconte le quotidien d'un enfant de la rue, Mbah, orphelin maltraité et déscolarisé par ses oncles, mais qui par sa détermination et sa force de travail, car il fait chaque jour la ronde des poubelles à l'aide de son porte-tout, collecte les bouteilles usées qu'il nettoie et revend. Le personnage de

Mbah est conscient d'évoluer dans un univers ruiné par la passion et le plaisir ; et où le sens du mot développement demande à être redéfini, parce que, pense-t-il :

> Ils (les colons) n'avaient sans doute pas remarqué que nos maisons étaient moins solides que les leurs, nos ponts de lianes moins durables que leurs ponts de bétons. Mais on n'est homme que de soi-même. Ils disaient qu'ils voulaient nous aider à bâtir ce pays. Alors, ils ont d'abord créé des fabriques de boisson et de tabac. (2011 : 78).

Alors que tout le monde se laisse aller au désespoir et au défaitisme, Mbah se construit à sa manière un destin. Ainsi, la quête d'autonomie du personnage est présentée comme un parcours héroïque. Avec le revenu de sa débrouillardise, il a pu s'installer comme agriculteur dans une localité rurale et entend désormais se marier et fonder une famille. « *Il a réussi à s'installer dans un de ces coins où la terre manque de bras, il a eu le temps de tomber amoureux. Hé oui ! ces bêtes puantes peuvent aussi aimer, et réussissent parfois à décrocher un cœur.* » (Les Bimanes, 2011 : 85). Mais pas seulement, il se remet aussi aux études, à apprendre à lire et à écrire. « *Ensuite, il mettait quelque chose de propre. Et il allait apprendre à lire et à écrire auprès du premier collégien disponible*. » (Les Bimanes, 2011 : 85).

Ainsi en est-il de la représentation du personnage d'Etoundi par exemple dans les Bimanes. Reprenant le même thème que « Un étranger de passage, la nouvelle « Mots d'enfants » est à son tour articulé autour de le mentalité rétrograde et le fatalisme. Elle a pour personnage principal Etoundi. Ce dernier est décrit comme le meilleur cueilleur de vin de palm du village.

> *Jamais canif ne fut mieux employé que le sien. Chaque fois que son fer mordait la chair d'un palmier, il en coulait des merveilles… Mais Etoundi était aussi et surtout une bouche. Ce mot résumait l'homme, le synthétisait, mais en donnait une idée suffisante. La bouche était l'organe le plus important de son corps. Elle mangeait et bavardait*. (*Les Bimanes* 2011 :112).

Soit, un paysan incapable d'en être un, de prendre soin de son cacaoyer, d'entretenir sa case, de fonder une femme, qui a fini par l'abandonné. A la fin une personne loin de paraître normale. Mais un jour, Etoundi surprend. La petite Towa que l'on envoie récupérer un récipient auprès de lui rapporte qu'il est entrain d'aiguiser sa machette pour se rendre dans sa plantation de cacao est prise pour menteuse et punie. « Quand son vendeur habituel apprit, en hoquetant de surprise, que ce jour-là, son meilleur client avait débroussaillé sa cacaoyère, il jura de connaître la fin mot de l'histoire. » (*Les Bimanes* 2011 :112). Mais la surprise est vraie et ce s'arrêta pas là. « A la fin de cette journée, aussi historique pour le village que le jour où l'ancêtre commun en bâtit la première habitation, ceux qui passèrent devant la case d'Etoundi vinrent annoncer qu'il en refaisait les murs » (*Les Bimanes* 2011 :112). Etoundi arrêta de consommer l'alcool, fit refaire sa case et la coiffa de tôles ondulées. Et enfin il se maria. C'est dans sa demeure refaite qu'il accueilli l'enfant âgé de sept ans que portait sa première femme au moment de leur séparation.

L'insertion sociale par l'agriculture est un thème aussi un thème dominant dans *Petit Jo enfant des rues*. En effet, le parcours de Petit Jo connait une fin heureuse. Devenu majeur, il réussit malgré les difficultés à sortir de la rue et s'insérer dans la vie sociale. S'étant retiré de la capitale, il s'est installé dans le village de ses

grands parents biologiques décédés mais qui ont tenu à lui laisser en héritage leur demeure et plantations : « *il est devenu un homme et même s'il lui arrive de se pencher sur son passé douloureux, c'est avec sérénité qu'il envisage son avenir* » (Petit Jo, enfant des rues, 2011 :141). L'agriculture comme activité de réhabilitation et le village comme lieu de régénérescence.

La valorisation de l'agriculture s'étend à la valorisation des petits métiers. Mais aussi les personnages de Mbah, la petite vendeuse de beignet, d'Embombo ont en commun d'aimer le travail manuel et de le pratiquer, soit pour des raisons de survie, soit par le sens du devoir dans un environnement où le sentiment de complexe est grand vis-à-vis de celui-ci.

De même, Gisèle, la petite vendeuse de beignets souffre du complexe de supériorité de son entourage. Elle a pour prétendant Serge, un jeune médecin, fraîchement sorti de l'école de médecine. Il découvre subitement que sa promise est vendeuse de beignets. L'attachement de Serge à son statut social lui interdit de sortir les filles qui ne sont pas de sa classe sociale. Car Serge aussi est porteur de ce qui apparait dans le texte comme un signe extérieur de distinction social : « *Son costume d'une coupe impeccable, un trois pièces d'un blanc cassé, tirant légèrement sur le jaune, agrémenté de fines rayures noires et d'une cravate rouge, le distingue aisément de tous ceux qui peuplent habituellement le carrefour* » (Les Bimanes, 2011 :60). Mais le chauffeur de taxi qu'il emprunte le reconnais. Ils ont été camarades de classe. C'est lui qui le convainc, à coup d'arguments de la primauté du sentiment amoureux sur la condition sociale, de renouer avec Gisèle.

Ainsi dans *Les Bimanes* désigneraient des êtres sociaux qui ne vivraient que grâce au travail et à l'effort réalisé par leurs deux mains. *Les Bimanes*, c'est Tchakarias dans « Le Fardeau » ; c'est Garba dans la nouvelle « Au ministère du Soya », C'est Mbah dans la nouvelle « Le savon ». C'est Ambombo dans la nouvelle « Dans la forêt » : Dany ne voyait-il pas en cette dernière une parfaite « petite main » qui excellerait dans les petites mal payées de la ville ? : « *Bâtie comme elle l'était, pensait-il, elle n'aurait aucune peine à trouver du travail : vendeuse dans un magasin, barmaid, coiffeuse, bonniche même. Tout ceci était plus honorable que de pétrir de la latérite pour en confectionner des murs qui, dans quelques jours, seraient l'abri le plus sûr pour une faune nombreuse* ». (Abega 2011 : 47). Le regard de Dany apparait ainsi comme le regard de la société sur les personnes vivant du travail de leur main. Il s'agit d'un regard déterministe mais aussi méprisant, qui fait de ces personnages socialement défavorisés des êtres prédisposés, condamnés à jamais à être au service des autres, à ne pas s'en sortir. C'est en tout cas ce que laisse appréhender l'attitude de Serge dans « Une petite vendeuse de beignet », laisse croire qu'il renonce à sa amour pour la fille parce qu'elle est vendeuse de beignet, et donc indigne de son amour.

Mais c'est surtout à travers le développement du discours institutionnel sur l'état civil que les différentes œuvres s'illustrent.

- **La responsabilité parentale et l'état civil**

Autant dans Les Tribus de Capitoline, *Père Inconnu*, *Pétit Jo, enfant des rues* que dans Les Bimanes, le discours sur la responsabilité sociale des parents domine les textes. Il se décline de plusieurs manières dans les différentes œuvres. Dans *Père inconnu* et *Petit Jo, enfant des rues*, il prend la figure de l'irresponsabilité

paternelle. Déjà très présent dans *Les Bimanes*, l'irresponsabilité paternelle est celle tous les parents des personnages ayant le statut d'enfants des rues. Il est particulièrement le cas de Petit Jo, dont personne ne sait rien des parents. C'est aussi ce que déplore Moussima : « *C'est un vrai malheur, nos filles qui vont coucher avec tous les aventuriers de blancs qui passent par ici, et qui ne sont même pas capables de prendre leurs responsabilités* » (Petit Jo, enfant des rues, 2011 :16). Une irresponsabilité dont les conséquences sont incommensurables.

La non déclaration à la naissance des nouveaux nés apparait comme la première manifestation de cette irresponsabilité parentale. Ce qui conduit au non établissement de l'acte de naissance. Ainsi, dans Petit Jo, enfant des rues, c'est l'absence de l'acte de naissance qui est la cause ou l'origine de l'abandon des études par Petit Jo.

Quand vint le moment de remplir les dossiers pour s'inscrire au concours d'entrée en 6e et au certificat de fin d'études primaires. Petit Jo ne peut produire la pièce essentielle : l'acte de naissance… C'est ainsi que Petit Jo, tout brillant élève qu'il était, malgré sa détermination à se faire une au soleil, vit se dresser une barrière infranchissable. ». (Petit Jo, enfant des rues, 2011 :55).

Ce défaut d'acte de naissance sera la cause de son départ de l'école et le début de son aventure dans la rue, de la même façon que le défaut d'acte de naissance est à l'origine du départ de la narratrice de Père inconnu de l'école.

La non déclaration à l'état civil des enfants apparait aussi comme l'une des manifestations de l'irresponsabilité parentale dans *Les Bimanes* de Séverin Cécile Abéga et dans la nouvelle « Le savon » de l'œuvre *Les Bimanes*, c'est l'absence de l'état civil qui est la cause de l'abandon des études par le personnage principal. La récurrence de ce thème dans les différentes œuvres en fait un véritable problème de société.

Dans *Père inconnu* de Pabé Mongo, la narratrice et personnage principal de *Père inconnu* commence par poser un regard naïf et confus sur la société et son entourage au début du texte. On lui faisait par exemple appeler « papa » deux personnes, son oncle maternelle et l'amant de sa mère **:** « *Ce monsieur qu'on me faisait appeler papa m'intriguait beaucoup à cause de ses manières de pique assiette, mais aussi à cause d'un autre monsieur, trapu, court sur ses jambes, cossu du fessier, assez négligé d'apparence, qui nous rendait régulièrement visite et qu'on me faisait également appeler papa*» ( Père inconnu, 2012 :10). Pour les distinguer, elle appellera son oncle « père interne » et l'amant de sa mère, qui est également le père de son petit-frère « père externe . Ce regard naïf de la narratrice s'affine au fur et à mesure qu'elle grandit et au point d'intégrer des réflexions personnelles sur l'enfance, la famille, la paternité. Diverses péripéties alimentent l'intrigue : les menaces son « père interne » qui manque d'affection envers elle, l'arrivée inopinée de son père biologique qui vient l'enlever dans son village et l'amène faire un tour dans son village natale avant de disparaître, la rencontre avec Xavérie, une amie de sa mère et qui deviendra comme sa seconde mère à Bertoua, la vie à l'internat d'un collège confessionnel, faite d'isolement et de moqueries, l'épuisement financier de sa mère dont les revenus ne couvrent plus la pension scolaire…

Dans cette œuvre, la figure paternelle est en objet de dérision et de procès dans le texte. Qu'il s'agisse du « père externe » de la narratrice ou du « père interne », qu'il s'agisse du « père biologique » ou de du clan familiale de ce dernier ; tous ont en commun la fuite ou la négation de leur responsabilité paternelle. C'est le cas du « père externe » de la narratrice, qui après avoir fait un garçon avec la mère de la narratrice, s'en va dans son village chercher une autre femme avec qui il se marie. L'irresponsabilité sociale est aussi le trait

caractéristique du « père interne », qui vit au dépend de sa sœur, ne fait rien de ses journées, et refuse même d'accompagner sa nièce à l'école.

Le personnage qui incarne le mieux l'irresponsabilité paternelle dans le texte est le père biologique de la narratrice, et au-delà de lui, son clan familiale de façon générale. Une irresponsabilité qui semble se confondre à l'inconscience. D'abord par son parcours : il a abandonné la mère de la narratrice avec une grossesse, à seize ans, au seuil de son certificat d'étude primaires. Ensuite par son attitude : il semble ne pas comprendre que sa fille a besoin de mieux le connaître quand elle pose la question : « *Mon père, quel est ton nom ?* » (Père inconnu, 2012 : 35). Il a une réponse lapidaire : « *J'ai le même nom que toi* » (Père inconnu, 2012 : 35). Une réponse qui traduit à sa naïveté si ce n'est une volonté de ne pas en dire plus sur son identité.

C'est finalement grâce au procès que l'irresponsabilité des uns et des autres est établie. C'est grâce au procès judiciaire que le « père externe » est contraint de prendre ses responsabilités de père, c'est-à-dire de s'occuper du frérot de la narratrice :

> « Puis on parla de tribunal. Cela dura trois mois. Des gens venaient chaque soir pour conseiller ma mère qui semblait avoir pris une décision contraire aux usages. Un jour on parla de verdict, et Frérot fut conduit dans la maison du Ngrafi où il devrait désormais vivre/…/ '' Il a été reconnu par son père'', entendais-je en écoutant des conversations qui ne m'étaient pas destinées » (Père inconnu, 2012 : 24)

C'est aussi grâce au procès clanique que l'on parvint à établir le père biologique de la narratrice est un personnage aux intentions plutôt malveillantes, prétextant du travail et de l'éloignement pour se dédouaner de ses responsabilités sociales et familiales. Car en effet, au reproche qui lui est fait sur sa longue absence, huit ans, il répond :

> « J'ai fait toutes les villes du Nord, disait-il : Ngaoundéré, Garoua, Maroua, ne restant jamais pratiquement plus d'un mois sur place. Je travaille dans une société qui construit des routes. C'est pour ça que vous ne pouviez pas recevoir de mes nouvelles… Je me reconnais que ça a été long. Huis ans, c'est long, mais c'est le travail… » (Père inconnu, 2012 : 35).

A ce plaidoyer, correspond cette réplique :

> « Belle excuse ! tonitrua un barbu dont la lourde pipe, mise en branle par la colère, menaçait d'entraîner la lèvre. Le travail, à qui le dis-tu ? Nous avons tous travaillé, nous autres, et comment ? Du temps des Blancs, tu entends ? Enrôlement obligatoire. Chaînes et menottes. Chicotte. Déportations. Mais nous, nous n'oublions jamais la famille, pas vrai, les frères ? » (Père inconnu, 2012 : 39-40).

Contrairement au procès entre la mère de la narratrice et le père externe qui a pour enjeu le droit et pour conséquence une peine, c'est au nom des valeurs traditionnelles de solidarité et d'entraide entre les membres du même clan qu'est jugé le père biologique de la narratrice. Même s'il est reconnu coupable, il ne risque rien, sinon une sentence morale. Et la sentence tombe finalement : « *Tandis que toi, enchaîna un autre, tu es ce que les soldats appellent un déserteur, voilà ce que tu es* ». (Père inconnu, 2012 : 40). Le père de la narratrice repart libre et récidive, abandonne à nouveau sa fille en avançant sans vergogne un mensonge : « - Attends-moi là, dit-il, je vais encore aller t'acheter des bonbons » (Père inconnu, 2012 : 43).

Enfin*, Les tribus de Capitoline* a en partage avec les autres textes le thème de la détresse enfantine. Mathieu, le personnage principal, connait aussi une enfance difficile, traversé par les interrogations sur sa filiation. Il est lui aussi de père inconnu. C'est en classe de troisième qu'il fait la découverte : *« - Maman, j'ai vingt ans, je suis ton enfant, mais je ne suis plus un enfant. En remplissant les dossiers pour le BEPC, j'ai vu*

*« père inconnu » dans mon acte de naissance ; mais j'ai également lu que je suis de « race éwondo »* (Les tribus de Capitoline, 2016 :14). Mais contrairement aux personnages qui ont ressenti l'absence du père biologique dès leur plus jeune âge, Mathieu a eu la chance de vivre auprès des oncles maternelles qui lui ont assuré le rôle de père.

La question de sa filiation resurgit au moment où il a voulu fonder un foyer. C'est à l'occasion d'une aventure amoureuse avec une jeune dame nommée Méléna, avec qui il a eu un enfant ; l'enfant décède malheureusement quelques heures plus tard. Au moment d'enterrer l'enfant dans le caveau familiale, on lui apprend qu'il n'y a pas droit parce qu'il n'est pas dans son village paternel : « *Lorsqu'il fut question d'enterrer ce bébé presque mort-né, Mathieu vit se dresser devant lui des difficultés traditionnelles inexplicables. On essayait de lui faire comprendre sans le lui dire qu'il n'était pas de ce village vraiment et que, dans les normes, les restes de son enfant ne sauraient y trouver repos* » (Les tribus de Capitoline, 2016 :14) . Ainsi, interrogea-t-il sa mère : « *Maman, je suis donc un étranger chez moi ? Pourquoi ?* » (Les tribus de Capitoline, 2016 :14) . La question apparait comme rhétorique dans la mesure où elle habite désormais le personnage et apparait comme à la base de son traumatisme psychologique. Il vit des mois d'enfermement, modifie la nature de ses relations avec ses proches et finalement, décide de quitter la maison de ses parents en quête d'un nouvel environnement vital. C'est ainsi qu'il arrive à Douala, nanti d'un BEPC, à la recherche d'un emploi pour assurer son autonomie.

Un départ qui marque une prise de distance avec ses proches (oncles), mais aussi une prise de distance avec la tradition au nom de laquelle il est jugé. Le départ pour Douala apparait ainsi comme une rupture avec l'environnement d'origine, la socialité africaine ; au profit du projet d'autonomie individuelle dont la ville industrielle de Douala offre les perspectives : « *Mathieu était venu à Douala pour trouver du travail. Réussir dans la vie et rendre sa mère, Sophie Mbezele, heureuse* » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 7). Mais un bonheur qui tournera court.

- **La protection de l'enfance**

Les figures enfantines en détresse sont nombreuses dans le texte. C'est le cas de l'ensemble des enfants de la rue, et particulièrement de Petit Jo et de ses amis. Mais à la différence de ses amis, Petit Jo semble souffrir d'une double détresse. Il s'agit d'une part d'une détresse social, liée à leur condition de marginaux et aux multiples privations dont ils font l'objet. Car, tous souffrent d'abandon. c'est le cas de Man (p74), d'Elé et Essomba (p84). Les raisons de l'abandon des mineurs sont multiples. Elles vont de perte d'un emploi à des abandons mystérieux comme c'est le cas de Petit JO(p14). Mais d'autre part, et à la différence de ses amis qui connaissent leurs parents biologiques, Petit Jo souffre d'une détresse psychologique, ne connaissant ni père, ni mère : « Ses camarades avaient tous quelqu'un : une mère, un père, une tante, un cousin… un lien qui les rattachait à quelque chose. Lui, il n'avait aucun parent, du moins il ne s'en connaissait aucun » (Petit Jo, enfant des rues, 2011 :14). Le personnage paraît ainsi vivre une double peine.

Depuis sa tendre enfance, il est hanté par le question relative à ses origines biologiques. Aussi, s'est-il toujours poser ces questions ? : « *D'où venait-il ? Qui était-il ?».* Ces interrogations sans réponses constituèrent une véritable torture morale.

Mais cette détresse psychologique est en même temps sa source de motivation. Bien qu'il soit le plus petit membre du groupe, il n'en est pas moins un des membres les plus déterminés : « *Non, petit Jo ne devait pas pleurer. Il s'était toujours battu seul, il avait appris à survivre dans cette jungle qu'est la rue, où seuls les durs peuvent rester en vie. Petit Jo savait qu'il était un dur* ». petit Jo, est ainsi présenté tout au long de l'œuvre comme un personnage de fort caractère, déterminé à aller de l'avant malgré les obstacles.

Cette détresse psychologique laisse appréhender son parcours comme celui de la quête d'un point d'un refuge affectif. Ainsi, elle explique l'affection particulière que le personnage a pour son père adoptif, Moussima. La mort de ce dernier fut pour lui une grande affliction, au point de considérer cette mort comme un acharnement particulier du sort contre lui : « *Pourquoi la nature s'acharne-t-elle ainsi contre lui ? Pourquoi sa vie ne ferait faite que de fuites, de disparitions, d'abandons, de malheurs ?* » (Petit Jo, enfant des rues, 2011 :47), se demande-t-il.

Ce désir de l'affection l'amène à s'accrocher à tout prix à s'accrocher à la mère du défunt Moussima, la vieille Mbamba (P. 48), qu'elle considère comme sa grand-mère. Et c'est aussi pour ne pas décevoir l'affection de cette vieille personne qu'il travaille dur à l'école. « Petit *Jo était un élève brillant, studieux et soigné dans son travail* » (Petit Jo, enfant des rues, 2011 :49). Aussi, disons que ce manque lui inspire tout le respect qu'il voue à toutes les personnes et particulièrement aux personnes âgées.

Même devenu adulte, ce désir le mena sur la trace de sa grand-mère biologique, dans un village dénommée Mvog-Mi, où on lui remit une vieille sacoche contenant des documents, dans le sacoche il trouva des documents sur l'identité et de sa mère biologique et même retrouva son véritable nom.

Petit Jo a pour alter égo le personnage de Man. Lui aussi enfant des rues, il est fils unique gâté par sa mère qui abandonne ses études et ses parents pour aller vivre sa liberté dans la rue où il fait partie d'une bande de voyous qui vole et braque. Situé dans un parcours opposé pour ce qui est de la quête affective, il finit tout de même par retourner chez ses parents. Man incarne dans l'œuvre le fils unique prodige, trop choyé par les parents, il finit par devenir un cas sociaux.

Ainsi, l'absence de la figure paternelle a fini par devenir chez la narratrice une détresse permanente, détresse auquelle elle est incapable de trouver une solution. Celle-ci se traduit par le sentiment de honte, l'idée d'être moquée. D'où la relation de méfiance qu'elle a avec les autres filles de son âge. D'une certaine façon, c'est cette détresse qui devient la cause du déclin social du personnage. En effet, suite à un contrôle de dossier administratif pour l'examen de BEPC, la directrice du collège fait remarquer publiquement mention « père inconnu » présent dans l'acte de naissance de la narratrice. Cette remarque provoque une hilarité générale dans la classe et plus tard des moqueries permanentes de ses camarades, qui feront du terme « père inconnu » son surnom. Une véritable torture psychologique qui l'oblige à quitter l'internat et à se refugier chez Xavérie, lieu où elle contactera une grossesse et mettra fin à sa scolarité.

Comme si cela ne suffisait pas, Même après avoir mis au monde son enfant à elle, la détresse se poursuit : « *Ce matin, j'ai reçu le coup de grâce de ma déchéance. Le secrétaire de l'hôpital est passé pour recueillir les filiations des bébés afin d'établir les déclarations de naissance qui seront envoyées à la mairie. J'ai donné mon nom, j'ai donné le nom de l'enfant choisi par Xavérie, mais le nom du père, j'ai éclaté en sanglots…* » (Père inconnu, 2012 : 93). L'évocation du nom du père devient synonyme de détresse.

En plus, de la souffrance psychologique, le personnage à fait l'objet de maltraitance physique, des bastonnades fréquentes de la part de ses proches. D'abord de la part de sa mère, qui l'a frappé jusqu'à évanouissement après sa première fugue. Ensuite de la part de son « père interne, qui ne manque pas l'occasion de lui donner des raclées pour un oui ou un non, manifestant lui aussi ses frustrations propres.

La violence physique telle qu'elle se manifeste dans le texte apparait comme la conséquence du désordre psychologique dans lequel vit la famille. L'on est tenté de se poser la même question que la narratrice : « *Pourquoi ma mère ne déchargerait-elle pas sa furie sur son bourreau ?* » (Père inconnu, 2012 : 74). Et la narratrice de continuer : « *A Dimako, elle avait une belle occasion pour le faire. Elle n'avait qu'à attendre mon père avec un sceau d'eau bouillante et pimentée, ou avec un gourdin qu'elle lui assénerait sur la tête, ou plus simplement avec des paroles amères pour provoquer des explications. C'est ainsi que les femmes jalouses ou déçues agissent* » (Père inconnu, 2012 : 74). Il se trouve que la mère de la narratrice n'agit pas comme les femmes jalouses et déçues ordinaires. Au lieu de s'en prendre à un adulte comme elle, c'est vers un enfant qu'elle se retourne pour déverser sa colère et ses frustrations. Cette violence inexpliquée est sans doute la manifestation explicite d'une crise sociale plus profonde.

#### c) Une représentation sociale homogène du sujet identitaire

Les différentes œuvres camerounaises au programme abordent les sujets tels que le mariage, l'enterrement, les réunions familiales, la dote. On s'attendrait à ce que les auteurs décrivent ces réalités socioculturelles dans leurs ancrages ethniques. Il se trouve cependant que c'est l'aspect social ou le point de vue social qui l'emporte sur le point de vue culturel. S'en dégage une représentation sociale homogène du sujet identitaire.

De cette façon, en s'intéressant aux sociolectes, l'on se rend compte que la perspective plurielle des sujets identitaires se rétrécit. Les profils sociaux sensés diversifiés au départ se réduisent à deux profils sociaux antagonistes, traduisant la vision manichéenne des auteurs. A travers la valorisation du travail manuel, c'est globalement la valorisation des figures sociales nouvelles et de leur valeur dont il est question dans cette société en crise. Les figures sociales valorisées sont sans surprise celles porteuses de valeurs de travail, d'effort, de probité.

Finalement, les prédispositions à l'influence de nature sociogrammatique sur les textes se confirment. Les sociogrammes du développement économique et de l'unité nationale qui dominent le discours social depuis les indépendances trouvent leur prolongement dans la littérature. L'ancrage social des sociogrammes laisse penser qu'ils connaissent un fonctionnement orienté.

### 5.3.2. L'influence du sociogramme du développement économique

Tantôt perçu comme un mécanisme d'esthétisation ou souvent comme un concept théorique, la notion de sociogramme paraît complexe à cerner. Il est ce que Régine Robin (1989 :105) appelle « un agent coordonnant de sémiotisation » et qu'elle explique en ces termes :

> Pour qu'il y ait parcours de sens, découpage, il faut que ce discours cristallise autour de quelques points nodaux, qu'il y ait mise en ordre dans l'hétérogénéité même du discours, grille d'écriture et de déchiffrement, passage de la référence au référent, à travers ce que Claude Duchet a proposé d'appeler les sociogrammes.

Et Claude Duchet (1988 :88) d'expliquer le sens de sociogrammes :

> La ville quand elle sert d'espace de fiction, est d'autant parlée que montrée ou décrite : elle est tout à la fois cet espace-milieu /…/ et la résultante textuelle de discours préformés qui l'intègrent à ces ensembles co-textuels mouvant, mais polarisés, de schème représentatifs, d'images-idées, que j'ai proposé d'appelé sociogrammes. /…/, ses divers actualisations et les contours d'un imaginaire collectif, que la prise de parole de l'écrivain engagé dans son texte et qui fait texte de sa parole.

A l'image de la ville, la notion de développement économique domine le discours contextuel mais aussi textuel depuis les indépendances. Dans la réalité, le développement économique existe en termes d'indices chiffrés et non chiffrés : produit intérieur brute, indices de développement par secteur d'activité, projet de construction des infrastructures, politique de modernisation ou de transformation des différents secteurs d'activités tels que la culture, l'éducation, l'agriculture, le commerce, l'industrie ; le développement est aussi matérialisé par l'indice du développement humain, avec le respect des droits de l'homme et des libertés, des droits de la femme, du niveau d'accès aux soins de santé et à l'éducation. Bref, le développement peut être appréhendé comme la logistique conceptuel et matériel du modernisme. A partir de années 1990, le développement prend le sens d'évolution social et économique libéral.

Ces références se retrouvent dans le discours textuel en termes de référents dont les significations varient d'une œuvre à l'autre. L'ensemble de ces référents constituent le « sociogramme ». Ainsi, la notion de « développement économique et social » est perçu dans le sens du progrès vers le modernisme. Les œuvres camerounaises au programme scolaire telles que *Petit Jo enfant des rues*, *Père inconnu*, *Les Tribus de Capitoline* et *Les Bimanes* sont traversés par des représentations et des discours qui valorisent l'éducation occidentale, l'émancipation de la femme, l'importance de l'autonomie économique ; mais aussi critiquent les valeurs traditionnelles, la paresse, l'ivrognerie…

Mais le discours référentiel du développement se retrouve dans les textes à travers le schéma binaire des personnages : opposition entre riche et pauvre, entre faible et fort, entre lettré et non lettré, entre citadin et campagnard. Il est ainsi question dans les œuvres d'un univers en crise, de la crise économique qui secoue les villes, envoie les parents aux chômages, prive les enfants de scolarité et les jeunes de travail et les poussent vers le village. Ensuite de la crise des valeurs morales qui n'épargne personne, riches et pauvres, jeunes et vieux, citadins et ruraux. Une crise de valeurs sociales et morales qui paraît être le fil rouge qui lie toutes les œuvres au programme.

Une construction esthétique qui apparait comme une mise en antagonisme des figures sociales. C'est d'une certaine manière le sujet social qui est questionné.

Dans ce sens, le personnage de Tchakarias, dans la nouvelle « Le fardeau » paraît illustratif. Vieux paysan dépourvu voulant se faire établir une carte nationale d'identité ; Tchakarias se heurte à des fonctionnaires de police véreux en attente de pots de vin. Le commissaire de police, Ngomna, finit tout de même par lui établir la carte d'identité mais non sans contrepartie. La contrepartie se trouve être la jeune et belle Ana, la fille de Tchakarias, qui pour se débarrasser du bedonnant Ngomna, ne fera pas moins preuve d'imagination. L'intérêt du texte tient dans l'opposition caricaturale des profils de personnages. Entre Tchakarias, présenté comme un vieux paysan extraordinairement indigent, et à bout de force :

> Il souffla, adossa doucement sa canne sur la boue craquelée du mur. Ses jambes, ses braves jambes élançaient impitoyablement. Il les soulagea de la protection douloureuse de deux souliers ricanant de vieillesse, puis les détendit, faisant détonner les articulations de ses genoux. Ses rhumatismes se portaient bien, malédiction ! il racla d'un doigt expert les gouttes de sueur qui mouillaient son front et en aspergea le sol.». (Les Bimanes, 2011 :15) ;

et Ngomna, présenté comme un inconscient :

> « Avez-vous déjà vu un ngomna cuit à l'étouffé ? C'est un spectacle tout à fait banal. Prenez un bel après-midi. Accrochez un soleil impitoyable dans un ciel pur et vous verrez, dès qu'un ngomna mettra le nez dehors. Avec la manie qu'ils ont de s'enfermer dans des vestes et de s'arrimer la gorge avec des cravates, ils ne peuvent que bouillir quand il fait 45 degrés centigrades à l'ombre. Que voulez-vous ? » (Les Bimanes, 2011 : 30) ;

Apparaît une volonté lisible de l'auteur de mettre en évidence le statut social des personnages. Faut-il préciser que l'emploi du nom Ngomna dans le texte participe à ce jeu ? En effet, ngomna signifie en langue fulfulde « service public ». L'appellation « un ngomna » devient par métonymie « un fonctionnaire ». Ainsi, le ngomna dont il est ici question, commissaire de police, paraît être à l'image de tous les autres, personnage attachés à la valorisation de son apparence physique par le port de la veste-cravate en pleine canicule, au point de paraître ridicule. Le ngomna serait ainsi un type de personnage égocentrique, inflexible et surtout en souffrance dans l'espace public.

Le parcours de deux personnages principaux de la nouvelle est ainsi celui de la souffrance. La souffrance de Tchakarias est d'une part liée à son âge et à sa condition sociale de paysan pauvre. D'autre part, elle est liée aux événements dont il fait face, notamment la quête d'une carte d'identité. Une souffrance dont il est conscient. Tandis que le ngomna semble lui-même être à l'origine de sa souffrance dont il semble inconscient.

A l'image de Tchakarias, il en est de même de Garba dans la nouvelle « Au ministère du Soya ». La nouvelle raconte la mésaventure de Garba, vendeur de viande grillée : « *Noir, dépenaillé, mince, élancé, déguenillé, de vieilles babouches aux pieds, Garba descendit du taxi en catastrophe…* » (Les Bimanes, 2011 : 127). Grièvement blessé, il n'est pas pris en charge par les infirmières dans les services des urgences à cause du favoritisme et du tribalisme. C'est en effet un autre malade, qui parle la même langue que l'infirmier, qui est soigné tandis que lui attend. Et quand on se décide enfin à l'aider, c'est vers un infirmier ivrogne, endormi sur sa table de garde après avoir vidé une bouteille entière d'alcool médicale que l'on l'envoie. Ce dernier est d'ailleurs peint sous un angle caricaturale par le narrateur : « La bouche ouverte, quelque chose dormait. Cela avait des bras et des jambes et aussi une figure aux traits humains, grossiers peut-être mais humains. Tout cela emballé dans une peau grisâtre, luisante, boursoufflée à éclater de cette mauvaise graisse qui afflige l'organisme des ivrognes obèses » (Les Bimanes, 2011 : 129). S'en suit intrigue et allusions à caractère ethnique qui lui font regretter sa non appartenance à une famille ou à une chaine de relation dont le travail est en lien avec le milieu médical : « Ah ! que n'avait-il pas un frère, un cousin dans cet hôpital, un parent docteur, sage-femme, infirmier, planton ou même balayeur, simple employé dans une tâche quelconque » (Les Bimanes, 2011 : 120). On finit tout de même par le soigner après moult tractations. Mais le malade finit par rendre la

pareille, des jours plus tard, quand ils vont l'infirmier tribaliste et son ami vont se rendre à son point de vente appelé ministère du soya pour consommer la viande grillée. Il ignore la commande de l'infirmier. Et alerte ses collègues qui parlent tous la même langue que lui sur la présence dans les lieux d'un client indésirable. Malgré le tour des étalages, les deux clients ne recevront aucun accueil.

Au sociogramme du développement économique, il convient d'associer le sociogramme de l'unité nationale.

### 5.3.3. L'influence du sociogramme de l'unité nationale

On pourra peut-être parler d'idéologie en ce qui concerne « l'unité nationale » mais la sociocritique lui préfère le terme de sociogramme. Le sociogramme de l'unité nationale s'est imposé par le fait de l'histoire comme l'une des idéologies dominantes de la vie sociale au Cameroun. Pays de diversité ethnique et culturelle, l'idéologie de l'unité nationale est née avec l'Etat fédéral puis unitaire comme une nécessité existentielle, au point de se figer comme le développement dans l'imaginaire collectif sous la forme de doxa et de cliché. La littérature et le roman s'y appui bien souvent comme structure discursive implicite.

De ce fait, il apparaît logique de s'attendre à ce que la littérature soit le lieu de questionnement du concept de « l'unité nationale », car par nature que le sociogramme est conflictuel, porté par des enjeux polémiques. Robin (1993 :106-107) considère que « *l'absence de conflit étant l'indice d'une fossilisation consensuelle et censurante* ».

La question de l'unité nationale est traduite par les thèmes de tribalisme, d'ethnicité, de clivages identitaires. Dans *Petit Jo, enfant des rues*, l'humaniste est incarnée par une institution, l'église protestante dont l'œuvre sociale, l'école protestante de Ndoungué sert l'encadrement des enfants. Une école que fréquentera petit. Elle est celle des personnages secondaires comme le directeur de l'école, qui a fait des pieds et des mains pour résoudre les problèmes de l'état civil de Petit Jo.

La figure par excellence de l'humanisme est celle de Moussima. A l'image du personnage de Xavérie dans père inconnu, sa disponibilité et son engagement à être au service des autres est illimité. Couramment appelé « Père » par ses collègues de l'hôpital et dans son quartier. Moussima est « le seul « parent » que Petit Jo ait jamais eu dans sa triste » (Petit Jo, enfant des rues, 2011 :15). Moussima, vieux célibataire sans enfant adopte Petit Jo, en fait son propre fils. Il le comble d'affection, pourvoit à ses besoins, et l'éleva jusqu'à sa mort qui survient quand Petit Jo a 8 ans.

Ainsi, mieux qu'un père adoptif, Moussima apparait aussi comme une figure maternelle protectrice. Son amour ne comblait-il pas Petit Jo comme l'amour d'une mère ? « Merci, père, tu es le plus gentil des papas ! Et même si je n'ai pas de maman, cela ne fait rien ! » (Petit Jo, enfant des rues, 2011 :45), affirma l'enfant à l'occasion d'une remise de présent. Moussima serait donc pour l'enfant à la fois la mère de substitution. Un trait d'affection maternel dont la mère de Moussima sera la continuité à la mort de ce dernier. Laquelle continua à s'opposer de lui comme de son propre petit-fils.

Le poids de la tradition sur le destin individuel dans les sociétés africaines modernes est également un thème important du corpus. Douala n'est pas tout à fait une ville industrielle à l'abri de l'influence de la tradition et des coutumes. Bien au contraire. Les comportements culturels et les mentalités coutumières se disputent l'espace urbain avec les lois, les règles, le droit. Ainsi, le mariage de Mathieu et de Capitoline devient-il une confrontation communautaire. Confrontation entre l'individu et la famille. L'ethnie, la communauté, la famille,

sont autant d'obstacles sur le chemin du bonheur individuel. Ainsi, le futur beau-père de Mathieu exige-t-il de voir le père de ce dernier la maxime qui accompagne cette demande : « *On ne donne pas son enfant à un enfant* ». (Les tribus de Capitoline, 2016 : 89 – 90), illustre l'attitude condescendante des personnages, porteurs des valeurs culturelles traditionnelles vis-à-vis des personnages qui défendent les valeurs modernes. De même, d'un autre côté, l'attachement à la tradition se traduit chez la mère de Mathieu par l'idée d'un mariage entre membres d'une même communauté ethnique : « *Dans ses desseins secrets, elle voyait Mathieu épouser éventuellement un jour une jeune fille éwondo très soumise, qui ferait des enfants, mais qui lui obéirait à elle, la belle-mère, au doigt et à l'œil. Encore n'envisageait-elle cette hypothèse que le plus tard possible* » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 89 – 90). Mbezélé ne sait pas que son fils a rompu avec l'idéal de vie coutumière et traditionnel depuis l'incident de l'enterrement de son premier fils. Et qu'il se pense comme une personne individuelle désireuse de vivre un bonheur individuel, fait de choix personnel. Ce dessein de bonheur individuel, fait de choix personnel est aussi celui de Petnga Capitoline, qui ne trouve pas d'inconvénients à leur amour.

Du souci de la préservation des valeurs et des traits culturels et identitaires qui anime les personnages, l'on bascule facilement dans le tribalisme. Le sujet du tribalisme semble motivée l'écriture du texte. La posture narrative de l'auteur dévoile une prédisposition à une confrontation à caractère ethnique. Ainsi, les personnages sont présentés sous un profil ethnique et non individuel. L'amie de Capitoline, Tamar Ngongang, est présentée comme « une jeune fille bangangté de Bazou » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 56) comme pour la différencier qui est de Bandjoun. Mathieu est présenté comme un éwondo dont le père biologique un grand planteur de cacao originaire du village « Bilanga-Kombé, situé non loin de Ntui ». (Les tribus de Capitoline, 2016 : 100). Les personnages sont ainsi strictement marqués par leur identité ethnique. Certains, ceux de la vieille génération s'y accrochent, ne se définissent que par leur origine ethnique, et se sentant toujours concernés par les préceptes et les normes coutumières clivantes. Cet attachement des personnages de la vieille génération à leur identité ethnique a déjà eu des conséquences sur la jeune. Ainsi, Capitoline envisage son projet de mariage avec Mathieu comme relevant d'une mission impossible, car personne dans sa famille n'a osé un mariage interethnique. Ses sœurs aînés ont épousé les prétendants de leur origine ethnique presque naturellement. « L'aînée, Marthe, avec David, un garçon bafang, un homme d'affaires ; l'autre, Evelyne, avec un gars de Badjoun, Josué, son professeur d'histoire et géographie qui venait de sortir de l'école normale supérieure avec un CAPES » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 52). Aussi, se confiant à un ami, elle affirme : « Un Ewondo ? Son père la tuerait. Elle avait confié à Tamar qu'elle arrêterait bientôt son histoire. » P. 52. Une peur qui deviendra réalité mais pas de la manière dont elle s'imagine.

De même, d'un autre côté, la mère de Mathieu est elle aussi opposé au projet de mariage interethnique. La mère de Mathieu fréquentait les marabouts et priaient à l'église afin que son fils n'épouse pas quelqu'un d'une autre tribu. Et dans ses desseins secrets, elle voyait Mathieu épouser éventuellement un jour une jeune fille éwondo soumise à sa volonté à elle. Aussi, lorsque son fils l'informe de son projet de mariage, sa réaction ne se fit pas attendre : « - *Quoi ? Une Bamiléké ? Dans ma maison ? imposs…* » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 121). Puis elle ajouta : « *Tu me demandes de quitter mes frères pour venir vivre ici, avec toi, et tu m'imposes une étrangère dans ma maison ?* ». (Les tribus de Capitoline, 2016 : 123). Son intransigeance face à ce mariage demeure jusqu'au bout, au point où, après le mariage, voulant empoisonner sa belle-fille, c'est son fils mange le repas empoisonné et en meurt.

Dans l'ensemble, la perspective narrative du texte est celle d'une double confrontation. D'une part une opposition entre les générations, caractérisée par les jeunes et jeunes adultes, porteurs de valeurs modernes, ouverts sur un destin individuel. Ces derniers font face aux personnages de la vieille génération, déterminés à défendre leurs valeurs et leur identité multiculturelle. C'est le cas de Capitoline, qui n'hésite pas à aller à la confrontation pour revendiquer son appartenance et plaider auprès de sa mère, son droit à la différence culturelle :

> Maman, je comprends. Mais est-ce que je suis toi ? Tu es née au village, tu as grandi là bas. Tu ne connaissais que les gens de ta culture. Moi je suis née ici à Douala. Je vis dans ma famille, et aussi avec d'autres familles. Je sais d'eux des aspects que tu ne sais pas. Maman, est-ce que je peux me comporter vis-à-vis des traditions exactement comme toi ? » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 103).

La mère de Capitoline ne changera pas d'avis mais son père changera et acceptera sans difficulté l'idée du mariage interethnique de sa fille. De même que les jeunes adultes et personnages secondaires tels que Aboui, la tante de Mathieu, ou bien le compagnon de cette dernière, Ignace Ngan, vivant depuis très longtemps à Douala, se distinguent des autres par leur ouverture d'esprit ; et leur tolérance. Ces personnages secondaires sont les véritables artisans de l'aboutissement du projet de mariage de Mathieu Belibi et de Capitoline Petnga. Mais c'est sur la jeune génération que l'espoir d'une société multiethnique et multiculturel. Malgré les obstacles, et contre tous les préjugés, Capitoline et Mathieu sont allés jusqu'au bout de leur amour et de leur rêve ; au point de considérer le tribalisme comme une absurdité. Ainsi s'exprime Capitoline :

> Le tribalisme est idiot ; comment peut-on rejeter les autres par habitude, sans même réfléchir ? Simplement parce qu'ils sont différents ? Et ce sont presque toujours nous les femmes qui en faisons les frais. Nos frères bamiléké épousent des femmes d'autres tribus, mais ne supportent pas qu'une de leurs filles aille en mariage ailleurs » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 96).

Cette opposition des centres d'intérêt, et même des visions du monde, fondent le conflit entre les plus jeunes et leurs parents. Au-delà du conflit de génération, c'est d'un conflit culturel et plus largement idéologique qu'il s'agit. Bien que Mathieu en vint à mourir par la faute de sa mère, il laisse vivre Capitoline qui porte leur enfant, fruit symbolique d'un amour interethnique tragique. Mais un espoir tout de même pour l'avenir. Enfin, la justice clanique et les valeurs de ceux qui l'incarnent sont tournées en dérision dans Père inconnu de Pabé Mongo.

En effet, en raison de l'absence prolongé du père de la narratrice auprès de sa progéniture, et des membres du clan, ce dernier fait l'objet d'un procès dès son arrivée au village. Mais ce procès clanique est l'occasion pour l'auteur du texte de tourner en dérision les valeurs sociales africaines et les institutions qui les portent, pour leur impuissance à régler les problèmes sociaux et culturels. Mais c'est aussi l'occasion pour tourner en dérision les acteurs de la tradition eux-mêmes, comme des personnages peu crédibles qui n'hésitent pas à mentir pour se donner une importance sociale ou vanter des responsabilités qu'ils n'assument pas. C'est ainsi que durant le procès, les notables affirmèrent avoir pris en charge la mère et l'enfant abandonné, pendant des années, s'occupant de tout, avant que les parents de la fille-mère, excédée par la longue absence du père du narrateur ne viennent chercher leur fille. Mais c'était sans compter avec la désinvolture du père du narrateur :

> Je connais votre générosité, déclara mon père, en serrant les lèvres. Vous vous êtes tellement occupés de mes affaires que vous ne connaissez même pas l'enfant que vous avez fait naître et que voici. Vous avez saisi ici et là quelques ragots sur la vie de ma femme et vous croyez pouvoir vous en servir pour condamner ma lâcheté et exalter votre solidarité. Mais nous sommes tous de la même souche. (Père inconnu, 2012 : 43)

Le père de la narratrice se reconnait finalement comme irresponsable et lâche. Une lâcheté qu'il confirme en envoyant une lettre à sa fille au lendemain de sa grossesse, lettre dans laquelle il la renie non sans se faire passer pour un père désabusé : « Il me fit un long discours sur les espoirs qu'il avait fondés sur moi et sur les grands projets qu'il avait bâtis pour moi. En particulier, je devais, après mon BEPC, allez poursuivre mes études en France ! » (Père inconnu, 2012 : 91), inversant ainsi définitivement les rôles. Et condamnant la jeune narratrice à un traumatisme sans fin.

Le procès clanique permet non seulement à condamner les plaignants mais aussi à montrer les insuffisances dudit système judiciaire. La mise en parallèle du traitement de la question de l'irresponsabilité paternelle par le système judiciaire étatique, présenté comme efficient ; et le système judiciaire clanique, plutôt déficient, apparait comme une forme d'invalidation implicite des institutions sociales traditionnelles, devenues inaptes dans la gestion de la société.

Au tribaliste, est opposé la figure de l'humaniste.

Contrairement à la figure paternelle illustre à tous les niveaux par ses irresponsabilités, la figure maternelle est ici magnifiée, à la fois par le parcours et son humanisme. Les personnages féminines du texte incarnent des valeurs morales discutables. Xavérie est une prostituée et ne s'en cache pas. La mère de la narratrice est une femme dite libre, avec deux enfants de deux pères différents. Ce qui dans l'imaginaire collective correspond à une femme aux mœurs légères. Cette relativité morale, elles le compensent par leur sens de devoir social et de sacrifice humain.

Par son parcours, la mère de la narratrice apparaît comme un personnage en quête d'autonomie sociale malgré les multiples obstacles, malgré qu'elle soit tombé enceinte à seize ans à la veille de son certificat d'études primaires. Elle a pu mettre au monde sa fille, réussir à son certificat d'études primaires, trouver du travail, élever seule sa fille, lui assurer une éducation au dessus de ses moyens. Elle a dû se battre en justice pour faire valoir ses droits face à son deuxième amant. Et même, elle a logé et nourri son frère oisif. Elle reste un modèle pour sa fille, qui, au delà de son propre sort, est plus peinée par le désespoir qu'elle a causé à sa mère.

Par son sens de sacrifice, Xavérie apparait comme une humaniste aux côtés de la mère de la narratrice. Elle est présente par la narratrice comme une personne matérialiste qui vit au crochet des hommes : « Les toilettes de Xavérie étaient éblouissantes. Elle avait une cour de soupirants à qui elle faisait exécuter ses quatre volontés » (Père inconnu, 2012, 85). Le revenu par le commerce de son charme ne profite pas qu'à elle seule. Sa générosité envers la narratrice ne va cesser de croître. Vers durant l'année de la classe de 3$^{e}$ de la narratrice, elle est devenue la « tante providentielle » qui avait versé la pension du premier trimestre, acheté tous les livres et renouvelé le trousseau. C'est encore elle qui décide de prendre en charge la jeune fille enceinte en assurant la layette et tous les frais qui suivent et sert de médiatrice entre la narratrice et sa mère en cas de conflit.

Le discours identitaire dans *Les tribus de Capitoline* répond de façon évidente aux prescriptions du sociogramme textuel de l'unité nationale, dans le sens où cette œuvre reprend les thèmes et la vision politique qui soutient l'idée de l' « unité nationale », à savoir le mariage intertribal, le modernise comme vecteur de cohésion sociale, l'éthnicisme et le communautarisme comme entraves à l'unité nationale. On retrouve aussi dans ce texte l'idée qu'une société nouvelle, non clivante, est possible au Cameroun à condition qu'elle soit la conséquence d'une langue et d'une culture qui n'est pas celle des protagonistes. Ainsi en est-il du profil et du parcours des deux personnages principaux : Mathieu Belibi et Capitoline Petnga.

De même que dans *Les tribus de Capitoline*, la culture d'origine est présentée de façon négative dans les autres œuvres camerounaises au programme. Elle est de façon systématique la cause de l'échec de la sociabilité nouvelle. Ainsi en est-il de la mère de la narratrice dans Père inconnu, dont l'union avec le père de son deuxième enfant n'a pas pu se conclure parce qu'elle est d'une ethnie et son amoureux d'une autre ethnie, celui-ci a préféré se marier à une femme de son village quand il a trouvé que le moment était venu de le faire. Ainsi en est-il de Petit Jo dans l'œuvre Petit Jo enfant des rues, l'assistance apportée par le vieux infirmier à Petit Jo est présenté comme un acte héroïque parce que ce dernier n'est de son village.

Dans l'ensemble, l'Etat assurant la formation des élèves dans des langues étrangères, espère que cette formation aboutisse à la naissance d'une culture nouvelle, non clivante, inspirée de la notion de l'unité nationale. La représentation des langues et cultures nationales véhiculées dans les discours institutionnels se retrouve valorisée dans les œuvres au programme sans une remise en question véritable.

En plus des prescriptions à caractère économique, les œuvres fonctionnent comme un discours de sensibilisation social sur les enjeux de l'état civil, la lutte contre la corruption, les dangers de l'alcoolisme, de la paresse, la parenté responsable, le respect de la femme, … autant de thèmes qui constituent une fois encore le contenu de *Les Bimanes*, *Petit Jo enfant des rues*, *Père inconnu* ou *Les tribus de Capitoline*. Les œuvres littéraires semblent ainsi réduites à un rôle de relais du discours politique et idéologique, prolongeant sans nuance la vision institutionnelle de la société.

En plus de l'analyse du profil du sujet identitaire dans les textes camerounais, il nous paraît important d'analyser également la perspective de lecture inhérente aux dits textes.

### 5.3.4. La prose camerounaise et sa perspective univoque de lecture

Nous avons choisi, pour vérifier la perspective de lecture et de construction de sens des œuvres, d'analyser de manière comparée les noms des personnages dans deux des cinq œuvres camerounaises, à savoir *Les Bimanes* et *Les Tribus de Capitoline*.

L'analyse du nom est généralement appréhendée du point de vue de la sémiotique, quand elle ne fait pas explicitement l'objet d'une analyse onomastique. Du point de vue sémiotique, elle est considérée comme une perspective esthétique relevant de l'évidence narrative. Klinkenberg (1996 : 131) constate à ce propos :

> Si on généralise ces remarques, le principe d'opposition peut s'énoncer de la manière suivante : la valeur d'un élément dépend des relations qu'il entretient avec les autres éléments (qu'ils soient physiques ou conceptuels). On peut donc dire que la valeur d'un élément est d'abord négative : elle se définit par ce qui n'est pas elle.

Opposer un pseudonyme à un autre, un nom à un autre participe du processus normal de construction de sens. Mais la sociocritique considère que le sens découlant de l'opposition des éléments de la narration ne se réduit pas aux seuls structures mises en opposition. La saisie du sens véritable des structures opposés nécessite la prise en compte du contexte, des imaginaires et des représentations. Duchet, (1988 :88) explique :

Ces discours expriment tout aussi bien la prégnance globale du discours social […], ses diverses actualisations et les contours d'un imaginaire collectif, que la prise de parole de l'écrivain engagé dans son texte et qui fait texte de sa parole. Autrement dit, c'est dans les éléments de langage qui environnent les noms, ainsi que et les représentations contextuelles des uns et des autres qui construisent le sens véritable des noms et des prénoms.

Selon le programme officiel de littérature (1994), les objectifs poursuivis sont ceux de l'autonomie de l'élève :

> A moyen terme, il s'agit de permettre à l'élève d'être autonome, de disposer d'une capacité ouverte de lecture et de savoir adapter ses méthodes à la grande diversité des textes à lire.
> A long terme, il s'agit d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle, de susciter la réflexion personnelle, et – dans le meilleur des cas – de faire naître l'envie d'écrire » (programme, 1995 : 8).

Ces objectifs en appellent à une approche plurivoque de lecture des œuvres dans le contexte scolaire. Pour Régine Robin (1989), une lecture plurivoque suppose une perspective critique de lecture. Elle (Régine Robin, 1989 : 105) nomme cette perspective critique « parcours de sens » et considère qu'il se caractérise par l'hétérogénéité qui construit le sociogramme :

> Pour qu'il y a parcours de sens, découpage, il faut que ce discours cristallise autour de quelques points nodaux, qu'il y ait mise en ordre dans l'hétérogénéité du discours, grille d'écriture et de déchiffrement, passage de la référence au référent, à travers ce que Claude Duchet a proposé d'appeler les sociogrammes.

En d'autres termes, le sociogramme apparait comme le nœud discursif dont dépend la compréhension du texte. C'est ce nœud discursif qui permet la contradiction et offre des perspectives de lecture plurivoque. Or, l'analyse sociocritique des œuvres camerounaises au programme démontre que les sociogrammes de l'unité nationale et du développement qui permet leur écriture s'est transformé en doxa. Lorsque cela arrive, il rend impossible toute perspective plurivoque et critique de lecture :

> A travers les pratiques socio-historiques elles-mêmes mouvantes, le sociogramme peut à un moment donné se figer en doxa, cliché, stéréotype, mais la plupart du temps, le travail de la fiction va consister à le faire bouger, à le transformer, à le déplacer par adjonction de nouveaux éléments, par glissement de sens, de retournement sémantiques ou par extinction sémiotique.

Mais l'absence d'un ancrage idéologique conflictuel apparaît comme la manifestation du clivage du discours. Robin (1989 : 107) considère à cet niveau que l'absence de conflit est « *l'indice d'une fossilisation consensuelle et censurante.* » C'est-à-dire les auteurs renoncent à assumer dans l'œuvre une posture critique vis-à-vis du sujet abordé.

Il est donc ici question d'analyser le processus d'attribution de noms des personnages en rapport avec le processus socioculturel d'attribution de noms dans les cultures africaines. L'attribution du nom en Afrique

correspond à une lecture plurielle de la personne humaine. Les œuvres au programme reflètent-elles cette perspective ?

### a) Noms propres et écritures de l'identité dans les cultures africaines

Comme ailleurs dans le monde, le nom est intimement associé à l'écriture de l'identité de la personne en Afrique. Mais faut-il vraiment parler du « nom » au singulier en ce qui concerne les cultures africaines ? Contrairement à l'Occident, l'Afrique ancestrale déploie pour convoyer la personne tout au long de sa vie une pluralité de noms. La pratique de l'appellation multiple tient à la vision spécifique de l'homme comme l'illustre le célèbre poète de Birago Diop (1947) :

*Ceux qui sont morts ne sont jamais partis :*
*Ils sont dans l'Ombre qui s'éclaire*
*Et dans l'ombre qui s'épaissit.*
*Les Morts ne sont pas sous la Terre :*
*Ils sont dans l'Arbre qui frémit,*
*Ils sont dans le Bois qui gémit,*
*Ils sont dans l'Eau qui coule,*
*Ils sont dans l'Eau qui dort,*
*Ils sont dans la Case, ils sont dans la Foule :*
*Les Morts ne sont pas morts.*

Ainsi, l'imaginaire africain associe le corps humain à une diversité d'entités qui se dévoilent au fur et à mesure au cours de l'existence. Au corps physique, est associé les éléments abstraits et mystérieux tels que l'ombre, la pensée, les ancêtres morts, les esprits invisibles. L'image collectif matérialise la présence de ces entités abstraites par les éléments de la nature tels que l'eau, la terre, le feu, le vent. La personne humaine est de ce fait appréhendée comme un assemblage de diverses composantes de la nature.

Cette vision de l'homme détermine à son tour la vision du nouveau-né ; laquelle consiste à croire, selon Journet (2001 : 51) que l'enfant qui naît n'est pas tout à fait un être nouveau qui entre dans la vie. S'il est accueilli en général avec les hommages et la bienveillance que l'on doit à un hôte, l'on s'autorise tout de même à garder le doute sur son identité intrinsèque. Le nom issu des rituels sacrés est ainsi le nom qui dévoile la nature de l'esprit ou de la personne réincarnée. Car, pense-t-on : « *des enfants peuvent mourir de n'avoir pas reçu le nom qui leur convenait.* » (Journet, 2001 : 55). Aussi la communauté s'interroge-t-elle avant toute démarche ? :

> *S'agit-il d'un génie de brousse qui vient s'incarner pour repartir aussitôt ? Ou bien est-ce un ancêtre velléitaire hésitant à se fixer une nouvelle fois dans le monde des vivants ? Jusqu'à l'apparition de certains signes, le doute plane tant sur le caractère humain de l'enfant que sur son désir de rester ici-bas. (Journet, 2001 : 51.)*

Ce doute retarde non seulement le processus d'attribution du nom mais aussi ouvre la voie à un processus lent et long qui dure parfois toute la vie du sujet. En fin de compte, la personne humaine devient porteuse d'autant de noms qu'on lui reconnaît de composantes. Françoise Héritier (1983) parle de « feuillage » de la personne pour insister sur la pluralité de ses identités nominales. Journet-Diallo (2001) quant à elle préfère le terme de « Collection d'appellation ».

Le processus d'attribution du nom mobilise ainsi à la fois le sacré et le profane, le sérieux et la dérision. Le nom ne désigne pas seulement l'identité physique de la personne mais est surtout le révélateur de ses liens

et ses ascendances mystiques. A côté du processus sacré de désignation de noms, existe un processus parallèle d'attribution de noms, plus ou moins profane, qui mobilise des pratiques coutumières et des traditions établies, et qui voit intervenir divers réseaux de liens sociaux, incluant les membres du clan, du lignage maternel et paternel mais aussi des amis des familles.

Il existe à cet effet une possibilité indénombrable de production de noms selon les cultures. La description comparée que fait Journet (2001) du processus d'attribution de noms dans quelques ethnies africaines bantous et soudanais permet d'en tirer quelques modèles récurrents. Tout au long de sa vie, une personne africaine peut-être convoyée par six à sept noms en moyenne. A ceux-là, s'ajoute parfois le nom provisoire, donné à l'enfant aux premiers jours de sa naissance, dans l'attente de son nom sérieux ou rituel. Ainsi, chez les Mossi du Burkina Faso, l'enfant peut être appelé « petit », « étranger », « nouvel étranger », « homme blanc », « homme ouvert » durant ses premiers jours. (Journet 2001 : 51-52).

### b) Un processus de nomination des personnages influencé par les sociogrammes du « développement » et de « l'unité nationale »

L'analyse comparée des noms des personnages dans deux œuvres camerounaises le démontre qu'ils subissent l'influence des sociogrammes du « développement » et de « l'unité nationale »

La première modalité d'écriture des noms de personnages est celle des noms de dérision ou des pseudonymes. Les noms des personnages sont dans ce cadre directement empruntés à la société, à ses acteurs publics, ou au langage véhiculaire. Ainsi en est-il de Ngomna et de Tchakarias dans la nouvelle *Les Bimanes*. Ou encore celui de Papa malin, pseudonyme donné par les familiers à Ignace Ngan, dans *les Tribus de Capitoline* ; et même de Manos dans la même œuvre, et que l'auteur explique comme « *une abréviation de ''Man'ossananga'' c'est-à-dire l'homme de la tribu de son géniteur* » (Les Tribus de Capitoline, p. 29). Les pseudonymes ont un fonctionnement opposé dans les deux œuvres. Dans *Les Tribus de Capitoline*, les pseudonymes apparaissent en plus des noms et des prénoms et jouent le rôle de surnom pour les familiers. Dans les Bimanes cependant, les personnages sont désignés uniquement par le pseudonyme. Ils participent différemment à l'élaboration du sens des textes, révélant la différence entre les esthétique des auteurs.

*Les Bimanes*, les pseudonymes Ngomna et Tchakarias participent à la typification et à l'élaboration de la vision conflictuelle de la relation entre les représentants institutionnels et les citoyens. Dans l'espace public camerounais, le nom Ngomna désigne toute personne travaillant dans la fonction publique. Etymologiquement, Ngomna désigne le « service public » en fufuldé, une langue du nord du Cameroun. Le Ngomna est par définition un personnage public, au service des autres. Il fait l'objet d'une exploitation ironique dans le texte. L'usage de l'article indéfini « un » en témoigne.

> « Avez-vous déjà vu un ngomna cuit à l'étouffé ? C'est un spectacle tout à fait banal. Prenez un bel après-midi. Accrochez un soleil impitoyable dans un ciel pur et vous verrez, dès qu'un ngomna mettra le nez dehors. Avec la manie qu'ils ont de s'enfermer dans des vestes et de s'arrimer la gorge avec des cravates, ils ne peuvent que bouillir quand il fait 45 degrés centigrades à l'ombre. Que voulez-vous ? » (Les Bimanes, 2011 : 30).

De même, Tchakarias est un nom au langage des jeunes, le *camfranglais*. Association de deux mots : « Tchakas », qui veut dire chaussures et « ri » pour rire. Tchakarias signifierait la chaussure qui rit. Dans l'œuvre, Tchakarias est un vieux paysan dépourvu, qui veut se faire établir une carte nationale d'identité et qui se heurte à des fonctionnaires de police véreux, placé sous l'autorité du commissaire de police bedonnant, Ngomna. Ce dernier finit tout de même par lui établir la carte d'identité mais non sans contrepartie. La contrepartie se trouve être la jeune et belle Ana, la fille de Tchakarias.

Par contre, dans *Les Tribus de Capitoline,* les pseudonymes jouent un rôle contraire. Ils se présentent en surcroît aux noms et aux prénoms des personnages. Les pseudonymes Manos et Papa malin sont ainsi réservés aux familiers et employés dans des cercles restreints. Ils témoignent d'un profil double des personnages : sérieux, importants, et activement engagés dans le commerce sociale d'une part à travers les noms et prénoms ; enjoués , décontractés et décomplexés, réduits à quelques traits de caractères enjoués d'autre part à travers le pseudonyme. En d'autres termes, l'esthétique de nomination des personnages dans *Les Tribus de Capitoline* se rapproche du processus traditionnel africain de la pluralité de noms et de la reconnaissance de la diversité de la personnalité humaine. Ils ont un rôle de socialisation, c'est-à-dire une marque de familiarité.

L'auteur traduit à travers l'opposition entre Ngomna et Tchakarias la relation qui est celle des fonctionnaires et des usagers dans les administrations publiques, souvent empreinte de corruption et de violence, se transformant quasiment en rapport de bourreau à victime. L'esthétique réaliste de l'œuvre explique certainement l'opposition binaire des personnages. Cette opposition est renforcée par charge symbolique des pseudonymes. Laquelle contribue à expliciter la vision conflictuelle de l'auteur.

En quelque sorte, les noms de dérision relève des clichés sociaux.

La deuxième modalité de construction du sens des noms oppose le prénom au nom et dévoile les représentations culturelles en circulation. En effet, la deuxième modalité de construction de sens à partir du nom de personnages est faite de l'opposition entre patronyme et prénom. A ce niveau encore, réapparaît l'opposition binaire des profils des personnages. Cette opposition prénom Vs patronyme lui-même repose sur une opposition de systèmes de valeurs.

D'une part, les personnages porteurs de prénoms à caractère occidental tels que Serge et Gisèle dans la nouvelle « une petite vendeuse de beignets », Dany dans la nouvelle « Dans la forêt » ont en commun d'être tous des jeunes citadins et diplômés. Ils sont aussi présentés comme des acculturés, engagés dans la poursuite des ambitions égoïstes, bien souvent irréalistes voir prétentieux ; pleins de mépris vis-à-vis des coutumes locales. C'est le cas de Serge, jeune médecin, qui arpente la capitale :

> *son costume d'une coupe impeccable, un trois pièces d'un blanc cassé, tirant légèrement sur le jaune, agrémenté de fines rayures noires et d'une cravate rouge, le distingue aisément de tous ceux qui peuplent habituellement le carrefour.* (Les Bimanes, 2011 :60)

Ou encore de Dany, un jeune étudiant qui retourne au village pendant les vacances. En marchant en pleine forêt équatoriale :

> *dans sa veste, il macérait dans sa sueur à très haute température. Il aurait bien aimé avoir un bâton, ou même une paire de béquilles pour marcher. Mais sa dignité lui interdisait ce plaisir… Sa cravate l'étranglait en vain* (Les Bimanes, 2011 :39).

Dany est le prototype des jeunes élèves et étudiants prétentieux qui vont passer les vacances au village, convaincus d'appartenir à une catégorie sociale enviée, bien que leurs profils frisent le ridicule. Le profil de ces personnages est mis en opposition avec celui de ceux porteurs de patronymes africains. Les personnages tels que Mbah dans la nouvelle « Le travail manuel », Ambombo dans la nouvelle « Dans la forêt », ou encore Ahanda dans la nouvelle « Un étranger de passage » se caractérisent par leur attachement à leur communauté d'origine, la recherche de la cohésion, le goût de l'effort personnel. Autant de valeurs revendiquées comme des valeurs authentiques dont ils paraissent être le reflet. Ainsi, malgré le rejet de sa famille biologique après le décès de ses parents ; Mbah dont le nom signifie en ewondo « rassembler », devient enfant de la rue, réduit à collecter et à recycler les emballages dans des poubelles afin de survivre. A l'adolescence, il réussit à s'établir comme agriculteur dans son village et à fonder un foyer puis par devenir un notable important. De même, Ambombo dont le nom veut dire «veiller », est une jeune ingénieure en vacances au village, se caractérise par sa sobriété et sa disponibilité. Elle est au service de tout le village, n'hésitant pas à donner des coups de mains y pour compris pour les tâches jugées dégradantes par Dany.

Cette représentation binaire du prénom et du patronyme dans le texte correspond en effet au cliché ambiant et à la vision manichéenne de la réalité culture : authentique Vs inauthentique. Est considérée comme porteuse de valeurs d'authenticité la réalité culturelle locale. Tandis que la réalité culturelle étrangère est généralement perçue comme inauthentique.

A la différence de *Les Bimanes*, les personnages de *Les tribus de capitoline* sont presque tous porteurs d'un prénom et d'un patronyme. Ainsi en est-il Mathieu BELIBI et Capitoline PETNGA, Sophie Mbezele, Tamar Ngongang, Ignace Ngan… En plus de l'identification des personnages, les patronymes prennent dans le texte un sens connoté et servent à indiquer le terroir d'origine ou la communauté d'origine. Mbezelé, la mère de Mathieu Belibi, s'appelle ainsi parce qu'elle est originaire d'Elig-Belibi, un village de Yaoundé. L'amie de Capitoline, Tamar Ngongang, est présentée comme « *une jeune fille bangangté de Bazou* » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 56) comme pour la différencier de Capitoline qui est de Bandjoun. Mathieu est présenté comme un éwondo dont le père biologique est un grand planteur de cacao

originaire du village « *Bilanga-Kombé, situé non loin de Ntui* ». (Les tribus de Capitoline, 2016 : 100).

Roman au programme en classe de seconde, *Les tribus de Capitoline* est construit autour des sujet à caractères socioculturels tels que le tribalisme, le mariage intercommunautaire ; l'intrigue met en scène deux jeunes personnages : Petgna Capitoline et Mathieu Belibi ; amoureux l'un de l'autre. Le cadre de l'intrigue est la ville de Douala, ville industrielle, sensée être à l'abri de l'influence de la tradition et des coutumes. Pourtant, les comportements culturels ethnocentrés et les mentalités coutumières se disputent l'espace urbain avec les lois, les règles, le droit, l'amour et le rêve de bonheur individuel.

La tension qui est celle de l'œuvre vient de la difficulté à concilier l'identité de référence (univers socioculturel traditionnel) que reflète le patronyme et l'identité d'appartenance (univers socioculturel moderne) associé au prénom. Les personnages les plus âgés se suffisent dans leur identité de référence et nient par moment être concerné par l'identité d'appartenance. Au nom de l'attachement à son identité de référence, Sophie Mbezele, la mère de Mathieu n'imagine pas son fils épousé une fille d'une tribu autre que la sienne. « *Dans ses desseins secrets, elle voyait Mathieu épouser éventuellement un jour une jeune fille éwondo très soumise, qui ferait des enfants, mais qui lui obéirait à elle, la belle-mère, au doigt et à l'œil. Encore n'envisageait-elle cette hypothèse que le plus tard possible* » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 89 – 90). Le patronyme et ce que cela apporte comme univers culturel n'offre de perspectives d'ouverture sur d'autres cultures.

Tandis que les jeunes personnages, au nom de leurs projets d'avenir, se sentent à l'étroit dans cette identité de référence et se revendiquent d'une identité d'appartenance. Autrement dit, les personnages plus jeunes s'identifient de façon relative à leur patronyme. Ils sont en quête d'un accomplissement équilibré autour de leur prénom et de leur patronyme. Ce dessein de bonheur individuel, fait de choix personnel et de travestissements des lois et normes coutumières est aussi celui de Petnga Capitoline. Sa famille et notamment ses parents ne sont pas favorable à l'idée qu'elle épouse un ewondo. Capitoline envisage son projet de mariage avec Mathieu comme relevant d'une mission impossible, car personne dans sa famille n'a osé un mariage interethnique. Ses sœurs aînées ont épousé les prétendants de leur origine ethnique presque naturellement. « *L'aînée, Marthe, avec David, un garçon bafang, un homme d'affaires ; l'autre, Evelyne, avec un gars de Badjoun, Josué, son professeur d'histoire et géographie qui venait de sortir de l'école normale supérieure avec un CAPES* » (Les tribus de Capitoline, 2016 : 52).

Les personnages jeunes se sentent comme leurs congénères du roman réaliste du 19e siècle, avant tout appelé à accomplir un destin individuel. Ils ne supportent pas d'être réduit à leur identité de référence et manque pas l'occasion de l'exprimer. Ainsi, c'est pour prendre ses distances avec son identité de référence que Mathieu Belibi quitte le village de sa mère pour Douala, en quête d'un destin individuel.

L'issue favorable de l'intrigue pour les personnages jeunes qui finissent par se marier témoigne de la vision plutôt moderne de l'auteur sur les questions traitées. Cette vision coïncide avec la vision institutionnelle sur le tribalisme, plutôt favorable au mariage interethnique et nécessaire à la construction de l' « unité nationale ».

En somme, les personnages de *Les Bimanes* et de *Les Tribus de capitoline* apparaissent comme des réalités sociales dépourvues d'individualité, privées d'un véritable destin personnel au sens romanesque du terme. Les patronymes, prénoms et pseudonymes contribuent à cette construction. Les personnages sont davantage les représentants des différentes catégories sociales dont le nom est la marque. Les contraintes de l'esthétique réaliste expliquent mais ne justifient pas l'absence d'une posture critique de l'auteur. Au lieu d'être la mémoire du passé lointain et merveilleux, le lien entre le monde visible et invisible, le nom que porte le personnage le rompt de son ancrage culturel. Le nom, le prénom ou même le pseudonyme ne prend sens dans le texte que par contraste, inscrivant le personnage dans une socialité étroite, circonscrite à l'espace de survie, le réduisant à des relations utilitaires et parfois contrastées. Le personnage est circonscrit dans une historicité contemporaine et manifeste sa présence essentiellement par la banalité du geste quotidien. Mis bout à bout, les gestes quotidiens et les noms construisent un parcours social et économique qui prennent sens autour du sociogramme du développement et de l'unité nationale. Cette perspective d'exploitation du nom contribue à structurer chez les personnages une identité sociale et culturelle peu vraisemblable.

Les objectifs de l'enseignement de la littérature au Cameroun sont explicitement ceux de la construction d'une appartenance identitaire autour de la langue française. Les objectifs de construction de l'identité sociale et culturelle sont visés. En cela, la posture d'enseignement s'aligne sur celle de l'écriture littéraire. Les sociogrammes du « développement » et de l'unité nationale en constituent la voûte. Il devient intéressant dans ce contexte de savoir quel traitement est réservé au nom.

Dans l'ensemble, les œuvres camerounaises au programmes sont construites autour d'un profil du sujet identitaire socialement homogène d'une part et d'une perspective univoque de lecture d'autre part, qui ne permet pas la construction plurielle du sens. Autant dire que les œuvres traitent toutes des mêmes sujets et proposent une représentation sociale stéréotypée des personnages. Ce contexte a presque figé la notion de développement en *doxa*. En pareil circonstance, le rôle de la littérature est de faire bouger cette *doxa*, surtout lorsque la posture de l'œuvre est critique vis-à-vis de cette doxa. Mais tel n'est pas le cas pour le corpus en présence. Bien que la structure des œuvres présente une mis en opposition appelant au questionnement, la perspective critique est saturée la posture partisane de l'auteur. Ainsi, la vision des auteurs sur le développement se confond au point de vue institutionnel. Le discours littéraire semble amplifier le discours institutionnel sur les questions sociales, notamment celles qui concernent les valeurs morales, l'initiative économique privée, la réhabilitation du travail manuel, la responsabilité parentale, l'établissement de l'acte de naissance, le respect des droits des femmes et des enfants. Des questions qui relèvent des droits et conventions internationales, issus de l'arrimage du Cameroun au libéralisme. Ces perspectives sont-elles aussi celles du corpus non camerounais et de la littérature orale ?

## 5.4. Analyse du corpus non camerounais

### 5.4.1. Le corpus non national, une ouverture vers les valeurs humanistes et universaliste

Suivant les prescriptions officielles du programme scolaire, le choix du corpus littéraire non camerounais au second cycle doit refléter à la fois l'univers culturel francophone et non francophone. Pour ce qui est spécifiquement de la prose romanesque, il est indiqué le choix d'un roman français du 19e siècle et d'une œuvre africaine contemporaine non francophone, traduite en français. Ce sont ces critères qui ont permis la présence des deux romans non camerounais, objet de notre analyse, à savoir *Une Saison Blanche et sèche* d'André Brink et *Bel Ami* de Maupassant. Cette orientation fait de l'histoire un contexte important de réception. Les deux romans non camerounais au programme se structurent autour de deux contextes sociohistoriques différents, l'un français du 19e siècle et l'autre sud africain du 20e siècle. Malgré tout, ils ont de commun de questionner en contexte les valeurs universelles telles que la justice et le bonheur. Aussi, il sera question d'une part de saisir le contenu des deux œuvres à travers le cadre de l'histoire, comme cadre de réception ; et d'autre part, d'appréhender les représentation que les deux auteurs donnent des valeurs universelles.

#### a) L'Histoire comme contexte et cadre de réception des œuvres

L'analyse sociocritique est considérée comme une critique matérialiste. Tel que l'explique Duchet (1979 : 5) la sociocritique « *s'efforce de contribuer à la mise en place d'une critique matérialiste et au développement de la recherche marxiste. Elle ne pourra avancer dans cette direction que par le dialogue avec les enseignants et chercheurs qui intègrent à leur réflexion et à leur pratique une préoccupation du social* […] ». Par cette orientation sociale, la sociocritique privilégie l'histoire et ses ''faits sociaux'' comme contexte d'analyse.

Les deux œuvres non camerounaises sont construites autour d'une esthétique réaliste qui permet une transcription prononcée des univers de référence.

Ainsi, le cadre historique contextuel de l' Afrique du sud de l'apartheid est reconstitué dans l'œuvre à travers les noms des lieux, Johanesbug, Cape Town, Alexandra, Moroko, Orlando, Transkei… Mais aussi à travers les noms des personnages dont la consonance traduit la diversité raciale, afrikaans, bantu et anglais : Ben du Toit, Viljoen, Ngubéné, Bruwer, Stolz. Le souci du réalisme est poussé jusqu'à l'emprunt des expressions idiomatiques en langues locales elles que « baas », « lanie », « *lobala*». A cela, s'ajoute la référence aux évènements historiques ayant marqué l'Afrique du Sud, telle que la sécheresse de 1920 et la politique de l'apartheid. L'ensemble construit un atmosphère politique et d'oppression particulier qui donne à l'intrigue sa dimension tragique, vraisemblable au contexte sociopolitique réel. La posture critique et très engagé de l'auteur permet à la fois une lecture analytique et critique du texte.

Dans ce décor, se dresse un système idéologique et politique fondé sur la séparation des races, et qui oppresse des personnes de couleur et favorise les Blancs. Le parcours de deux personnages (Ben Du Toit et Gordon Ngubéné) illustre le caractère arbitraire du système politique. Gordon Ngubéné et Ben Du Toit sont tous deux originaires de la province de Transkei, tous deux fils de paysans, victime de la sécheresse ayant contraint leurs parents à abandonner leurs terres pour tenter de survivre de leur travail en ville, à Johannesburg. Deux

profils communs qui auraient pu avoir le même parcours social mais que le système politique de l'apartheid a violement discriminé. Ainsi, Gordon devient jardinier dans l'école où Ben enseigne comme professeur d'histoire.

En effet, le parcours de Gordon et de Ben témoigne de la conséquence des institutions politiques organisées autour de l'arbitraire. Gordon, fils de paysan, dont les parents sont partis de leur région de Transkei à cause de la sécheresse pour Johannesburg, n'a pas réussi dans la vie comme Ben du Toit qui a pourtant fait le même parcours. Il a été tour à tour domestique d'une riche famille, garçon de course dans un cabinet d'avocat, vendeur dans une librairie. Puis reprise des études et réussite du certificat d'études primaires. Gordon est présenté comme quelqu'un de tenace et de travailleur, qui a tenté de s'en sortir par tous les moyens. Mais malgré ses qualités personnelles et son acharnement au travail identique à celui de Ben Du Toit ; le parcours scolaire de Gordon semblait condamner d'avance, comme l'écrit le narrateur : « *Entreprise difficile pour une famille comme celle-là, Gordon était arrivé jusqu'au cours élémentaire deuxième année. Puis son père est mort dans un éboulement et Gordon a dû quitter l'école pour travailler et venir en aide à sa mère qui recevait une bien maigre pension* » (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 51). Son niveau scolaire de cours élémentaire deuxième année parait déjà comme un exploit. La mort de son père dans un éboulement, et ses débuts dans la mine comme travailleur apparaissent comme le destin normale de tout noir.

Tandis que dans un autre sens, Ben Du Toit, poursuit ses études grâce aux aides et bourses du gouvernement jusqu'à l'université : « *Un bosseur par-dessus tout. Il faisait des études grâce aux bourses qui lui avaient été octroyées et ne pouvait donc se permettre de décevoir ses parents* » (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 26). Le lien fait entre son caractère de travailleur et les bourses qu'il reçoit semble naturel. Son parcours se déroule sans heurts au point où il parvient à devenir professeur d'histoire et de géographie dans le plus grand lycée de la capitale, Johannesburg.

Ben Du Toit par contre représente la race blanche, bénéficiaire d'immenses avantages sociaux et économiques. Ben Du Toit fonde une famille et mène une vie de père modèle et d'époux attentionné tranquille. Une classe bourgeoise abreuvée de propagandes et qui se comporte en sympathisant passif du système d'oppression. Ben Du Toit est un bon croyant : « *Il était Diacre* » (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 41). Il va à l'église avec toute sa famille le dimanche, il croit vivre dans un pays de liberté et de justice. Il croit enseigner la vérité à ses élèves ; croit éduquer ses enfants dans la probité. Il partage tout, travail, loisir, croyance religieuse uniquement avec ceux de sa race. Ben Du Toit menait une vie rangée : « *Une vie arrangée, ordonnée. Une place et un temps pour tout. Je ne veut pas dire qu'il se soumettait servilement à son emploi du temps. Non, il tirait simplement un sentiment indispensable de sécurité de cette routine* » (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 41). Le narrateur résume la vie routinière de Ben Du Toit comme un besoin de stabilité. Cette stabilité et cette quiétude durera jusqu'au jour où son chemin croise celui de Gordon Ngubene.

Gordon Ngubéné quant à lui apparait comme le prototype des Noirs exclu d'office du système social. Sa vie n'est pas du tout de tout repos. Il s'illustre en tous points comme l'opposé de Ben Du Toit. Autrement dit, Gordon Ngubéné est un personnage qui ne se résigne pas, n'accepte pas sa condition sans se battre. Malgré les conditions de travail dans la mine, il poursuit ses études au cours du soir jusqu'à l'obtention du certificat d'étude primaire, travail comme garçon de course dans un cabinet d'avocat, à fonder une famille, est parvenu à économiser de l'argent pour doter sa femme. Dans son désir d'échapper au sort qui est celui des Noirs, il a

migré à un moment de ville en ville : « Ses enfants étaient nés l'un après l'autre, à Alexandra, puis Moroka, puis Orlando » (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 51), jusqu'à retourné au Transkei.

> Expérience traumatisante, car il n'y avait pas de travail, là-bas. Il ne pouvait qu'aider son grand oncle aux travaux de la ferme. (…) Un an après son arrivé au Transkei, il était retourné au seul endroit qu'il connaissait vraiment : Johannesbourg. Gouthini. Peu de temps après, il avait atterri dans l'école où Ben enseignait. ». (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 51),

Ainsi, contrairement à Ben Du Toit qui menait une vie de quiétude à Johannesburg, le sort semblait être le même pour Gordon partout en Afrique du Sud. Johannesburg apparait comme le cul de sac d'un espace fermé, propice à la tragédie. Le cadre spatial de l'intrigue, l'Afrique du Sud tout entière, est à l'image des townships où sont vivent les Noirs et d'où ils ne peuvent sortir. Le parcours de Gordon Ngubéné pour son insertion sociale est même temps un parcours de combattant, la quête de la liberté et de la justice.

Les profils sociaux des deux personnages et leurs parcours rappellent ainsi de deux grandes races de l'Afrique du Sud. Et à travers cette opposition des races, s'affiche l'opposition des discours, des structures sociales, des idéologies.

L'œuvre de Maupassant quant à elle peut être classée dans la catégorie de roman de mœurs. Ecrit à partir de l'esthétique réaliste, elle peint la société bourgeoise française du XIXe siècle, dans ses aspirations individualistes et modernistes. C'est l'idée du bonheur qui domine le texte. Sont ainsi abordés les sujets d'exotisme, de politique, de révolution industrielle, le plaisir et l'amour, le succès. L'intrigue tient sur le parcours évolutif d'un personnage, Georges Duroy, un jeune provincial venu à Paris chercher fortune et gloire.

Dans cette société bourgeoise, tout se marchande, la recherche de l'argent et de l'influence sont au cœur de tous les enjeux. Une société ouverte à la réalisation d'ambitions égoïstes et du désir réalisation de soi. Ce désir est souvent fondé sur des acquis tels que le nom de famille, la fortune ou le mérite personnel. Mais parfois, il n'est fondé sur rien si ce n'est le désir de parvenir. C'est le cas de Georges Duroy, ancien Conscrit ayant servi en Algérie et de retour en France.

Les deux textes ont en commun d'être inscrits dans la veine thématique de la grande Histoire de ces deux derniers siècles, avec d'une part la question philosophique du bonheur individuelle et d'autre part celle politique et idéologique de racisme. A travers le racisme, c'est la question de la liberté qui est posée. Car, comme l'affirme Alain Vaillant (2009 : 87) :

> Il n'y a pas de sociocritique ou d'histoire littéraire sans la confrontation, ne serait-ce qu'une seule fois et à titre d'épreuve initiatique, à un vaste corpus collectif : non pour en retirer une simple impression de sidération face à la masse, mais parce que la littérature, isolée de cette totalité faisant système, reste une notion inévitablement abstraite et déshistoricisée, quelque érudition qu'on y réinjecte après coup et dans les détails.

La posture critique des auteurs donne aux œuvres une articulation conflictuelle qui fait du bonheur et de la liberté des sociogrammes dominants. Lesquels sociogrammes génèrent à leurs tours des valeurs qui sont questionnées au travers de la narration.

### b) Le questionnement des valeurs sociales et humaines

C'est au demeurant, les valeurs sociales et humaines modernes, dans leurs rapports avec les idéologies qui sont questionnées dans les deux œuvres. Le sociogramme du bonheur dans Bel ami comme celui de la liberté dans Une Saison blanche et sèche sont perçus dans les deux œuvres d'un point de vue critique et philosophique. Paris comme Johannesburg apparaissent comme les théâtres où triomphent le vice et la violence.

Paris dans *Bel Ami* est le lieu où converge tous les espoirs mais aussi tous les déboires. Paris, c'est les jeux, les femmes, le plaisirs, les mœurs très libertines, les rêves, les ambitions politiques et les intrigues qui vont avec. Mais pour Duroy, rien n'est facile malgré son âme de dompteur. Il se représente Paris comme un espace construit par des codes, des lois, des coutumes plus raffinées, plus civilisées que son éducation de militaire ne lui permet pas de percer, et donc inaccessible. Le talent de maraudeur qui couve en lui ne lui rend pas service. Duroy a néanmoins la chance. Il lui a fallu le soutien d'un mentor en la personne de Forestier pour lui ouvrir la voie. Ainsi, Georges Duroy apprend que le succès à Paris passe par les femmes et la bonne apparence. Il séduit Mme Walter à l'occasion d'un dîner où il passe pour un expert de la colonisation française en Afrique. De cette présentation de l'Afrique débute sa carrière de journaliste. Il mettra sept années à atteindre son but, c'est-à-dire gravissant tous les échelons du journal, pour en devenir directeur, puis député à l'assemblée nationale. Tout cela est rendu est rendu possible grâce aux multiples conquêtes féminines, réalisé au gré des objectifs d'ascension sociale.

Ce parcours amène à questionner la notion de bonheur ainsi que les valeurs qui y sont rattachées. Duroy lui-même fait ce constat :

> Il y a de tout, de toutes les castes, mais la crapule domine. Voici des employés, employés de banque, de magasin, de ministère, des reporters, des souteneurs, des officiers en bourgeois, des gommeux en habit, qui viennent de dîner au cabaret et qui sortent de l'Opéra avant d'entrer aux Italiens, et puis encore tout un monde d'hommes suspects qui défient l'analyse. (Bel Ami : 19).

C'est dans ce sens que Marc Angenot (1992 :12) considère la littérature comme un procès verbal : *« L'être de la littérature […] est dans son travail opéré* sur *le discours social, et non en ce qu'elle offrirait, en surcroît des journalismes, philosophies, propagandes, doctrines et sciences, des procès-verbaux à sa façon sur le ''monde'' ou sur l' '' âme''. […] ».* Autrement dit, le mérite du discours littéraire tient à la perspective de réflexion qu'elle ouvre sur les problèmes de société.

L'œuvre d'André Brink se situe dans la même perspective en se présentant comme un espace de questionnement des valeurs sociales et politiques souvent revendiquées au nom d'un groupe.

### c) Le questionnement de la valeur de loyauté

C'est au nom de la différence culturelle et de la préservation de l'identité respective des uns et des autres que la politique de l'apartheid est justifiée. En effet, selon le dictionnaire encyclopédique Universalis[48], l'apartheid repose sur quatre dogmes dont les plus importants sont : l'histoire nationale du peuple boer qui

---

[48] https://www.universalis.fr/encyclopedie/apartheid/1-les-fondements-de-l-apartheid/

serait semblable à celle du peuple « élu », les juifs qui connait son connait son grand exode, appelé le « grand trek », de 1835 à 1840. Et aussi la philosophie nationaliste, fondée sur la croyance en un destin du peuple afrikaner préparé par la « volonté divine », et qui constitue une croyance profondément ancrée. Ainsi, ce sont les croyances religieuses et idéologiques sont les bases de la définition de l'identité afrikaner et non les traits socioculturels. Une définition subjective qui fait de toute personne de race blanche membre de la communauté boer. La référence à la diversité des cultures qui sont celles des différentes personnages de race blanche ne sont que très peu mis en évidence. La notion de race fonctionne comme le synonyme de culture. Ne pas faire faire loyauté équivaut à la trahison. C'est ce qui est reproché est Ben par le capitaine Stolz : « - *Ben, Ben, comment pouvez-vous vous rangez du côté des ennemis de votre peuple ? Du côté de ceux qui trouvent dans chaque évènement les armes nécessaires pour attaquer un gouvernement librement élu ?* » (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 259) Son engagement pour la recherche de la vérité sur la mort de Gordon lui vaut finalement la qualification d'ennemi.

C'est au nom du manque de loyauté envers sa race que tout le monde l'abandonne. Ainsi, pour les membres de la famille de Ben, ses fréquentations des Noirs ne constituent pas seulement un geste de défiance envers les institutions et un manque de loyauté envers sa race, c'est aussi un acte dégradant pour l'image de la famille. C'est ainsi que son épouse affirme au moment de la rupture: « *Ce qui m'importe, c'est la certitude de ne plus être entrainé vers le bas à cause de toi* » (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 316). Le bas dont il est question fait renvoi à l'exclusion, à la perte de confiance des membres de sa race, voir à la déchéance.

Les personnages Noirs de l'œuvre sont porteurs d'une conscience raciale militante portée par la lutte contre l'injustice. Ils refusent en même temps de s'identifier à l'appartenance raciale définie de l'extérieur pour eux. Comme pour les Blancs, la notion de race noire n'a pas un encrage culturel. Il s'agit d'une définition qui confère un statut social inférieur aux personnages de différentes cultures, caractérisés comme Noirs. L'enjeu du combat des Noirs est de se défaire de cette caractérisation identitaire réductrice. Le projet d'une lutte identitaire des Noirs n'est pas formellement exprimé dans le texte, mais il n'en demeure pas moins que. A travers la recherche de la vérité sur la mort de Gordon Ngubene, la remise en cause des décisions de justice, la contestation des décisions politiques, les manifestations des élèves contre les programmes scolaires, c'est dans l'ensemble le monopole de la violence symbolique que s'est arrogé l'Etat qui est contesté.

Ainsi les notions de culture, d'identité et de race se confondent dans *Une Saison blanche et sèche*. Cette confusion fait de la notion de race une notion davantage politique que culturelle. Ce qui amène à questionner la violence institutionnelle.

### d) Ben du Toit, une figure humaniste

Face à la violence institutionnelle, s'illustre une figure humaniste.

Le parcours du personnage de Ben Du Toit est celui d'une mutation intrinsèque, fait de remise en question des convictions personnelles, de rencontre déchirante avec la réalité sociopolitique de son pays, et surtout de rupture dans sa routine de vie. Ainsi le narrateur le présente-t-il comme quelqu'un qui a connu une transfiguration à partir de la mort de Gordon : « *Maintenant, il devait le croire. Maintenant, il l'avait vu de ses propres yeux. Mais tout cela restait insaisissable, il devait se forcer, même là, devant ce cercueil, pour accepter que ce fut bien Gordon.* » (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 116). Soit, une rencontre brutale avec la réalité qu'il a longtemps nié. Une rencontre qui fait basculer pour toujours l'équilibre de sa vie. Ce basculement de sa

situation est visible d'une part sur le plan social : Ben Du Toit perd un à un ses relations, est mis en quarantaine par ses collègues, son épouse la quitte et sa fille Suzette le trahit. De parfait citoyen, Ben est finalement devenu l'ennemi de la Nation Blanche Sud Africaine, au point de faire l'objet de multiples tentatives de meurtres avant d'être finalement écrasé par une voiture. D'autre part, le basculement est psychologique. Ben Du Toit est décrit comme quelque qui a perdu contact avec la réalité dans ses derniers moments, une folie contagieuse :

> Il y avait quelque chose de paranoïaque dans son attitude comme s'il avait perdu tout contact avec le monde, comme si nous n'étions pas tous les deux dans cette rue, dans cette ville, à ce moment-là, comme s'il n'était pas du tout conscient de ma présence. Comme si, en fait, lui-même était étranger dont la légère et superficielle ressemblance avec le Ben Du Toit que j'avais jadis connu n'était que pure coïncidence ». (Une saison Blanche et sèche, 1980 : 23).

Ben semble être devenu socialement et psychologiquement un homme à bout, presqu'à la lisière de la folie. Dans l'ensemble, la mort de Ben apparaît comme un sacrifice au nom de la vérité et de l'amour de l'humain.

### 5.4.2. Une critique des valeurs sociales bourgeoises dans *Bel Ami*

La question de la morale bourgeoise est mise en évidence dans *Bel Ami*. Paris est représenté dans l'œuvre comme une société où triomphe la ruse et où la vérité et la modestie sont perçues comme des défauts. Ainsi, Forestier conseille-t-il à Duroy : « *Ça n'est pas difficile de passer pour fort, va ; le tout est de ne pas se faire pincer en flagrant délit d'ignorance. On manœuvre, on esquive la difficulté, on tourne l'obstacle, et on colle les autres au moyen d'un dictionnaire. Tous les hommes sont bêtes comme des oies et ignorants comme des carpes.* » (*Bel ami*, 2010 : 10-11). C'est donc cette société laïque, qui a pris ses distances avec les dogmes religieuses, et sensée fonctionner sur la base des valeurs morales telles que la mérité, la vertu, la transparence qui dépeinte. Le Paris du 19e siècle est finalement une société de confusion, où les valeurs matérielles l'emportent sur les valeurs et où l'apparence sur l'être. La rythme de la vie sociale est impulsée par l'argent, les honneurs, le plaisir.

#### a) L'influence de l'argent

L'apparence est dans le texte le premier révélateur de l'identité. D'abord l'apparence physique et ensuite l'apparence sociale. Georges Auroy a l'avantage d'être un bel homme. Mais cela ne suffit pas. Il lui faut pour affirmer son apparence physique une garde robe de choix. Mais il est fauché : « *Tu n'as pas d'habit ? Bigre ! en voilà une chose indispensable pourtant. À Paris, vois-tu, il vaudrait mieux n'avoir pas de lit que pas d'habit*. » (Bel ami, 2010 :14 ), s'exclame son ami Forestier. Le caractère indispensable de l'habillement oblige son ami Forestier à réagir. Le premier coup de main que lui donne ce dernier va dans ce sens. Ainsi, son bel apparence couplé à aux tenues de choix lui assurent un auprès des femmes, à la fois les dames bourgeoises mais aussi les prostituées qu'il fréquente.

Ensuite, l'apparence sociale. Comme dans toute société matérialiste, la nature de la relation interpersonnelle repose en grande partie sur les préjugés. Aussi, l'apparence sociale peut être un atout ou un obstacle à l'évolution. D'où la nécessité de la discrétion, du mystère, de l'arrangement avec la vérité. A Georges à qui l'on propose de devenir écuyer pour un salaire de 3000 francs, Forestier conseille :

> Ne fais pas ça, c'est stupide, quand tu devrais gagner dix mille francs. Tu te fermes l'avenir du coup. Dans ton bureau, au moins, tu es caché, personne ne te connaît, tu peux en sortir, si tu es fort, et faire ton chemin. Mais une fois écuyer, c'est fini. C'est comme si tu étais maître d'hôtel dans une maison où tout Paris va dîner. Quand tu auras donné des leçons d'équitation aux hommes du monde ou à leurs fils, ils ne pourront plus s'accoutumer à te considérer comme leur égal. » (Bel ami, 2010)

Il existe comme une forme de commerce de l'identité sociale où l'on investit sur son image pour espérer gagner en terme de considération. Ainsi, un métier n'est plus seulement exercé pour la satisfaction ou pour le revenu qu'il peut générer mais pour aussi pour la considération qu'il peut amener.

L'argent et la femme apparaissent comme les deux vecteurs de l'ascension sociale dans le texte. Ce n'est guère seulement le mérite et l'effort personnel que l'on parvient à devenir conseiller politique, ministre, député.

L'argent pour l'essentiel sert à entretenir l'apparence vestimentaire et le niveau de vie sociale. Tout le monde vit au dessus de ses moyens. C'est le cas principalement de Duroy dont le revenu mensuel ne lui permet pas de supporter son niveau de vie. Son loyer est payé par sa maîtresse Clotilde. C'est aussi le cas des multiples femmes au foyer (Mme Walter, Clotilde, Mme Forestier) qui mènent un train de vie couteux, soit grâce à la fortune de leur époux, soit grâce aux activités douteuses auxquelles se livrent ces derniers pour ramener l'argent nécessaire à la maison.

L'argent sert ensuite à se faire plaisir, aller au théâtre, au restaurant, les concerts, affermir son appartenance sociale et à valoriser son égo personnel. Autrement dit, sans argent, il n'y a point d'existence sociale comme l'était les débuts de Georges Duroy à Paris :

> La poche vide et le sang bouillant, il s'allumait au contact des rôdeuses qui murmurent, à l'angle des rues : « Venez-vous chez moi, joli garçon ? » mais il n'osait les suivre, ne les pouvant payer ; et il attendait aussi autre chose, d'autres baisers, moins vulgaires(Bel ami, 2010 :19) .

Soit, sans argent, il n'y a tout simplement pas d'existence normale. La vie sociale semble être un corps dont la survie dépend de l'argent.

Mais l'argent apparait aussi dans le texte comme un instrument de pouvoir. Car il permet à la classe bourgeoise d'avoir le contrôle de la société : média, politique, économie sont aux mains d'une minorité dont le trait commun est la thésaurisation. Grâce à l'argent, Laroche-Mathieu est l'un des grands actionnaires du journal *La Vie française*, et il parvient à assurer son ascension politique, jusqu'à devenir ministre des affaires étrangères. Grâce à l'argent, Walter est passé de directeur de *La Vie française* à député. Il est présenté comme député, financier, homme d'argent et d'affaires, juif et méridional, directeur de *La Vie Française*, et sa femme, née Basile-Ravalau, fille du banquier de ce nom (Bel ami, 2010 :26).

C'est grâce à l'argent que la majorité des élus assurent leur survie et leur ascension politique, car ils sont à la fois entrepreneur, industriels et hommes politiques.

### b) L'instrumentalisation de la femme

D'autre part, en dehors de l'argent, c'est la femme qui est mise au service de l'évolution sociale des hommes. Dans la société matérialiste du texte où domine l'apparence, la femme est représentée comme un objet charnel, qu'elle soit épouse ou femme libre, le narrateur se plait à mettre en évidence le côté charmeur des femmes plutôt que tout autre qualités. Ainsi, Duroy en observant Mme Forestier ne voit elle qu'un objet charnel, au physique comparable à celui des prostitués qu'il fréquente :

> La chair des bras et de la gorge sortait d'une mousse de dentelle blanche dont étaient garnis le corsage et les courtes manches ; et les cheveux relevés au sommet de la tête, frisant un peu sur la nuque, faisaient un léger nuage de duvet blond au dessus du cou.
>
> Duroy se rassurait sous son regard, qui lui rappelait sans qu'il sût pourquoi, celui de la fille rencontrée la veille aux Folies-Bergère. Elle avait les yeux gris, d'un gris azuré qui en rendait étrange l'expression, le nez mince, les lèvres fortes, le menton un peu charnu, une figure irrégulière et séduisante, pleine de gentillesse et de malice. (Bel ami : 2010 : 27).

La récurrence de la figure charnelle de la femme apparait comme une mise en évidence du charme de la femme non seulement comme un objet de plaisir comme un moyen dont usent les hommes atteindre leur objectif. Ainsi, la présence et la compagnie féminine est recommandée pour rehausser l'éclat et la visibilité de l'homme.

Mais au-delà de la présence charnelle, la femme a aussi une présence intellectuelle remarquable. Elles sont conseillères des hommes public, travaillent pour eux dans l'ombre, et parfois elles utilisent leur charme féminine pour permettre à ces hommes d'atteindre leurs objectifs. Autrement dit, elle paraissent souvent plus sûr d'elles que ne sont les hommes. C'est le rôle joué par madame Forestier, qui deviendra plus tard madame Duroy de Cantel, mais aussi madame Walter.

## 5.4.3. Le roman comme miroir de la société

C'est à Stendhal que l'on reconnaît la paternité de la citation qui dit que le roman est un miroir que l'on promène le long d'une rue. En inscrivant au programme du second cycle deux romans à l'esthétique réaliste, qui portent un regard analytique sur les valeurs sociales et morales dans le contexte du triomphe de la bourgeoisie d'une part, et d'autre part sur le contexte d'oppression idéologique et raciale, c'est à un retour réflexif sur les valeurs dominantes du monde, à une posture critique vis-à-vis de l'histoire que les élèves sont conviés. Inscrites dans une veine d'inspiration sociohistorique, les deux œuvres permettent un retour critique et par là offrent une perspective plurivoque de lecture.

## 5.5. La littérature orale et la construction de l'identité sociale

Paradoxalement, alors que la littérature écrite dénigre et dévalorise les institutions sociales ethniques et traditionnelles, la littérature orale quant à elle est convoquée pour magnifier ce passé lointain et idéal.

Les deux œuvres orales sont identifiées et présentées dans le programme scolaire comme un patrimoine culturel africain et un héritage ancestral. Elles sont sensées rappeler aux jeunes élèves leur africanité et son enseignement/apprentissage constitue une forme d'initiation au savoir-être à la sagesse africaine. Dans ce sens, Séverin Cécile Abéga, anthropologue, et préfacier du recueil de contes de Lucien Anya Noa écrit : « *Les contes gardent vivante la sagesse des hommes d'autrefois… cet enseignement est parvenu jusqu'à nous. […] C'est une grande richesse qu'il nous ont laissé là, une partie de l'héritage que mère et père lèguent à leurs enfants* ». (Les chants de la forêt, 2015 :5). Un héritage ancestral, en plus d'être un patrimoine culturel, les contes sont présentés comme une part de la mémoire communautaire, porteurs des valeurs et des traits identitaires de transmissibles. Ils seraient aussi la parole active et vivante des anciens, la sagesse vivante qui donne les clés de l'existence, et le préfacier de continuer (2015 :5) :

> Celui qui connait ces contes dispose donc d'un guide précieux qui lui montre comment faire face aux difficultés de la vie et les pièges de l'existence. Alors ; la lumière de nos ancêtres et leur bénédiction guident chacun de ses pas sur les chemins de la vie de tous les jours, de notre vie moderne.

A la lecture de Séverin Cécile Abéga, l'on est tenté de croire que le conte est finalement une parole précieuse, auréolée, un discours savant à valeur hautement pédagogique. Une telle exagération de la fonction et de la nature du conte s'explique par la volonté de la valorisation et de la revendication identitaire de l'œuvre.

La même volonté de valorisation est aussi celle des auteurs de la Belle histoire de Leuk-le-lièvre, à travers les multiples références culturelles implicites et explicites qui peuplent le texte. Mais cela suffit-il pour conférer aux textes l'exclusivité de l'identité africaine revendiquée ?

L'analyse des structures discursives des textes tendent à montrer qu'ils n'ont rien d'exclusivement africains. En effet, l'analyse du discours ne reconnait pas le genre oral comme une unité de sens autonome. Régine Robin (1993 : 118) considère que dans la théorie du discours, la cohérence du sens vient du transdiscursif et évolue dans l'optique de l'homogénéisation des rhétoriques, des topiques et des doxas transdiscursives. Autrement dit, une œuvre de genre orale, fut-ce-t-elle de la littérature africaine ne saurait prétendre à une identité intrinsèque par le seul fait d'être la littérature africaine. Dans cette perspective, le texte oral sera étudié comme la suite logique du texte écrit. A l'image du corpus écrit, structuré autour des sociogrammes du développement et de l'unité nationale ; le corpus dit oral est structuré autour du sociogramme de la sociabilité.

La sociabilité apparait comme la structure discursive dominante des deux textes. Les personnages, zoomorphes, symbolise chacun un trait de caractère humain ou une valeur sociale. Ainsi, dans l'œuvre *Les Chants de la forêt* ; Kulu, la Tortue et Dz'ungo, le Camélon représentent de la sagesse, l'intelligence. C'est l'image de ceux qui n'ont pas d'aptitudes physiques pour se défendre mais savent mettre à profit ses capacités cognitives pour vaincre les puissants et les forts. Face à Kulu la tortue, se trouvent un nombre important d'animaux inaptes à la réflexion et prompt à la violence. Zee, le Léopard, le premier de ceux-là. Il ne compte

que sur sa force et réfléchit peu. A Zee, s'ajoute Ndoe, l'Aigle, réfléchit peut-être, mais pas assez ; Bem, le Cochon sauvage est plein de stupidité ; Nkaa, le Varan est étourdi ; Mvomo le python.

Dans le même sens, et dans l'œuvre de Sadji et de Senghor, c'est Leuk le lièvre qui est le symbole de l'intelligence et de la malice. Il est opposé à *Gaïndé,* le lion, le roi de la brousse ; *Bouki*, l'hyène, le plus malhonnête ; c'est Mame-Gnèye*,* l'éléphant, le plus vieux des animaux. Leuk-le lièvre, désigné le plus jeune et le plus intelligent des animaux se lance dans une aventure pour le bout de la terre afin de confronter son intelligence à celle de toutes les créatures de la nature. Leuk-le-lièvre, ayant fait le tour de la terre, réussit bon nombre d'exploit. Son intelligence, allié au pouvoir mystique que lui a donné l'araignée ne suffisent pas à faire de lui un bon leader et un homme sociable. Il a besoin pour cela d'aller apprendre les qualités d'humilité auprès de la girafe et celles de sociabilité auprès des hommes.

Les deux œuvres sont la reprise des thèmes fondamentaux généralement présents dans les recueils de contes issus des différentes cultures et civilisations du monde.

Les deux des textes ont en commun de traiter des thèmes identiques, tels que la loyauté en amitié, le devoir de vérité et de justice, la supériorité de l'intelligence sur la force physique, tous dans la perspective de la sociabilité… Mais en plus de ces thèmes communs, Leuk-le-lièvre se démarque de *Les Chants de la forêt* en ce qu'il met en scène une vision critique entre l'intelligence et la sagesse. Une mise en scène qui aboutit à l'affirmation de la supériorité de la sagesse sur l'intelligence.

Expressément transcrits de l'oral vers l'écrit pour des objectifs pédagogiques, les deux textes sont constitués des contes d'initiation sensés apprendre aux élèves le savoir être social, construit par des valeurs et des vertus communes. Des différents thèmes communs qui configurent le texte, nous en retiendrons deux pour illustrer le caractère initiatique des contes : la sagesse la tolérance. Ils sont ici regroupés en quelques axes thématiques.

### 5.5.1. La primauté de la sagesse sur l'intelligence

D'une certaine façon, la sociabilité est mise à rude épreuve par l'intelligence qui pousse les animaux à tendre vers une vie individualiste.

L'intelligence est la capacité à faire montre de ses aptitudes cognitives. Celle-ci n'est pas reconnue à tout le monde. Dans les différents textes, l'intelligence est l'attribut de quelques privilégiés tels que Leuk-le-lièvre et Kulu la tortue. Les personnages ainsi reconnus sont magnifiés en raison de leur capacité à sortir des situations inimaginables par la seule force de la pensée.

Dans le texte de Senghor et de Sadji, Leuk-le-lièvre connait le sacre comme animal le plus jeune mais aussi le plus intelligent. En décidant de confronter son intelligence à la réalité du monde extérieur par une aventure qui le mène jusqu'à bout, dans des territoires à la fois hostile et inhospitalière, c'est un véritable chemin d'initiation qu'il emprunte. La rencontre avec l'homme, décrit comme le plus dangereux de toutes les créatures. Leuk est fait prisonnier par l'homme. Grâce à la ruse, il se fait libéré par le fils du chasseur. Il est poursuivi par les chiens qui lui déchirent la peau. Il se rend chez la fée Mame randatou pour se refaire le physique. Celle-ci lui demande l'impossible : « *Je te préviens, il me faut un peu de lait d'Eléphant, un peu de lait de Baleine, une dent de Lion et une griffe de Panthère. Mais la dent et la griffe que je veux ne devront pas être prises sur des cadavres*. » (La belle

histoire de Leuk-le-lièvre, 1953 : 12). Leuk-le-lièvre n'a pas la force physique nécessaire pour affronter C'est encore par la ruse que parvient à obtenir tout ce qui lui est demandé.

Dans le texte de Lucien Anya Noa, la supériorité de l'intelligence sur la force et la violence est affirmée à travers les victoires successives de *Kulu-la-tortue* sur ses partenaires, même si ce n'est pas toujours de manière vertueuse. C'est le cas du conte « L'intelligence, l'aïnée de la force », où pour triompher de *Zee-le-léopard* dans une course, Kulu a dû recourir à la ruse en alignant ses enfants le long du parcours de la course. Ainsi, malgré ait couru de toutes ses forces, à chaque étape où Zee veut franchir la ligne d'arrivée, le public est de jà entrain d'applaudir Kulu. (P.13). De même, dans le conte « Le mariage de Kulu », Kulu rend bien la contradiction intellectuelle. A Zameyo qui demande une poutre d'eau pour marier sa fille, Kulu rétorque : « va dire donc ceci à ton père : comme il ne peut pas me tresser une corde de fumée pour me permettre de porter ma poutre d'eau, moi non plus je ne peux pas lui en apporter une ». P. 28. Par ce coup d'imagination, il réussit à prendre pour épouse la fille de Zamayo.

L'intelligence est ainsi valorisée, par opposition à la force physique et à la violence. Elle apparait comme une alternative, un recours crédible pour les faibles et les dominés, soucieux de s'affranchir de la domination des puissants, ou de parvenir à leurs buts. L'intelligence est avec la tolérance, deux piliers de l'équilibre sociale. Cependant, les auteurs lui préfèrent la sagesse.

Mais l'œuvre de Senghor et d'Abdoulaye Sadji va plus loin que Les Chants de la forêt en mettant en perspective les limites de l'intelligence et les atouts tels que la sagesse et de l'humilité.

Dans le texte de Senghor et de Sadji, l'intelligence est assimilée à la jeunesse, à l'immaturité, à l'esprit de curiosité, le goût de l'aventure et à l'imprudence, et même à l'orgueil. L'intelligence est en cela opposée à la sagesse qui est l'expression de la maturité, de témérité, de la prudence et de la vieillesse. Dans la belle histoire de *Leuk-Le-Lièvre*, si l'intelligence est symbolisée par le lièvre, la sagesse est symbolisée par les animaux tels que, *Diargogne-l'araignée*, qui incarne le pouvoir de déviation, la connaissance du futur. Ainsi prédit-il à Leuk-Le-Lièvre un avenir fait de hauts et de bas : « *Tes ruses te feront avoir beaucoup d'histoires. Sans doute tu sauras toujours te tirer d'affaire, mais tu rencontreras parfois de sérieuses difficultés.* » (La belle histoire de Leuk-le-lièvre, 1953 : 3). Des mises en garde qui ne seront par suivis par *Leuk-le-lièvre*. Incarne aussi la sagesse, *M'Bonate-la-tortue*. Ce dernier le mets en garde contre ses prétentions à l'égalité avec les animaux tels que le lion et l'éléphant. Et enfin l'homme. C'est le dernier animal qui incarne la sagesse. Après avoir fait le tour du monde et connu plusieurs déboires, c'est finalement auprès de l'homme que Leuk-le-lièvre ira se ressourcer pour devenir un bon leader dans la société. En d'autres termes, en alliant son intelligence (innée), à la sagesse (acquise) auprès des plus âgés et des plus érudits, Leuk-le-lièvre devient un être sociable dont les qualités personnelles et la disponibilité profitent à la société toute entière. Aussi, parvient-il à mettre terme au rapt qu'organise *Bouki-l'hyène* au village par la ruse :

> « Une terrible épidémie vient de dévaster *Doumbélane,* répond *Leuk* de sa voix la plus triste. Tous les animaux sont morts. Toi et moi sommes les seuls survivants. Je te félicite d'avoir quitté le

> pays à temps. Moi-même, j'étais en voyage, voilà pourquoi j'ai été épargné. Il faut voir ce grand nombre de corps étendus à travers la forêt de *Doumbélane*. Une question m'est venue à l'esprit. Hériterais-je tout seul de toute cette viande ? Mais une voix m'a dit : « *Non, Oncle Bouki est l'ainé* » (La belle histoire de Leuk-le-lièvre, 1953 : 53).

C'est en amadouant ainsi l'hyène que *Leuk-le-lièvre* l'attire au village pour qu'il soit soumis à un procès devant la gente animale. Mais pour devenir un parfait leader communautaire, une qualité fait défaut à Leuk, l'humilité. C'est auprès de la girafe qu'il s'en ira chercher cette vertu.

*Serigne N'Diamala-la-girafe* est décrit comme une solitaire qui aime les espaces infinis et la quiétude. Malgré sa grande taille, la girafe se distingue par l'humilité. Ainsi, se présente-t-elle elle-même :

> Si j'ai quitté la forêt pour venir m'établir dans cette contrée tranquille, c'est pour vivre seule, loin des jaloux et des méchants. Ici, je n'ai affaire à personne. Je m'éloigne de tout le monde. Même devant un ennemi plus petit que moi, je préfère fuir. Le matin, je fais les courses nécessaires pour me nourrir et me désaltérer. Et, le soir venu, j'apprends dans le grand livre de la nature, qui est ouvert à nous tous. (La belle histoire de Leuk-le-lièvre, 1953 : 56).

La nature inspire à la girafe une grande philosophie : la prédation est source de conflits. C'est parce que certains animaux veulent survivre au détriment de la vie des autres que la paix ne règne pas dans la forêt. Aussi, *Serigne N'Diamala-la-girafe,* conseille à Leuk de remplace des canines de carnivores par une dentition d'herbivore : « Et c'est, depuis ce temps, que *Leuk* n'a plus de canines » (La belle histoire de Leuk-le-lièvre, 1953 : 56). Depuis cette métamorphose, Leuk-le lièvre est devenu l'inspiration, la vertu incarnée, celui auprès de qui la gente animale vient prendre conseil et donc la présence inspire paix et bienveillance.

### 5.5.2. La tolérance

La tolérance est l'une des vertus recherchée par toutes les sociétés. Elle l'est aussi pour la société animale. C'est dans l'esprit de tolérance que les animaux de différentes espèces se réunissent pour échanger et trouver des solutions aux différents maux qui minent leur communauté. C'est surtout la vertu de la tolérance qui semble être la finalité du message véhiculé par tous les contes. Le respect de la parole donnée est la base de la tolérance. (Conte 3, « Elle La parole vaut contrat » (p. 21). La transmission d'héritage est fait au moyen de compromis et de tolérance (Conte 5, « Le Caméléon est mort, le Margouillard hérite du sac de Kolas »). Le manque de tolérance entraîne le manque de justice (Conte 8. « Tromperie n'est pas amitié »). La tolérance est dans l'acte et non dans la parole (Conte 10. « La vérité vaut mieux que le mensonge » ; Conte 11 « Trop de conseils rendirent le varan sourd ». La tolérance apparait indéfiniment comme une valeur essentiel dans la majorité des contes de Lucien Anya Noa.

Dans le conte La Belle histoire de Leuk-le-lièvre, l'absence de tolérance est l'origine des multiples rixes qui animent la gente animale. En effet, les clichés ne sont pas que positifs entre les animaux. Elles sont aussi négatives et sont sources de malentendus. Ainsi, sur le chemin de la découverte du monde, Leuk-le-lièvre reçoit-il les conseils de *Diargogne-l'araignée* :

> Je t'ai conseillé d'être très prudent à l'égard de l'homme. Je te conseillerai aussi de l'être aussi à l'égard de certains animaux qui ne sont pas meilleurs que l'homme. Ces animaux sont aussi ingrats et plus féroces que lui. Tu te méfieras du lourd pied de

*Gnèye-l'éléphant*, de la patte et de la mâchoire redoutable de d'Oncle Gaïndé-le-lion, des griffes puissantes et acérées de *Sègue-le-léopard* et de *Téné-la-panthère* (La belle histoire de *Leuk-le-lièvre*, 1953 : 10).

Les animaux ainsi désignés par leurs caractères agressifs l'existence d'une relation de nature violente entre ces derniers. Relation violente à laquelle chacun est plus ou moins préparé à réagir. Cette prédisposition est source de méfiance entre les espèces. Ne survivent dans cet univers que les animaux qui ont intégré la culture de la méfiance. Une méfiance à l'origine de différentes scènes de violence. La non prise en compte de la mise en garde de l'araignée à *Leuk-le-lièvre* lui est fatale. *Leuk-le-lièvre* fait preuve de naïveté et d'insouciance. Il est fait prisonnier par l'homme, le premier animal dangereux qui croise son chemin. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'il prend conscience que la relation pacifique qu'il a avec les uns et les autres n'est pas un acquis. Il est dit que Leuk se montre par la suite plus méfiant quand sa route croise celle de l'éléphant : « Bonjour, *Mame-Gnèye* », dit-il respectueusement en se prosternant à terre. ''Je suis venu à vous parce que vous êtes le plus généreux des animaux'' » (La belle histoire de *Leuk-le-lièvre*, 1953 : 13). De même, à sa rencontre avec la baleine, *Leuk-le-lièvre*, se montre d'une grande humilité : « Bonjour et respect, *N'Gâga*, reine de toutes les mers » (La belle histoire de *Leuk-le-lièvre*, 1953 : 14). L'attitude du lièvre montre que les moments de conflits sont récurrents entre les animaux ; et que la tolérance reste une vertu occasionnelle, souvent liée à l'engagement, au pacte entre deux espèces ou encore la tolérance résulte souvent du code de bienséance.

### 5.5.3. La sociabilité fondée sur le droit d'aînesse

*La Belle histoire de Leuk-le-lièvre* et *Les Chants de la forêt* ont en commun l'illustration des valeurs de l'intelligence et la tolérance. Ces différentes valeurs représentent des vertus sociales indispensables pour une vie épanouie en société. Les profils de personnages zoomorphiques présentés comme héroïques sont ceux qui font preuve d'endurance, d'ingéniosité et de témérité. Tandis que les personnages qui font preuve de vanité, de veulerie, de cupidité connaissent le désaveux et l'échec sur le chemin de leur quête. En cela, on peut dire que *La belle histoire de Leuk-Le-Lièvre* et *Les Chants de la forêt* sont un conte d'initiation, elles véhiculent auprès des jeunes lecteurs potentiels les valeurs et les vertus sociales idéales pour une société harmonise, de même qu'elles valorisent les qualités individuelles telles que le mérite et l'intelligence.

En compensation au dénigrement des institutions sociales traditionnelles et de ceux qui s'en réclament, il y a comme une sorte de réparation amenée par le corpus littéraire oral. Lequel démontre qu'il existe des repères moraux, culturels et sociaux inspirant dans le passé. Mais en même temps, cela demeure problématique dans la mesure où ce repère est abusivement revendiqué comme exclusivement africain.

Le sociogramme de la sociabilité qui structure discursive les deux textes est perceptible à travers le plagiait des différentes institutions sociales humaines. Ainsi, c'est par une réunion de tous les animaux de la brousse que commence le texte de Abdoulaye Sadji et de Léopold sédar Senghor : « *C'est au temps où les animaux de la brousse aiment à se réunir pour causer et discuter de leurs affaires. Certains jours, ils se rassemblent, sous l'arbre des palabres, pour désigner le plus jeune animal. Oncle Gaïndé-le-lion préside la séance* » (La Belle histoire de Leuk-le-lièvre, 1953 :4). L'emploi du

présent de l'indicatif « aiment à se réunir » pour désigner la fréquence des rencontres en montre le caractère habituel. La réunion populaire n'est pas le seul emprunt. Le tribunal, les cérémonies funéraires, le mariage sont autant d'institutions plagiés à la société humaine.

Dans le conte « L'intelligence, l'aînée de la force », c'est au tribunal des animaux que Mvomo, le serpent python porte plainte contre Zee le léopard (Les Chants de la forêt, 2015 : 11). Dans le conte « Le Margouillat et le caméléon », la mort du caméléon est l'occasion pour tous les animaux de se réunir : « *toute la gent animale, sans exception, vint aux obsèques* » (Les Chants de la forêt, 2015 : 30). Dans le conte « Trop de conseils tue l'amour », c'est à une rencontre solennelle que tous les animaux de la brousse sont appelés quand s'est posé un problème d'identité de quelques animaux tels que la chauve-souris, à la fois oiseau et mammifère ; le crocodile, animale aquatique et quadrupède. : « *Alors la gent animale convoqua une réunion solennelle pour que chacun vienne décliner sa généalogie, afin qu'on sache exactement quelles étaient ses origines* » (Les Chants de la forêt, 2015 : 57).

Les assemblées des animaux sont ainsi des instances publiques assumant plusieurs fonctions. Qu'elles soient issues des situations heureuses ou malheureuses, elles apparaissent comme les espaces de médiation ou de jugements, où l'on trouve de façon consensuelle des solutions aux problèmes. Les animaux, malgré leur différence d'espèce, sont à mesure de se réunir pour dialoguer et trouver des solutions à leurs problèmes. Une manière allégorique de montrer la vertu du dialogue, de la parole et de monter qu'une société se construit avec le point de vue de chacun, dans la recherche de la justice et de la vérité.

La sociabilité se manifeste d'une autre façon par les visites de courtoisie que se rendent les animaux, les différentes assistances qu'ils se portent les uns les autres dans des circonstances malheureuses pour faire face au danger (Leuk-le-lièvre volant au secours des hommes quand leur enfant sont enlevés par l'hyène (Les Chants de la forêt, 2015 :19-28).

L'analyse littéraire du discours des deux textes a montré que les références culturelles africaines implicites et explicites sont nombreuses dans les textes. Les personnages zoomorphes, en plus de porter des patronymes exclusivement africains tels que Zee, Kulu, Leuk ; sont aussi représentatifs du paysage fauniques africains. Font aussi partie du patrimoine culturel africain des dictons et autres paroles sentencieuses qui alimentent la sagesse africaine. Mais cela suffit-il pour conférer aux deux textes une identité africaine exclusive ? La structuration de l'intrigue et des personnages autour des sujets de socialité montre l'influence du sociogramme de la sociabilité. Mais une sociabilité articulée autour du droit d'aînesse, où les plus âgés, les plus expérimentés et les plus sages ont le pouvoir de toutes les initiatives.

## 5.6. Analyse des données d'enquête

### 5.6.1. corpus d'enquête apprenants

#### a) Segment 1 de variables : identification des enquêtés

Afin de traiter les données relatives aux élèves, il a paru important d'avoir quelques informations relatives à leur profil. Dans ce sens, les questions sur l'âge et la classe sont associées à celle sur l'effectif des enquêtés. L'ensemble donne le tableau suivant :

| Classes | Effectifs | Moyenne d'âge |
|---|---|---|
| 6e | 18 | 12,03 |
| 5e | 18 | 13,58 |
| 4e | 18 | 14,30 |
| 3e | 18 | 15,71 |
| 2nde | 18 | 17,83 |
| 1ère | 10 | 19,42 |
| Tle | 9 | 20,16 |
| Totaux | 109 | 16,14 |

Ce tableau indique que pour l'échantillon de 109 enquêtés, la moyenne d'âge générale est de 16,14 ans.

#### b) Culture personnel et connaissances des objectifs d'enseignement

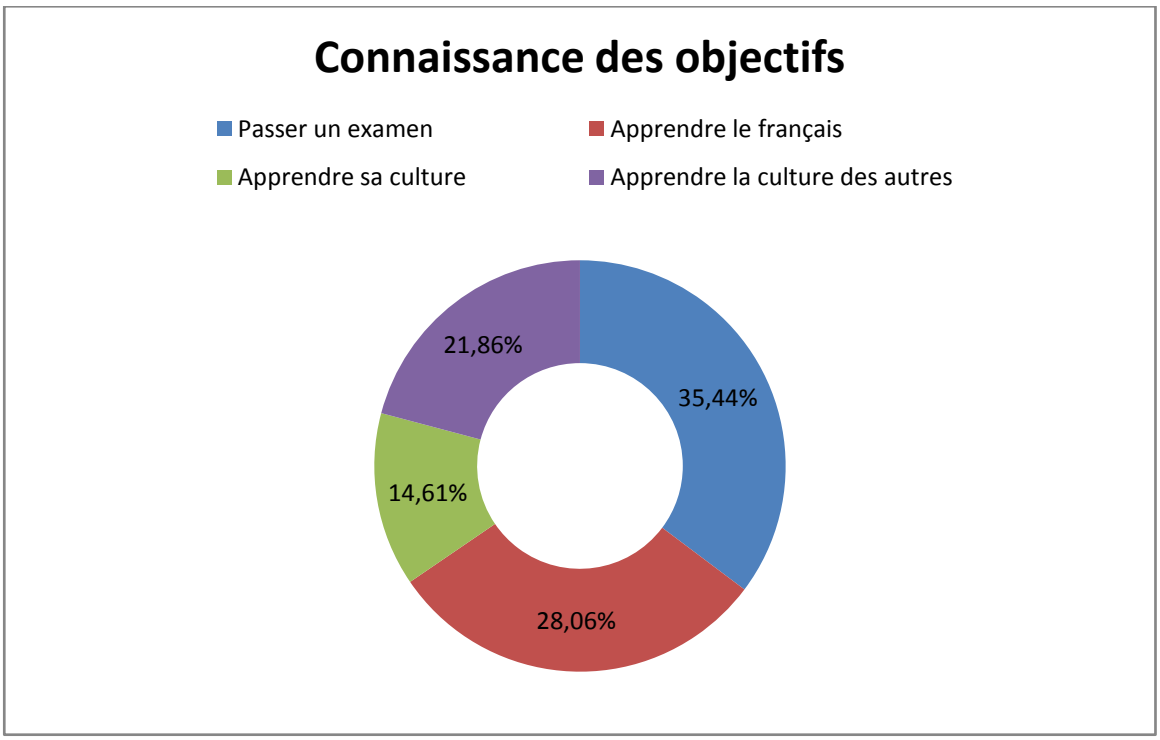
Le deuxième segment de variables du questionnaire apprenant vise à recueillir des données relatives à la culture littéraire et les habitudes de lecture des apprenants. Nous avons choisi à dessein de nous limiter à l'analyse des habitudes de lecture des œuvres au programme. Le caractère obligatoire de la lecture scolaire est susceptible de donner une représentation plutôt vraisemblable de la culture de lecture littéraire. Ces données indiquent que la culture de la lecture littéraire décroit au fur et à mesure que l'apprenant évolue dans le cycle. Les œuvres les plus couramment lues par les apprenants sont les contes, le récit et le roman. La poésie et le théâtre, même lorsqu'elles sont au programme ne sont pas très appréciées comme lecture. Aussi, il est à observer que le meilleur score de lecture vient de la classe de 6e, avec un résultat de 1,73 sur 2. Tandis que la classe de seconde est peu liseuse avec une moyenne de 1,88 sur 3. Cependant, pour ce qui est de la moyenne cumulée de lecture sur le cycle, la classe de 6e à le plus bas score avec un pourcentage de 68% tandis que la classe de 4e a le meilleur pourcentage, soit 75,33%. Ce qui témoigne du caractère non linéaire des habitudes de lecture. Les classes de 1ere et de terminale sont proches de la moyenne générale de lecture avec des pourcentages respectifs de 70,53% et 72,41%. La moyenne générale quant à elle est de 71,49%. Autrement

dit, il n'est pas vérifié que l'on devient plus lecteur et plus cultivé littérairement parce que l'on progresse dans le système scolaire.

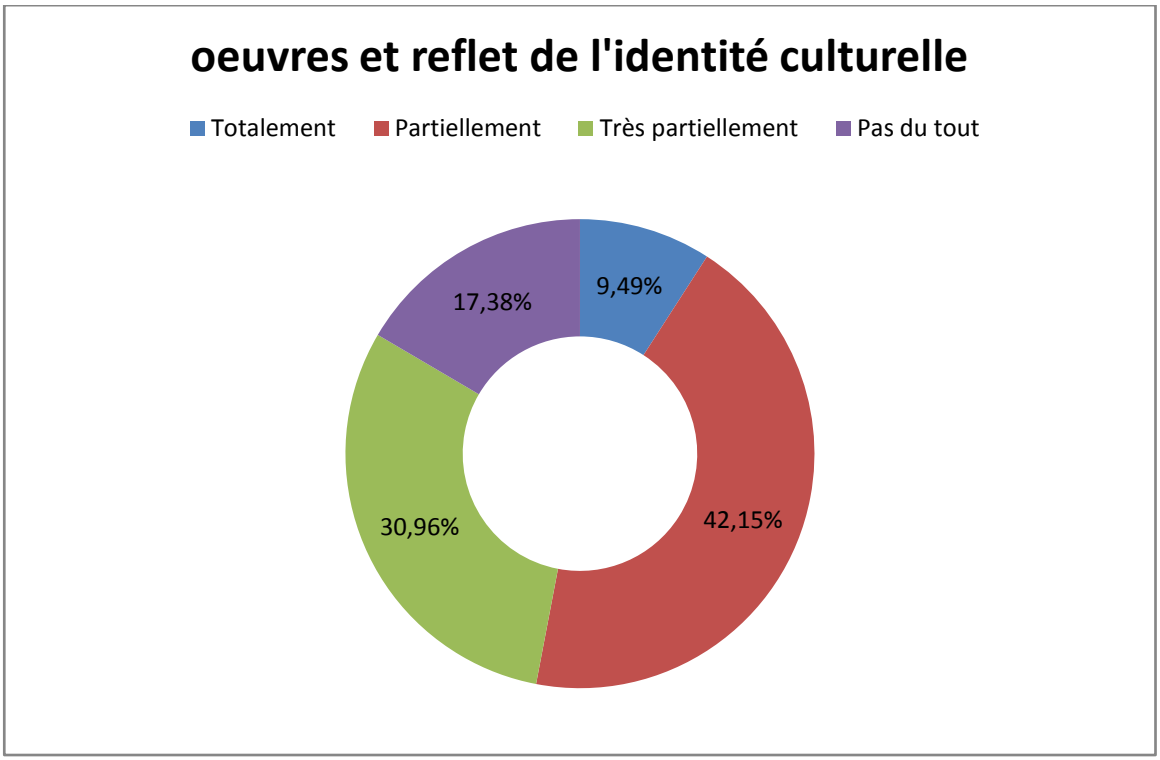
| **Classes** | **Combien d'œuvres littéraires étudiez-vous dans votre classe ?** | | **Combien d'œuvres littéraires avez-vous étudié durant votre parcours scolaire ?** | | **Pourcentage** |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Nombre d'œuvres** | **Moyenne par classe** | **Nombres d'œuvres** | **Moyenne par classe** | **Pourcentage de la moyenne par classe** |
| 6e | 2 | 1,36 | 2 | 1,36 | 68% |
| 5e | 2 | 1,47 | 4 | 2,83 | 70,75% |
| 4e | 2 | 1,69 | 6 | 4,52 | 75,33% |
| 3e | 3 | 2,05 | 9 | 6,57 | 73% |
| 2nde | 3 | 1,88 | 12 | 8,45 | 70,41% |
| 1ère | 3 | 2,13 | 15 | 10, 58 | 70,53% |
| Tle | 2 | 1,73 | 17 | 12,31 | 72,41% |
| **Totaux** | **17** | **12,31** | **17** | **12, 31** | **71,49%** |

**Tableau 25. Tableau de la moyenne de lecture**

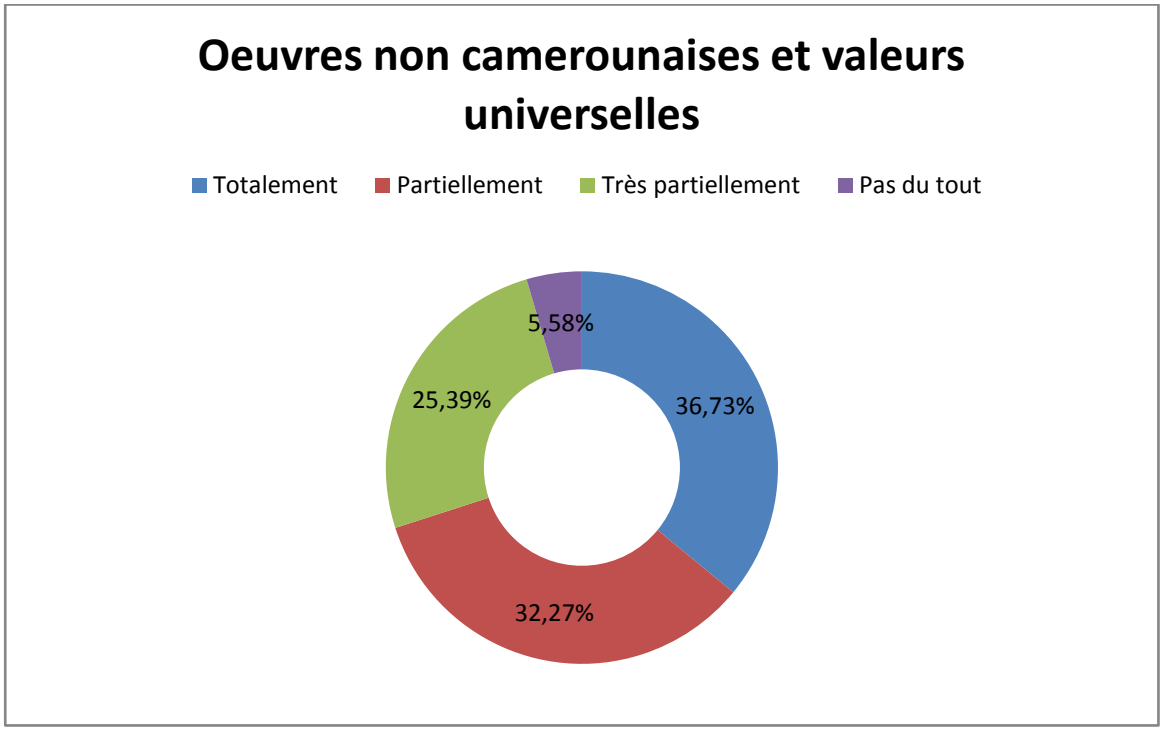
La quatrième variable de ce segment concerne la connaissance des objectifs d'enseignement de la littérature. Il s'agit davantage de jauger le niveau d'appréhension des élèves sur la question que de juger de leur capacité réelle. Aussi, les élèves pensent pour 35,44% qu'ils apprennent la littérature pour passer un examen. 28,06% pensent que l'enseignement de la littérature a pour but de renforcer l'apprentissage de la langue française. 21,86% pensent que la littérature à pour but de s'ouvrir aux autres et d'apprendre leurs cultures alors que 14,61% considèrent qu'elle permet d'en apprendre plus sur sa propre culture.




La cinquième variable veut appréhender le point de vue des apprenants sur le rapport entre le contenu des œuvres littéraires camerounaises et africaines étudiées. Seuls 9,49% des élèves pensent qu'il y a adéquation entre les œuvres littéraires camerounaises et la culture locale. Tandis que 17,38% ne trouvent aucune adéquation entre les œuvres et l'environnement culturel local. Entre les deux extrêmes 74,11% considèrent comme partielle voire très partielle cette adéquation. La justification courante qui accompagne ces représentations est liée à l'idée de difficulté d'accès au sens des textes ou encore de l'écart entre la culture source des apprenants et la culture cible enseignée.



Enfin, la sixième variable de cette segment veut appréhender la représentation des élèves sur le rapport entre les œuvres non camerounaises et leur objectif d'ouverture à la culture du monde. pour cette variable, 36,73% des élèves seulement pensent que ces œuvres ouvrent effectivement à la culture du monde tandis que 5,58% pensent le contraire. Entre les deux pôles, 69% considèrent qu'elles ouvrent partiellement et même très partiellement au monde.



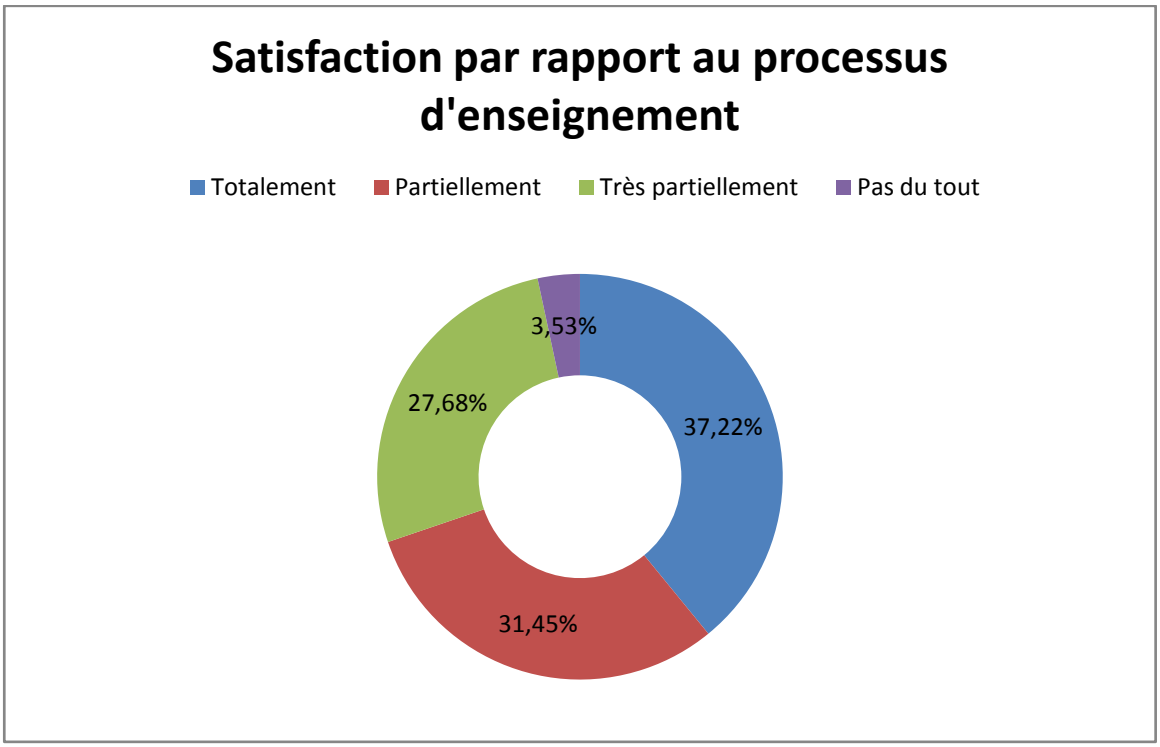

### c) contenu des enseignements

Contrairement au segment de variables précédent qui vise à recueillir les appréhensions des élèves sur les objectifs globaux et spécifiques de l'enseignement de la littérature, ce troisième segment de variables cherche à recueillir divers éléments de représentation personnelles. De ce fait, il se veut plus objectif que le précédent. Ainsi, il n'est pas attendu de la série de questions ici posées des réponses objectives. Bien que le caractère fermé des questions souligne une certaine volonté de recherche d'objectivité. Le point de vue des apprenants sur le contenu des apprentissages reste malgré tout un point de vue.

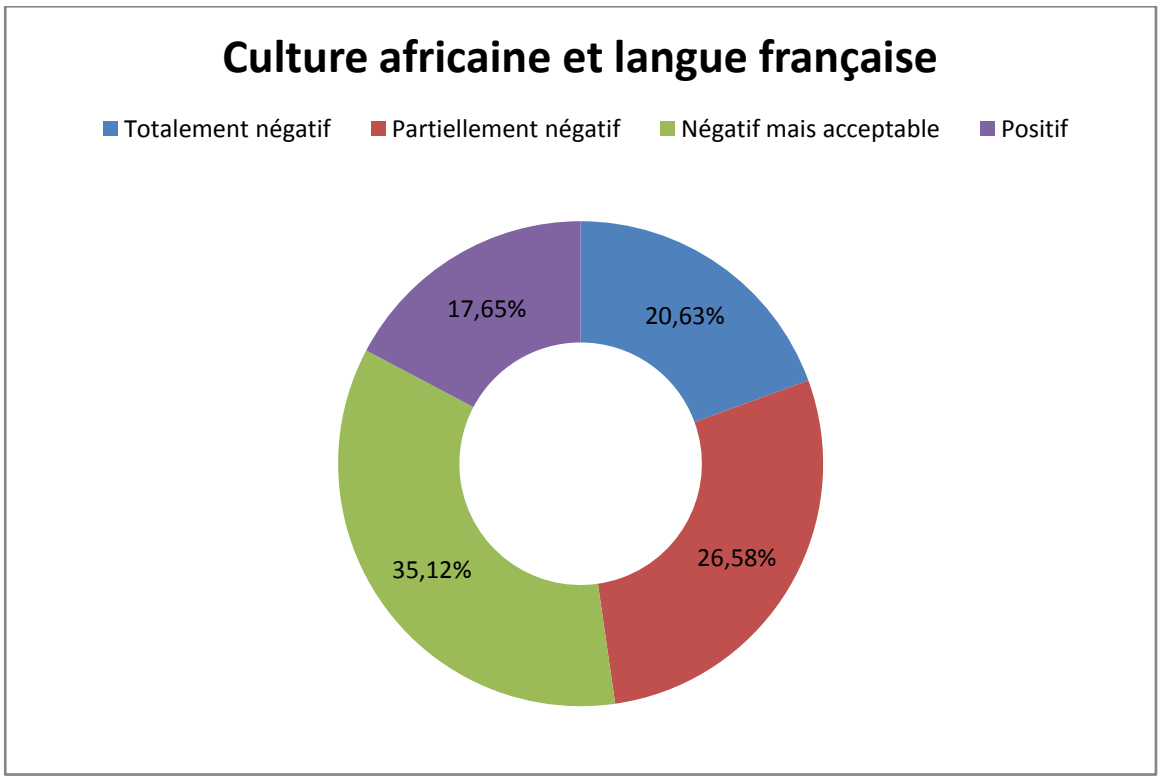
Aussi la variable 7 interroge : « *êtes-vous totalement satisfait de la manière dont se déroule l'enseignement de la littérature* ?».

A cet effet, 37,22% des apprenants se disent satisfaits du processus d'enseignement de la littérature tandis que 3,53% ne le sont pas. Entre les deux points de vue, 59,13% sont partiellement et très partiellement satisfaits. Les observations relatives à la difficulté d'accès au contenu à cause de la barrière langue française persistent ; ainsi que la différence culturelle, la méthode est jugée complexe, parfois compliquée. Les élèves trouvent aussi que l'enseignant parle trop, ce qui est à leurs avis cause d'ennui. Quant aux élèves qui

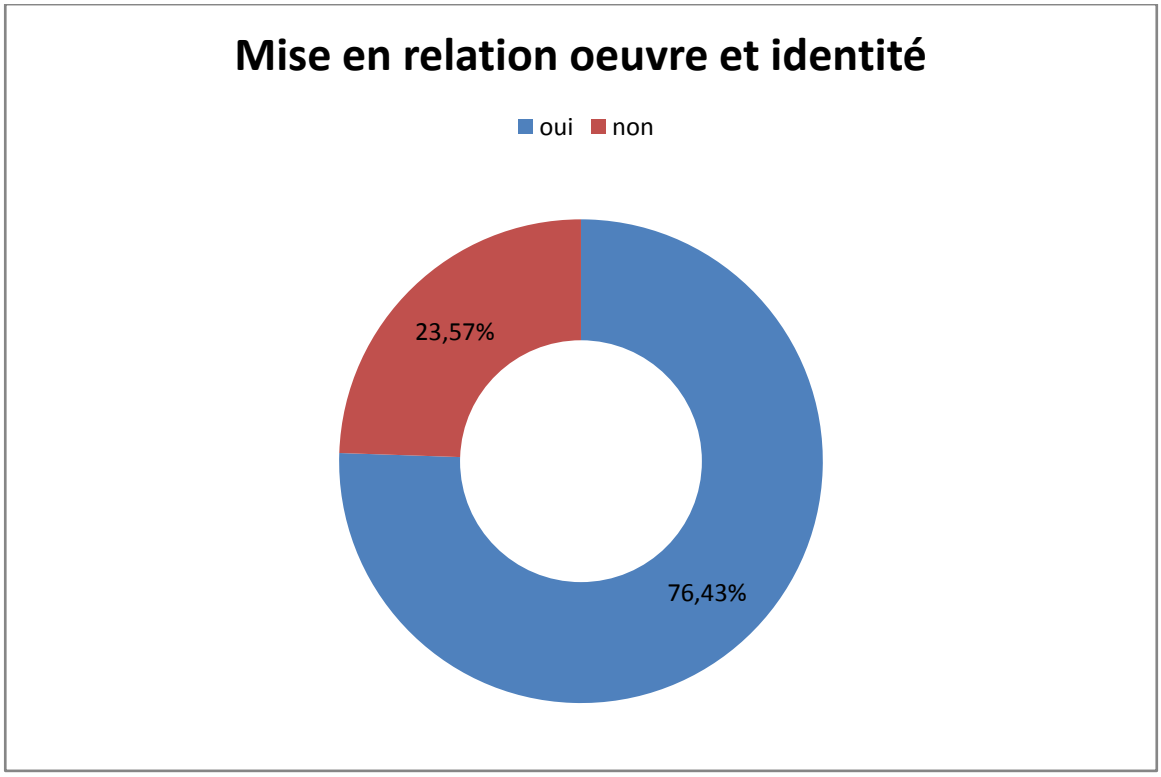
apprécient le déroulé des enseignements, c'est souvent pour des raisons sentimentales, du genre « *j'aime bien le professeur* », « *j'aime sa manière de s'exprimer* ».



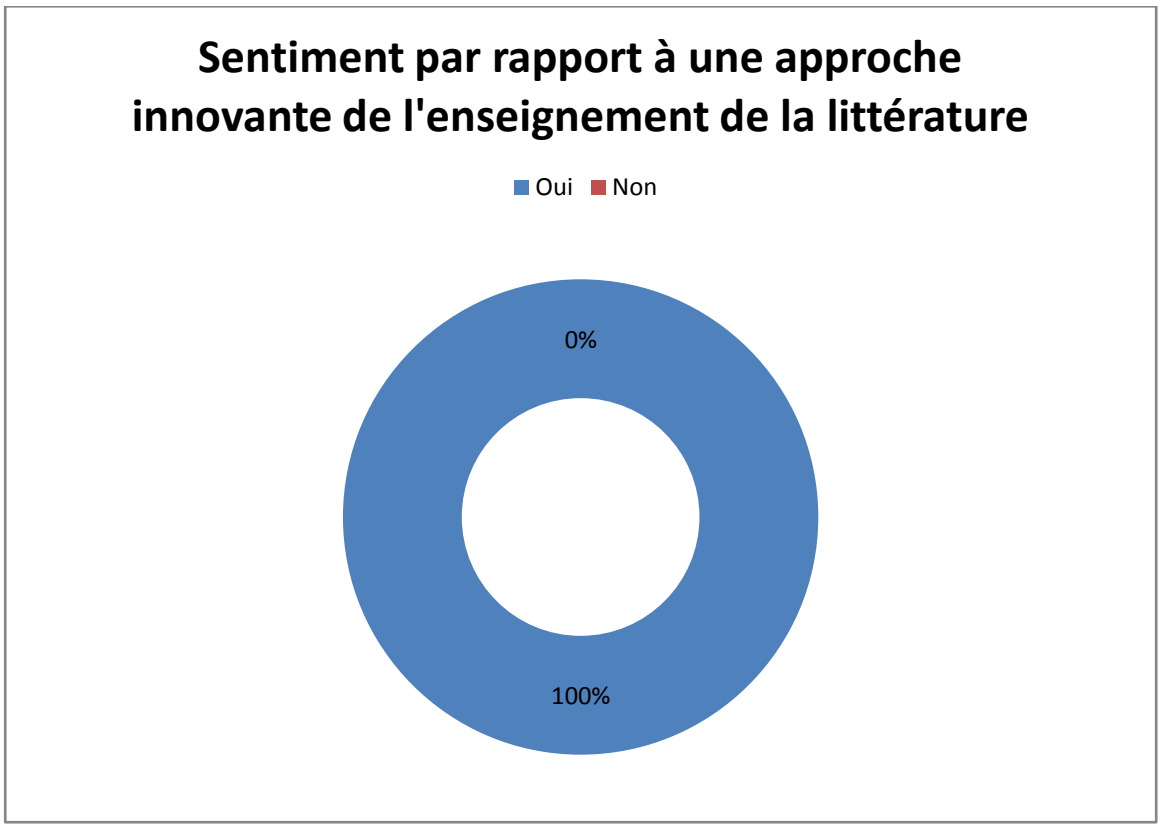

Dans cette suite logique, la variable 8 questionne le rapport personnel de l'élève à la langue française. A la question : « *Comment appréciez-vous le fait d'étudier votre culture et celle des autres à travers les œuvres littéraires en français ?* », 17,65% des enquêtés ont une perception positive ; 35,12% la trouvent simplement nécessaire même s'ils souhaiteraient être enseignés dans une autre langue. Tandis que 47,13% la trouve soit totalement ou partiellement négative. Ils pensent que les œuvres traitant de la culture locale devraient être étudiées en langue nationale.



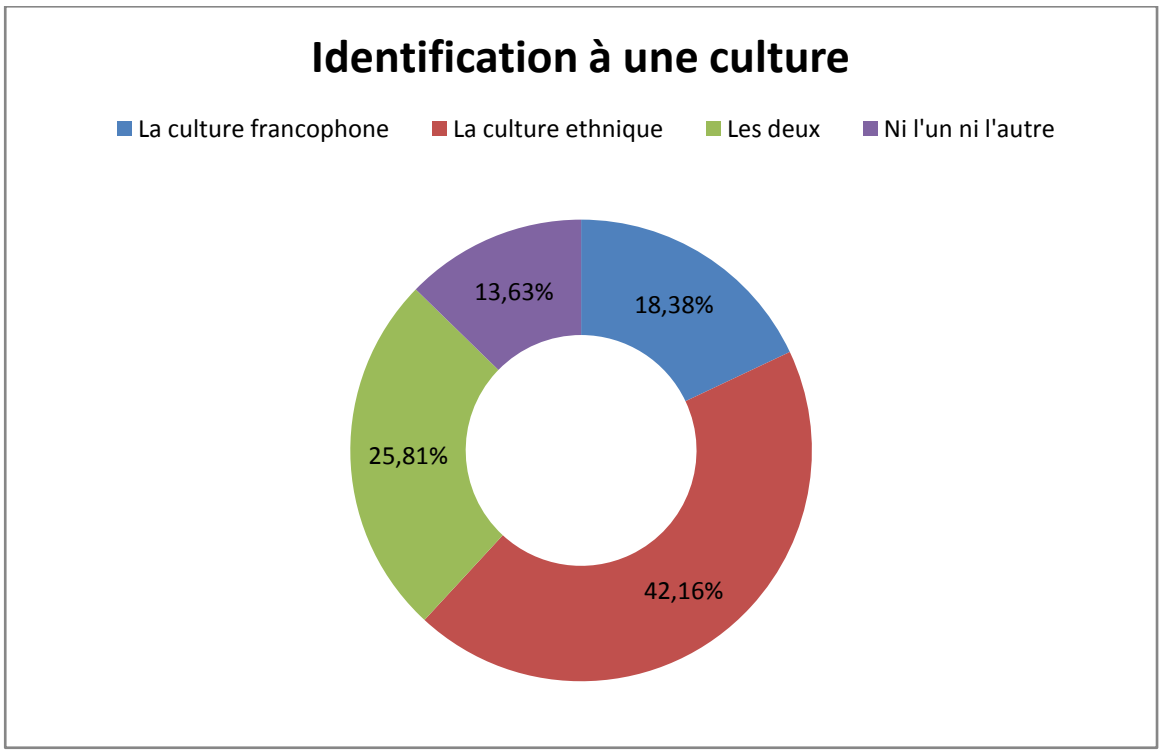

Dans le même état d'esprit que la variable précédente, la variable 8 est importante pour appréhender le point de vue des apprenants sur la manière dont l'enseignant effectue la mise en relation entre leur identité et l'œuvre littéraire. 76,43% des apprenants considèrent qu'il y a mise en relation et qu'elle est valorisante contre 23,57% qui trouvent qu'il n' y a pas mise en relation.




En réponse à la variable 10, les enquêtés sont enthousiastes à l'idée d'une approche innovante d'enseignement de la littérature qui puisse articuler les contenus artistiques et culturels à 100%. Conséquence de la non satisfaction par rapport à l'approche d'enseignement.



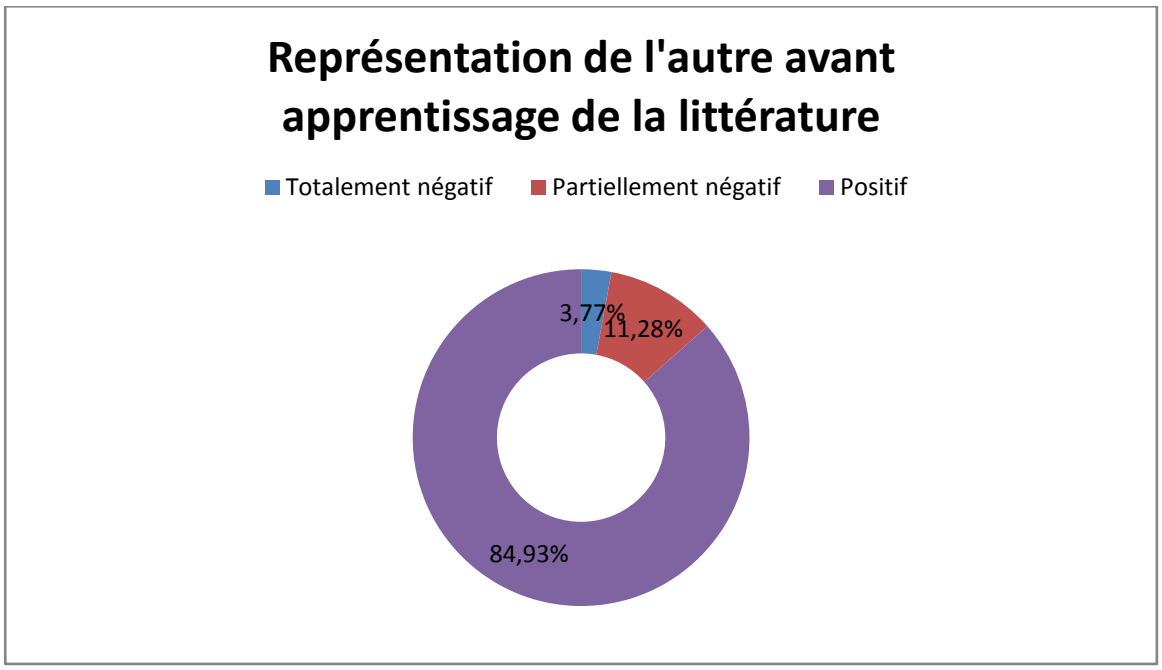

Enfin, pour ce qui est de la variable 11, il est question de savoir à quelle culture les enquêtés s'identifient. 18,38% s'identifient comme de culture francophone, 42,16% s'identifient comme appartenant à la culture ethnique, 25,81% comme appartenant à la culture francophone et ethnique, et 13,63% ont du mal à s'identifier à une culture. Les 42,16% qui s'identifient à leur culture ethnique avancent pour argument l'idée que la culture est intrinsèque, et qu'elle est exprimée à travers la langue maternelle. Tandis que pour les 25,81% qui soutiennent l'idée d'une double appartenance (francophone et ethnique), ils le justifient par leurs statuts linguistiques de bilingue, c'est-à-dire qu'ils parlent à la fois le français et leur langue maternelle. Ils considèrent aussi que l'éducation est entre les deux cultures (institutionnelle et familiale). Une légère confusion persiste toujours chez les apprenants pour ce qui est des termes « culture nationale » et « culture ethnique ».



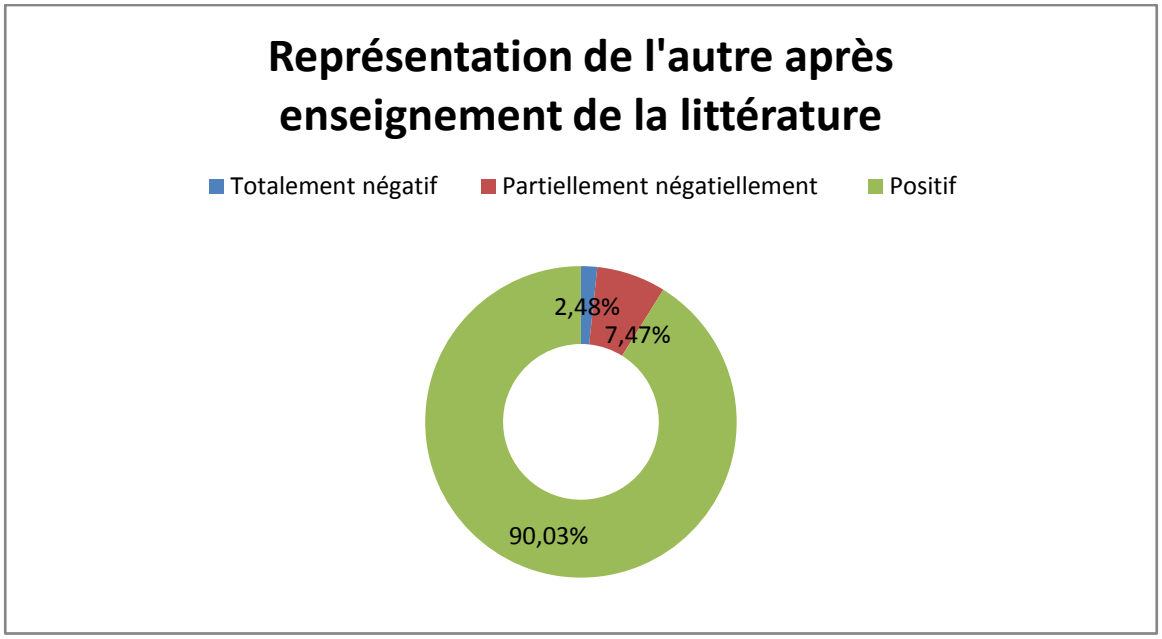

### d) Impact et attentes

Enfin, le dernier segment de variables veut appréhender la représentation de l'impact de l'enseignement de la littérature chez les élèves. Plusieurs variables reprennent en fait la même préoccupation sous différents aspects ; question d'en obtenir un point de vue complexe susceptible de refléter la réalité.

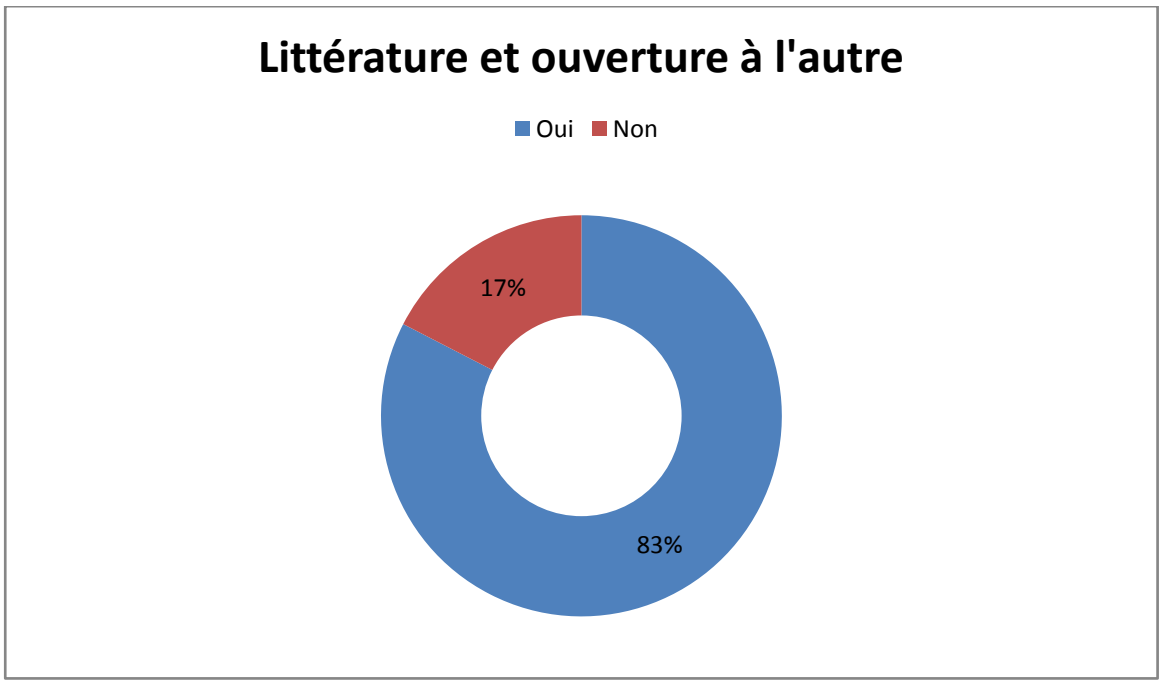
Poursuivant avec la logique de la représentation culturelle, il est aussi demandé aux enquêtés de dévoiler leur représentation de l'autre avant le contact avec la littérature scolaire. Autrement dit, apprécient-ils des personnes qui ne sont pas spécifiquement de leur ethnie ? 84,93% des apprenants affirment avoir toujours eu une représentation positive de l'autre, quel que soit son ethnie, avant le contact avec l'éducation secondaire et la littérature ; et cela grâce à l'éducation familiale et religieuse. Tandis que 11,28% avoir eu une représentation négative de l'autre, qui n'est pas de leur ethnie ou de leur religion, soit par peur soit sans raison. Enfin, seuls 3,77% affirment avoir une représentation totalement négative, surtout par peur.



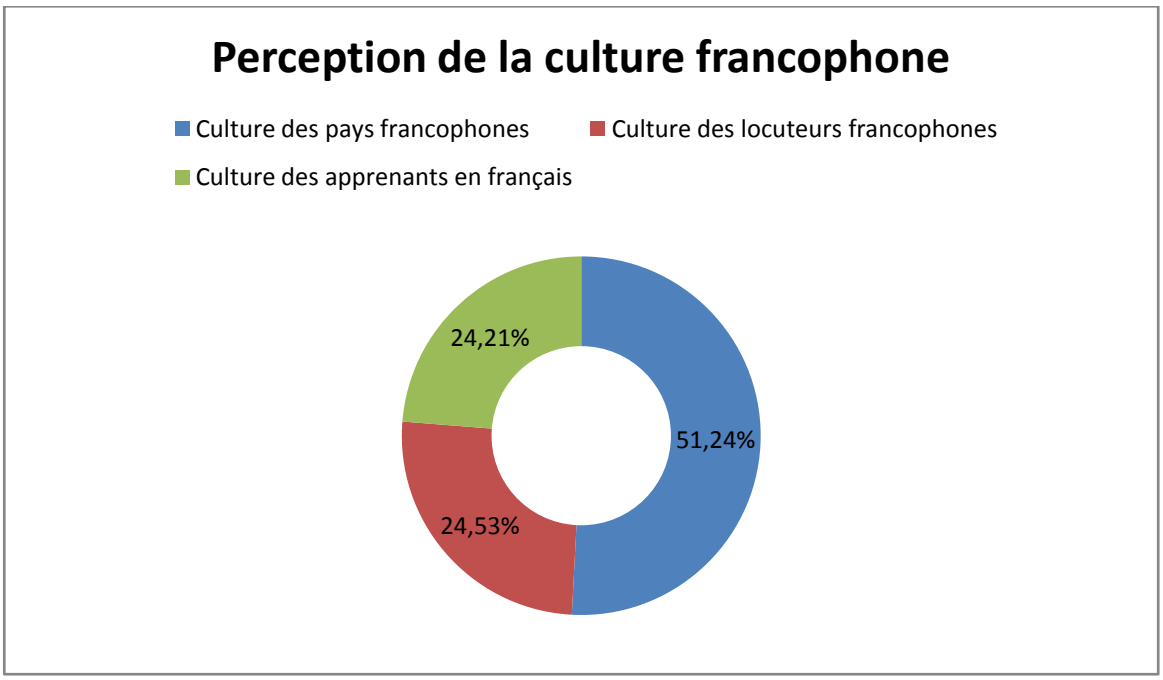

Cette représentation de l'étranger, surtout celle négative a-t-elle évoluée avec l'enseignement/apprentissage de la littérature ? Il se trouve qu'il y a tout de même à observer une légère évolution. 90,03% des enquêtés affirment avoir un regard positif sur l'autre durant les études secondaire et que cela n'était pas forcément le cas auparavant. Ils expliquent que cette situation n'est pas forcement le fait de l'enseignement de la littérature. De leur avis, cette évolution est liée aux facteurs externes à la littérature tels que le cercle de socialité qui s'accroît au fur et à mesure que l'on grandit, l'influence de la religion, l'influence de l'éducation familiale.



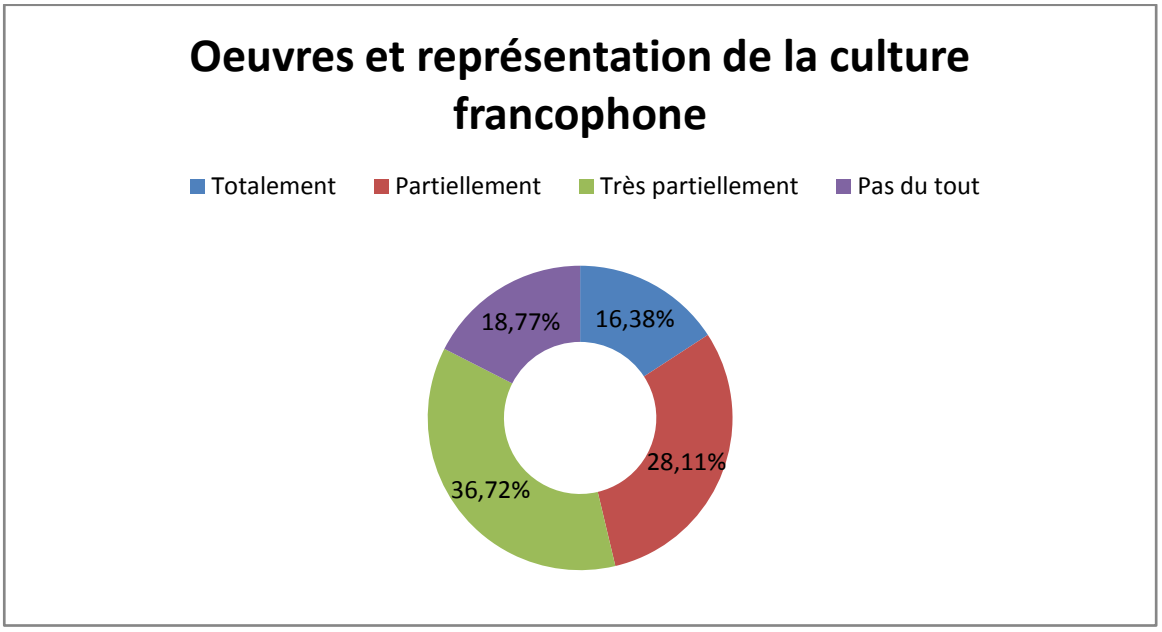
La même question revient d'une autre manière sous le titre de l'ouverture à l'autre. A cet effet, il est simplement posé aux enquêtés une question fermée : celle de savoir s'ils considèrent que la littérature ouvre à l'autre ? 83% répondent par l'affirmative contre 17%. Une réponse qui va dans le sens de la précédente.



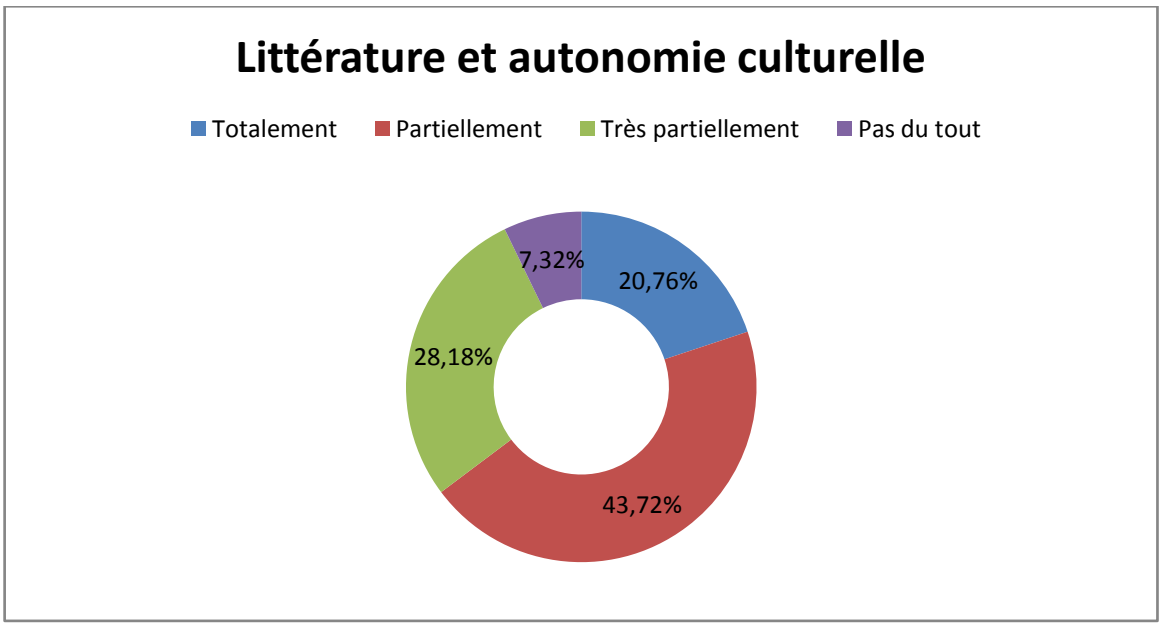

Dans le même sens, il est demandé aux apprenants de choisir parmi trois propositions une qui correspond à leur perception de la culture francophone. Ainsi, 51,24% considèrent que la culture francophone renvoie aux pays francophones. C'est-à-dire qu'ils se représentent de manière territoriale la culture francophone. Tandis que 48,76% se représentent la culture francophone comme une réalité humaine, c'est-à-dire sociale. Apparaît là la difficulté à mettre un contenu dans la notion de littérature francophone. Sur les 48,76%, seul 24,21% considère que la culture francophone est celle des personnes parlant le français tandis que 24,53% considère que la notion de culture francophone renvoie uniquement aux apprenants francophones.




La question sur le rapport entre l'œuvre littéraire et le contexte a déjà été posée à sous plusieurs formulations. Mais elle revient encore ici sous une autre orientation. 16,38% des enquêtés seulement considèrent que les œuvres représentent totalement la culture francophone, 36,72% considère qu'elles représentent très partiellement la culture francophone ; 28,11 considère qu'elle représente partiellement la culture francophone ; et enfin 18,77% considèrent qu'elles ne la représentent pas du tout.




La dernière question s'intéresse à l'un des objectifs de l'enseignement de la littérature pour le second cycle ; celui de donner aux apprenants des outils critiques nécessaires pour être culturellement autonome. 20,76% des enquêtés considèrent que l'enseignement de la littérature les rend autonomes. 43,72% considèrent que l'autonomie est partielle. 28,18% se considèrent comme très partiellement autonomes et 7,32% croient que l'apprentissage de la littérature ne leur apporte aucune autonomie culturelle.

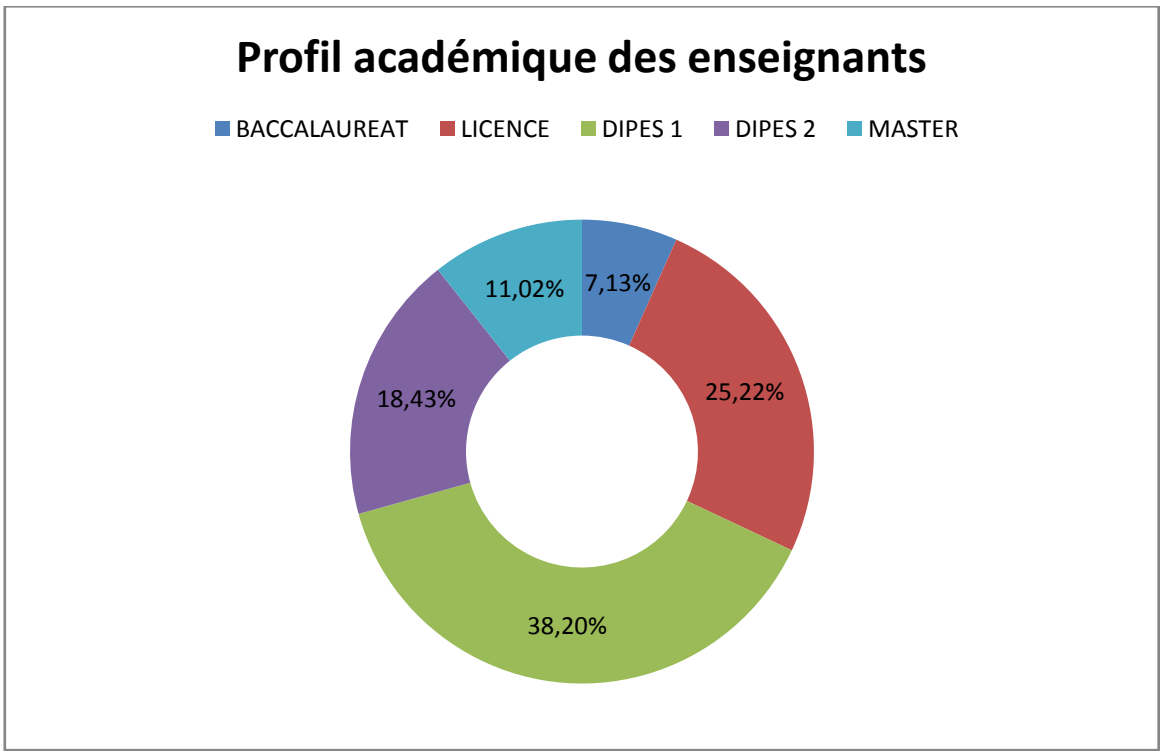



### 5.6.2. Le corpus d'enquête enseignant

#### a) Identification des enquêtés

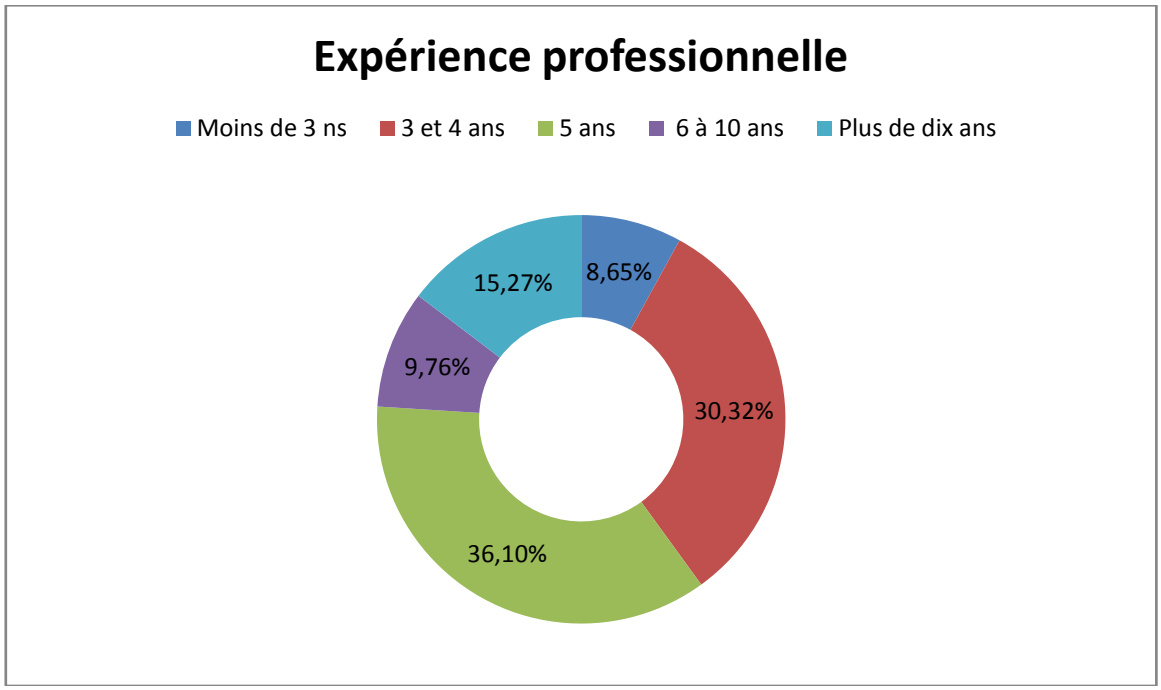
La voie ordinaire d'accès au poste d'enseignant de français au Cameroun est l'école normale supérieure (ENS). Laquelle propose une formation de deux ans aux titulaires de licence de lettres ou de langue, et qui les qualifie pour le grade de professeur de lycée avec pour diplôme le DIPES II ; et une formation de trois ans pour les titulaires de baccalauréat littéraire pour le grade de professeur de collège avec pour diplôme le DIPES I. Mais à cause du caractère très sélectif du concours d'accès dans ces écoles, les candidats intègrent l'école normale après trois ou cinq années de formation dans les départements de lettres et langues des facultés. Aussi, sont-ils souvent titulaire d'un DIPES I ou II et à la fois détenteur d'une licence ou d'un Master.

En termes d'effectif, les enseignants formés dans les écoles normales supérieures sont numériquement moins importants par rapport aux besoins. Aussi, les diplômés de l'enseignement supérieur des filières lettres et langues sont recrutés comme enseignants contractuels ou comme enseignants vacataires pour combler les effectifs. Dans les milieux ruraux, il est fréquent de trouver les titulaires de baccalauréat comme enseignant de français au collège.



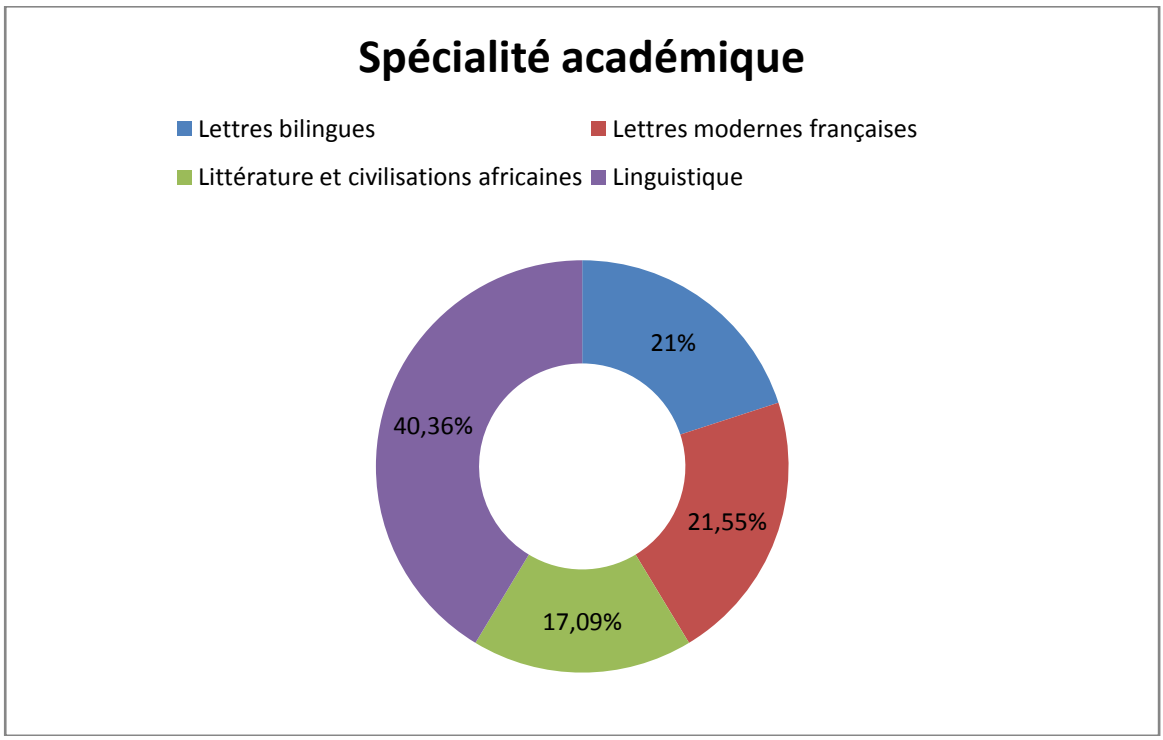

L'analyse du profil des enquêtés révèle que les enseignants enquêtés sont en majorité diplômés de l'enseignement supérieur. Seul 7,13% de ce total n'a pas fait un parcours dans l'enseignement supérieur. Ces 7,13% qui enseignent avec le niveau baccalauréat le sont en milieux ruraux. Un peu plus de 57% des enseignants sont titulaires des DIPES I ou II, c'est-à-dire formés dans les écoles normales supérieures, 38,20% sont titulaires du DIPES 1 et 18,43% titulaires du DIPES II. C'est la conséquence de la multiplication du nombre d'école normale supérieures ces dernières années. Les enseignants formés à l'ENS se retrouvent de façon générale dans les établissements situés en zone urbaine ou périurbaine. Tandis que 36,24% des enseignants le sont sans qualification professionnelle. Ces 36,24% viennent des filières de formation souvent bien différentes les unes des autres.

A la différence du graphique du profil de formation qui paraît polarisé, le graphique d'expérience professionnelle des enseignants est plutôt dense à sa médiane. C'est-à-dire que la majorité des enseignants, soit 68% des enquêtés ont entre 3, 4 et 5 ans d'expérience. 8,65% ont moins de trois ans, 9,76% ont entre 6 et 10 ans d'expérience professionnelle et 15,27% ont plus de dix ans d'expérience. Le taux moyen d'expérience professionnelle de trois ans dans le métier est justifié par la fréquence élevée des nominations et la grande mobilité des enseignants vacataires. En effet, les enseignants vacataires sont des jeunes diplômés du supérieur recrutés localement par les établissements, et qui restent rarement plus de deux ans, car en attente d'un concours administratif à passer ou d'un emploi. D'autre part, la faiblesse du taux d'enseignants les plus expérimentés (6 à 10 ans et plus de dix ans) s'explique par le fait c'est prioritairement le corps de professeur de français qui pourvoit aux postes de nomination, à la fois pour l'encadrement administratif des établissements scolaires que pour d'autres postes dans la fonction publique.




A l'image du profil académique, les filières de formation des enseignants sont variées. Qu'ils soient issus de l'école normale supérieure ou non, les enseignants ont tous à la base une formation académique en littérature, en linguistique de façon générale. Ainsi l'on a regroupé ces parcours dans quatre rubriques. Il se trouve que les enseignants sont 40,36% linguistes de formation ; pour 21% de formation en lettres bilingues (français et anglais) ; pour 21,55% de formation en lettres modernes françaises et enfin pour 17,09% formés en littérature et civilisations africaines.

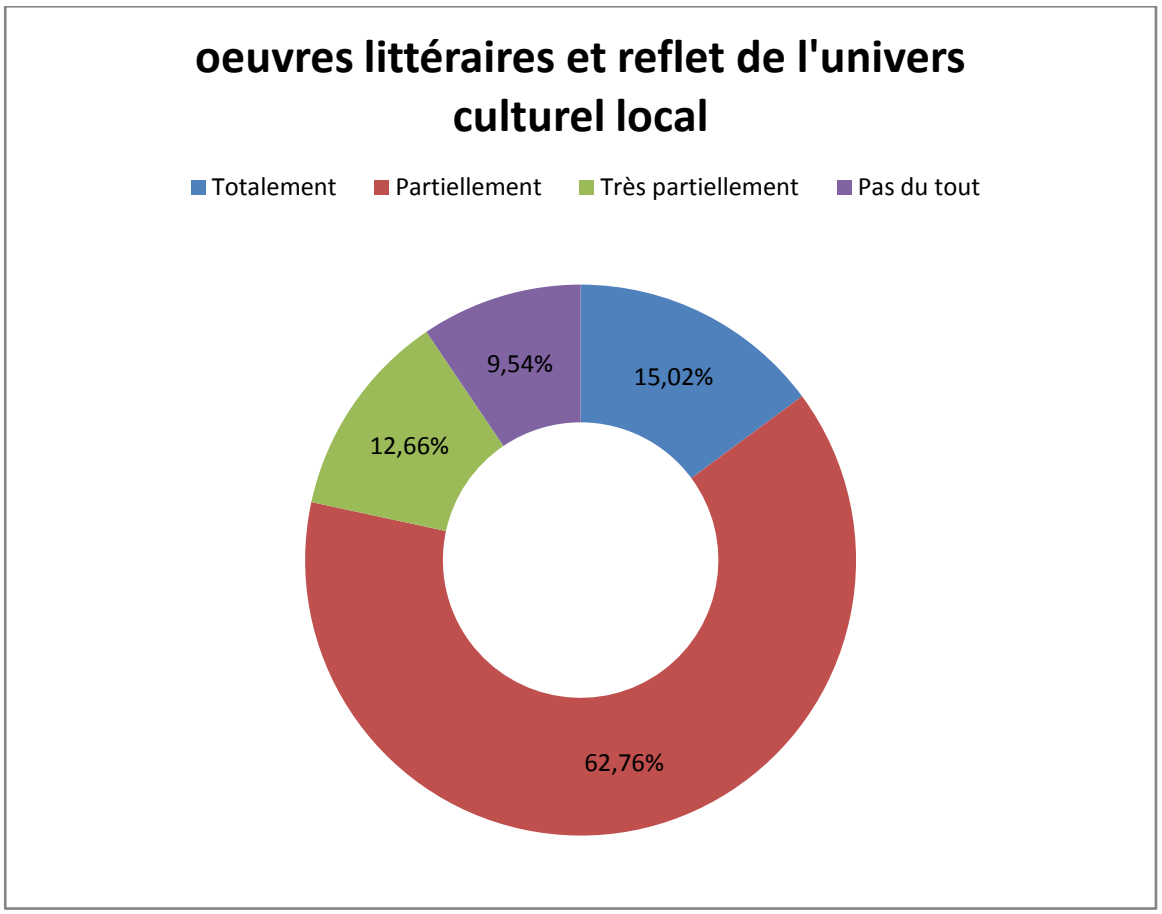
Cette diversité de parcours académique est intéressante pour l'analyse car elle peut avoir des effets favorables ou défavorables sur l'enseignement de la littérature. Il se trouve que l'approche du texte littéraire par l'enseignant de français, spécialiste de la linguistique n'est pas la même que celle de l'enseignant formé en lettres modernes françaises. Se pose le problème de l'adéquation entre la culture académique de l'enseignant et les objectifs de l'enseignement.



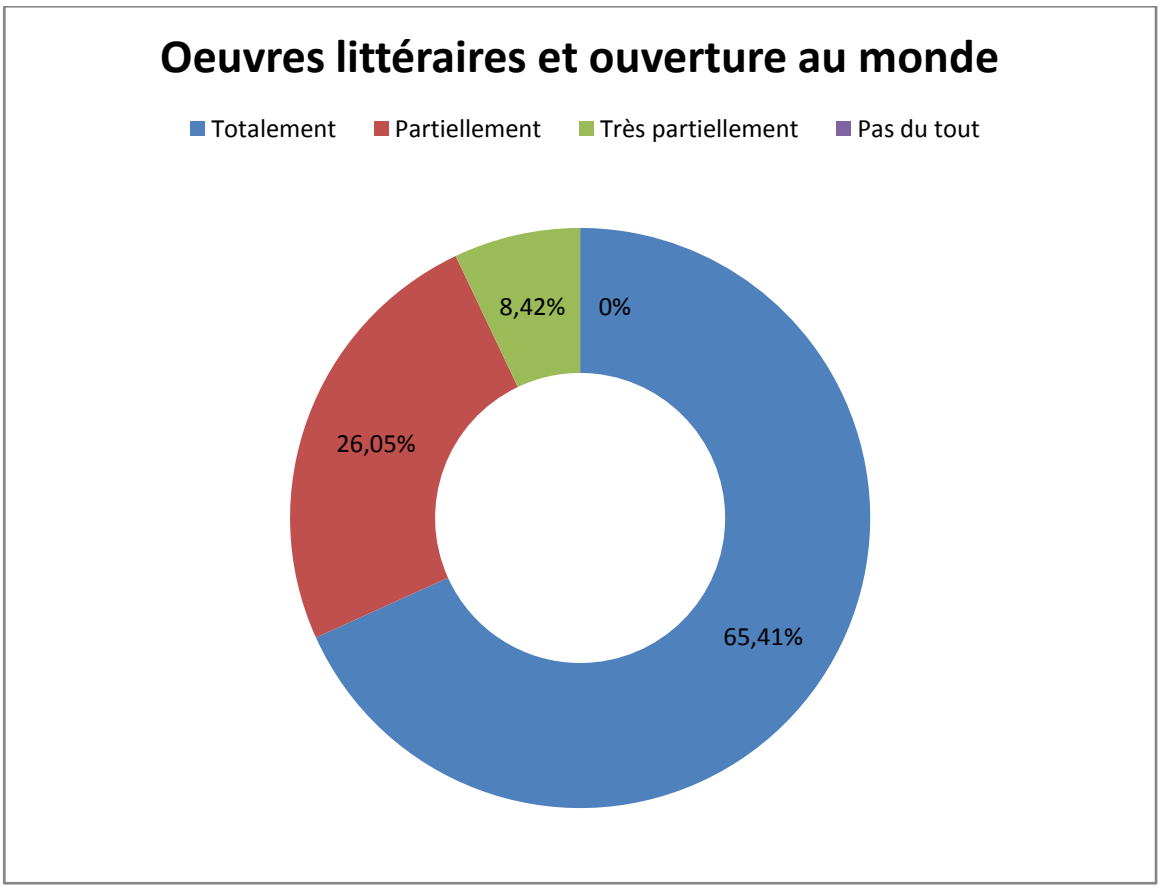

Le constat qui se dégage de l'analyse des différents graphiques est celui de l'hétérogénéité du profil enseignant, tant dans le statut que dans le parcours de formation académique et professionnel, qu'au niveau de l'expérience. Si de façon générale les enseignants ont en très grande majorité un parcours académique dans le supérieur, qui leur donne une culture académique plus ou moins complémentaire en ce qui concerne les langues et les lettres, se pose le problème de la coordination entre objectif d'enseignement et formation professionnelle. Bien que plus de la moitié des enseignants soient issus de l'ENS, reste tout de même une frange importante qui enseigne sans aucune qualification pédagogique. Se dessine finalement une dualité dans le profil du corps enseignant et dont il serait intéressant d'analyser les représentations.

### b) Appréhension du corpus et du programme d'enseignement

Il s'agit ici de s'intéresser à la manière dont les enseignants appréhendent le corpus littéraire au programme en rapport avec leur représentation de la culture nationale et étrangère. Ainsi, à la question de savoir si le corpus littéraire camerounais au programme reflète l'univers culturel local ; seul 15,02% des enseignants pensent qu'il y a adéquation entre les œuvres littéraires au programme et l'univers culturel local. Pour 62,76% des enseignants, le corpus camerounais reflète de manière partielle la réalité culturelle locale tandis que 9,54% pense qu'il n'y a pas de rapport entre le corpus littéraire et la réalité culturelle locale. Beaucoup justifient leur position par le fait que les œuvres traitent de l'actualité et reflètent la réalité quotidienne. Ils considèrent aussi qu'il serait souhaitable que les œuvres traitant de la culture nationale soient enseignées dans les langues locales.

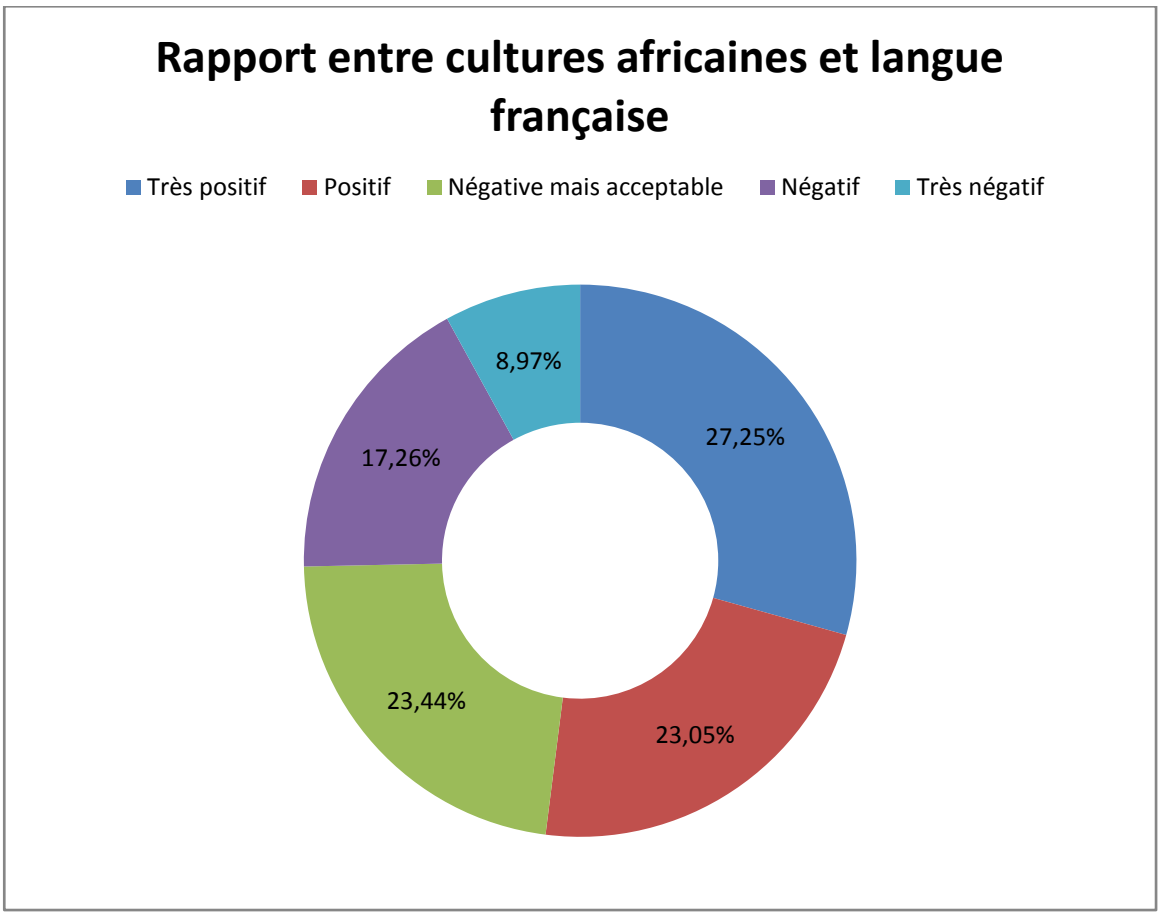



Le constat est par contre différent, pour ce qui est du rapport entre les œuvres camerounaises et les valeurs culturelles dites « universelles ». 65,41% des enseignants considèrent qu'il y a une correspondance totale entre les œuvres littéraires non camerounaises et les valeurs universelles. Mais là encore, rares sont ceux qui justifient pourquoi. Les termes civilisation, modernité reviennent pour ceux qui avancent des justifications. 26,05% considère qu'il y a une correspondance partielle et 8,42% croit que la correspondance est très partielle. Dans l'ensemble, tous les enquêtés sont unanimes sur le fait qu'il y a plus ou moins une correspondance relative entre les œuvres et l'ouverture culturelle au monde. Les arguments avancés tournent autour de l'idée de l'ouverture à la diversité.

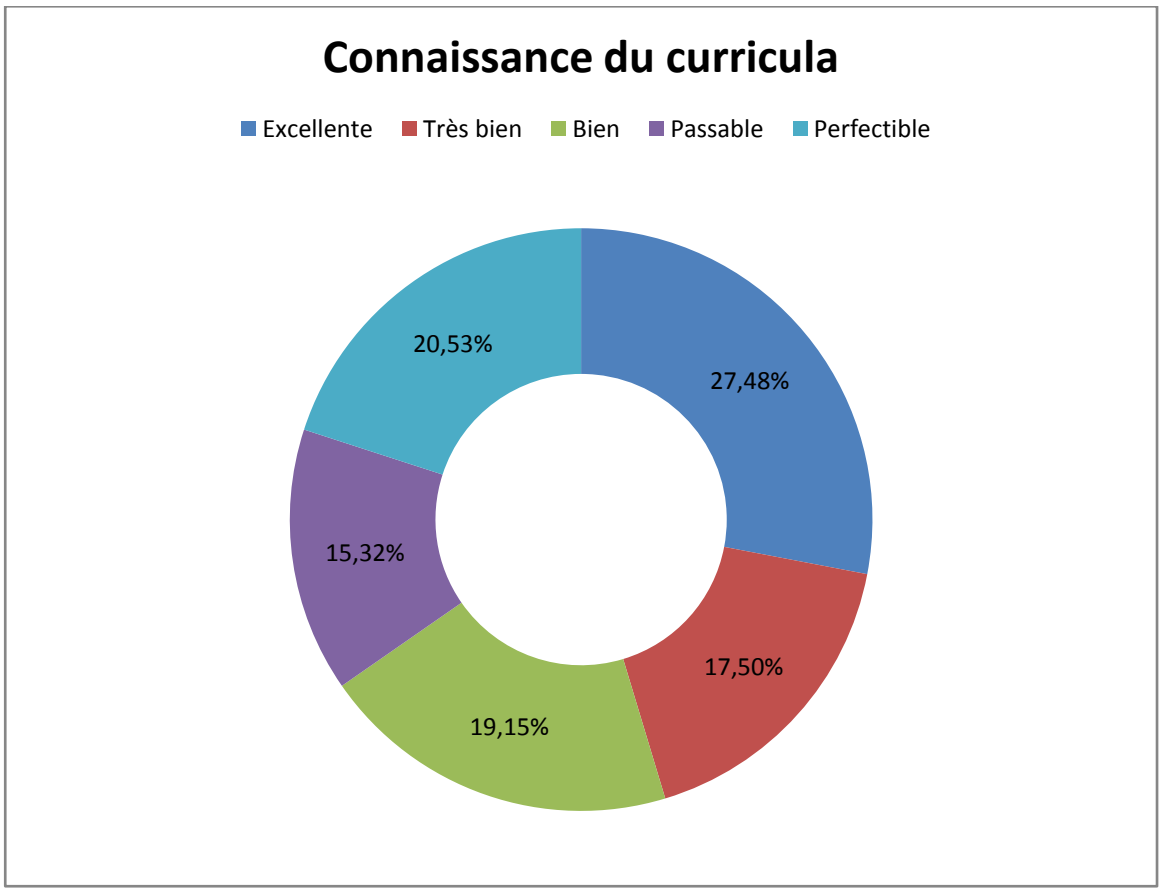



Les variables relatives à l'enseignement de la langue et de la littérature, accessoire dans la formulation précédente est reprise autrement ici comme une préoccupation majeure. Dans un environnement marqué par le réveil des identités et l'écartèlement entre identité de référence et identité d'appartenance, il est important d'interroger la relation à la langue de l'enseignant de lettres. Autant que la maîtrise du curricula, le rapport à la langue de l'enseignant de culture traduit en générale son niveau de sympathie envers cette dernière. Zarate (1993) pense que le niveau d'engagement de l'enseignant de langue et de culture étrangère dépend de son degré de loyauté vis-à-vis de cette langue et de cette culture cible.

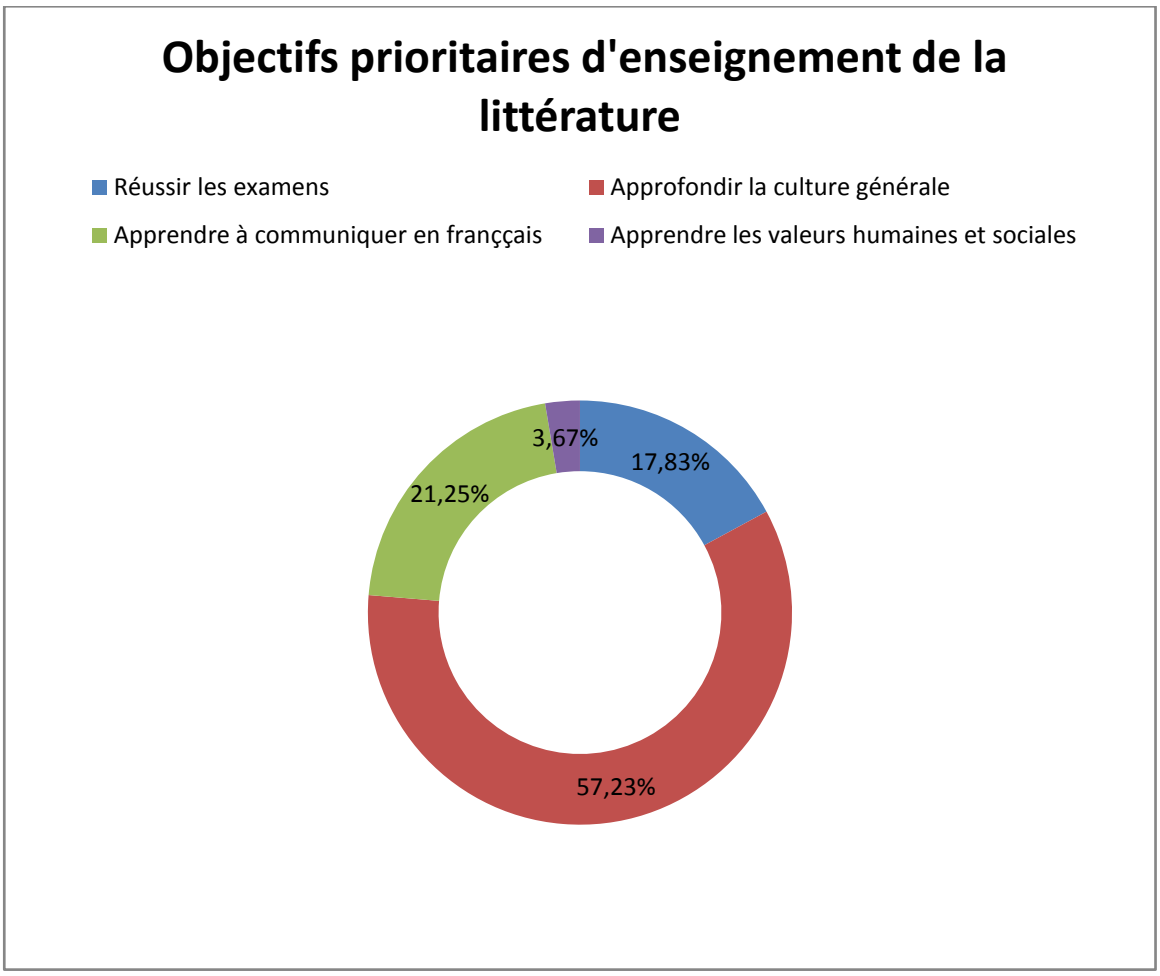
Aussi, à travers la variable 8 « *comment appréciez-vous le fait d'enseigner les cultures africaines et camerounaises à vos apprenants à travers les œuvres littéraires en français ?* », c'est la représentation personnelle de l'enseignant sur le français comme langue de culture qui est ici vérifiée. 27,25% des enseignants déclarent avoir une représentation très positive du français comme langue de culture au Cameroun contre 8,97% qui déclarent en avoir une représentation très négative. Entre les deux pôles, environ 63% considèrent comme relativement positive le rôle du français langue d'enseignement de la culture.



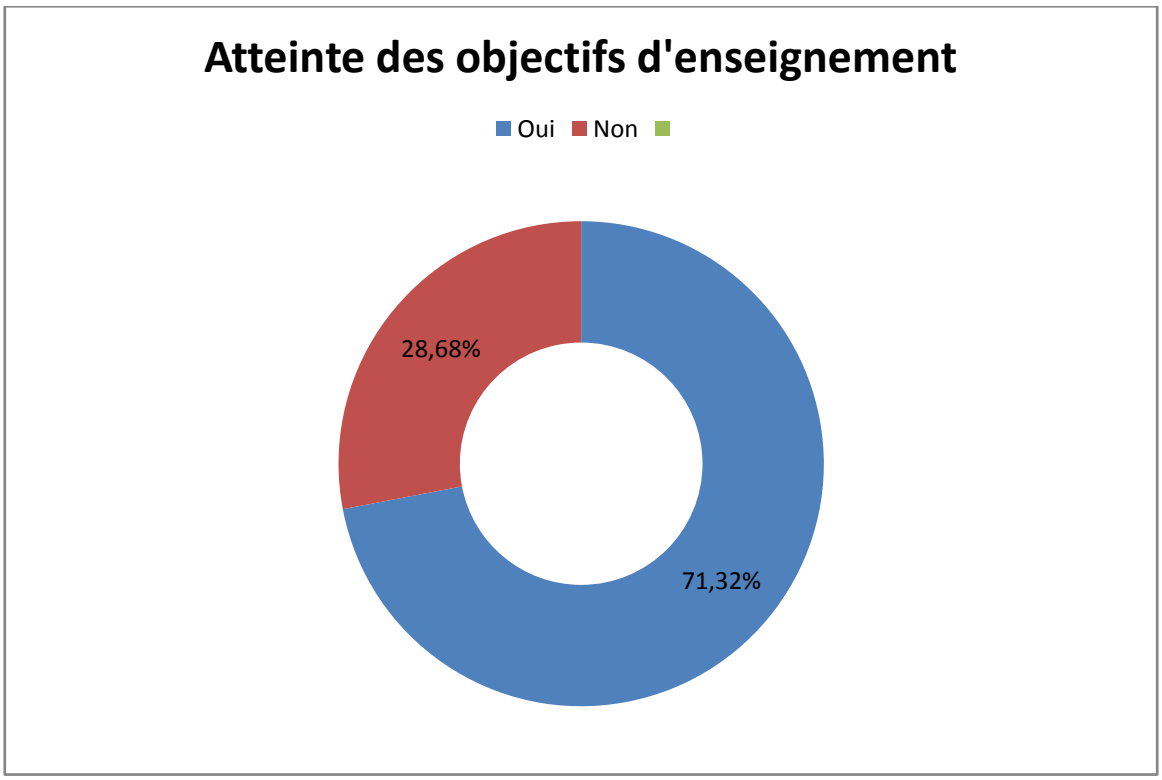

A la représentation culturelle des œuvres, est liée la connaissance du programme de formation, et notamment des objectifs de formation. L'enseignement de la littérature au Cameroun se déroule dans un environnement institutionnellement organisé. Dans ce contexte, c'est la maîtrise du curricula qui oriente, donne ses buts et décrit méthodologiquement les segments des enseignements. La maîtrise, même relative du curricula, pourrait se révéler problématique pour l'atteinte des objectifs d'enseignement. Les réponses des enseignants sont déclaratives et non argumentées. Ainsi, 27,48% déclare avoir une connaissance excellente du curricula. 17,50% affirme en avoir une très bonne maîtrise contre 20,53% qui pense que sa maîtrise du curricula est perfectible. Entre les deux pôles, environ 35% possède une connaissance très relative du curricula de formation. Au total, c'est plus de la moitié des enquêtés, soit 55%, pour qui la maîtrise du curricula est problématique.




A la variable relative à la connaissance du curricula, est associée celle sur la connaissance des objectifs spécifiques de l'enseignement de la littérature tels que déclinés dans le programme scolaire. Il est demandé aux enseignants de classer par ordre d'importance les objectifs de l'enseignement de la littérature proposés. 57,23% pense que l'objectif prioritaire d'enseignement de la littérature est l'approfondissement de la culture générale des apprenants ; 21,25% des enseignants pense que l'enseignement de la littérature contribue aux objectifs de communication en français ; 17,83% considère que l'objectif d'enseignement de la littérature est l'entraînement des élèves à la réussite des exercices littéraires pour passer les examens. Enfin, 3,67% pense que l'enseignement de la littérature est l'apprentissage des valeurs humaines et sociales. La disparité des points de vue sur les objectifs de l'enseignement de la littérature est sans doute liée à la disparité du parcours de formation mais aussi aux environnements d'enseignements. Pour beaucoup d'enseignants, leur représentation est liée aux besoins spécifiques manifestés dans leur contexte d'enseignement et moins à la connaissance du programme. Ainsi, les enseignants des milieux ruraux ou des régions peu francophones privilégient les objectifs de communication en français tandis que les enseignants des grandes villes privilégient les objectifs d'approfondissement de la culture.



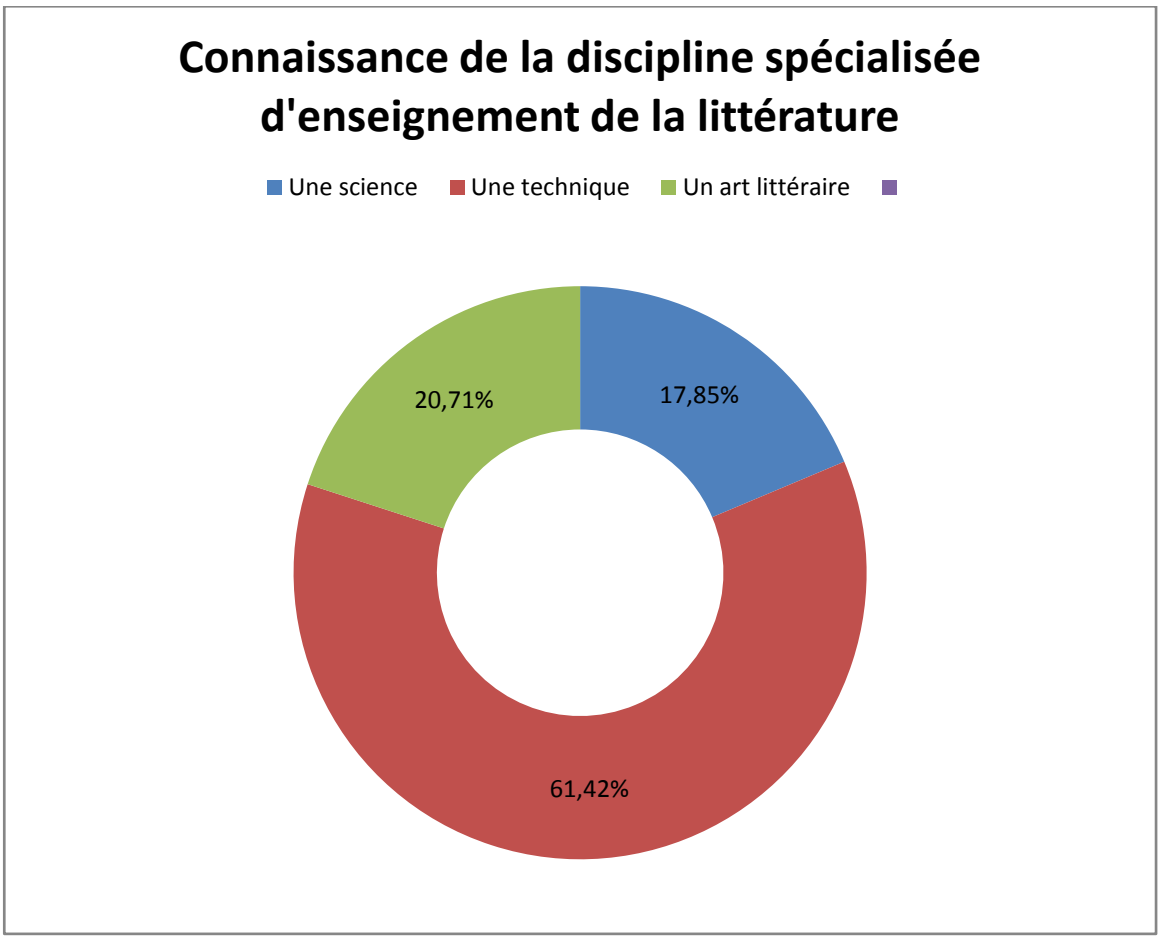

Pour clore cette section de questions, il est posé une dernière préoccupation relative au point de vue affirmatif ou infirmatif sur le bilan des enseignements. A cet effet, 72,32% des enseignants affirment être satisfaits des résultats de leur enseignement contre 28,68%. Ils estiment entre autres que l'enseignement de la littérature a permis aux apprenants de mieux connaître la culture camerounaise et étrangère mais aussi des valeurs universelles. Certains jugent leur propre performance à l'aune des résultats des évaluations orales et écrites des apprenants. Les enseignants qui estiment que leurs objectifs d'enseignement ne sont pas atteints jugent que cela est dû au faible niveau de maîtrise du français par les élèves ou encore à leur manque d'intérêt pour la littérature.



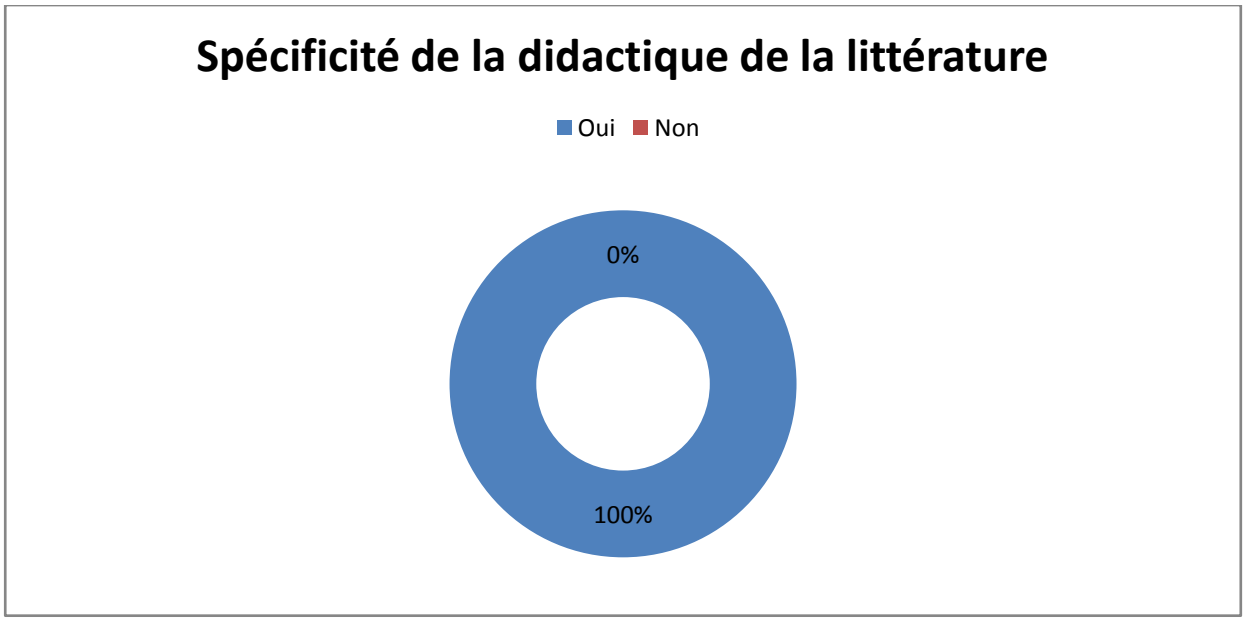

### e) Connaissance des outils didactiques d'enseignement

Le troisième segment des variables enseignant vise à appréhender le niveau de connaissance théorique et professionnelle des outils didactiques et particulièrement de la didactique de la littérature par les enseignants. Les quatre variables qui constituent cette section interrogent tour à tour la connaissance de l'outil d'enseignement de la littérature en vigueur, la connaissance de la didactique de la littérature, le rapport entre la formation initiale en didactique et la pratique professionnelle et enfin la pratique prospective en didactique.

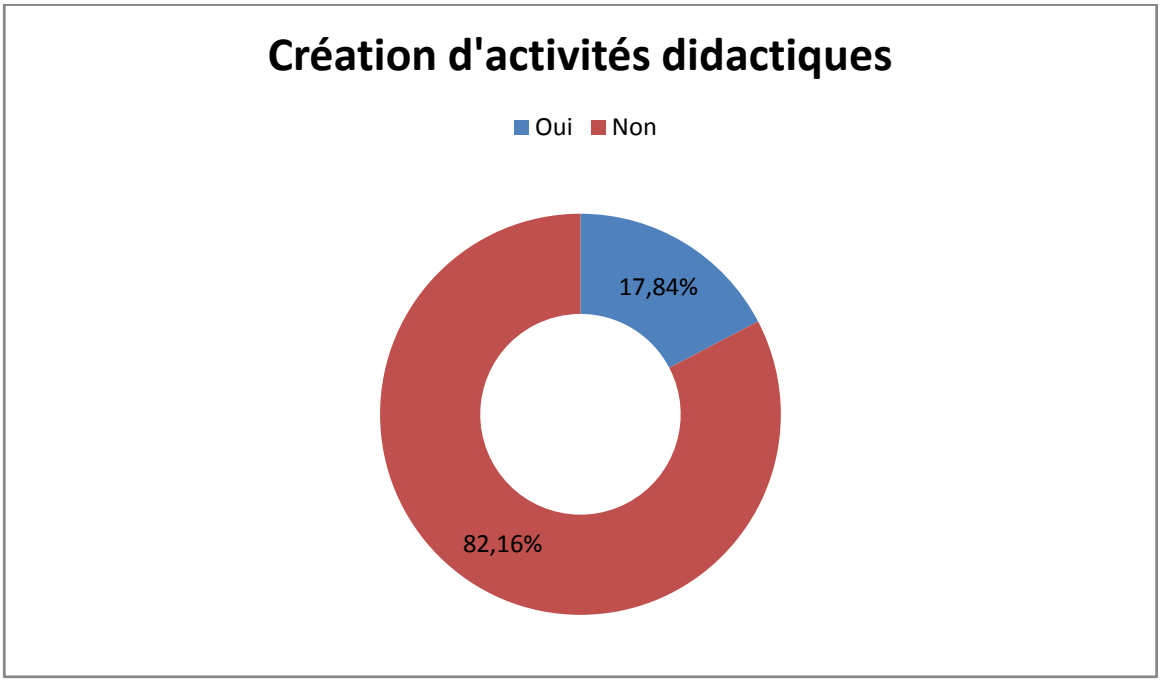
A la question : « *Pour vous, que représente la didactique de la littérature* », 61,42% pense qu'elle représente une technique ; 20,71% la considère comme un art littéraire, 17,85% une science et 0% la critique littéraire. La dimension théorique mais aussi critique de la didactique de la littérature est ici éludée au profit d'une vision schématique et technique. Il faut rappeler que cette perception de la didactique de la littérature est liée à la pratique très méthodologisée de la didactique dans le contexte camerounais, laquelle est souvent présentée sous la forme de fiches ou de schémas rigides permettant d'articuler les contenus. Autrement dit, ce qui est désigné sous le nom de « didactique de la littérature » dans ce contexte est un schéma méthodologique permettant de didactiser les contenus littéraires. Naturellement, cette représentation de la didactique de la littérature ne rend pas compte de la complexité de cette discipline. On peut en conclure que la didactique de la littérature et par extension la didactique des langues et des cultures reste assez mal connue dans le contexte camerounais.



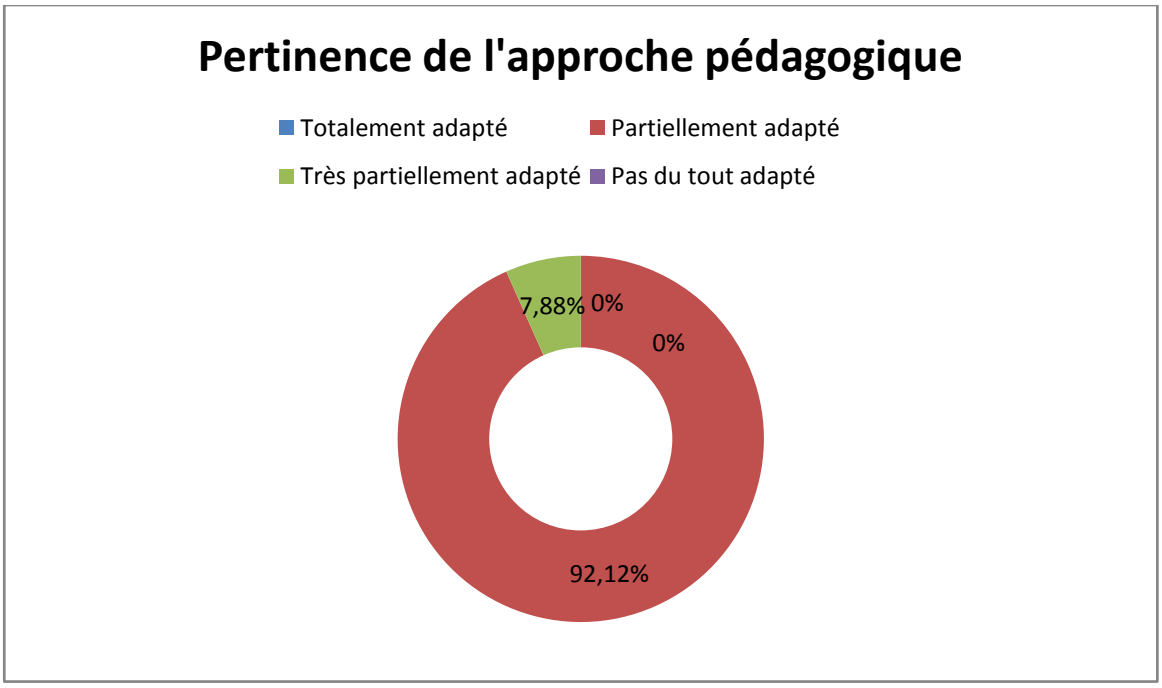

Aussi, dans cette logique, est-il posé la question de savoir s'il existe des approches ou des outils didactiques spécifiques dédiés à l'enseignement de la littérature ? 100% répondent par l'affirmative. Autrement dit, tous ont conscience de l'existence d'une approche méthodologique dédiée à l'enseignement de la littérature et qu'ils associent à une sous-discipline de la didactique du français ou aux différentes activités de lecture (lecture suivie et expliquée) laquelle aurait pour objectif de faciliter la compréhension du texte littéraire.



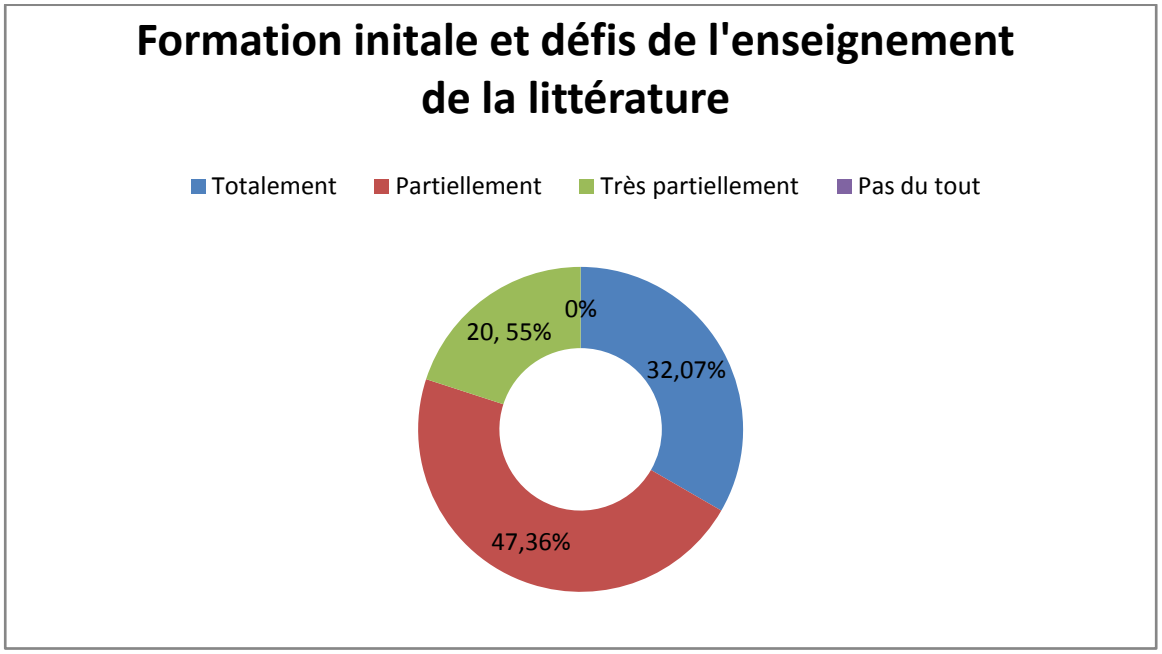
Cependant, 17,84% affirme créer des outils ou des activités en lien avec l'enseignement de la littérature. 83,16% affirme n'avoir jamais créé d'outils ni d'activités.




La variable suivante est relative à la pertinence de l'approche didactique en vigueur. Doit-on rappeler que l'approche communicative est l'approche en vigueur pour l'enseignement de la littérature depuis 1995 pour le second et depuis 2014 pour le premier cycle ? Ainsi, à la question : « *Que pensez-vous de l'approche pédagogique en usage pour l'enseignement de la littérature ?* », 92,12% des enseignants considèrent qu'elle est partiellement adaptée tandis que 7,88% considèrent qu'elle est très partiellement adaptée.



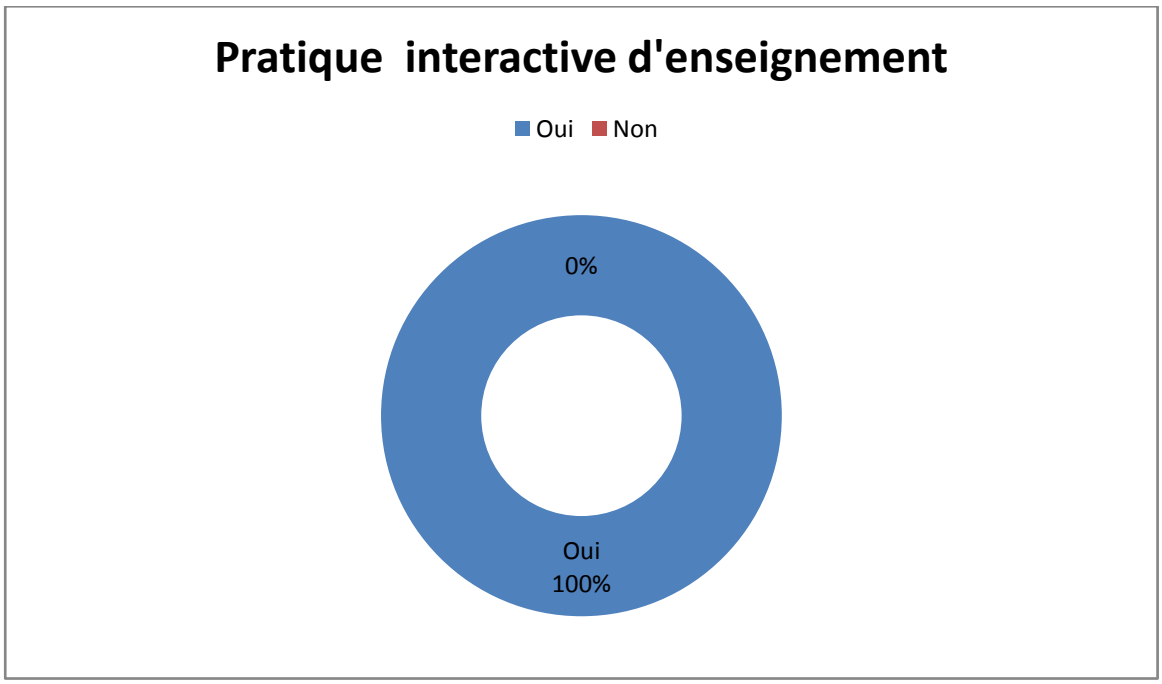
Quant au lien entre la pratique didactique professionnelle et leur formation initiale, les enseignants considèrent de façon générale que les enseignements reçus en formation ne sont pas en adéquation avec le contexte professionnel. Autrement, ils ne se sentent pas préparés à faire face à certaines difficultés. Pour ceux qui sont passés par l'ENS notamment, ils pensent que la formation reçue plus théorique et moins pratique. En conséquence, seuls 32,07% des enseignants considèrent leur formation en phase avec les missions professionnelles. Pour 47,36% des enseignants la satisfaction est partielle et même très partielle pour 20,55%.



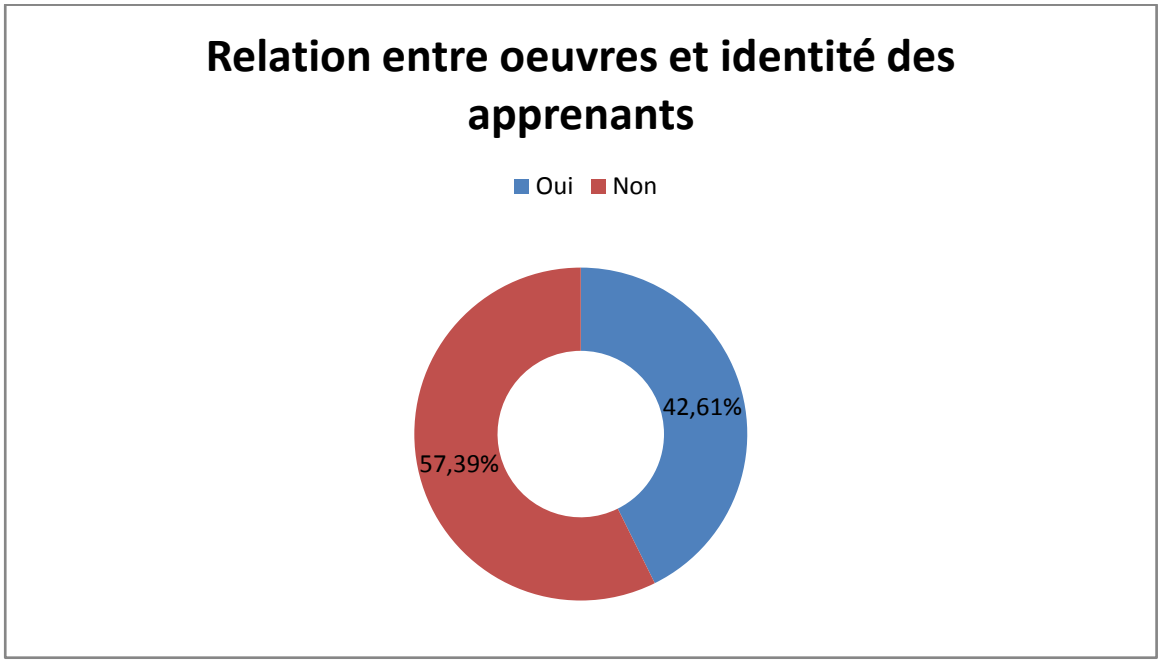

### f) L'appréhension des pratiques pédagogiques

La dernière section de variables se propose de recueillir les éléments déclaratifs relatifs aux pratiques pédagogiques des enseignants. D'une certaine façon, il s'agit d'interroger le rapport de l'enseignant au contexte culturel, et spécifiquement à l'identité culturelle des apprenants. L'objectif de cette série de variables est de vérifier l'effectivité de l'interaction élève enseignant durant le processus d'enseignement.

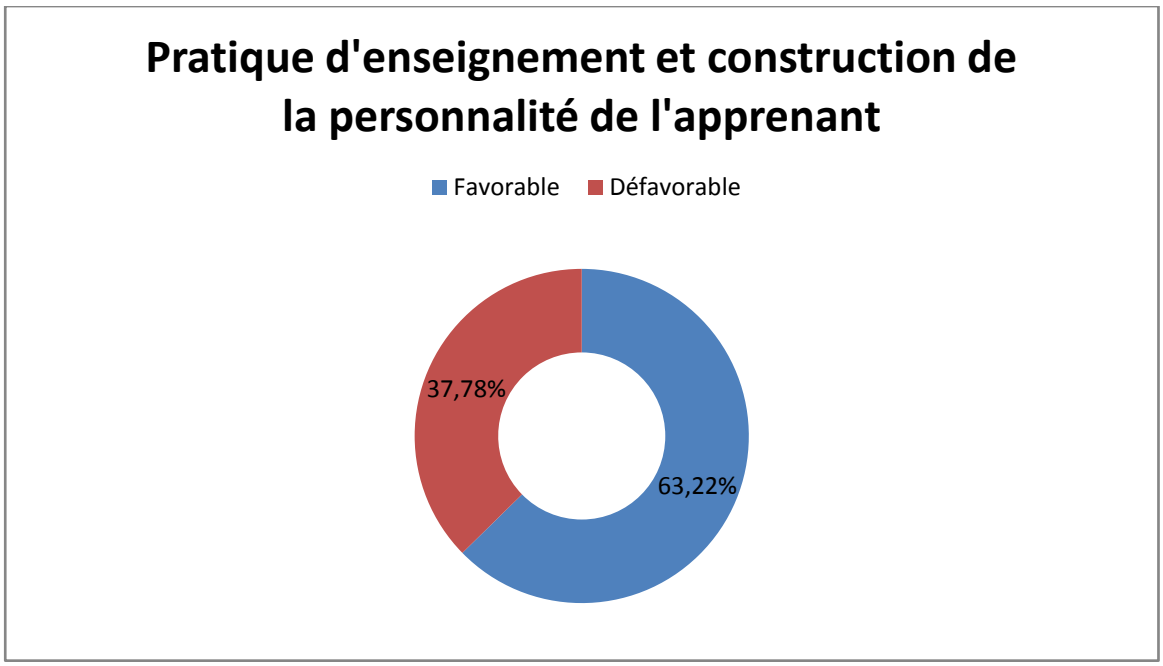
A cet effet, à la question : « *votre pratique actuelle de l'enseignement de la littérature prend-t-elle en considération la culture des apprenants ?* » les enseignants répondent unanimement par l'affirmative. C'est-à-dire que 100% des enseignants déclarent intégrer la culture de référence de leur apprenant comme perspective d'interaction. Cependant, les arguments avancés pour expliquer leur pratique montrent que les enseignants ne comprennent pas tous les enjeux de l'interaction pédagogique en littérature. Ils expliquent entre autres qu'il y a interaction parce que l'enseignement de la littérature permet d'éviter la division, de promouvoir le vivre ensemble, ou encore parce que lors des activités de classe les élèves entrent en relation les uns avec les autres notamment à travers le débat contradictoire.




Revient dans ce contexte la question de la relation entre l'œuvre littéraire et l'identité de référence de l'apprenant. L'objectif de la variable dans cette articulation est d'amener l'enseignant à clarifier ce qu'il entend par faire le lien entre la culture de l'élève et l'œuvre littéraire. Les arguments précédents reviennent : l'appel au point de vue de l'élève, la mise en relation des élèves occasionnerait la mise en lien entre l'œuvre littéraire et les identités en contexte. Ils considèrent que cette pratique est bénéfique à la fois pour l'apprenant et pour l'élève. Toutefois, à ce niveau, seuls 42,61% des enseignants affirment que leur pratique d'enseignement intègre de manière consciente l'intention entre l'œuvre littéraire et l'identité culturelle de l'apprenant. Par contre, 57,39% affirment qu'ils ne l'intègrent pas.

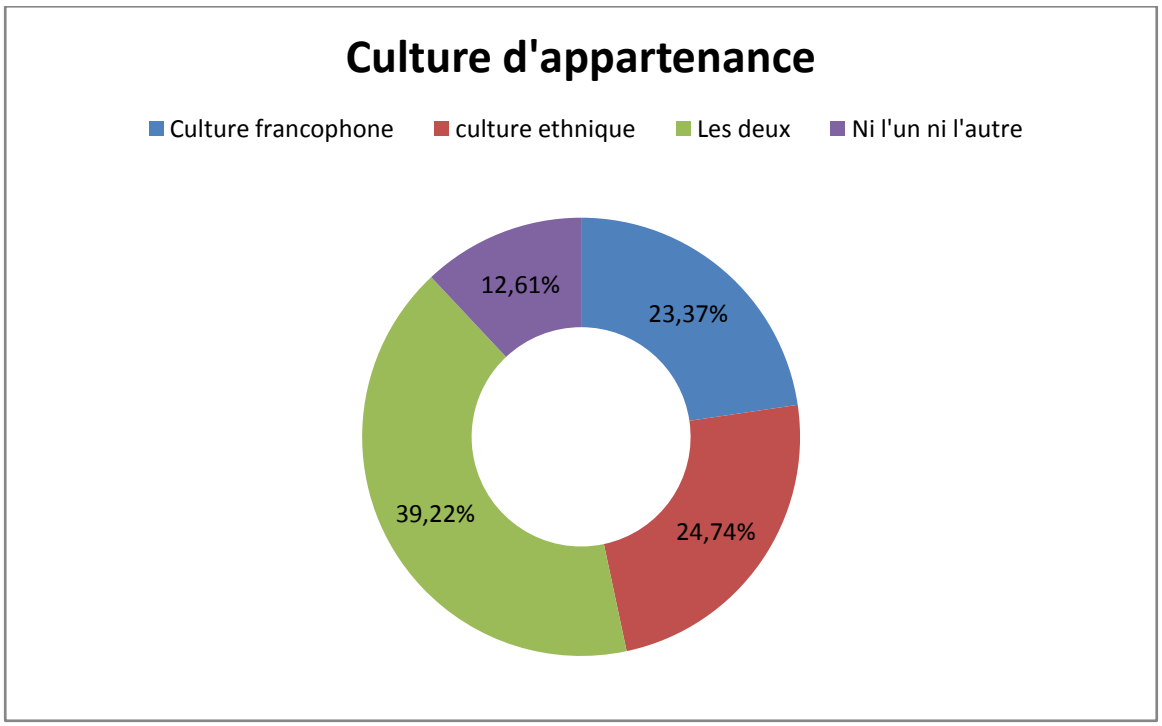


Naturellement, la majorité des enseignants jugent cette pratique favorable pour la construction de la personnalité de l'apprenant mais pas suffisante. Ils souhaiteraient avoir à mettre en place de réels ateliers d'échange sur la culture et l'identité, à la fois entre les apprenants mais aussi entre apprenants et enseignants. De ce fait, 63,22% des enseignants considèrent que les élèves accueillent favorablement leur pratique interactive d'enseignement contre 37,78% des enseignants qui considèrent que les élèves n'y sont pas favorables.

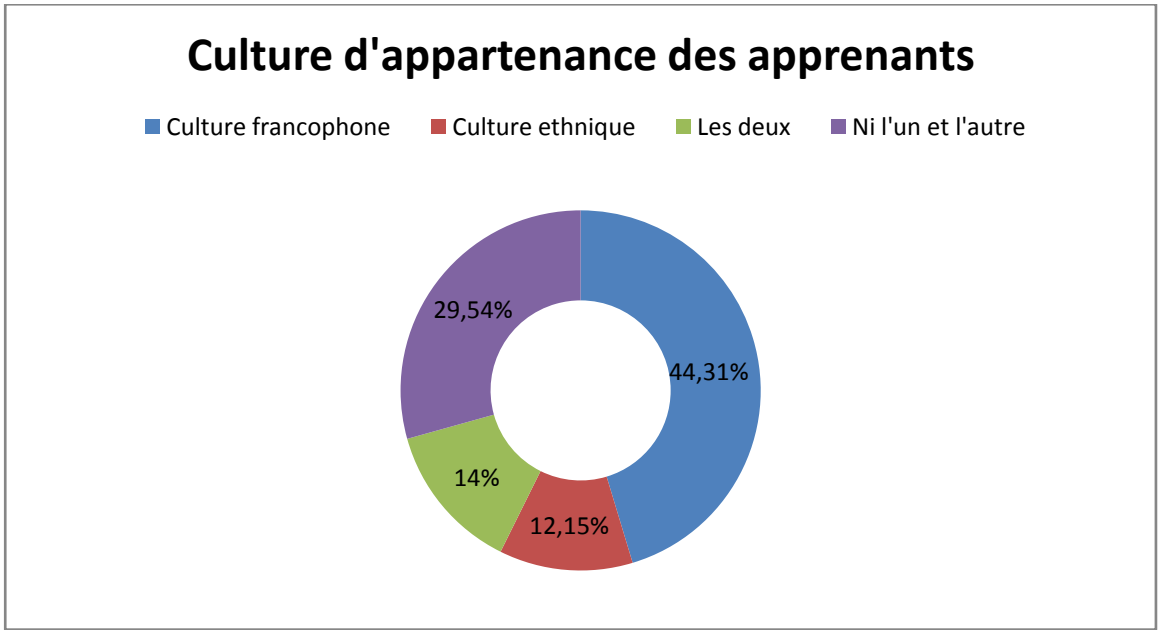



La dernière articulation du questionnaire voudrait interroger les représentations de l'enseignant sur la finalité de l'enseignement de la littérature, notamment leur propre culture d'appartenance mais aussi celle de leurs apprenants.

A cet effet, 23,37% des enseignants déclarent appartenir à la culture francophone ; 24,74% déclare appartenir à leur culture ethnique de référence ; 39,22% affirme appartenir à la fois à la culture ethnique et à la culture francophone ; et 12,61% donnent une réponse mitigée, se revendiquant d'une identité culturelle ouverte sur le monde, à la culture africaine moderne. Cette autoreprésentation de son identité culturelle permet de se rendre compte de la difficulté qu'ont les enseignants à se situer dans ou à se fixer dans une culture. Cet écartèlement entre identité d'appartenance et identité de référence n'est pas sans inquiétudes pour la posture d'enseignement.




Autant la représentation que les enseignants ont de leur culture est instable, autant l'est celle qu'ils se font de la culture de leurs apprenants. Ainsi, 44,31% considère que les apprenants sont de culture francophone ; contre 12,15% qui pense qu'ils appartiennent à la culture ethnique ; 29,54% considère qu'ils n'appartiennent ni à l'un ni à l'autre et 14% ont une vision inclassable. La difficulté à classer certains élèves résulte aussi du mélange que constitue le paysage ethnique camerounais. En effet, la mobilité interne, la densification démographique en milieu urbain et le mariage interethnique sont à l'origine des identités de plus en plus complexes, surtout chez les plus jeunes.



# Conclusion

L'analyse du corpus littéraire au programme scolaire laisse appréhender un ancrage social et historique des œuvres dans le contexte contemporain, pour ce qui est de la littérature écrite et dans un ancrage anhistorique pour ce qui est du corpus de la littérature orale. L'analyse sociocritique montre que les discours des différentes œuvres sont articulées les unes aux autres à travers la reprise des postures idéologiques institutionnelles que l'on a qualifié de sociogramme. Les sociogrammes de l'unité nationale et du développement construisent la cohésion du discours des œuvres inscrites au programme du premier cycle. Le sociogramme de la justice et du bonheur construisent la cohésion du corpus littéraire inscrit au programme du second cycle. De la sorte, en reprenant dans les œuvres littéraires les sujets qui sont au cœur du discours politiques, économiques et sociales sur la modernisation de la société, plus dans une posture d'amplification et d'explicitation et moins dans une posture critique, le discours des œuvres littéraires du premier cycle participe davantage de la construction de l'identité sociale d'un point de vue institutionnel que de la construction de l'identité culturelle.

Le corpus inscrit au programme du second cycle, parce qu'il traite des sujets tels que le racisme, les mœurs sociales, la liberté, l'argent, le pouvoir… dans une perspective de questionnement s'inscrit dans la réalité sociohistorique et propose des perspectives plurielles de lecture. La question de l'identité sociale devient dans ce cadre une question de valeurs humanes questionnables en contexte scolaire d'un point de vue didactique et philosophique.

Dans l'un et l'autre cas, l'analyse révèle une représentation homogène du sujet identitaire dans les œuvres. Cette représentation ne reflète ni l'hétérogénéité socioculturelle de la population camerounaise ni la pluralité esthétique de l'identité présente dans la littérature francophone.

En revanche, l'analyse du corpus d'enquête révèle une représentation plus complexe de l'identité à la fois chez les enseignants et les élèves.

L'analyse des segments de variables actives (3 et 4) du questionnaire apprenant démontre un attachement subjectif de ces derniers à leur identité ethnique de référence. Ces apprenants revendiquent dans une certaine mesure l'appartenance identitaire sociale construite autour de la langue française. De ce fait, ils ne se reconnaissent pas dans la représentation de l'identité véhiculée par les œuvres littéraires. L'analyse des segments complémentaires des données (1 et 2) va dans le même sens.

De même, l'analyse segmentaire des variables actives (3 et 4) du questionnaire enseignant démontre la complexité de la représentation de l'identité chez les enseignants. Les représentations de l'identité chez les enseignants est plutôt proche de celles de leurs élèves notamment même si sur un certain nombre de points les représentations des élèves et des enseignants s'accordent pas, c'est le cas pour ce qui est de la représentation de la discipline français mais aussi du corpus non camerounais.

Dans l'un et l'autre cas, les enseignants comme les élèves ne s'identifient pas en majorité à la représentation de l'identité présente dans les œuvres littéraires. Ainsi, chez les uns et les autres, il s'observe un attachement subjectif à une représentation socioculturelle plurielle du sujet identitaire.

# Chapitre 6. Vérification des hypothèses et propositions

## Introduction

La réalisation des enjeux politiques, économiques, sociaux et culturels attendus de l'enseignement de la littérature passe généralement par l'atteinte des objectifs pédagogiques. L'atteinte de ces objectifs eux-mêmes dépendent de la réussite préalable du processus didactique d'enseignement. Enfin, le processus didactique repose sur un certain nombre de paramètres théoriques et contextuels dont la bonne articulation assure le bon fonctionnement du cadre didactique.

Il se trouve que l'enseignement de la littérature dans le contexte camerounais repose sur un cadre didactique « fictionnalisé » (Zarate, 1993) qui est celui du FLS. Lequel ne tient pas compte des contraintes contextuels, et par conséquent se révèle problématique à l'atteinte des objectifs et des enjeux de l'enseignement.

L'enjeu des analyses menées dans le cadre de cette thèse est de sortir du cadre habituel de la didactique du FLS pour questionner les objectifs et les enjeux de l'enseignement de la littérature en contexte. Autrement dit, il est question d'analyser la question de recherche à partir des paramètres théoriques et contextuels qui prennent en compte la nature réelle des contenus d'enseignement et des acteurs que sont les enseignants et les apprenants. Aussi, l'analyse des données est-elle articulée autour de la représentation de la confrontation des représentations institutionnelles contre celles des apprenants et des enseignants.

L'attendu de la vérification des hypothèses est la confirmation ou l'infirmation des hypothèses émises. Les données de l'analyse qualitative du corpus littéraire et de l'analyse quantitative des données d'enquête seront interprétés en termes de résultats non chiffrés et chiffrés dans le cadre des hypothèses. La confirmation ou l'infirmation des hypothèses va signifier la validation totale, partielle ou non la validation des hypothèses.

L'enjeu finale de la recherche est de proposer un paramétrage théorique adéquat au contexte camerounais de l'enseignement de la littérature. Un paramétrage qui puisse tenir compte de manière objective de la nature réelle de la relation entre l'identité et l'altérité dans cet environnement.

## 6.1. Vérification des hypothèses

La vérification des hypothèses se fait successivement dans l'ordre. Les résultats des données relatives à l'analyse du corpus littéraire et ceux des corpus non littéraires seront interprétés dans le cadre de la validation des hypothèses. L'analyse du corpus littéraire à partir des outils de l'analyse du discours visent à questionner la représentation de l'identité ainsi que les perspectives internes de lecture des œuvres. Le résultat de cette analyse démontre que l'écriture sociale de l'identité dominante dans les différentes œuvres, est le résultat d'une influence de nature prescriptive soit sur les auteurs, soit sur le choix du corpus. De même, il démontre que les œuvres camerounaises offrent une perspective univoque de lecture en raison de la nature stéréotypée des sociogrammes qui les structurent. Situation d'enseignement/apprentissage, cette perspective univoque est un problème pour le critique et réflexif sur le texte tandis que les œuvres non camerounaises proposent une perspective plurivoque en raison de la perspective d'écriture qui questionne les sociogrammes.

En lien avec les résultats des données d'enquête. Quelle interprétation en faire dans le cadre de la vérification des hypothèses,

### 6.1.1. Vérification de l'hypothèse 1

#### a) Une représentation institutionnelle sociale homogène du sujet identitaire dans le corpus littéraire

Pour rappel, nous considérons comme représentation institutionnelle de l'identité la représentation générée par le corpus littéraire au programme. L'analyse dudit corpus littéraire démontre que le profil identitaire dominant dans les œuvres est celui du sujet social. Et que ce sujet social présente plutôt un profil homogène.

Pour ce qui est notamment des œuvres camerounaises, elles mettent en scène le sujet identitaire dans un environnement socioéconomique moderne, bien loin du cadre socioculturel et ethnique de référence, faite de diversité. C'est cet environnement qui donne au sujet toute sa signification. En effet, les valeurs sociales qui structurent le texte sont articulées de manière binaire en apparence : travail/paresse, solidarité/individualisme égoïsme/amour, honnêteté/malhonnêteté, justice/injustice… Mais l'analyse sociohistorique du texte démontre que le discours développé dans les œuvres sont en réalité le développement affective du discours institutionnelle sur les questions de société. Autrement dit, le corpus littéraire ne questionne pas les représentations institutionnelles et sociales de l'identité comme il est généralement le cas. Bien au contraire, il les entretient et les valorise. Quant à l'identité culturelle et ethnique, elle est présentée d'un point de vue relatif, et souvent tournée en dérision quand elle est abordée.

Plus spécifiquement, l'analyse sociocritique a démontré que les différents textes narratifs au programme scolaire du premier cycle valorise le sujet social individuel. Cette valorisation est faite à travers un discours de socialisation fondé sur le droit. Ce discours prend la forme de plaidoyer pour l'état civil, notamment l'établissement des actes de naissance en faveur des enfants, l'officialisation des liens de mariage nécessaire à la protection des droits des femmes dans les œuvres telles que *Père inconnu, Petit Jo enfant des rues, Les tribus de Capitoline*, *Les Bimanes.* Dans *Les Bimanes* en l'occurrence, la question des actes officiels est aussi un obstacle à la socialisation des adultes. La nouvelle « Le Fadreau », met en scène le vieux Tchakarias en quête d'une carte nationale d'identité, le prouve.

Le plaidoyer pour la socialisation par le droit est aussi exprimé en termes de respect des droits des femmes et des enfant. La femme et l'enfant sont représentés comme des êtres fragiles, qui endurent la souffrance physique mais surtout psychologique de la société à dominante masculine. Celle-ci se traduit par la description emphatique de la violence physique et psychologique subie par ces dernières.

Plus loin, la vision sociale de l'identité est portée par une représentation économique du sujet identitaire. Les différentes œuvres camerounaises au programme ont la particularité de mettre en scène des adolescents et des jeunes adultes dont le parcours s'achève par la réalisation des initiatives économiques privées. Des initiatives qui se trouvent être prioritairement l'agriculture. La valorisation du sujet social à travers l'économie n'est pas sans lien avec la crise économique. A ce sujet, la référence au chômage dans *Les Bimanes* et les autres œuvres récurrente. La crise économique rime surtout avec la débrouillardise, les petits métiers et l'encouragement à la pratique des métiers manuels. Les œuvres tentent ainsi une déconstruction de la représentation. En d'autres termes, elles s'emploient à réhabiliter les métiers manuels et salissants, à promouvoir l'insertion sociale des jeunes par l'agriculture, à valoriser l'initiative économique personnelle, bref à modifier la représentation sociale de certains profils sociaux afin de les rendre valorisant dans un environnement social et économique difficile.

En plus d'être porté vers la valorisation du profil social du sujet identitaire, les œuvres camerounaises au programme n'offrent qu'une perspective univoque de lecture. L'analyse des noms des personnages par exemple à permis de démontrer que l'esthétique des noms par exemple relève des stéréotypes sociaux et n'ont pas un rapport réel avec l'ancrage social et culturel. A cet effet, et bien que le village soit représenté dans les œuvres camerounaises comme un lieu de refuge, un cadre de régénérescence par opposition à la ville considérée comme un cadre de dégénérescence ; les cultures ethniques et particulièrement l'identité ethnique est opposée à l'identité culturelle urbaine exprimée en français. Dans ce contexte les noms de personnages renvoient de façon connotée vers des réalités extra individuels. Ainsi, le nom d'un personnage peut devoir renvoyer à un métier, une communauté ethnique, une catégorie sociale.

Quant à la valorisation de l'identité socioculturelle, elle est portée de façon marginale et dans une perspective historique et philosophique par les œuvres non camerounaises. Par leurs ancrages sociohistoriques, les œuvres non camerounaises permettent un retour réflexif sur l'identité alors que les œuvres camerounaises n'offrent pas cette perspective. L'ancrage historique et contextuel de l'intrigue l'explique. Qu'il s'agisse de *Bel Ami* de Maupassant ou d'Une Saison blanche et sèche d'André Brink, c'est de la condition sociohistorique et culturelle de l'homme qu'il est question. Le parcours des personnages est fait de transformation, d'adaptation ou de rejet des nouveaux environnements, et bien sûr adhésion ou non à des valeurs et des convictions qui sont celles de la justice, de la liberté, du bonheur, du plaisir, du droit. Ce qui témoigne de la profondeur des structures discursives et du caractère abouti de l'esthétique des auteurs.

Ainsi, la valorisation de l'identité sociale individuelle se poursuit dans les œuvres au programme du second cycle par la célébration des valeurs humanistes et le questionnement des valeurs sociales. Autrement dit, à travers la figure d'un personnage tel que Ben Du Toit mourant pour le triomphe de la vérité et de la justice dans une Afrique du Sud raciste ; c'est l'homme, débarrassé des attaches ethniques, raciales, de toutes les formes de préjugés, et porté uniquement par les valeurs universelles telles que la vérité, la justice, la solidarité,

l'amour, la liberté qui est célébré. Tandis que le personnage de Georges Duroy permet de questionner le sens des valeurs tels que le bonheur, l'amour, le pouvoir, la richesse dans le contexte des sociétés modernes où est objet de marchandage. En fin de compte, l'on peut dire que les œuvres non camerounaises au programme scolaire ne proposent pas un profil de personnages culturellement spécifié mais offre une analyse réflexive sur l'identité sociale.

Enfin, entre les deux sous catégorie de corpus, se trouve la littérature orale. Les œuvres de la littérature orale au programme scolaire se caractérisent par l'importance accordée à une réflexion de nature morale sur les valeurs sociales. Pédagogique par le ton et la posture, les différents textes issus des œuvres telles que *Les Chants de la Forêt* et *La Belle histoire de Leuk-le-lièvre* valorisent le sens de la curiosité, l'ingéniosité, l'intelligence, le goût de l'aventure et du risque. Ils promeuvent en même temps une vision de la socialité qui valorise le droit d'ainesse, le respect des anciens. Dans *La Belle histoire de Leuk-le-lièvre*, l'intelligence du jeune Leuk-le-lièvre trouve ses limites dans les épreuves de la vie et c'est finalement auprès du vieux Serigne N'Diamala, la girafe qu'il s'initie, apprend les règles de la courtoise, de la modestie afin de repartir sur de nouvelles bases. De ce fait, la représentation du sujet identitaire dans la littérature orale rejoint celle de la littérature écrite camerounaise.

Dans l'ensemble, la représentation sociale de sujet identitaire qui domine le corpus littéraire au programme est celui du sujet individuel, préoccupé à se construire une existence économique et civique d'une part ; ouvert au modernisme et au progrès et porté par les valeurs humaines d'autre part. Qu'il soit en cours de socialisation ou déjà socialisé, le personnage est porté vers la réalisation du bonheur à la fois individuel et collectif. Dans l'un et l'autre cas, la trajectoire des personnages est celle des valeurs universelles.

Cette représentation sociale du sujet identitaire dans les œuvres littéraires coïncide avec la représentation dudit sujet dans le discours institutionnel. En effet, le passage de l'Etat dirigiste à l'Etat libéral à partir des années 1990 a accentué le processus d'individualisation sociale commencée depuis la colonisation. La personne est appelée à devenir citoyen, et donc un individu capable de participer au commerce du droit. Il lui faut pour cela être sujet de droit et capable d'interagir socialement, politiquement et économiquement. Tel est l'esprit des textes constitutionnels, législatifs, juridiques, administratifs ainsi que les conventionnes et les traités internationaux qui façonnent la réalité sociale et économique au Cameroun.

En effet, le Cameroun est signataire des conventions sur les droits de l'homme, de la femme, de l'enfant, de la liberté de commerce ; et au delà de tout, il est activement impliqué dans le processus de démocratisation de la société. Ainsi, en traitant des sujets relatifs à l'établissement des actes de naissance, de la carte nationale d'identité, de la scolarisation de la jeune fille, de la liberté de la femme, de l'initiative économique, pour ce qui est des œuvres camerounaises ; et proposant la réflexion morale et critique sur les valeurs sociales et humains dans les œuvres non camerounaises et la littérature orale, le corpus littéraire au programme se conforme au discours institutionnel. Aussi, peut-on le qualifié de métadiscours politique et socioéconomique.

En d'autres termes, au lieu d'être par le reflet de la diversité des ancrages culturels, la mémoire du passé lointain et merveilleux confronté au présent, le lien entre le monde visible et invisible, le personnage de fiction narrative camerounaise prend son sens dans le texte en s'accommodant au présent, s'inscrivant dans

une socialité étroite, dans une historicité très contemporaine, circonscrite à l'espace de survie qui réduit ses liens relationnels à des fréquentions utilitaires. Il est essentiellement présent par la banalité du geste quotidien. Mis bout à bout, les gestes quotidiens et les noms construisent un parcours social et économique qui prennent sens autour du sociogramme du développement et de l'unité nationale. Cette perspective donne un sens idéologique au texte.

En somme, le profil du sujet identitaire dans les œuvres se révèle être très largement social. Une identité qui est loin de refléter la diversité socioculturelle du profil identitaire au Cameroun. Celui-ci ne reflète pas non plus la diversité esthétique identitaire des littératures francophones.

A la suite de l'analyse du profil identitaire des personnages, il est nécessaire d'analyser les représentations identitaires des enseignants et les élèves pour en tirer une interprétation comparative.

### b) Une représentation hétérogène du sujet identitaire chez les apprenants et les enseignants

L'analyse de la représentation identitaire des enseignants et des apprenants vise à appréhender celle-ci afin de la comparer à la représentation de l'identité obtenue de l'analyse des œuvres littéraires. Il s'agit de vérifier l'adéquation des représentations des œuvres chez les élèves et les enseignants.

- **La représentation de l'identité chez les apprenants**

Aussi, l'analyse des variables 8, 9, et 10 (segment 3) démontre que les apprenants ne s'identifient pas à la culture exprimée en français. 81% d'entre eux déclarent avoir une représentation négative de la langue française comme langue principale de culture contre 17,65% (variable 8). De même, 76,43% des apprenants trouvent l'attitude de l'enseignant valorisante lorsqu'il met en relation l'œuvre littéraire et l'identité ethnique des élèves (variable 9). Enfin, 100% des apprenants sont enthousiastes une nouvelle approche didactique d'enseignement de la littérature qui valoriserait davantage leur identité ethnique de référence (variable 10). Ces résultats dénotent le sentiment des apprenants vis-à-vis du contenu d'apprentissage, en même temps qu'ils construisent la représentation que ceux-ci ont d'eux-mêmes en tant que sujets identitaires. Autrement dit, les apprenants s'identifient en majorité comme des sujets identitaires ethniques et non comme des sujets identitaires sociaux. Ce résultat est confirmé par l'énoncé de la variable 11 où 42,16% s'identifie à sa culture ethnique contre 32,03% d'apprenants qui s'identifient comme appartenant simultanément à la culture ethnique et francophone et seulement 25,81% s'identifient comme de culture francophone.

Les résultats des variables supplémentaires (segment 2) corroborent ces variables actives. Ainsi, cherchant à appréhender la représentation que les apprenants se font de l'œuvre littéraire, les résultats du segment du variable 2 démontrent que 74,11% des apprenants trouvent que les œuvres littéraires camerounaises au programme ne reflètent que partiellement l'environnement socioculturel. 9,49% seulement pense qu'il y a plutôt adéquation. Et enfin 17,38 considère qu'il n'y a aucune adéquation entre l'œuvre et l'identité culturelle (variable 4). Par conséquent, ils se reconnaissent pas dans les œuvres camerounaises au programme.

Dans le même sens, interrogeant la convergence entre les œuvres littéraires non camerounaises et les valeurs universelles dont elles devraient être le reflet, 42,23% pense que l'adéquation est partielle. 36,73% des apprenants pensent qu'il y a adéquation. Et 5,58% n'y trouve aucune adéquation (variable 5). Sur ce variable non plus, la représentation institutionnelle des œuvres non camerounaises et la représentation personnelle des élèves ne convergent.

Les représentations des apprenants sur l'identité des œuvres littéraires camerounaises ne correspondent en majorité pas à la représentation homogène institutionnelle. Les apprenants pensent que les œuvres ne reflètent pas de manière cohérente les environnements qu'elles devraient représenter. Par contre, ils considèrent que les œuvres non camerounaises reflètent bien les valeurs universelles. En cela, leur représentation correspond à celle institutionnelle.

En somme, les résultats issus de l'analyse des variables actives et supplémentaires ci-dessus révèlent que les apprenants sont en majorité porteurs d'une représentation du sujet identitaire qui est hétérogène. Cette représentation d'eux-mêmes est opposée à la représentation institutionnelle. Ces sujets identitaires se revendiquent des attaches culturelles ethniques. Par contre la représentation institutionnelle et celle des élèves convergent en ce qui concerne les œuvres non camerounaises.

- **La représentation de l'identité chez les enseignants**

Pour ce qui est de la représentation des enseignants, les données y relatives sont questionnées dans le segment 2 du questionnaire. Ainsi, la variable 5 propose la vision des enseignants sur l'identité des œuvres. 15,02% considère qu'il y a adéquation entre l'œuvre littéraire et l'univers local tandis que 62,76 considère que l'adéquation est partielle. Alors 22,22% pense qu'il n'y a pas adéquation. En majorité, les enseignants considèrent que les œuvres camerounaises ne reflètent pas l'univers culturel local.

Cependant, la représentation institutionnelle et la représentation des enseignants convergent pour ce qui est de l'identité des œuvres non camerounaises. 65,41% considère qu'il y a adéquation entre les valeurs universelles et les œuvres non camerounaises (variable 6). De même, 57,23% considère que l'enseignement de la littérature non camerounaise a pour objectif l'approfondissement de la culturelle des apprenants (variable 9). Pour 71, 32%, cet objectif est atteint (variable 10). Comme chez les apprenants, la représentation institutionnelle et la représentation des enseignants convergent pour ce qui est des œuvres non camerounaises.

En somme, l'analyse des différentes variables relatives à la représentation de l'identité dans les œuvres littéraires camerounaises et non camerounaises permettent de démontrer qu'une double appréhension de l'identité se dégage. D'une part, il se perçoit une représentation hétérogène de l'identité dans le contexte camerounais. Celle-ci se traduit par le rejet de la représentation institutionnelle des œuvres par les élèves et les enseignants. D'autres part, et concernant les œuvres non camerounaises, il se perçoit une adéquation des représentations, celle institutionnel et celles des enseignants.

Ces résultats valident de ce fait partiellement l'hypothèse 1. Pour rappel, le critère de validation de cette hypothèse est présentée ainsi qu'il suit : peut être validée, il doit être démontré que la représentation institutionnelle de l'identité et la représentation de l'identité chez les élèves et les enseignants ne s'accordent pas. L'on conclura dans ce cas de la nécessité de redéfinir le corpus littéraire d'enseignement à partir d'un

posture non institutionnel afin qu'il puisse prendre en compte les représentations identitaires des élèves et des enseignants.

La validation partielle de l'hypothèse 1 amène à conclure que le corpus littéraire d'enseignement doit être partiellement redéfini afin de tenir compte de la représentation de l'identité chez les apprenants. La partie du corpus concernée se trouve être le corpus littéraire camerounais.

### 6.1.2. Vérification de l'hypothèse 2

Pour rappel, l'hypothèse 2 vise à vérifier que les outils didactiques d'enseignement de la littérature convergent vers la réalisation des objectifs identitaires d'hétérogénéité. La représentation institutionnelle des outils didactiques sera comparée à la représentation des apprenants et des enseignants. Les résultats de l'analyse de la perspective de lecture des textes sera convoqué dans ce sens.

#### a) Un corpus littéraire et deux perspectives de lecture

L'autre objectif recherché à travers l'analyse sociocritique des noms de personnages dans les œuvres camerounaises au programme est de questionner les perspectives de lecture inhérentes aux œuvres. L'analyse a démontré que la perspective d'écriture des œuvres camerounaises ne permet pas une lecture et une démarche plurivoque de construction de sens. Les sociogrammes de « développement » et « d'unité nationale » autour desquels sont construits les sens des textes se sont figés en doxa. Autrement dit, les structures de l'œuvre ainsi que les personnages, le discours et le cadre spatio-temporel correspondent aux représentations sociales et culturelles dominantes popularisées. Des représentations qui ne suscitent pas de réflexions critiques. L'exemple du nom de personnages montre que leur processus de construction ne repose pas sur la réalité socioculturelle. Lesquels, au lieu d'offrir une perspective plurielle de lecture, se révèlent être faits des stéréotypes sociaux.

Par contre, les deux romans non camerounaises que sont *Une Saison Blanche et sèche* et *Bel Ami* s'illustrent par l'hétérogénéité de postures de lecture. Ancrées autour des thématiques à caractère universel que le racisme et les mœurs sociaux, contextualisés dans des cares historiques nationales (française et sud africaine), les deux romans sont ouverts à la lecture plurivoque à travers la posture critique des auteurs, et par le profil singulier des personnages, la perspective analytique de l'écriture.

#### b) Des outils didactiques orientés vers les objectifs d'homogénéité identitaires

L'analyse du corpus littéraire au programme montre que les œuvres camerounaises n'offrent pas de perspectives plurivoques de lecture. Cependant, les œuvres non camerounaises, par leur ancrage sociohistorique et la posture critique des auteurs, offrent cette perspective.

La lecture critique des approches méthodologiques faite dans la partie 1 et 2 montre que le cadre didactique du français langue seconde (FLS) qui sert à l'enseignement de la littérature au Cameroun fait problème. Historiquement constitué autour des objectifs d'homogénéité identitaire, ce cadre n'a pas évolué malgré les multiples mutations du contexte sociopolitique auquel il est lié. Il est théoriquement caractérisé comme sans fondement, et didactiquement dépourvu, et considéré comme violent du point de vue moral.

A cette analyse, il faut ajouter l'analyse comparée des approches didactiques d'enseignement entre 1960 à 1994 d'une part ; et de 1995 à nos jours d'autre part, montre une volonté politique de faire évoluer ces objectifs d'homogénéité vers ceux de l'hétérogénéité. En effet, les outils didactiques de 1960 à 1994 que sont la lecture suivie et la lecture expliquée pour le premier cycle, la critique biographique pour le second cycle, privilégient la posture transmissive des contenus. Laquelle posture valorise la construction univoque du sens du texte. Depuis la réforme des programmes scolaire de 1995, continuée en 2014, la lecture méthodique est devenue l'outil méthodologique dominante. Celle-ci, prend en compte la notion de centration sur l'apprenant, et manifeste la volonté de construction plurivoque du sens. La lecture méthodique est pratiquée dans le cadre de l'approche par compétences.

Mais la perspective plurivoque de l'approche par compétence est relativisée par son caractère fonctionnel. L'enseignement de la culture et particulièrement de la littérature y est articulé autour des préoccupations sociales, et est pratiquée de façon évènementielle. Soit une fictionnalisation de l'hétérogénéité qui ne permet pas d'aboutir à une construction plurivoque du sens.

D'où la nécessité de repenser les outils théoriques d'enseignement de la littérature de notre point de vue. Mais du point de vue institutionnelle, les approches par compétence et la lecture méthodique construisent valablement le sens pluriel du texte littéraire.

Lequel des points de vue sera corroboré par les représentations des élèves et des enseignants ?

### c) Complexité des représentations des outils d'enseignement chez les enseignants

Le résultat de l'analyse des variables relatives aux approches didactiques de l'enseignement de la littérature traduit une appréhension complexe de la lecture plurivoque. En effet, les enseignants déclarent à la majorité absolue (variable 15), prendre en compte la culture des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage. Mais lorsqu'ils sont interrogés sur la mise en relation explicite entre le contenu d'enseignement littéraire et l'identité culturelle des apprenants (variable 16), seul 42,61% affirme le faire. Ce résultat traduit la difficulté qu'ont les enseignants à situer objectivement leur pratique d'enseignement, tantôt homogène, tantôt hétérogène.

Il est évident que la lecture suivie et méthodique, conçue dans le cadre de l'approche par compétences, vise officiellement les objectifs d'hétérogénéité identitaire. Mais le contexte de son exploitation ne permet pas d'atteindre ce résultat.

Le résultat de l'analyse des variables actives de 11 à 14 qui interrogent la représentation des enseignants le confirme. Le résultat du variable 11 indique que 61,42% des enseignants se représentent les outils didactiques d'enseignement de la littérature comme une technique contre 20,71 qui les considère comme un art et 17,85 comme une science. Dans le même sens, le résultat du variable 12 indique que 92,12% considère les approches didactiques d'enseignement comme très partiellement adaptées. Et s'ils reconnaissent à 100% l'existence d'une pluralité d'approches didactiques pour l'enseignement de la littérature, 82,16% affirme ne pas créer des supports didactiques spécifiquement dédiés à sa classe (variable 13).

Le point de vue relatif sur les pratiques d'enseignement déclarées se justifie par la diversité du profil de formation professionnelle des enseignants d'une part, et d'autre part par la diversité du parcours académique desdits enseignants ; tous n'étant pas passés par les écoles normales supérieures. Tandis que les représentations traduisent plus ou moins les pratiques réelles d'enseignement de la littérature. Lesquelles sont articulées en majorité autour de la lecture univoque. En d'autres termes, ces représentations sont inconsciemment construites par la culture éducative et la culture professionnelle qui n'a pas beaucoup variée depuis les indépendances.

Cette culture éducative reflète dans l'opinion des apprenants qui sont partiellement satisfaits de l'approche d'enseignement à 59,13% mais adhèrent à 100% à l'idée d'une nouvelle approche didactique prenant en compte leur centre d'intérêt.

Finalement, étant démontré que les œuvres camerounaises n'offrent pas de perspectives plurivoques de lecture tandis que les œuvres non camerounaises offrent cette perspective ; de même, étant démontré que les outils didactiques d'enseignement annoncées comme convergents avec les objectifs d'hétérogénéité d'enseignement connaissent une exploitation orientée vers les objectifs d'homogénéité ; enfin, étant donné que la majorité des enseignants se représentent leur pratique d'enseignement comme transmissive et univoque ; l'on conclue de la nécessité de l'adoption d'une approche didactique qui prenne en compte le facteur contextuel et notamment socioculturel, voire sociohistorique nécessaire pour une perspective plurivoque d'enseignement. Ce qui signifie par la même occasion la validation de l'hypothèse 2.

### 6.1.3. Vérification de l'hypothèse 3

Les objectifs d'enseignement de la langue française et de la littérature sont définis de manière concomitantes dans les programmes scolaires au Cameroun. Autrement dit, de l'atteinte des sous objectifs de l'un dépend le succès de l'autre. Ce qui n'empêche de considérer leur différence de nature. La vérification de l'hypothèse 3 se fait à partir des résultats de l'analyse des données d'enquête sur les représentations disciplinaire de la littérature en français. Celle-ci sera comparée à la représentation institutionnelle.

#### a) Une représentation institutionnelle hétérogène de la littérature français

Le programme de français est porteur d'une diversité d'objectifs et d'enjeux, à la fois linguistique, culturel, social, éducatif. Une diversité qui se traduit par une formulation interdépendante du contenu du programme (tableau 4 et 5). Une telle structuration des contenus d'enseignement qui ne permet pas à priori de dissocier clairement les objectifs linguistiques et communicatifs et leurs enjeux, ainsi que les objectifs littéraires et culturels et leurs enjeux. Cependant, les instances institutionnelles tiennent à cette représentation plurielle, nécessaire à la réalisation des compétences attendues de l'enseignement concomitante de la langue française et de la littérature (chapitre 1). Dans ce sens, l'analyse du programme de français en vigueur depuis 2014 montre la complexification de la représentation de la discipline français, partagée entre les objectifs sociaux, politiques, économiques, culturels, linguistiques et éducatifs. Une représentation qui ne correspond plus simplement à la notion de langue-culture.

Les approches par compétences ont fait de l'enseignement de la littérature par exemple une discipline sociale à entrées multiples et à la finalité traduisible en termes de compétences. Ainsi, il devient indispensable pour l'atteinte des objectifs d'enseignement qu'enseignants et institutions aient la même représentation plurielle du contenu disciplinaire. Mais cela est-il toujours le cas ?

#### b) La représentation homogène de la littérature en français chez les enseignants

Les enseignants sont plutôt porteurs d'une représentation globale et homogène de la discipline. En d'autres termes, ils ne font pas de distinction précise entre langue française et littérature. Le terme français est généralement utilisé pour désigner les deux sous disciplines. Ils déclarent pour 50,05% avoir une représentation positive de l'enseignement de la littérature en français. 23,44% déclare avoir une représentation négative mais acceptable contre 8,97% qui déclare avoir une représentation totalement négative (variable 8). Le résultat de la variable 8 ne donne d'indications précises sur leurs appréhensions des contenus d'enseignement mais indique néanmoins une appréhension confuse et sentimentale de la discipline. L'analyse des autres variables du segment 2 démontre que la représentation dominante de la littérature en français chez les enseignants est plutôt homogène. Aussi, se représentent-ils les objectifs et les contenus de façon globale. Doit-on rappeler qu'ils considèrent à 61,42% la didactique de la littérature comme une technique (variable 11) ; et que c'est à 57,23% qu'ils considèrent que l'objectif principal de l'enseignement de la littérature est l'approfondissement de la culture générale. Et enfin ils sont 71,32% à considérer que ces objectifs globaux sont atteints. C'est-à-dire que la finalité de l'enseignement de la littérature correspond à donner une culture générale globale. Ce qui justifie pourquoi ils sont à plus de 50% à considérer que leurs apprenants sont de culture francophone, alors que les apprenants eux-mêmes ne s'identifient pas comme tels. Pour tout dire, la représentation de la discipline chez les enseignants est confuse. Ce qui est un problème dans le processus didactique.

En fin de compte, l'interprétation des résultats des différents variables du questionnaire enseignant permet de démontrer la représentation institutionnelle est en déphasage avec les représentations personnelles des enseignants pour ce qui est notamment du contenu. Ce qui induit la validation de l'hypothèse 3. Il devient important dans ce cas de dissocier le contenu linguistique et le contenu culturel pour assurer une bonne lisibilité des objectifs.

### 6.1.4. En guise de bilan

L'interprétation des résultats dans le cadre de la validation des hypothèses a démontré l'existence d'un écart entre la représentation institutionnelle de l'identité et les représentations personnelles des apprenants et des enseignants. En effet, l'identité que porte le corpus littéraire au programme est une identité sociale, construite à partir des repères et des valeurs de la vie quotidienne modernes. Le corpus littéraire oral renforce cette identité sociale en véhiculant une vision hiérarchique des valeurs sociales. Quant au corpus du second cycle, il prolonge cette vision sociale de l'identité en l'installant dans les péripéties de la grande histoire du 19e et du 20e siècle, offrant ainsi une possibilité de retour réflexif sur celui-ci.

Tandis que l'analyse des données issues des questionnaires d'enquête démontre que les apprenants, en très large majorité, mais aussi les enseignants sont attachés à une définition culturelle de l'identité. Une définition de l'identité qui revendique des attaches anthropologiques. En d'autres termes, les apprenants et les enseignants considèrent l'identité comme étant d'abord une réalité ethnique avant d'être une réalité sociale.

L'ancrage sociale de la représentation institutionnelle de l'identité converge avec les enjeux politiques et sociaux attendus de l'enseignement de la littérature. En cela, le corpus littéraire est bien le reflet du programme. Cependant, le déphasage entre les représentations institutionnelles et personnelles laisse penser que ces enjeux courent le risque de ne pas se concrétiser.

Dans le même sens, la représentation institutionnelle et les représentations personnelles du contenu littéraire d'enseignement sont aussi en rupture. Du point de vue institutionnel, et d'après le programme de 2014, le contenu d'enseignement littéraire constitue une entité hétérogène, à la fois linguistique et culturelle, devant permettre la réalisation d'une pluralité de compétences de répondre aux besoins pédagogiques, sociaux, politique et même économique. Il se trouve que les enseignants ont plutôt une vision globale et moins hétérogène du contenu d'enseignement, perçu davantage sous le prisme des enjeux linguistiques et par pédagogiques que sociaux et politiques. Ce qui n'est pas sans soucis pour la cohérence entre les postures d'enseignement et les objectifs. S'impose de ce fait la nécessité de dissocier le contenu linguistique et le contenu littéraire, objectifs linguistiques et culturels d'enseignement. Cette démarche aura l'avantage de donner la priorité aux objectifs identifiés en contexte et de dissocier les contenus en lien avec les enjeux d'hétérogénéité identitaire.

Enfin, et pour ce qui est des outils d'enseignement, l'analyse du corpus relève que les perspectives de lecture des œuvres sont à la fois univoque et plurivoque. Les œuvres littéraires camerounaises (les contes y compris) au programme présentent une perspective univoque de lecture en raison du caractère usagé du sociogramme qui les construit. Ces œuvres n'offrent aucune perspective de retour critique et de questionnement de l'identité enseignée. Par contre, les œuvres non camerounaises offrent une perspective plurivoque qui permet de questionner l'identité en contexte, tant du point de vue sociohistorique que philosophique. Les résultats de l'analyse des questionnaires d'enquête révèlent que les enseignants ne se sentent pas méthodologiquement outillés pour faire face aux défis de la pluralité identitaire. Les approches par compétence restent une approche méthodologique problématique pour cet objectif. D'où l'urgence de repenser en contexte le cadre méthodologique pour l'enseignement de la culture.

## 6.2. propositions de paramétrage didactique du contexte

Analysant le contexte camerounais d'enseignement de la littérature, nous sommes parvenus à confirmer partiellement la validité de la première hypothèse. Tandis que les deux dernières hypothèses sont entièrement validées. La validation de ces hypothèses ouvre la voie à des projections pour un nouveau paramétrage du contexte camerounais d'enseignement de la littérature.

L'inadéquation des représentations institutionnelles et personnelles dans le dispositif didactique de l'enseignement de la littérature au Cameroun amène à questionner la cohérence de la relation identité/altérité telle qu'elle fonctionne dans ce contexte. La relation identité/altérité repose sur la notion de « sujet » ou « d'apprenant » empruntés aux théories pédagogiques actives. Pour ce qui est de l'enseignement de la littérature et de la culture, ce sont généralement les notions de « sujet social » et de « sujet individuel » qui

sont privilégiés. Le schéma relationnel de l'apprentissage est finalement une relation entre les sujets de nature sociale.

Le contexte camerounais, à travers l'écart entre la représentation institutionnelle et les représentations personnelles, laisse émerger un nouveau profil du sujet apprenant, qui par son attachement à ses repères culturels anthropologiques, n'est ni un « sujet social », ni un « sujet individuel » parce qu'il ne se reconnait pas dans la relation identité/altérité telle qu'elle fonctionne dans le cadre du FLS.

S'impose la nécessité de la prise en compte de la différence, même exprimée de façon absolue, dans le processus d'enseignement/apprentissage. En d'autres termes, peut-on véritablement parler de perspective hétérogène et plurivoque d'enseignement /apprentissage sans prendre en compte la spécificité identitaire de l'altérité ? Cette nécessaire prise en compte de la singularité culturelle de l'altérité amène à proposer le paradigme d' « identité/ipséité » en complément de celui d'identité/altérité. La notion d'identité/ipséité se propose de consolider la relation identité/altérité tout en aménageant un espace d'expression à ce qui ne rentre pas l'échange entre l' identité et l'altérité, et que nous déterminons par la notion d' « ipséité ». L' « ipséité » vient rappeler qu'il y a chez l'altérité une dimension irréductible qui définit sa singularité et qui nécessite d'être prise en compte.

Ce réaménagement du contexte didactique autour d'un double paradigme « identité/altérité » et « identité/ipséité » aura certainement pour conséquence la reconfiguration de la relation à l'altérité dans le cadre institutionnel, autrement dit, c'est la nature de la relation entre l'institution et le sujet identitaire qui est appelée à changer.

Dans l'ensemble, en proposant la double articulation du contexte d'enseignement de la littérature au Cameroun autour des paradigmes : identité/altérité + identité/ipséité, c'est la convergence de vues entre objectifs pédagogiques, besoins d'apprentissage et enjeux sociaux et culturels qui est recherchée. Laquelle convergence permettra entre autres de :

- prendre en compte la subjectivité de l'altérité dans le processus d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire de connecter le processus didactique et pédagogique à l'environnement social, culturel et historique dynamique plutôt que de l'en protéger.

- cerner objectivement la question de la légitimité de la violence symbolique exercée par l'autorité institutionnelle à travers l'enseignement de la culture

- sortir du modèle de l'occultation / valorisation du passé pour celui du questionnement du passé et du présent.

- enseigner la littérature en rapport avec les cultures des apprenants dans une dynamique interactive.

- initier la remise en question de la représentation hiérarchique des langues et des cultures.

- prendre en compte le contexte pluriculturel qui apparaît comme le contexte réel au détriment du contexte biculturel qui a inspiré le didactique traditionnelle.

Tout cela ne sera possible que dans un cadre didactique méthodologisé qui reste à définir.

# Conclusion

Le cadre théorique d'analyse du sujet a proposé des éclairages importants à notre problématique de recherche, en termes d'appréhension du modèle didactique d'enseignement, en termes d'alternative au modèle universalisant de l'enseignement des langues et des cultures, en termes de priorisation de l'humain et de sa subjectivité dans le processus d'enseignement des langues et des cultures, en termes de désinstitutionalisation des objectifs de l'enseignement des langues et des cultures, en termes de rapprochement des cultures et des identités, en termes d'un rapport plus humain à l'autre. Aussi, traiter de l'enseignement de la littérature dans la perspective de la construction d'une identité culturelle consiste-t-il finalement à s'intéresser au choix du contenu d'enseignement, au processus didactique de transmission de connaissances et enfin à l'organisation du contenu.

Dans ce sens, la vérification des hypothèses de recherche a permis de faire le point sur les paradigmes qui construisent l'environnement camerounais d'enseignement de la littérature. La validation des hypothèses consolide notre projet de sortie du cadre fictionnalisé de la didactique du français langue seconde pour un enseignement de la littérature construit à partir du cadre réel, et qui permet de tenir compte de la subjectivité personnelle et collective dans l'enseignement de la littérature en particulier et de la culture de façon générale. Il devient possible dans ce cas d'articuler explicitement les contenus littéraires d'enseignement aux contenus culturels et artistiques locales.

La validation des hypothèses permet également de confirmer que la représentation de l'œuvre littéraire comme un contenu culturel hétérogène n'est pas partagée. Les enseignants ont de la discipline une représentation homogène et cloisonnée. Par contre, le contexte camerounais est demandeur d'un contenu littéraire hétérogène d'enseignement, pluriel tant dans la langue d'expression, représentatif de la diversité des sensibilités identitaires et culturelles, moins dominé du point de vue institutionnel, c'est-à-dire moins perçu comme discours mais à la fois comme un objet culturel et une œuvre d'art.

Le contexte camerounais d'enseignement de la littérature est aussi demandeur d'une nouvelle approche d'enseignement de la littérature, pas forcément orientée vers les objectifs communicatifs mais susceptible de permettre le retour réflexif sur le sujet identitaire et son contexte.

Enfin, la question de l'organisation du contenu d'enseignement est explicitement posée. L'organisation actuelle du contenu d'enseignement correspond à une vision de la discipline qui reflète la notion de « langue-culture ». Cette vision entretient une confusion autour des objectifs et des enjeux d'enseignement de la littérature. Autant les enseignants sont dispersés dans leur pratique entre les objectifs linguistiques et culturels, autant la liaison entre langue et culture empêche un traitement approprié du corpus littéraire. Apparaît de ce fait la nécessité de séparer les contenus linguistiques et culturels d'enseignement.

# Conclusion

La question de l'enseignement de la littérature et de la construction d'une identité culturelle au Cameroun a permis de mettre en analyse la rencontre d'un environnement culturel et linguistique pluriel avec le contenu et les outils d'enseignement visant globalement des objectifs d'homogénéité identitaire.

Depuis les indépendances, l'on observe une recherche de l'influence de la culture nationale, de tendance universaliste et moderniste sur les autres composantes socioculturelles du paysage. En effet, l'Etat postcolonial, organisé autour d'une vision institutionnelle moderniste de la société, une vision construite autour de l'idée du développement et donc des valeurs de progrès, de liberté individuelle, de gouvernance démocratique, d'épanouissement sociale par la croissance économique d'une part ; et d'autre part autour de la vision homogène de la société nécessaire à la survie de l'Etat et appelé « unité nationale » et donc du vivre ensemble. Cette idée de culture nationale est portée par les langues étrangères (français et anglais). Celles-ci sont valorisées au détriment des langues et cultures ethniques.

En raison de cette démarche, le contexte éducatif camerounais de 1960 à nos jours s'illustre par une empreinte marquée du politique sur l'éducation. L'écriture scolaire de l'identité connait deux contextes. La première va de 1960 aux alentours des années 1990. La seconde va de la période de 1990 à nos jours et est présentée comme ouverte à la diversité linguistique et culturelle. Il se révèle que les objectifs de diversité culturelle attendus ne sont pas satisfaisants. Ce qui n'est pas sans susciter de frustrations.

Les politiques gouvernementales en matière d'éducation et de culture, depuis le milieu des années 1990 tentent de remodeler le paysage linguistique et culturel camerounais, par le rééquilibrage des contenus d'enseignement culturels et linguistiques. Mais le problème demeure. En effet, cette posture d'écriture amène avec lui une conception schématique et territorialement cloisonnée des identités culturelles locales ; laquelle constitue par la même occasion la mise en infériorité des langues et cultures locales. Faut-il pour cela rappeler que l'enseignement des langues et des cultures étrangères repose sur le postulat de l'incapacité des cultures locales à promouvoir la vie en communauté.

Finalement, l'environnement politique et socioéconomique a dicté à l'enseignement de la littérature ses priorités. D'où l'importance de la nature socio-identitaire de l'enseignement de la littérature. Cette analyse met surtout en lumière un cadre d'enseignement de la littérature, plutôt idéologiquement et politiquement influencé mais très faiblement théorisé.

Reste qu'en l'absence d'une approche théorique endogène, les pratiques d'enseignement de la littérature donnent le sentiment d'être la conséquence de petits arrangements avec les aléas de l'histoire, les contraintes de la politique domestique et de la géopolitique internationale. Par l'héritage culturel et éducatif laissé par la France après la colonisation, et à travers la planification scolaire restée inchangée, les formes et les contenus pédagogiques à disposition, l'adoption du cadre de la didactique du français langue seconde comme contexte de l'enseignement de la littérature au Cameroun s'est fait sans efforts et sans questionnement.

Il se trouve que le Cameroun est un environnement humain, linguistique et culturel dont la configuration est plutôt spécifique par rapport aux autres pays francophones africains. Aussi, après plus de soixante années d'enseignement de la littérature, divers bilans critiques établissent les résultats peu satisfaisants, et surtout des finalités politiques, sociales et culturelles non atteintes.

Les analyses réalisées dans le cadre cette recherche ont permis de dégager le constat d'un contenu d'enseignement et des outils méthodologiques définis du point de vue institutionnel et orientés vers les objectifs d'homogénéité, alors que le contexte exprime des besoins identitaires de pluralité.

Dans ces conditions est posé le problème suivant : quel enseignement de la littérature pour la construction d'une identité culturelle au Cameroun.

L'analyse de cette problématique s'est faite dans le cadre théorique de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures. Les hypothèses suivantes ont été énoncées.

Hypothèse 1. Le corpus littéraire devrait être redéfini en dehors du cadre didactique du FLES et d'un point de vue non institutionnel (dominant).

Hypothèse 2. Pour réaliser les objectifs identitaires attendus de l'enseignement de la littérature, les outils méthodologiques d d'enseignement devraient nécessairement être repensés en lien avec les enjeux historiques.

Hypothèse 3. Les objectifs linguistiques de l'enseignement de la littérature devraient être séparés des objectifs culturels, par conséquent le contenu culturel et littéraire doit être enseigné séparément du contenu linguistique.

Les données relatives à la vérification de ces hypothèses ont été constituées de deux manières : d'une part, un corpus littéraire tiré des œuvres au programme de l'année scolaire 2018/2019 ; d'autre part des données d'enquête obtenues à partir des questionnaires d'entretien réalisés auprès des apprenants et des enseignants.

L'analyse du corpus littéraire est faite à partir des outils de l'analyse du discours littéraire et principalement de la sociocritique tandis que les données d'enquête ont été traitées à partir des outils de l'analyse quantitative.

A travers la question de l'enseignement de la littérature et de la construction d'une identité culturelle au Cameroun, c'est la question du rapport à l'altérité qui est posée. Un rapport à l'altérité rendu complexe par la présence de l'institution. La notion de représentation a été au cœur de l'analyse. Car, il s'est agit d'analyser la représentation du sujet identitaire dans les œuvres littéraires, la représentation du contenu chez les apprenants et les enseignants, la représentation de la discipline littérature chez les enseignants, la représentation des méthodologies d'enseignement chez les enseignants, et enfin les représentations institutionnelles diverses.

Les résultats des données ont été interprétés dans le cadre de la vérification des hypothèses. Ces résultats ont indiqué la validation partielle de l'hypothèse 1 et les validations totales des hypothèses 2 et 3. En d'autres termes, à l'hypothèse de la nécessaire redéfinition du contenu d'enseignement en dehors du cadre institutionnel, il est démontré que le contenu littéraire non camerounais répond à la fois aux attentes institutionnelles et d'apprentissage. Par contre, les contenus littéraires camerounais, ne correspondent pas. C'est donc eux qui doivent être redéfinis en dehors du contexte institutionnel. Quant à l'hypothèse 2 relative à la redéfinition des outils d'enseignement en tenant du cadre sociohistorique, elle a également été validée, et par conséquent l'outil didactique d'enseignement doit être redéfini. Pareil pour l'hypothèse 3 relative à la séparation des contenus et des objectifs linguistiques et littéraires, la validation de ladite hypothèse démontre la nécessité

de cloisonner les contenus linguistiques séparément des objectifs littéraires afin de permettre une meilleur lisibilité.

En somme la validation des hypothèses confirme les attentes du contexte en termes d'hétérogénéité du contenu et des outils d'enseignement. La validation de ces hypothèses ouvre aussi la voie à une perspective prospective autour de nouveaux paradigmes pour ce qui est de l'enseignement de la littérature dans les contextes de pluralité. Aussi, proposons-nous le paramétrage de l'identité/altérité + identité ipséité, nécessaire pour prendre en charge la subjectivité collective et l'identité culturelle des apprenants. Ces projections restent à leur tour à être confirmées dans le cadre d'un autre projet de recherche.

# Bibliographie

## 1/ Corpus littéraire

ABEGA Séverin, Cécile, *Les Bimanes,* nouvelle, NEA, Dakar, 1985.

ANYA NOA, Lucien *Les chants de la forêt* conte, Afrédit, Yaoundé, 2015.

BRINK, André, *Une Saison blanche et sèche*, roman, Stock, Paris, (1979) 1983.

MAUPASSANT, Guy de, *Bel Ami*, roman, Gallimard, Paris, (1885) 2010.

MPOUDI NGOLLE Evelyne, *Petit Jo, enfant des rues*, roman, Hatier International/Edicef, Paris, 2009.

OMBETE BELA, *Les Tribus de Capitoline*, roman, CLE, Paris, 2016.

PABE MONGO, *Père inconnu*, nouvelle, Edicef, Paris, 2012.

SEDAR SHENGOR, Léopold et SADJI, Abdoulaye, *La Belle histoire de Leuk-Le-Lièvre,* Conte, Hachette, Paris, 1953.

## 2/ Bibliographie générale

ABDALLAH PREITCELLE, Martine, *L'éducation Interculturelle,* Paris, PUF, 2001.

ABDALLAH PREITCELLE, Martine ; « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », en ligne, www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf, consulté le 16-08-2000.

ABE, Claude « Multiculturalisme, cosmopolitisme et intégration politique en milieu urbain: les défis de la citoyenneté de type républicain à Douala et Yaoundé », in Polis, Revue camerounaise de science politique, vol. 12, numéro spécial 2004 – 2005.

ADAM J.-M. & CORDONIER N. « L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux ». in *Le français aujourd'hui*, n° 109, p. 35-47, 1995.

AGIER Michel, *La sagesse de l'ethnologue*, Paris, L'œil neuf, 2004.

AHIDJO, Ahmadou, *Anthologie des discours 1957-1979*, les Nouvelles Editions Africaines, Dakar, 1980.
JEAN-LOUP, Amselle, Branchements, Anthropologie de l'universalité des cultures, Paris, Flammarion, 2001.

AMOSSY Ruth. « La dimension sociale du discours littéraire. L'analyse du discours et le projet sociocritique ». In R. Amossy & D. Maingueneau (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires.* Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2003, p. 63-74.

ANGENOT, Marc, « Que peut la littérature », dans *La Politique du texte. Enjeux sociocritiques. Pour Claude Duchet*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1992.

APPADURAI, Arjun, *Après le Colonialisme*, Paris, Payot, 1990.

APPADURAI, Arjun, « Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy », *Public Culture*, Vol. 2, n° 2, 1990, p. 1-24.

ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1961.

ARON, Paul, Saint-Jacques, Denis, Viala Alain (dir.) *Le dictionnaire du littéraire*, PUF, Grands dictionnaires, 2002, 2016.

ARDOUIN, Thierry, « Des catégorisations de l'ingénierie de la formation à la naissance de

l'archipel », in Université de Lorraine, (2003), URL http://www.rdvacteurs.univ-lorraine.fr Consulté en septembre 2014.

AWOUNA Jean-Marie et Noah Jean-Louis, *Contes et fables du Cameroun*, fasc. I, Mythe, le récit fabuleux, visant à expliquer l'ordre du monde. Yaoundé, 1974, P.354.

BAKHTINE, Mikhaël. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984.

BALANDIER, Georges, *Sociologie actuelle de l'Afrique noire,* Paris, PUF, 1955.

BALOGUM, Ola, « La société tribale est-elle un atout ou un handicap pour1'Afrique? » in *Le Courrier ACP-CEE,* Bimestriel, n° 140, Juillet – Août, 1993.

BAHUCHET, Serge, « History of the inhabitants of the central African rain forest : perspectives from comparativelinguistics. » In : Tropical Forests, People and Food (ed.), New York, Unesco, 1993 — pp. 37-53.

BEAUD, Stéphane et NOIRIEL, Gérard. (1989). L'« assimilation », un concept en panne, in *Revue internationale d'action communautaire*,(21), 63–76. https://doi.org/10.7202/1034079ar

BARTHES Roland. (1966/2002). « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* n° 8 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 2, p. 828-865.

BASTIDE, Roger, *Le Prochain et le lointain*, Paris, Mouton, 1970.

BASTIDE, Roger, « Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres », in Georges Gurvitch (dir.), *Traité de sociologie*, Paris, PUF, 1960, p. 315-330.

BAYART Jean François et BEMBE Achille, *La politique par le bas en Afrique noire*, Karthala, Paris, 1992.

BEACCO, Jean-Claude, CHISS, Jean-Louis, CICUREL, F. & VERONIQUE, Daniel (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 276 p. 2005.

BEACCO, Jean-Claude, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », in Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. France. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp.31-40, 2011, 978-2-813000-48-4. hal-01436588.

BERNARD, Florent, *Race et culture : l'instrumentalisation des différences*, Anthropologie et génétique humaine, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, 2004.

BIAYA, Tshikala, « Le pouvoir Ethnique: Concept, lieux d'énonciation et pratiques contre I' Etat dans la modernité africaine. Analyse comparé des Mourides (Sénégal) et Luba (Congo-Zaïre) » in *Anthropologie et Sociétés* n° 22 January, 1998.

BITJAA KODY Zachée Denis., « Emergence et survie des langues nationales au Cameroun », in TRANS. Inetrnet- ZeitschriftfurKulturwissenschaften, No 11, http://www.inst.at/trans/11Nr./kody11.htm. 2001, consulté le 5 mars 2019.

BLANCHET, Philippe ; CHARDENET, Patrick ; Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. France. Éditions des archives contemporaines; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), 2011.

BITJAA KODJI, Zachée Denis, *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français (approche macro-linguistique)*, Thèse de doctorat, Université de Yaoundé I, 2003.

BIYOUHA ASSOMO, Agathe Ngo, « *Le français dans le sous-système anglophone* », université de Yaoundé I, 2003, mémoire de DEA,URL, http://www.eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org, Consulté en octobre 2018.

BRETON, Roland,: Géographie du plurilinguisme, in Daniel Coste et Jean Hébrard, (coord.), Vers le plurilinguisme ?, Tunis : UPS, Collection Le français dans le monde / Recherches et Applications, 1991.

BRUNER, Jérôme, *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir-dire*, Paris, PUF, 1966, (1981).

BOURDIEU, Pierre, « Le champ littéraire ». In : Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 89, septembre, 1991.

BOURDIEU Pierre, « Le pouvoir symbolique: rapports de force et rapports de sens », in *Sur l'Etat, Cours au Collège de France 1989-1992*, Seuil/Raisons d'agir, 2012 ( 1991).

BOURDIEU Pierre. « Le marché des biens symboliques », *L'année sociologique* vol. 22, p. 49-126, 1971.

BOURDIEU Pierre, « langage and symbolic power », in *Les Temps modernes,* URL http://www.monoskop.org Consulté en 15 mars 2020.

BOUVIER-LAFFITTE Béatrice et PROUTEAU Anne (dir), tissages littéraires franco-chinois, actes académiques, série itinéraires francophones, Paris, éditions Riveneuve, 2015.

BRUEZIERE, Maurice ; (1970 :54)[1]« Littérature et civilisation », in Le français dans le monde No 77, Hachette, Paris décembre 1970.

CALVET, Louis-Jean, *Les langues véhiculaires*, Paris, PUF, 1981, (Que sais-je), no 1916.

CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et Colonialisme*, Petit traité de glottophagie, Paris, Payot, 1974.

CANUT, Cécile, et DUCHENE, Alexandre, « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question. », *Langage et société* 2/2011 (n° 136), p. 5-12, URL : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm.

CANUT, Cécile, « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale. », Langue française 3/2010 (n° 167) , p. 141-158 URL:www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-141.htm. DOI : 10.3917/lf.167.0141.

CARDUNER, Jean ; « programme d'enseignement de la littérature aux Etats Unis », in le Français dans le Monde No 77, PP. 36-42, Paris, Hachette, décembre 1970.

CITOT, Vincent ; « Éditorial : Identité, liberté et connaissance », *Le Philosophoire* 2015/1 (n° 43), p. 5-7., article disponible en ligne, consulté le 12 janvier 2020 http://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2015-1-page 5.htm

CHARBONNEAU, Georges, « principaux auteurs et écoles de pensée dans le champ de la psychopathologie phénoménologique », in La lettre du psychiatre –Vol I- no 4, septembre –octobre 2005, PP 120-127.

CHAMOISEAU, écrire en pays dominé, Paris, Gallimard, 1997.

CHARAUDEAU ET MAINGUENEAU, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

CHERVEL, André. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 59-119.

CHEVRIER, Jacques, *Littérature Nègre*, Paris, Armand Colin, 1974.

CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : Éd. La pensée sauvage. (1985/1991).

COLEMAN James et ROSBERG, Carl. G. (eds), Political Parties and National integration, Berkeley Sr Los Angeles, 1964.

COMPERE, *Marie-Madeleine et CHERVEL, André : « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français ». in Histoire de l'éducation, (Les Humanités classiques), No 74 PP. 5- 38, 1997.*

CONDAT, Sophie, *L'éducation interculturelle*, CIEP, Paris, 2008.

CONDE, Maryse, *Reprendre la parole*, in Notre Librairie, no 3 (10-11) 1976.

COURCY, Nathalie, « Le Cameroun : Un pays et une littérature au carrefour des langues »,in Ethiopiques n° 77, Littérature, philosophie et art , 2ème semestre 2006.

COSTE, Daniel « Construire des savoirs en plusieurs langues : les enjeux disciplinaire de l'enseignement bilingue », URL http://www.adeb.asso.fr consulté en avril 2021.

Cros, Edmond, *La sociocritique*, Paris, L'Harmattan, 2003.

CUQ, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle., *Cours de didactique de langue française*, PUG, Grenoble, 2005.

CUQ, Jean-Pierre ; *didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris, 2003.

CUCHE, Denys « nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie » Revue "sciences humaines", n°77, novembre 1997.

DABLA, Jean Jacques ; « Roman et renaissance culturelle en Afrique » Littérature africaine à la croisée des chemins, édition clé, 1991.

DABENE, Michel, « Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues », in *Coste Daniel.,* credif-hatier-lal ; P. 193-206, 1994.

DABENE, Louise, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, 1994.

DARBON Dominique. *(dir), Ethnicité et nation en Afrique du Sud. Imageries identitaires et enjeux sociaux,* Paris, Karthala, 1995.

DAUNAY, Bertrand ; « L'état de la recherche en didactique de la littérature », in Revue française de la littérature, 2010 http://rfp.revues.org/1175?lang=en

DAUNAY Bertrand, (2006). « Lecture littéraire et disqualification scolaire ». *Lidil*, n° 33, p. 19-35 [journée d'étude « Réception des textes et classe de littérature », IUFM de Lyon, 13 octobre 2004].

DAUNAY B. & DUFAYS J.-L. « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », dans *La lettre de l'AIRDF*, n° 40, p. 8-13, 2007.

DELMOTTE, Florence, *Termes clés de la sociologie de Norbert Elias*, Paris, Le Seuil, 2012.

DEMOUGIN, Françoise, et SAUVAGE Jérémi (Dir.), *La construction identitaire à l'école*, L'harmattan, Paris, 2010.

DESCOLA, Philippe, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005.

Derrida, Jacques, *L'Ecriture et la différence,* Paris, Le Seuil. 1973.

DIAGNE, Pathé, *Introduction à la culture africaine*, Union générale d'édition, Paris, 1977.

DILI PALAÏ, Clément, et KOLYANG Dina Taiwe, *Culture et identité au Nord-Cameroun*, Paris, L'harmattan, 2008.

DIRKX, Paul, *Sociologie de la littérature*, Armand Colin, Coll. Lettres Cursus, Paris, 2000.

DIOP, Birago, *Les contes d'Amadou Koumba*, Paris, Editions Fasquelle, 1947.

DJUNGU SIMBA, Charles ; *l'Institution littéraire au Congo-Zaïre, Morphologie du champ littéraire congolais, 1939-2004, Littératures des mondes contemporains*, Metz, 2007

DORIN, Stéphane ; « Culture, globalisation et communication : perspectives théoriques contemporaines » in Colloque international « Mutations des industries de la culture, de l'information et de la communication » septembre 2006.

DOUBROVSKY S. & TODOROV T. *L'enseignement de la littérature,* Paris, Plon, 1971.

DRESTSKE, *Naturalizing the Mind*, Cambridge, MTT Press, 1995

DUBOIS, Jacques, *l'Institution de la littérature,* Bruxelles, Labor, 1983.

DUBOIS-MARCOIN D. « Aborder la notion de genre à l'école primaire ». Revue *Pratiques*, n° 54, p. 83-94. 1987.

DUCHET Claude, *Sociocritique, position et perspectives* Paris, Fernand Nathan, 1979.

DUCHET, Claude, « Présentation », P. 3-4, in Littérature, Médiations du social, recherches actuelles, no 70, 1988.

DUCHET, Claude, « Pathologie de la ville zolienne », dans S. Michaud et José Corti (dir) ; 1988, du visible à l'invisible.

DUBOIS, Jacques, *l'Institution de la littérature,* Bruxelles, Labor, 1983.

EBOGUE Augustin, « *Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun* », in synergies Afrique des Grands Lacs n°3 – 2014, p. 193-208.

ESCARPIT, Robert, La révolution du livre, Paris Unesco, 1965.

EWANE, Kange « Les dynamiques de l'identité culturelle au Cameroun », in Actes de Colloque l'identité culturelle camerounaise, 1985

FABRE, Paul, « *Théorie du nom propre et recherche onomastique* », *Cahiers de praxématique [En ligne], 8* | 1987, document 1, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 08 septembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/praxematique/1383

FISCHMAN, Amp, Sociolinguistique, Paris, Nathan1971.

FEUSSI, Valentin, Une construction du français à Douala - Cameroun, Thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours, 2006.

FEWOU, J.P., « La politique linguistique du Cameroun, contexte, enjeux et perspectives »., http://w3.gril.univ-tlse2. consulté en février 2019.

FOURGNAUD, Magali, « Pour une approche littéraire de l'identité ». Avant-propos, in Revue Fiction de l'identité, No11, 2017.

FREINET, Célestin, *Les techniques Freinet de l'École moderne* Paris, Librairie Armand Colin, 1964

GALISSON, Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier, 1982.

GALISSON Robert et PUREN Christian., *La formation en questions*, « didactique des langues » Paris, clé international, 2000.

GAONAC'H, Daniel, *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, 1987.

GLISSANT, Édouard*, Le discours antillais, Gallimard, Paris, 1981.*

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, « Enseigner la littérature ? », *Pratiques*, n° 38, p. 3-8, 1983.

GOODY, Jacques, *La logique de l'écriture*, Paris, Armand Colin,1986.

GOODY Jacques, *Entre l'oralité et l'écriture,* Paris, PUF, 1994.

GUEHENMO, Jean, Carnets du Vieil Homme, Paris, Grasset, 1991.

HALEN, Pierre ; « Les littératures du Sud ne tombent pas de nues », in La critique littéraire, Revue Notre Librairie, No 160, nov-feb 2006.

HUANNOU, Adrien, *Journées d'études du Grelef, Médias, Littérature, art et Société. Cotonou du 18-20 mars*, Cotonou, Ed du Flamboyant, 1999.

HENRY LELOUP, Jacqueline ; « L'homme et l'environnement dans le roman camerounais », in annales de la Faculté des Lettres et sciences humaines, no 10, 1981.

HERITIER, Françoise, « L'identité samo », dans Claude Lévi-Strauss, *L'identité*, Paris, PUF, 1983.

HERSKOVITS, Melville; LINTON, Ralph; REDFIELD, Robert; "Memorandum on the Study of Acculturation", *American Anthropologist*, vol. 38, n° 1, 1936, pp 149-152.

HOTOU Grébert Enseigner la culture nationale à l'enseignement secondaire au Cameroun. Essai de faisabilité Université de Yaoundé I - DIPEN II 2008 Hotou, 2008.

HOUIS, Maurice, Anthropologie linguistique de l'Afrique noire, Paris, 1971.

HUSTI-LABOYE, Carmen, La dispora coloniale en France, Différence et Diversité, Limoges, PUL, 2009.

ISER, Wolfang ; L'acte de lecture, Bruxelles, Mardaga, 1985.

JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard, 1978.

JANSSENS B., Bantu as an archaic languages group, communication, 14e Biennial Conference of the Society of Africanist Archaeologists, Syracuse, 1998, May 21-23.

JOURNET-DIALLO, Odile, *Noms d'ancêtres, noms d'amis, noms de dérision, Exemples africains,* Érès | « Spirale », 2001/3 no 19 | pages 51 à 60, https://www.cairn.info/revue-spirale-2001-3-page-51.htm

Kane, Mohamadou ; « L'enseignement de la littérature africaine aux africains », in le Français dans le Monde No 77, L'enseignement de la littérature française aux étrangers, Paris, Hachette, décembre 1970.

KILANGA, J. DIANSONSISA N., TSHIMBOJ D. et LEYA (dir.), *Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais*, Paris, l'harmattan, 2009.

KILANI, Mondher, « L'inhumanité de l'autre ? Notes introductives sur quelques concepts clés », in R. Gallisot, A. Rivera L'imbroglio ethnique, Lausanne, Ed. Payot, 2000, P. 25,

KLINKENBERG, Jean Marie, *Précis sémiotique générale*, Paris, Le Seuil, Coll. « Points Essais », 1996.

KRISTEVA Julia, *Séméiotikè. Recherche pour une sémanalyse*, Paris, Le Seuil, 1969.

KOM, Ambroise, : « la littérature africaine et les paramètres du canon », in Etudes françaises la littérature africaine et ses discours critiques, volume 37, numéro 2001.

LANGE, Marie-France « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », In revue Pour Educations, Société, N° 165, Paris, Edition du GREP, Mars 2000. PP 51-59.

LANGLADE Gérard. « Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 155-169, 2000.

LAHIRE, Bernard, *Au-delà de Freud. Sociologie, psychoapplicationsologie, psychanalyse,* Paris, La découverte 2011.

LAVACHERY, Philippe, « Le peuplement des grassfields », in Recherches archéologiques dans l'ouest du Cameroun, université libre de Bruxelles Afrika focus, vol. 14, nr. 1, 1998, pp. 17-36. S/c section préhistoire.

LEGROS Georges, « Quelle littérature enseigner ? ». In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 19-30, 2000.

Le LARDIC Monique, « Eléments de réflexion sur la formation des enseignants de fle en université au Japon », http://www.lpl-aix.fr, consulté en octobre 2018.

LEROY, Michel ; « La littérature française dans les instructions officielles au XIX^e^ siècle » Revue d'histoire littéraire de la France 2002/3 (Vol. 102).

LELIEVRE, Claude Contribution publié dans le journal l'Express du 30/10/2013.

LELOUP, Jacqueline Henry « L'homme et l'environnement dans le roman camerounais », in annales de la Faculté des Lettres et sciences humaines, no 10, 1981. P119.

LEWELLEN, *The Anthropology of Globalization: Cultural Anthropology Enters the 21st Century*, Westport, Bergin and Garvey, 2002.

Lévi-Strauss, Claude *La pensée sauvage,* Paris, Plon, « Presses Pocket », 1962,

LONSDALE, John., « Ethnicité, morale et tribalisme politique », in politique africaine,Texte traduit de l'anglais par C. Abel.(1996) En ligne, politique africaine.com/numéros/PDF/061098.pdf,

MADDALENA, Carlo *(de)*, *L'interculturel*. Clé International, collection « Didactique des langues étrangères », Paris, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique et PHILIPPE, Gilles, *Exercices de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, éditions Dunod, Lettres sup., 1997.

MAALOUF Amin, Les identités meurtrières, Paris, Albin Michel, 1998.

MAINGUENEAU, D., ET PHILIPPE, G., *Exercice de linguistique pour le texte littéraire*, Dunod, Paris, 1997.

MARGUERAT, Yves, Des montagnards entrepreneurs : les Bamileke du Cameroun.. In: Cahiers d'études africaines, vol. 23, n°92, 1983. pp. 495-504.

MBALLA, B. Jean-Jacques., *Législation et réglementation scolaires au Cameroun*, Yaoundé, CEPER, 1992.

MBALLA ZE, Barnabé, MBASSI ATEBA Raymond, ABADA MEDJO, Jean-Claude (sous la direction de), *La didactique de la littérature en contexte camerounais, Interrogations, dilemmes et modalités de transmission ;* Actes de colloques, AFREDIT, Yaoundé, 2016

MALAQUAIS, Dominique, « Arts de Feyre au Cameroun », in *Politique africaine* no 82, 2001, Juin, pp. 101-118

MARTINELLO, Marco ; L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines, Que sais-je, Paris, 1995.

MBEMBE, Achille, De la Postcolonie, Essai sur l'imaginaire politique dans l'Afrique contemporaine, Paris Karthala, 2000.

MENDO ZE, Gervais et al., Le français, langue africaine : enjeux et atouts pour la francophonie, Paris, Publisud; 1999.

MENDO Ze, Gervais, *Une crise dans les crises, le français en Afrique noire francophone le cas du Cameroun,* Paris, Abc, groupe média international, 1990.

MONGO PABE, *la nouvelle littérature camerounaise*, Yaoundé, PUY, 2005.

MOUDELINO Lydie, *Littérature africaines francophones*, Dakar, Codestria, 2003.

MOUICHE, Ibrahim, « Ethnicité et Multipartisme au Nord-Cameroun », in *Afr. j . polit. set.* (2000), Vol. 5 No. 1,46-

MOUICHE, Ibrahim, « Ethnicité et Multipartisme au Nord-Cameroun », in Africain association of politics sciences, Vol. 5 No. 1, 2000, 46-91.

MOURALIS, Bernard « L'évolution de la critique et de la recherche du champ littéraire camerounais » in Réflexion sur le champ littéraire africain dans la période 1988 – 1998. Enjeux et perspectives de la production littéraire francophone. Clé, Yaoundé, 1995.

MOURALIS, Bernard, *Les contre-littératures*, Paris, PUF, 1975.

MOURALIS Bernard, *Littérature et développement,* Paris, Silex 1995.

MOROT SIR, Edouard ; « Littérature et action culturelle », in le Français dans le Monde, L'enseignement de la littérature aux étrangers, No 77, Hachette, 1970. PP. 10-16.

MUCCHIELLI, Alex, L'identité, Paris, Editions PUF, 1999.

MVENG, Engelberg « Existe-t-il une identité culturelle camerounaise ? » In Actes de Colloque l'identité culturelle camerounaise. Ministère de l'information et de la Culture, Yaoundé, 1985.

MVENG, Engelbert, *Histoire du Cameroun*, Paris, Présence Africaine 1963.

HERSKOVITS, Melville, LINTON, Ralph, REDFIELD, Robert, "Memorandum on the Study of Acculturation", *American Anthropologist*, vol. 38, n° 1, 1936, pp 149-152.

NDACHI TAGNE, David ; Roman et réalités camerounaises, Paris, L'harmattan, 1986.

NEUMAYER, Odette et Michel, *Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 2008.

NEWBY David et als., *Le portefolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale : un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langue*, Centre européen pour les langues vivantes, conseil de l'Europe, février 2007

NGAL, Georges, *création et rupture en littérature,* Paris, L'Harmattan. 1994,

NGALASSO-MWATHA Musanji, (sous la direction de), Linguistique et poétique, l'énonciation littéraire francophone, Presse universitaire de Bordeaux, 2009, 2017

NGUMU, Pie-Claude, « général introduction to the colloquiumtheme and methodology » in L'identité Culturelle Camerounaise, Ministère de l'information et de la Culture, Ydé, 1985, PP19-22

NTONFO, André ; ''Littérature et enseignement au Cameroun : problématique d'une politique culturelle'' Etudes littéraires 242 (1991) 51-63-DOI 10.7202/500967ar.

NOUMSSI G.M., et Wamba R.S., (2004), « Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques », http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr, consulté en décembre 2014

ORIOL-BOYER, Claudette, « Lire pour écrire », in revue *pratique*, No 23, mars 1980.

ORIOL-BOYER, Claudette, « Ecrire à plusieurs mains », in *revue pratiques*, No 61, 1989.

OWONA, Adalbert., « La naissance du Cameroun (1884-1914) ». In: Cahiers d'études africaines, vol. 13, n°49, 1973. pp. 16-36; doi : 10.3406/cea.1973.2724 ; http://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1973_num_13_49_2724. Document généré le 02/06/2017

PERRENOUD Philippe. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* Paris : ESF (2e éd., 1ère éd. 1996).

PEYTARD J. & MOIRAND S. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette, 1992.

PORCHER, Louis, et FARO-HANOUN, Violette, *Politiques linguistiques*, l'Harmattan, Paris, 2000

REUTER, Yves. « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions ». in *Enjeux*, n° 43/44, p. 191-203, 1999.

RICOEUR, Paul, Identités narratives, Laval, Presses universitaires de Laval, 1953.

ROBBE GRILLET, Alain, *Essais critique, ''Littérature objective''* Paris, coll. « Points », 1963

ROBERT, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique du FLE, Edition OPHRYS, 2002, 2008.

ROBIN, Régine, *Le roman mémoriel - de l'histoire à l'écriture du hors lieu*, Longueuil : le Préambule, collection l'univers des discours, 1989.

ROBIN, Régine, « Le retour du lisible dans la littérature française aujourd'hui », in *Cahiers de recherche sociologique,* n° 12, 1989, p. 63-76.

ROGIERS X.avier, « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », URL http://www.acgrenoble.fr consulté en décembre 2020.

ROULET Emile. « Des didactiques du français à la didactique des langues », in *Langue française no 82*, P 3-7, 1989.

Rossignol, Isabelle, *L'Invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative de sept courant clés,* Paris, L'Harmattan, 1996.

SAÏD, Edward, *Nationalisme, colonialisme et littérature*, Presse universitaire de Lille, 1994.

SARTRE Jean Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard, 1947.

SCHMITT M. P. & VIALA A, *Faire/lire*, Paris, Didier, 1979.

SELIM Abou, l'identité culturelle, Paris, Anthropos, 1986.

SPAËTH, Valerie le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues », communication dans un congrès L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hebreu dans le monde arabe : des regards croisés, Janvier 2018, Tel Aviv/Kfar Saba, Israël. 2014. https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01423725

SPAËTH, Valérie ; « L'enseignement du français en AOF », in Le français aujourd'hui 2001/1 (n° 132), Paris, Armand Colin.

SIMARD, Claude, « La problématique de l'enseignement littéraire », dans Revue Québec français, pp no 74, 70–73, 1989

SPAËTH Valérie., « Généalogie du français langue étrangère », in *Documents no 21*, P. 53-61, 1998.

SOW, Alpha« prolégomène », in Introduction à la culture africaine de ola Balogun, Honorat Aguessy,

TABI MANGA, Jean, Les politiques linguistiques du Cameroun : essai d'aménagement linguistique, Paris, Karthala, 2000.

TADADJEU, Maurice, « Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise. Le trilinguisme extensif » in Identité culturelle Camerounaise, Ministère de l'information et de la Communication, Yaoundé, 1985

TCHOUALA, Patrice et EFON, Hervé « *Les dynamiques démolinguistiques au Cameroun de 1960 à 2005 : un éclairage à travers les données des recensements* » in *Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, Rapport de recherche de l'ODSEF,* 2013, *100 p.*, P97

TOWA, Marcien, « Le concept d'identité culturelle », in L'identité Culturelle Camerounaise, Ministère de l'information et de la Culture, Yaoundé, 1985, PP. 23-37.

UECKMANN, Natascha, Littérature-monde en question, Revue La Semaine, PP 45-60. http://www.fsu.edu./icffs/littératuremonde_featured_writers.htlm.

VAILLANT, Alain « De la sociocritique à la poétique historique », dans *Texte, revue de critique et de théorie littéraire*, n° 45/46, 2009, pp. 81-98.

VINSONNEAU, Geneviève ; « Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu » in Carrefours de l'éducation Éditeur : Armand Colin, Paris, 2002 (No 14), Pages : 200. Affiliation : Revue précédemment éditée par l'Université de Picardie DOI :10.3917/cdle.014.0002.

VOUNDA Etoa, Marcelin, « Nouvelles écritures et autres impostures », in *Patrimoine*, No 034, février 2003.

ZANG ZANG, Paul « La Dégermanisation Du Cameroun », In Revue Electronique Internationale De Sciences Du Langage Sudlangues N° 14 - Décembre 2010, http://www.sudlangues.sn/ ISSN : (en ligne) consulté le 21 mars 2017.

ZARATE, Génevième, « Représentations de l'étranger et didactique des langues », Crédif, Didier, Paris, 1993.

ZIMA Peter V., *Critique littéraire et esthétique. Les fondements esthétiques des théories de la littérature*, L'Harmattan, Paris, 2003

**Sitographie**

Annuaire statistique du Cameroun [archive], Institut national de la statistique du Cameroun, www.statistics-cameroon.org/news.php?id=345, consulté le 3 Juillet 2016.

Rapport. La Langue Française dans le Monde, Nathan, Paris, 2014, www.francophonie.org/Rapport.Publications.html, consulté le 20 mars 2017

La loi de l'orientation scolaire et académique 1998 du Cameroun, http://www.linguee.fr/francais-anglais/traduction, consulté en septembre 2017

Rapport final conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique Harare, Zimbabwe, 17-21 mars 1997, P10, URL http://www.unesdoc.unesco.org

Rapport de la commission nationale pour l'UNESCO, Ministère de l'éducation nationale, « Profil du système éducatif en république unie du Cameroun, Yaoundé, Juin 1979.

Commentaire du programme de français second cycle, fait par l'inspection nationale de français, édition 1994. Éditeur : Presses Universitaires de France[22][22] Bulletin administratif, 1890, p. 451. 10.3917/rhlf.023.0365

Constitution de la république du Cameroun, Article 1, https://www.prc.cm/fr/le-cameroun/constitution, consulté en octobre 2014

La constitution de la république du Cameroun, https://www.prc.cm/fr/le-cameroun/constitution, consulté en octobre 2017.

La loi de l'orientation scolaire et académique 1998 du Cameroun, http://www.linguee.fr/francais-anglais/traduction, consulté en septembre 2017.

MABANCKOU, Alain , entretien avec Alain Mabanckou », http://www.lexpress.fr/culture/livre/ consulté en avril 2018.

# Table des matières

**INTRODUCTION** ..... **1**

**PARTIE I. CADRE CONTEXTUEL** ..... **8**

**CHAPITRE 1. CONTEXTE SOCIOCULTUREL CAMEROUNAIS ET EVOLUTION DU PROGRAMME DE LITTERATURE** ..... **9**

**INTRODUCTION** ..... **9**

1.1. Présentation du Cameroun ..... 10
1.1.1. Le Cameroun précolonial ..... 10
1.1.2. Le Cameroun indépendant ..... 12
1.1.3. De la diversité linguistique au bilinguisme institutionnel ..... 15
1.2. L'évolution du programme scolaire d'enseignement de littérature ..... 16
1.2.1. Environnement sociohistorique et vision de la littérature ..... 17
1.2.2. L'écriture du programme de littérature ..... 20
a) Le programme-cadre d'enseignement de littérature : de 1960 à 1994 ..... 21
b) Programme de littérature de 1995 à 2013 ..... 27
c) Programme d'enseignement de littérature de 2014 à nos jours ..... 33
1.2.3. L'unité nationale, le développement et la littérature ..... 44
1.2.4. Langues et Cultures nationales, projet PROPELCA et Initiative ELAN-Afrique ..... 45
1.2.5. Les traits caractéristiques du programme de littérature au Cameroun ..... 51
1.3. Le corpus au programme et le corpus à analyser ..... 53
1.3.1. Le corpus au programme scolaire ..... 53
1.3.2. Le corpus à analyser ..... 55

**CONCLUSION** ..... **57**

**CHAPITRE 2. LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE AU CAMEROUN** ..... **58**

**INTRODUCTION** ..... **58**

2.1. Culture éducative et enseignement de la littérature ..... 59
2.1.1. La didactique du français langue seconde comme cadre d'enseignement ..... 59
2.1.2. L'écriture sociale et scolaire de l'identité durant la colonisation ..... 61
a) L'écriture sociale de l'identité durant la colonisation allemande ..... 61
b) Colonisation et enseignement de la langue française ..... 63
c) L'écriture sociale de l'identité au Cameroun durant la colonisation française ..... 66
2.1.3. La critique antimoderniste de l'écriture coloniale de l'identité ..... 69
2.1.4. L'écriture sociale de l'identité à l'indépendance ..... 71
2.1.5. L'état des lieux de l'écriture de l'identité en français ..... 75
a) La marginalisation des langues et cultures nationales ..... 78
b) L'influence de la langue française ..... 79
c) L'identité linguistique en français des camerounais ..... 81
- L'accent de la région de l'ouest ou l'accent Bamiléké ..... 81
- L'accent de la région du nord ..... 81
- L'accent de la région du littoral ..... 81
- L'accent de la région du sud et du centre ..... 81

2.1.6 La critique de l'écriture identitaire post indépendance ..... 82
2.2. Les enjeux identitaires de l'enseignement de la littérature ..... 85
2.2.1. Contexte post colonisation et enseignement de la littérature ..... 86
a) La didactique du FLS, un sous-champ problématique ..... 86
b) L'enseignement de la littérature en français et la logistique culturelle française ..... 88
2.3.1. Les enjeux contextuels de l'enseignement de la littérature au Cameroun ..... 89
2.3. Evolution des méthodologies et enseignement de la littérature ..... 92
2.3.1. Les outils didactiques d'enseignement de 1960 à 1994 ..... 92
2.3.2. Les outils didactiques d'enseignement de la littérature de 1995 à 2014 ..... 95
2.4. La littérature et la question de son enseignabilité ..... 105
2.4.1. La définition de la littérature par le contexte pédagogique ..... 105
2.4.2. La définition de l'enseignement de la littérature par sa nature ..... 107
2.5. Les identités des littératures francophones ..... 108

2.5.1. Les littératures francophones et leurs identités ....108
2.5.2. Les poétiques de l'identité dans les littératures francophones ....111
- La Négritude ....111
- La créolité ....113
- La migritude....114
- L'hybridité....116
2.5.3. Les littératures francophones et ses multiples perspectives de réception ....116
2.5.4. La parenthèse de la littérature nationale camerounaise et sa réception ....119
2.6. Critique de la réception scolaire de la littérature au Cameroun ....124
- La perspective d'un enseignement multi-référentiel de la littérature....126
- La perspective d'un enseignement de la littérature fondée sur la relation texte /contexte....126
- La didactique de la littérature comme perspective d'enseignement de la littérature ....127
2.7. Les défis identitaires du contexte camerounais ....129
2.7.1. Le défi de la préservation de la diversité socioculturelle....130
2.7.2. Le défi du bilinguisme et de la biculturalité institutionnelle....131
2.7.3. Le défi de la résolution de la dichotomie Etat et ethnie ....132
2.7.4. Le défi de la mondialisation culturelle et de la mobilité internationale des citoyens ....135
2.7.5. Le défi de la définition consensuelle de la notion d'identité ....136

**CONCLUSION ....139**

**CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE....140**

**INTRODUCTION ....140**

3.1. La problématique et les hypothèses ....141
3.1.1. La problématique ....141
3.1.2. Les hypothèses ....142
3.2. Choix des terminologies et définition des concepts ....145
3.2.1 : choix de terminologies....145
a) la didactique de la littérature ....145
b) La didactique du français langue étrangère et seconde (FLES)....146
c) La didactique des langues et des cultures ....147
d) La didactologie des langues et des cultures ....148
e) La réflexité....148
3.2.2. Définition des concepts ....149
a) La représentation....149
b) L'identité....150
c) L'altérité ....153
d) L'identité/altérité en littérature....153
e) L'ipséité ....156
f) Le contexte ....157
g) Acculturation et aculturation ....158
h) L'apprenant, l'apprentissage et les besoins ....158
3.3. La critique théorique de l'enseignement de la littérature en didactique du FLES ....159
3.3.1. La critique de la représentation de l'altérité en DFLES ....159
3.3.2. Une vision intraculturelle de la culture ....160
3.3.3. Un enseignement fondé sur l'occultation du contexte de réception ....161
3.3.4. Un enseignement dominé par le point de vue institutionnel....161
3.3.5. La question de l'articulation langue-culture ....162
3.4. La contestation de la posture institutionnelle de l'enseignement de la littérature....163
3.4.1. Les ateliers d'écriture et la critique de la posture institutionnelle de l'enseignement de la littérature ....164
3.4.2. La notion de culture écrite....166
3.5. Le cadre théorique de l'analyse....167
3.5.1. Les propositions paradigmatiques en didactique et de la didactologie des langues et des cultures....167
a) L'approche interculturelle et le paradigme du sujet individuel ....168
b) Le paradigme de la transversalité didactique ....170
c) Le paradigme de la représentation....172
d) Le paradigme de l'histoire....173
3.5.2. Vers une définition flexible d'identité et de culture ....175
a) Un sens pluriel de l'identité....175

b) Une acception flexible de la notion de culture ....175
3.6. Le postulat de la recherche ....177

**CONCLUSION ....179**

**CHAPITRE 4. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ....180**

**INTRODUCTION ....180**

LE CADRAGE THEORIQUE DU SUJET DEMANDE A ETRE ACCOMPAGNE D'UN CADRE METHODOLOGIQUE ADEQUAT, ADAPTE ET SPECIALEMENT CONÇU POUR LA CIRCONSTANCE. **....180**

4.1. Les approches contextualisées comme méthodologie de recherche ....181
4.2. Le terrain, le corpus, les outils de recherche et les critères d'analyse ....183
4.2.1. Le terrain de recherche ....183
4.3. Le corpus de recherche ....184
4.3.1. Le corpus littéraire ....184
4.3.2. La constitution des données de l'enquête ....185
a) Présentation des variables du question pour apprenants ....187
b) Présentation des variables du questionnaire pour enseignants ....190
c) La constitution des échantillons des enquêtés ....194
4.4. Les outils d'analyse des différents corpus ....196
4.4.1. L'analyse du discours littéraire pour le corpus littéraire ....196
4.4.2. L'analyse quantitative des données d'enquête ....200

**CONCLUSION ....202**

**PARTIE III. RESULTAT DES ANALYSES ET INTERPRETATION ....203**

**CHAPITRE 5. ANALYSE DU CORPUS LITTERAIRE ET DES DONNEES D'ENQUETE ....203**

**INTRODUCTION ....203**

5.1. Présentation du corpus à analyser ....205
5.2. Le cadre de l'analyse ....206
5.3. Analyse de la prose camerounaise au programme ....208
5.3.1. Profil dominant du sujet identitaire ....208
a) L'opposition ville Vs village ....208
b) L'importance des sociolectes socioéconomiques dans les textes ....209
- La valorisation de l'agriculture ....210
- La responsabilité parentale et l'état civil ....212
- La protection de l'enfance ....215

c) Une représentation sociale homogène du sujet identitaire ....217
5.3.2. L'influence du sociogramme du développement économique ....217
5.3.3. L'influence du sociogramme de l'unité nationale ....220
5.3.3. La prose camerounaise et sa perspective univoque de lecture ....224
a) Noms propres et écritures de l'identité dans les cultures africaines ....226
b) Un processus de nomination des personnages influencé par les sociogrammes du « développement » et de « l'unité nationale » ....227
5.4. Analyse du corpus non camerounais ....232
5.4.1. Le corpus non national, une ouverture vers les valeurs humanistes et universaliste ....232
a) L'Histoire comme contexte et cadre de réception des œuvres ....232
b) Le questionnement des valeurs sociales et humaines ....235
a) Le questionnement de la valeur de loyauté ....235
b) Ben du Toit, une figure humaniste ....236
5.4.2. Une critique des valeurs sociales bourgeoises dans *Bel Ami* ....237
a) L'influence de l'argent ....237
b) L'instrumentalisation de la femme ....239
5.5.3. Le roman comme miroir de la société ....239
5.5. La littérature orale et la construction de l'identité sociale ....240
5.5.1. La primauté de la sagesse sur l'intelligence ....241
5.5.2. La tolérance ....243
5.5.3. La sociabilité fondée sur le droit d'aînesse ....244
5.6. Analyse des données d'enquête ....246

5.6.1. corpus d'enquête apprenants ..... 246
a) Segment 1 de variables : identification des enquêtés ..... 246
b) Culture personnel et connaissances des objectifs d'enseignement ..... 246
c) contenu des enseignements ..... 249
d) Impact et attentes ..... 253
5.6.2. Le corpus d'enquête enseignant ..... 257
a) Identification des enquêtés ..... 257
b) Appréhension du corpus et du programme d'enseignement ..... 260
c) Connaissance des outils didactiques d'enseignement ..... 266
d) L'appréhension des pratiques pédagogiques ..... 269

**CONCLUSION ..... 273**

**CHAPITRE 6. VERIFICATION DES HYPOTHESES ET PROPOSITIONS ..... 274**

**INTRODUCTION ..... 274**

6.1. Vérification des hypothèses ..... 275
6.1.1. Vérification de l'hypothèse 1 ..... 275
a) Une représentation institutionnelle sociale homogène du sujet identitaire dans le corpus littéraire 275
b) Une représentation hétérogène du sujet identitaire chez les apprenants et les enseignants ..... 278
6.1.2. Vérification de l'hypothèse 2 ..... 280
a) Un corpus littéraire et deux perspectives de lecture ..... 280
b) Des outils didactiques orientés vers les objectifs d'homogénéité identitaires ..... 280
c) Complexité des représentations des outils d'enseignement chez les enseignants ..... 281
6.1.3. Vérification de l'hypothèse 3 ..... 282
a) Une représentation institutionnelle hétérogène de la littérature français ..... 282
b) La représentation homogène de la littérature en français chez les enseignants ..... 283
6.1.4. En guise de bilan ..... 283
6.2. propositions de paramétrage didactique du contexte ..... 284

**CONCLUSION ..... 286**

**CONCLUSION ..... 287**

**BIBLIOGRAPHIE ..... 290**

**1/ CORPUS LITTERAIRE .....**

**TABLE DES ILLUSTRATIONS ..... 305**

**TABLE DES TABLEAUX ..... 306**

# Table des illustrations

Carte 1. La carte ethnique du Cameroun.....15

# Table des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des objectifs d'enseignement du français par niveau (annexe 11) ..... 24
Tableau 2. Exemple de corpus au programme 1989/1990. .....25
Tableau 3 : tableau des ouvrages au second cycle au programme à partir de 1989/1990.....26
Tableau 4 : tableau des objectifs linguistiques par niveau d'après le programme de 1995 (annexe 12) ..... 29
Tableau 5 : tableau des objectifs littéraires par à la fin du second cycle d'après le programme de 1995 (annexe 12) ..... 29
Tableau 6 : principes de sélection des œuvres intégrales d'après le programme de 1995 (annexe 12) .....30
Tableau 7 : cadre référentiel pour le choix du corpus d'après le programme de 1995 (annexe 12) ..... 31
Tableau 8 : tableau de présentation du groupement de textes (annexe 12) ..... 32
Tableau 9 : présentation du domaine d'enseignement de la littérature au premier cycle d'après le programme de 2014. (annexe 5 et 6).....34
Tableau 10 : présentation du cadre conceptuel d'enseignement de la littérature au premier cycle d'après le programme de 2014. (annexe 5 et 6) .....36
Tableau 11 : exemple d'un module d'enseignement autour d'un domaine de vie.....36-38
Tableau 12 : tableau des objectifs globaux d'enseignement de la littérature à la fin du second cycle selon le programme de 2019/2020 (annexe 7).....40
Tableau 13 : tableau des compétences intermédiaires par classe (annexe 7) .....42
Tableau 14 : tableau du cadre référentiel pour le choix du corpus ..... 43
Tableau15. Tableau des objectifs de la discipline langues et cultures nationales.....46
Tableau 16: tableau des objectifs de l'enseignement des langues nationales au cycle primaire..... 48
Tableau 17 : tableau des objectifs d'enseignement des langues nationales au premier cycle du secondaire..... 49
Tableau 18 : tableau des œuvres littéraires au programme du premier cycle (Annexe 10). ..... 54
Tableau 19 : tableau des œuvres au programme du second cycle (annexe 10) ..... 55
Tableau 20. Tableau du corpus à analyser ..... 92
Tableau 21.....93
Tableau 22.....99
Tableau 23.....101
Tableau 24.....185

RÉSUMÉ

La didactique du français langue seconde encadre l'enseignement de la littérature dans le contexte camerounais depuis l'indépendance. Elle inspire autant la constitution du corpus littéraire au programme que les outils d'enseignement. Ce cadre, porté par les objectifs de réalisation de l'homogénéité identitaire des enseignés, converge vers les enjeux politiques, économiques et sociaux attendus de cet enseignement. Mais il se trouve que le Cameroun est un environnement socioculturel et linguistique caractérisé par la diversité. Cette diversité suscite plutôt des besoins d'enseignement et d'apprentissage littéraire de nature hétérogène et plurivoque. Cette demande de l'hétérogénéité des apprentissages se trouve renforcée avec le changement du contexte politique, économique et social institutionnel issu de l'ouverture vers le libéralisme à partir de 1990. Se dégage de ce fait le constat de l'inadéquation entre le contexte d'enseignement, le contenu littéraire enseigné et le cadre didactique. De ce constat a émergé la problématique suivante : quel enseignement de la littérature pour la construction d'une identité culturelle au Cameroun ? Analysant la question dans le cadre de la didactique, et plus spécifiquement de la didactologie des langues et des cultures, il en est ressorti le postulat que sa résolution passe par le paramétrage en contexte de la relation identité/altérité. Un paramétrage contextuel nécessaire pour prendre en compte les besoins hétérogènes spécifiques du public camerounais. L'analyse des représentations institutionnelles et personnelles du sujet identitaire, du contenu disciplinaire enseigné et des outils didactiques d'enseignement confirme ce postulat et ouvre la voie à de perspectives nouvelles de paramétrage de ce contexte didactique. Aussi, suggérons-nous qu'au paradigme identité/altérité, doit être associé celui de l'identité/ipséité. Concrètement, ce double paramétrage permettra la recomposition du corpus littéraire d'enseignement à partir d'une posture moins institutionnelle, l'introduction de l'analyse sociohistorique dans les outils didactiques d'enseignement, et enfin la séparation des objectifs et des contenus linguistiques de ceux littéraires pour une plus grande clarté.

**mots-clés :** identité, littérature, contexte, représentation, enseignement/apprentissage

ABSTRACT

The teaching of french as a second language has framed the teaching of literature in the Cameroonian context since independence. It inspires as much the constitution of the literary corpus in the program as the teaching tools. This framework, supported by the objectives of achieving homogeneity in the identity of the students, converges on the political, economic and social challenges expected from this education. But, it turns out that Cameroon is a socio-cultural and linguistic environment characterized by diversity. Rather, this diversity gives rise to teaching and literary learning needs of a heterogeneous nature and calls for a multi-faceted teaching perspective. This demand for the heterogeneity of learning is reinforced with the change in the political, economic and social institutional context resulting from the opening up to liberalism from 1990. The observation of the mismatch between the context emerges teaching, the literary content taught and the didactic framework. From this observation emerged the following problem: what teaching of literature for the construction of a cultural identity in Cameroon? Analyzing the question within the framework of the didactics and didactology of languages and cultures, the postulate emerged that its resolution requires the parameterization in the context of the identity / otherness relationship. A contextual setting necessary to take into account the specific heterogeneous needs of the Cameroonian public. The analysis of the institutional and personal representations of the identity subject, of the disciplinary content taught and of the didactic teaching tools confirms this postulate and opens the way to new proposals for the parameterization of this didactic context. Therefore, we suggest that the identity / otherness paradigm be associated with that of identity / ipseity. Concretely, this double parameterization will allow the reconstruction of the literary teaching corpus from a less institutional posture, the introduction of socio-historical analysis in the didactic teaching tools, and finally the separation of the linguistics objectives of literary ones for greater clarity.

**keywords :** identity, literature, context, representation, teaching/learning

Présidence de l'université
40 rue de rennes – BP 73532
49035 Angers cedex
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

université angers

DOCTORAT ARTS BRETAGNE LETTRES LOIRE LANGUES

université angers

**Titre :** Enseignement de la littérature et construction d'une identité culturelle au Cameroun

**Mots clés :** identité, littérature, contexte, représentation, enseignement

**Résumé :**

La didactique du français langue seconde encadre l'enseignement de la littérature dans le contexte camerounais depuis l'indépendance. Elle inspire autant la constitution du corpus littéraire au programme que les outils d'enseignement. Ce cadre, porté par les objectifs de réalisation de l'homogénéité identitaire des enseignés, converge vers les enjeux politiques, économiques et sociaux attendus de cet enseignement. Mais il se trouve que le Cameroun est un environnement socioculturel et linguistique caractérisé par la diversité. Cette diversité suscite plutôt des besoins d'enseignement et d'apprentissage littéraire de nature hétérogène et appelle une perspective plurivoque d'enseignement. Cette demande de l'hétérogénéité des apprentissages se trouve renforcée avec le changement du contexte politique, économique et social institutionnel issu de l'ouverture vers le libéralisme à partir de 1990. Se dégage de ce fait le constat de l'inadéquation entre le contexte d'enseignement, le contenu littéraire enseigné et le cadre didactique. De ce constat a émergé la problématique suivante : quel enseignement de la littérature pour la construction d'une identité culturelle au Cameroun ?

Analysant la question dans le cadre de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures, il en est ressortie le postulat que sa résolution passe par le paramétrage en contexte de la relation identité/altérité. Un paramétrage contextuel nécessaire pour prendre en compte les besoins hétérogènes spécifiques du public apprenant. L'analyse des représentations institutionnelles et personnelles du sujet identitaire, du contenu disciplinaire enseigné et des outils didactiques d'enseignement confirme ce postulat et ouvre la voie à des propositions nouvelles de paramétrage de ce contexte didactique. Aussi, suggérons-nous qu'au paradigme identité/altérité, soit associé celui de l'identité/ipséité. Concrètement, ce double paramétrage permettra la recomposition du corpus littéraire d'enseignement à partir d'une posture moins institutionnelle, l'introduction de l'analyse sociohistorique dans les outils didactiques d'enseignement, et enfin la séparation des objectifs linguistiques d'enseignement des objectifs littéraires pour une plus grande lisibilité.

**Title :** Teaching literature and building a cultural identity in Cameroon

**Keywords :** identity, literature, context, representation, teaching

**Abstract :**

The french as a second language has framed the teaching of literature in the Cameroonian context since independence. It inspires as much the constitution of the literary corpus in the program as the teaching tools. This framework, supported by the objectives of achieving homogeneous identity of the learners, converges on the political, economic and social challenges expected from this teaching. However, it turns out that Cameroon is a socio-cultural and linguistic environment characterized by diversity. Rather, this diversity gives rise to teaching and literary learning needs of a heterogeneous nature and calls for a multi-faceted teaching perspective. This demand for the heterogeneity of learning is reinforced with the change in the political, economic and social institutional context resulting from the opening up to liberalism from 1990. The observation of the mismatch between the context emerges teaching, the literary content taught and the didactic framework. From this observation emerged the following problem: what teaching of literature for the construction of a cultural identity in Cameroon?

Analyzing the question within the framework of the didactics and didactology of languages and cultures, the postulate emerged that its resolution requires the parameterization in the context of the identity / otherness relationship. A contextual setting necessary to take into account the specific heterogeneous needs of the Cameroonian public. The analysis of the institutional and personal representations of the identity subject, of the disciplinary content taught and of the didactic teaching tools confirms this postulate and opens the way to new proposals for the parameterization of this didactic context. Therefore, we suggest that the identity / otherness paradigm be associated with that of identity / ipseity. Concretely, this double parameterization will allow the reconstruction of the literary teaching corpus from a less institutional posture, the introduction of socio-historical analysis in the didactic teaching tools, and finally the separation of the linguistics objectives of literary ones for greater clarity.

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE D'ANGERS

ECOLE DOCTORALE N° 595
*Arts, Lettres, Langues*
Spécialité : Sciences du langage et didactique des langues

Par
**Ozias MBIDA**

## Titre de la thèse : Enseignement de la littérature et construction d'une identité culturelle au Cameroun

**Thèse présentée et soutenue à Angers, le 10 décembre 2021**
**Unité de recherche : CIRPaLL**

**Thèse N° : 5124**

**Rapporteurs avant soutenance** :

Stefana Olga GALATANU, Professeur émérite, Université de Nantes
Margaret BENTO, Professeur, Université de Paris Descartes

**Composition du Jury :**

Examinateurs :
Valentin FEUSSI, Professeur, Université d'Angers
Tumba SAHAKO LOKOHO, Maître de conférence, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle

Dir. de thèse : Julien KILANGA, Professeur émérite, Université d'Angers
Co-dir. de thèse : Béatrice BOUVIER-LAFFITTE, Maîtresse de conférence, HDR, Université Catholique d'Angers

# Liste des annexes

a) **Fiche questionnaire enseignant vierge**
b) **Fiche questionnaire apprenant vierge**
c) **Fiche questionnaire enseignant complétée**
d) **Fiche questionnaire apprenant complétée**

**Annexe 1. Loi sur la liberté d'association**

**Annexe 2. Constitution de 1996**

**Annexe 3. Loi d'orientation scolaire**

**Annexe 4. Constitution de 1972**

**Annexe 5. Programme français 6e et 5e de 2014**

**Annexe 6. Programme français 4e et 3e de 2014**

**Annexe 7. Programme français 2ndes de 2014**

**Annexe 8. Programme français 1ères de 2014**

**Annexe 9. Programme français Tles de 2014**

**Annexe 10- Liste-officiele-des-manuels-scolaires-2018-2019-1er-et-2nd-cycle**

**Annexe 11. exemple de programme de 1960-1994**

**Annexe 12 : programme de littérature de 1995-2013, 2nd cycle**

## Questionnaire destiné aux enseignants

Cher (e) collègue, je mène une étude sur la littérature et son contexte d'enseignement au Cameroun. Le but est d'analyser le dispositif didactique en cours. La finalité est de proposer un paramétrage didactique pour l'enseignement de la littérature ouvert et étendu à différents aspects de la culture.

Merci de prendre quelques minutes pour répondre aux questions.

NB : questionnaire anonyme. Bien vouloir cocher les cases et compléter les lignes.

**Identification**

**1.** Diplôme le plus élevé: **Baccalauréat / / Licence / / DIPES I / / DIPES II / / Master / /** Autre (à préciser) _____ _____

**2.** Nombres d'années de formation professionnelle : _____

**3.** Spécialité : Lettres bilingues / / Lettres modernes françaises / / Littératures et civilisations africaines / / Linguistique / / Langues et cultures nationales / / Autre (à préciser) _____
_____

**4.** Nombre d'années d'enseignement. **0 – 5 ans / / 5 – 10 ans / / Plus de 10 ans / /**

**I- Connaissance de la littérature**

**5.** Les œuvres littéraires camerounaises et africaines que vous enseignez reflètent-elles l'univers culturel de vos apprenants ?

**Totalement/ / Partiellement/ / Très partiellement/ / Pas du tout/ /**

**6.** Les œuvres littéraires non camerounaises et non francophones que vous enseignez correspondent-elles aux attentes de découverte de la diversité culturelle de vos apprenants ?

**Totalement/ / Partiellement/ / Très partiellement/ / Pas du tout/ /**

**7.** Comment jugez-vous votre connaissance des curricula et programme d'enseignement de la littérature ?

**Excellente / / Très bien / / Bien / / Passable / / Perfectible / /**

**8.** Comment appréciez-vous le fait d'enseigner les cultures africaines et camerounaises à vos apprenants à travers les œuvres littéraires en français ?

**Très positif/ / Positif/ / Négative mais acceptable/ / Négatif / / Très négatif/ /**

Pourquoi ? _____
_____

**9.** Parmi les objectifs suivants, notez de 1 à 5 ceux qui vous semblent prioritaires.

1- **Réussir les exercices littéraires pour passer les examens / /**
2- **Approfondir la culture générale des apprenants / /**
3- **Transmettre les compétences culturelles / /**
4- **Apprendre les valeurs humaines et sociales / /**
5- **Apprendre à communiquer en français / /**

**10.** Selon vous, les objectifs de vos enseignements de littérature sont-ils atteints ? **Oui / / Non / /**

Pourquoi ?_____
_____
_____

**II- Connaissance de la didactique de la littérature**

**11.**Pour vous, que représente la didactique de la littérature ?

**Une science / / Une technique / / Un art littéraire / / La critique littéraire / /**

**12.**Que pensez-vous de l'approche pédagogique en usage pour l'enseignement de la littérature ?

**Totalement adapté/ / Partiellement adapté/ / Très partiellement adapté/ /**
**Pas du tout adapté/ /**

**13.** Votre formation initiale vous permet-elle de faire face à tous les défis d'enseignant de littérature ?

**Totalement / / Partiellement / / Très partiellement / / Pas du tout / /**

Pourquoi ? _____

_____

**14.**Existe-t-il des approches ou des outils didactiques spécifiques dédiés à l'enseignement de la littérature ?

Oui / / Non / /

En créez-vous ? Oui / / Non / /

Pourquoi ? _____

**III-Pratiques d'enseignement**

**15.** Votre pratique actuelle de l'enseignement de la littérature prend-t-elle en considération la culture des apprenants ? Oui Non

Pourquoi ?_____

_____

**16.** En tant qu'enseignant, faites-vous des mises en relation entre les œuvres étudiées et les identités culturelles des uns et des autres dans la classe ? **Oui / / Non / /**

Si c'est le cas, comment jugez-vous cette pratique ?

**Très valorisant / / Valorisant / / Important mais pas valorisant / / Dévalorisant / /**

**17.** Cette pratique est-elle favorablement accueilli par les apprenants ?

Favorable / / Défavorable / /

Pourquoi ?_____

_____

**18.** A quelle culture vous identifiez-vous, en tant qu'enseignant de lettres ?

**La culture francophone/ / La culture de votre ethnie / / Les deux/ / Ni l'un ni l'autre/ /**

Pourquoi ?_____

_____

**19.** A quelle culture est censée appartenir vos apprenants au terme de leur parcours scolaire ?

**La culture francophone / /** **La culture ethnique / /**

**La culture nationale / /** **Ni l'un ni l'autre / /**

Pourquoi ?_____

_____

Merci pour votre disponibilité.

# Questionnaire destiné aux apprenants

Cher (e) élève, je mène une étude sur la littérature et son contexte d'enseignement au Cameroun. Le but est d'analyser le dispositif didactique en cours. La finalité est de proposer un paramétrage didactique pour l'enseignement de la littérature ouvert et étendu à différents aspects de la culture.

Merci de prendre quelques minutes pour répondre aux questions.

NB : questionnaire anonyme. Bien vouloir cocher les cases et compléter les lignes.

## I- Identification

Classe : _____ Age : _____

## II- Connaissance des ouvres et des objectifs d'enseignement

**1-** Combien d'œuvres littéraires étudiez-vous dans votre classe ? _____

**2-** Combien d'œuvres littéraires avez-vous étudié durant votre parcours scolaire ?_____

**3-** De quels genres sont ces œuvres ? Indiquez le nombre.
**Récits / /** **Contes / /** **Romans / /** **Pièce de théâtre / /**

**4-** Savez-vous pourquoi vous étudiez ces œuvres ? (cochez une ou plusieurs cases)
**Passer un examen / /** **Apprendre le français / /** **Apprendre sa culture / /**
**Apprendre la culture des autres / /** **Apprendre sa culture et celle des autres / /**
Autres raisons : _____

**5-** Les œuvres littéraires camerounaises et africaines étudiées reflètent-elles votre univers culturel ?
**Totalement / /** **Partiellement / /** **Très partiellement / /** **Pas du tout / /**
Justifiez_____
_____
_____

**6-** Les œuvres littéraires non camerounaises et non africaines étudiées reflètent-elles, votre avis, la culture et les valeurs universelles ?
**Totalement / /** **Partiellement/ /** **Très partiellement / /** **Pas du tout / /**
Justifiez_____
_____

## III-Contenu des enseignements

**7-** Etes-vous satisfait de la manière dont se déroule l'enseignement de la littérature ?
**Totalement / /** **Partiellement / /** **Très partiellement / /** **Pas du tout / /**
Justifiez : _____

**8-** Comment appréciez-vous le fait d'étudier votre culture et celle des autres à travers les œuvres littéraires en français ?
**Totalement négatif / /** **Partiellement négatif / /** **Négatif mais acceptable / /** **Positif / /**
Pourquoi ? _____

**9-** Votre enseignant fait-il des mises en relation entre les œuvres étudiées et les identités culturelles des uns et des autres dans la classe ? **Oui / /** **Non / /**

Si c'est le cas, comment la jugez-vous ?

**Très valorisant / / Valorisant / / Important mais pas valorisant / / Dévalorisant / /**

**10-** Votre enseignant fait-il des allusions explicites à votre culture ou à celle de vos camarades pendant le cours ? **Oui / /** **Non / /**

Si c'est le cas, comment le trouvez-vous ?

**Très valorisant / / Valorisant / / Important mais pas valorisant / / Dévalorisant/ /**

**11-** A quelle culture vous identifiez-vous ?

**La culture francophone / / La culture de votre ethnie / / Les deux / / Ni l'un ni l'autre / /**

Pourquoi ?_____

_____

**IV- Impacts et attentes**

**12-** Comment appréciez-vous auparavant des personnes qui ne sont pas de la même culture que vous ?

**Totalement négatif / / Partiellement négatif/ / Négatif mais acceptable / / Positif / /**

**13-** Comment appréciez-vous aujourd'hui des personnes qui ne sont pas de la même culture que vous ?

**Totalement négatif / / Partiellement négatif/ / négatif mais acceptable / / Positif / /**

**14-** Pensez-vous que les cours de littérature que vous avez suivi ont une part dans cette transformation ? **Oui / /** **Non / /**

**Pourquoi ?**_____

_____

**15-** Qu'entendez-vous par identité culturelle francophone ?

**La culture des gens qui vivent dans les pays francophones / / La culture des gens qui parlent français / / La culture des gens qui ont fait des études en français / /**

Autre : _____

**16-** Les œuvres littéraires étudiées en classe représentent-elles l'identité culturelle francophone ?

**Totalement / / Partiellement / / Très partiellement / / Pas du tout / /**

**17-** L'un des objectifs de l'enseignement de la littérature est de vous rendre autonome dans l'interaction culturelle et sociale avec les francophones. Vous jugez-vous autonome ?

**Totalement / / Partiellement / / Très partiellement / / Pas du tout / /**

**18-** Que pensez-vous de l'adoption d'une approche d'enseignement de la littérature qui ajouterait au texte littéraire des activités en lien avec la littérature orale, la connaissance de la culture nationale, les séquences de films, les extraits de musiques, l'étude des œuvres d'arts ?

**Totalement négatif/ / Partiellement négatif/ / Négatif mais acceptable/ / Positif / /**

**Merci pour votre disponibilité**

## Questionnaire destiné aux enseignants

Cher (e) collègue, je mène une étude sur la littérature et son contexte d'enseignement au Cameroun. Le but est d'analyser le dispositif didactique en cours. La finalité est de proposer un paramétrage didactique pour l'enseignement de la littérature ouvert et étendu à différents aspects de la culture.

Merci de prendre quelques minutes pour répondre aux questions.

NB : questionnaire anonyme. Bien vouloir cocher les cases et compléter les lignes.

**Identification**

1. Diplôme le plus élevé : **Baccalauréat** / / **Licence** / / **DIPES I** / / **DIPES II** / / **Master** /X/ Autre (à préciser) _____

2. Nombres d'années de formation professionnelle _____

3. Spécialité : Lettres bilingues / / Lettres modernes françaises /X/ Littératures et civilisations africaines / / Linguistique / / Langues et cultures nationales / / Autre (à préciser) _____

4. Nombre d'années d'enseignement. **0 – 5 ans** /X/ **5 – 10 ans** / / **Plus de 10 ans** / /

**I- Connaissance de la littérature**

5. Les œuvres littéraires camerounaises et africaines que vous enseignez reflètent-elles l'univers culturel de vos apprenants ?

**Totalement**/ / **Partiellement**/X/ **Très partiellement**/ / **Pas du tout**/ /

6. Les œuvres littéraires non camerounaises et non francophones que vous enseignez correspondent-elles aux attentes de découverte de la diversité culturelle de vos apprenants ?

**Totalement**/ / **Partiellement**/X/ **Très partiellement**/ / **Pas du tout**/ /

7. Comment jugez-vous votre connaissance des curricula et programme d'enseignement de la littérature ?

**Excellente** / / **Très bien** / / **Bien** /X/ **Passable** / / **Perfectible** / /

8. Comment appréciez-vous le fait d'enseigner les cultures africaines et camerounaises à vos apprenants à travers les œuvres littéraires en français ?

**Très positif**/ / **Positif**/ / **Négative mais acceptable**/X/ **Négatif** / / **Très négatif**/ /

Pourquoi ? Nous aurons pu les enseigner en nos langues locales

9. Parmi les objectifs suivants, notez de 1 à 5 ceux qui vous semblent prioritaires.

1- **Réussir les exercices littéraires pour passer les examens** /X/
2- **Approfondir la culture générale des apprenants** /4/
3- **Transmettre les compétences culturelles** /5/
4- **Apprendre les valeurs humaines et sociales** /2/
5- **Apprendre à communiquer en français** /3/

10. Selon vous, les objectifs de vos enseignements de littérature sont-ils atteints ? **Oui** / / **Non** /X/

Pourquoi ? Les apprenants ne portent pas beaucoup d'intérêt à la lecture des œuvres

**II- Connaissance de la didactique de la littérature**

11. Pour vous, que représente la didactique de la littérature ?

**Une science** /X/ **Une technique** / / **Un art littéraire** / / **La critique littéraire** / /

12. Que pensez-vous de l'approche pédagogique en usage pour l'enseignement de la littérature ?

**Totalement adapté** / / **Partiellement adapté** / / **Très partiellement adapté** / /
**Pas du tout adapté** / /

13. Votre formation initiale vous permet-elle de faire face à tous les défis d'enseignant de littérature ?

**Totalement** /X/ **Partiellement** / / **Très partiellement** / / **Pas du tout** / /

Pourquoi ? Elle

14. Existe-t-il des approches ou des outils didactiques spécifiques dédiés à l'enseignement de la littérature ?

Oui / / Non / /

En créez-vous ? Oui / / Non / /

Pourquoi ? _____

## III-Pratiques d'enseignement

15. Votre pratique actuelle de l'enseignement de la littérature prend-t-elle en considération la culture des apprenants ? Oui ✓ Non

Pourquoi ? _____

16. En tant qu'enseignant, faites-vous des mises en relation entre les œuvres étudiées et les identités culturelles des uns et des autres dans la classe ? **Oui** /X/ **Non** / /

Si c'est le cas, comment jugez-vous cette pratique ?

**Très valorisant** / / **Valorisant** /X/ **Important mais pas valorisant** / / **Dévalorisant** / /

17. Cette pratique est-elle favorablement accueilli par les apprenants ?

Favorable /X/ Défavorable / /

Pourquoi ? Parce qu'elle permet d'établir certains liens entre les culturelles supposées différentes

18. A quelle culture vous identifiez-vous, en tant qu'enseignant de lettres ?

**La culture francophone** / / **La culture de votre ethnie** / / **Les deux** /X/ **Ni l'un ni l'autre** / /

Pourquoi ? J'y trouve des complémentarités entre elles.

19. A quelle culture est censée appartenir vos apprenants au terme de leur parcours scolaire ?

**La culture francophone** / / **La culture ethnique** / /

**La culture nationale** / / **Ni l'un ni l'autre** /X/

Pourquoi ? les apprenants doivent pouvoir s'identifier à toutes les cultures qu'on leur enseignent.

Merci pour votre disponibilité.

# Questionnaire destiné aux apprenants

Cher (e) élève, je mène une étude sur la littérature et son contexte d'enseignement au Cameroun. Le but est d'analyser le dispositif didactique en cours. La finalité est de proposer un paramétrage didactique pour l'enseignement de la littérature ouvert et étendu à différents aspects de la culture.

Merci de prendre quelques minutes pour répondre aux questions.

NB : questionnaire anonyme. Bien vouloir cocher les cases et compléter les lignes.

**I- Identification**

Classe : 3e C ESP Age : 05 / 17

**II- Connaissance des œuvres et des objectifs d'enseignement**

1- Combien d'œuvres littéraires étudiez-vous dans votre classe ? 02

2- Combien d'œuvres littéraires avez-vous étudié durant votre parcours scolaire ? 05

3- De quels genres sont ces œuvres ? Indiquez le nombre.

**Récits** / / **Contes** /2/ **Romans** /2/ **Pièce de théâtre** /1/

4- Savez-vous pourquoi vous étudiez ces œuvres ? (cochez une ou plusieurs cases)

**Passer un examen** / / **Apprendre le français** /✓/ **Apprendre sa culture** / /

**Apprendre la culture des autres** / / **Apprendre sa culture et celle des autres** / /

Autres raisons : _____

5- Les œuvres littéraires camerounaises et africaines étudiées reflètent-elles votre univers culturel ?

**Totalement** / / **Partiellement** / / **Très partiellement** / / **Pas du tout** /✓/

Justifiez par ce que ces œuvres ne traitent pas de nos cultures

6- Les œuvres littéraires non camerounaises et non africaines étudiées reflètent-elles, votre avis, la culture et les valeurs universelles ?

**Totalement** / / **Partiellement** / / **Très partiellement** / / **Pas du tout** /✓/

Justifiez par ce que ces œuvres ne traitent pas de nos cultures

**III-Contenu des enseignements**

7- Etes-vous satisfait de la manière dont se déroule l'enseignement de la littérature ?

**Totalement** / / **Partiellement** /✓/ **Très partiellement** / / **Pas du tout** / /

Justifiez : Par ce que je ne comprends pas la langue Française

8- Comment appréciez-vous le fait d'étudier votre culture et celle des autres à travers les œuvres littéraires en français ?

**Totalement négatif** /✓/ **Partiellement négatif** / / **Négatif mais acceptable** / / **Positif** / /

Pourquoi ? par ce que ces œuvres ne n'étudient pas nos cultures

9- Votre enseignant fait-il des mises en relation entre les œuvres étudiées et les identités culturelles des uns et des autres dans la classe ? **Oui** /✓/ **Non** / /

Si c'est le cas, comment la jugez-vous ?

**Très valorisant / / Valorisant /✓/ Important mais pas valorisant / / Dévalorisant / /**

10- Votre enseignant fait-il des allusions explicites à votre culture ou à celle de vos camarades pendant le cours ? **Oui /✓/ Non / /**

Si c'est le cas, comment le trouvez-vous ?

**Très valorisant / / Valorisant /✓/ Important mais pas valorisant / / Dévalorisant/ /**

11- A quelle culture vous identifiez-vous ?

**La culture francophone / / La culture de votre ethnie /✓/ Les deux / / Ni l'un ni l'autre / /**

Pourquoi ? Parce que je suis un Guidar

**IV-Impacts et attentes**

12- Comment appréciez-vous auparavant des personnes qui ne sont pas de la même culture que vous ?

**Totalement négatif / / Partiellement négatif/ /✓/ Négatif mais acceptable / / Positif / /**

13- Comment appréciez-vous aujourd'hui des personnes qui ne sont pas de la même culture que vous ?

**Totalement négatif / / Partiellement négatif/ / négatif mais acceptable / / Positif /✓/**

14- Pensez-vous que les cours de littérature que vous avez suivi ont une part dans cette transformation ? **Oui /✓/ Non / /**

**Pourquoi ?** Parce que j'ai appris des leçons.

15- Qu'entendez-vous par identité culturelle francophone ?

**La culture des gens qui vivent dans les pays francophones / / La culture des gens qui parlent français / / La culture des gens qui ont fait des études en français /✓/**

Autre : _____

16- Les œuvres littéraires étudiées en classe représentent-elles l'identité culturelle francophone ?

**Totalement /✓/ Partiellement / / Très partiellement / / Pas du tout / /**

17- L'un des objectifs de l'enseignement de la littérature est de vous rendre autonome dans l'interaction culturelle et sociale avec les francophones. Vous jugez-vous autonome ?

**Totalement /✓/ Partiellement / / Très partiellement / / Pas du tout / /**

18- Que pensez-vous de l'adoption d'une approche d'enseignement de la littérature qui ajouterait au texte littéraire des activités en lien avec la littérature orale, la connaissance de la culture nationale, les séquences de films, les extraits de musiques, l'étude des œuvres d'arts ?

**Totalement négatif/ / Partiellement négatif/ / Négatif mais acceptable/ / Positif /✓/**

**Merci pour votre disponibilité**

# Annexe 1

# Loi sur la liberté d’association

# LIBERTE D'ASSOCIATION
## LOI N° 90/053 DU 19 DECEMBRE 1990

## TITRE I
## DISPOSITIONS GENERALES

**Article 1er La liberté d'association proclamée par le préambule de la Constitution est régie par les dispositions de la présente loi.**

**(2) Elle est la faculté de créer une association, d'y adhérer ou de ne pas y adhérer.**

**(3) Elle est reconnue à toute personne physique ou morale sur l'ensemble du territoire national.**

**Art.2.- L'association est la convention par laquelle des personnes mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices.**

**Art..3- Tout membre d'une association peut s'en retirer à tout moment après paiement des cotisations échues de l'année en cours.**

**Art.4- Les associations fondées sur une cause ou en vue d'un objet contraires à la Constitution, aux lois et aux bonnes mœurs, ainsi que celles qui auraient pour but de porter atteinte notamment à la sécurité, à l'intégrité territoriale, à l'unité nationale, à l'intégration nationale et à la forme républicaine de l'Etat sont nulles et de nul effet.**

**Art..5- (1) Les associations obéissent à deux régimes :**

**.- le régime de la déclaration ;**
**0.- le régime de l'autorisation.**

**(2) Relèvent du régime de l'autorisation, les associations étrangères et les associations religieuses.**

**(3) toutes les autres formes d'associations sont soumises au régime de la déclaration. Toutefois, les régimes prévus à l'alinéa premier ci-dessus ne s'applique pas aux associations de fait d'intérêt économique ou socio culturel.**

**(4) les parties politiques et les syndicats sont régis par des textes particuliers.**

## TITRE II
## DU REGIME DES ASSOCIATIONS DECLAREES

### CHAPITRE I
### DE LA CREATION

**Art. 6 : sous réserve des cas de nullité prévus à l'article 4 ci-dessus, les**

**associations se créent librement. Toutefois, elles n'acquièrent de personnalités juridiques que si elles ont fait l'objet dune déclaration accompagnée de deux exemplaires de leur statut.**
**Art. 7 : (1)- La déclaration prévue à l'article précédent est faite par les fondateurs de l'association à la préfecture du département où celle-ci a son siège. Un récépissé leur est délivré des que le dossier est complet si l'association n'est pas frappée de nullité.**
**(2)- La déclaration indique le titre, l'objet, le siège de l'association ainsi que les noms, professions et domiciles de ceux qui, à un titre quelconque, sont chargés e son administration ou de sa direction.**
**Toute modification ou changement dans ces élément doit être porté dans les deux mois à la connaissance du préfet.**
**(3)- Le silence du préfet gardé pendant deux mois après le dépôt du dossier de déclaration vaut acceptation et emporte acquisition de la personnalité juridique.**

**Art . 8.- Toute personne a le droit de prendre connaissance sur place à la préfecture, des déclarations et statuts ainsi que des changement intervenus dans l'administration d'une association. Elle peut s'en faire délivrer, à ses frais, copies et extraits.**

## CHAPITRE II
## DU FONCTIONNEMENT

**Art..9-Les associations s'administrent librement dans le respect de leurs statuts et de la législation en vigueur.**

**Art.10- (1) Toute association déclarée dans les conditions prévues par la présente loi peut librement :**
**-ester en justice ;**
**-gérer et disposer des sommes provenant des cotisations ;**
**-acquérir à titre onéreux et posséder :**
**a) le local destiné à son administration et aux réunions de ses membres ;**
**b) les immeubles nécessaires à l'accomplissement du but qu'elle poursuit.**
**2) Les valeurs mobilières de toute association doivent être placées en titres nominatifs.**

**Art. 11.- Hormis les associations reconnues d'utilité publique, aucune association déclarée ne peut recevoir ni subventions des personnes publiques, ni dons et legs des personnes privées.**

## CHAPITRE III
## DE LA DISSOLUTION

**Art. 12.- Les associations peuvent être dissoutes :**
**-par la volonté de leurs membres conformément aux statuts,**
**-par décision judiciaire à la diligence du ministère Public ou à la requête de tout intéressé en cas de nullité prévue à l'article 4 ci-dessus. Le jugement ordonnant la fermeture des locaux et/ou l'interdiction de toute réunion des membres de**

**l'association est exécutoire nonobstant toute voie de recours.**

**Art.13**.-(1)**- Le ministre chargé de l'Administration territoriale peut, sur proposition motivée du préfet, suspendre par arrêté, pour un délai maximum de trois (3) mois, l'activité de toute association pour troubles à l'ordre public.**
**(2)- Le ministre chargé de l'Administration territoriale peut également, par arrêté, dissoudre toute association qui s'écarte de son objet et dont les activités porte gravement atteinte à l'ordre public et à la sécurité de l'Etat.**
**(3)-Par dérogation à l'article 12 de l'ordonnance n°72/6 du 26 août 1972 fixant l'organisation de la Cour suprême, les actes prévus aux alinéas 1 et 2 ci-dessus sont susceptible de recours, sur simple requête, devant le président de la juridiction administrative.**
**Ce recours doit intervenir dans un délai de (10) jours à compter de la date de notification à personne ou à domicile.**
**Le présent statue par ordonnance dans un délai de dix (10) jours.**

**(4)-L'exercice des voies de recours n'a pas d'effet suspensif.**

**Art. 14 -La dissolution d'une association ne fait pas obstacle aux poursuites judiciaires qui peuvent éventuellement être engagées contre les responsables de cette association.**

## TITRE III
## DU REGIME DES ASSOCIATIONS AUTORISEES

### CHAPITRE IV
### DES ASSIATIONS ETRANGERES

**Art. 15.-Sont réputés associations étrangères, quelle que soit la forme sous laquelle ils peuvent se présenter, les groupements possédant les caractéristiques d'une association, qui ont leur siège à l'étranger ou qui, ayant leur siège au Cameroun, sont dirigés en fait par des étrangers ou dont plus de la moitié des membres sont des étrangers.**

**(2) Les valeurs mobilières de toute association doivent être placées en titres nominatifs.**

**Art.16- (1) Les associations étrangères ne peuvent exercer aucune activité sur le territoire sans autorisation préalable du ministre chargé de l'Administration territoriale après avis conforme du ministre chargé des Relations extérieures.**

**(2) La demande d'autorisation d'exercer qui est introduite au ministère chargé des Relations extérieures par les fondateurs ou les mandataires d'une association étrangère doit spécifier les activités à mener, les lieux d'implication au Cameroun, les noms, profession et domicile de ceux qui, à un titre quelconque, sont chargés de la direction de ces activités.**

**(3) Les associations étrangères ne peuvent avoir des établissements au**

**Cameroun qu'en vertu d'une autorisation distincte pour chacun de ces établissements.**

**La demande d'autorisation pour tout nouvel établissement est adressée au ministre chargé des Relations extérieures qui, après avis, la transmet au ministre chargé de l'Administration territoriale.**

**Art. 17- (1) L'autorisation peut être accordée à titre temporaire ou soumise à un renouvellement périodique.**

**(2) Elle peut être subordonnée à certaines conditions**

**(3)Elle peut être retirée à tout moment.**

**(4) Les associations étrangères auxquelles l'autorisation est refusée ou retirée doivent cesser immédiatement leurs activités et procéder à la liquidation de leurs biens dans le délai de trois (3) mois à compter de la date de notification de la décision.**
**(5) En aucun cas, le retrait d'une autorisation ne peut donner lieu à dommages intérêts.**
**Art.18-Les préfets peuvent, à tout moment, inviter les dirigeants de tout groupement ou de tout établissement fonctionnant dans leur département à fournir par écrit, dans le délai de quinze jours, tous renseignements de nature à déterminer le siège auquel ils se rattachent, leur objet, la nationalité de leurs membres, de leurs administrateurs ou de leurs dirigeants effectifs.**

**Art . 19- Les associations étrangères, quelle que soit la forme sous laquelle elles se présentent, qui ne demandent pas l'autorisation dans les conditions fixées ci-dessus, sont nulles de plein droit.**

**Art. 20.-(1) sont punis d'un emprisonnement de quinze jours à six mois et d'une amende de 100.000 à 1.000.000 de F ou de l'une de ces deux peines seulement ceux qui, à un titre quelconque, assument ou continent d'assumer l'administration d'associations étrangères ou d'établissements fonctionnant sans autorisation.**
**(2) Sont punis d'un emprisonnement de dix jours à trois mois et d'une amende de 50.000 à 500.000 F ou de l'une de ces deux peines seulement les autres personnes qui participent au fonctionnement de ces associations ou de leurs établissements.**

**(3) Les peines de l'alinéa 2 ci-dessus sont applicables aux dirigeants, administrateurs et participants à l'activité d'associations ou d'établissements qui fonctionnent sans observer les conditions imposées par l'arrêté d'autorisation au –delà de la durée fixée par ce dernier.**

**Art. 21- Les associations étrangères peuvent être reconnues d'utilité publique.**

## CHAPITRE V

## DES ASSOCIATIONS RELIGIEUSES

**Art. 22 :-Est considérée comme association religieuse :**

**-tout groupement de personnes physique ou morales ayant pour vocation de rendre hommage à une divinité :**
**-tout groupement de personnes vivant en communauté conformément à une doctrine religieuse.**

**Art. 23 :- Toute association religieuse doit être autorisée. Il en est de même de tout établissement congréganiste.**

**Art. 24 :- L'autorisation d'une association religieuse ou d'un établissement congréganiste est prononcée par décret du président de la République, après avis motivé du ministre chargé de l'Administration territoriale.**

**Art. 25 :-(1) Les associations religieuses ne peuvent recevoir de subventions publiques ou de dons et legs immobiliers.**
**(2) Toutefois, elles peuvent recevoir les dons et legs immobiliers nécessaires à l'exercice de leurs activités.**

**Art. 26 :- Les associations religieuses tiennent un état de leurs recettes et dépenses et dressent chaque année, le compte financier de l'année écoulée et l'état d'inventaire de leurs biens meubles et immeubles.**

**Art. 27 : –Les responsables des associations religieuses sont tenus de présenter sur réquisition du ministre chargé de l'Administration territoriale ou de son délégué, les comptes et états visés à l'article précédent ainsi que les listes complètes de leurs membres dirigeants.**
**Art. 28 :- (1) Sont nuls tous actes de donations entre vifs ou testamentaires, à titre onéreux ou gratuit, accomplis soit directement, soit par personne interposée ou par toute voie indirecte ayant pour objet de permettre aux associations religieuses légalement ou illégalement fondées de se soustraire aux obligations de l'article 27 ci-dessus.**
**(2) Cette nullité sera constatée soit à la diligence du ministère public sur dénonciation du ministre chargé de l'Administration territoriale ou de son délégué, soit à la requête de tout intéressé.**

**Art. 29 :-Sont punis des peines prévues aux articles 314 et 129 du Code pénal les représentants ou directeurs d'une association religieuse qui ont fait des fausses communications ou refusé d'obtempérer aux réquisitions du ministre chargé de l'Administration territoriale ou de son délégué dans le cadre des dispositions de l'article 27 ci-dessus.**

**Art. 30 :-Toute association religieuse peut être suspendue par arrêté du ministre chargé de l'Administration territoriale pour troubles à l'ordre public. Code suspension obéit aux dispositions de l'article 13 ci-dessus.**

**Art. 31** :-Toute association religieuse dûment autorisée dont l'objet initial est par la suite dévié peut être dissoute après préavis de deux mois resté sans effet par décret du président de la République.

## TITRE IV
## DISPOSITIONS DIVERSES TRANSITOIRES ET FINALES

**Art. 32** :- (1) Toute association dont la contribution effective est déterminante dans la réalisation des objectifs prioritaires du gouvernement peut, sur demande, être reconnue d'utilité publique par décret du Président de la République, après avis motivé du ministre chargé de l'Administration territoriale.
(2)Elle peut dans ces conditions :
-accomplir tous les actes de la vie civile non interdits par ses statuts, sans pouvoir posséder ou acquérir d'autres immeubles que ceux nécessaires au but qu'elle poursuit ;
-recevoir des dons et legs de toute nature sous réserve de l'autorisation du ministre chargé de l'Administration territoriale pour les dons et les legs immobiliers ;
-recevoir des subventions de l'Etat et des collectivités décentralisées ; dans ce cas, l'Etat doit s'assurer de la bonne utilisation de ces subventions.
**Art. 33** :-(1) Sont punis d'une amende de 100.000 à 1000.000 de F, d'un emprisonnement de trois mois à un an, ou de l'une de ces deux peines seulement, les fondateurs ou administrateurs de l'association qui serait maintenue ou reconstituée illégalement après jugement ou décision de dissolution.
(2) Lorsque la décision de dissolution a été motivée par des manifestations armées, une atteinte à la sûreté intérieure ou extérieure de l'Etat, le maximum des peines prévues à l'alinéa précédent est doublé.

(3)Sont punies des mêmes peines, les personnes qui ont favorisé la réunion des membres de l'association dissoute en leur conservant l'usage d'un local dont elles disposent.

**Art. 34** :-Les associations qui justifient de la possession d'actes de déclaration, de reconnaissance ou d'autorisation délivrés conformément à la législation en vigueur lors de la présente loi sont tenues d'en faire la preuve dans le délai de douze mois par la production d'une copie au ministre chargé de l'Administration territoriale.
**Art. 35** :-La loi n°67/LF/19 du 12 juin 1967 sur la liberté d'association est abrogée et remplacée par les dispositions de la présente loi.

**Art. 36** :-La présente loi sera enregistrée, publiée selon la procédure d'urgence, puis insérée au Journal officiel en français et en anglais.

Yaoundé, le 19 décembre 1990

Le Président de la République
(é) Paul BIYA

**LOI N°99/O11 du 20 JUILLET 1999**
**MODIFIANT ET COMPLETANT CERTAINES DISPOSITIONS DE LA LOI N° 90/05 DU 19 DECEMBRE 1990 RELATIVE A LA LIBERTE D'ASSOCIATION**

**L'Assemblée nationale a délibéré et adopté,**
**Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :**

**« Article 1er : - Les dispositions de l'article 5 (4) de la loi n°90/053 du 19 décembre 1990 relative à la liberté d'association sont modifiées et complétées ainsi qu'il suit :**
**Article 5 (4) (nouveau)- « Les partis politiques, les syndicats, les associations sportives et les organisations non gouvernementales sont régies sont régis par des textes particuliers ».**

**Article 2- La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au Journal Officiel en français et en anglais./-**

**Yaoundé, le 20 juillet 1999**

**Le Président de la République**
**(é) Paul BIYA**

***(Source : www.minsep.cm)***

# Annexe 2

# Constitution du Cameroun

# *LA CONSTITUTION DU CAMEROUN*

***Préambule***

***Le Peuple camerounais,***

Fière de sa diversité linguistique et culturelle, élément de sa personnalité nationale qu'elle contribue à enrichir, mais profondément conscient de la nécessité impérieuse de parfaire son unité, proclame solennellement qu'il constitue une seule et même Nation, engagée dans le même destin et affirme sa volonté inébranlable de construire la patrie camerounaise sur la base de l'idéal de fraternité, de justice et de progrès ; Jaloux de l'indépendance de la Patrie camerounaise chèrement acquise et résolu à préserver cette indépendance ; convaincu que le salut de l'Afrique se trouve dans la réalisation d'une solidarité de plus en plus étroite entre les peuples africains, affirme sa volonté d'œuvrer à la construction d'une Afrique unie et libre, tout en entretenant avec les autres Nations du monde des relations pacifiques et fraternelles conformément aux principes formulés par la charte des Nations-Unies ; Résolu à exploiter ses richesses naturelles afin d'assurer le bien-être de tous en relevant le niveau de vie des populations sans aucune discrimination, affirme son droit au développement ainsi que sa volonté de consacrer tous ses efforts pour le réaliser et se déclare prêt à coopérer avec tous les états désireux de participer à cette entreprise nationale dans le respect de sa souveraineté et de l'indépendance de l'état camerounais.

***Le Peuple camerounais***,

Proclame que l'être humain, sans distinction de race, de religion, de sexe, de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés ; Affirme son attachement aux libertés fondamentales inscrites dans la déclaration universelle des droits de l'homme, la charte des Nations-Unies, la Charte africaine des Droits de l'Homme et des Peuples et toutes les conventions internationales y relatives et dûment ratifiées, notamment aux principes suivants :

- Tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs. L'Etat assure à tous les citoyens les conditions nécessaires à leur développement ;
- L'Etat assure la protection des minorités et préserve les droits des populations autochtones conformément à la loi ;
- La liberté et la sécurité sont garanties à chaque individu dans le respect des droits d'autrui et de l'intérêt supérieur de l'Etat ;
- Tout homme a le droit de se fixer en tout lieu et de se déplacer librement, sous réserve des prescriptions légales relatives à l'ordre, à la sécurité et à la tranquillité publics ;
- Le domicile est inviolable. Nulle perquisition ne peut y avoir lieu qu'en vertu de la loi ;
- Le secret de toute correspondance est inviolable. Il ne peut y être porté atteinte qu'en vertu des décisions émanant de l'autorité judiciaire ;
- Nul ne peut être contraint de faire ce que la loi n'ordonne pas ;
- Nul ne peut être poursuivi, arrêté ou détenu que dans les cas et selon les formes déterminées par la loi ;

- La loi ne peut avoir d'effet rétroactif. Nul ne peut être jugé et puni qu'en vertu d'une loi promulguée et publiée antérieurement au fait punissable ;
- La loi assure à tous les hommes le droit de se faire rendre justice ;
- Tout prévenu est présumé innocent jusqu'à ce que sa culpabilité soit établie au cours d'un procès conduit dans le strict respect des droits de la défense ;
- Toute personne a droit à la vie et à l'intégrité physique et morale. Elle doit être traitée en toute circonstance avec humanité. En aucun cas, elle ne peut être soumise à la torture, à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants ;
- Nul ne peut être inquiété en raisons de ses origines, de ses opinions ou croyance en matière religieuse, philosophique ou politique sous réserve du respect de l'ordre public et des bonnes mœurs ;
- L'Etat est laïc. La neutralité et l'indépendance de l'Etat vis-à-vis de toutes les religions sont garanties ;
- La liberté du culte et le libre exercice de sa pratique sont garantis ;
- La liberté de communication, la liberté d'expression, la liberté de presse, la liberté de réunion, la liberté d'association, la liberté syndicale et le droit de grève sont garantis dans les conditions fixées par la loi ;
- La nation protège et encourage la famille, base naturelle de la société humaine. Elle protège la femme, les jeunes, les personnes âgées et les personnes handicapées ;
- L'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement primaire est obligatoire. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat ;
- La propriété est le droit d'user, de jouir et de disposer des biens garantis à chacun par la loi. Nul ne saurait en être privé si ce n'est pour cause d'utilité publique et sous la condition d'une indemnisation dont les modalités sont fixées par la loi ;
- Le droit de propriété ne saurait être exercé contrairement à l'utilité publique, sociale ou de manière à porter préjudice à la sûreté ; à la liberté, à l'existence ou à la propriété d'autrui ;
- Toute personne a droit à un environnement sain. La protection de l'environnement est un devoir pour tous. L'Etat veille à la défense et la promotion de l'environnement ;
- Tout homme a le droit et le devoir de travailler ;
- Chacun doit participer, en proportion de ses capacités, aux charges publiques ;
- Tous les citoyens contribuent à la défense de la patrie ;
- L'Etat garantit à tous les citoyens de l'un et de l'autre sexes, les droits et libertés énumérés au préambule de la Constitution.

***Titre Premier De l'Etat Et De La Souveraineté.***

***Article premier*** : (1) La République Unie du Cameroun prend, à compter de l'entrée en vigueur de la présente loi, la dénomination de République du Cameroun (loi n° 84-1 du 4 février 1984).
(2) La République du Cameroun est un Etat unitaire décentralisé. Elle est une et indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle reconnaît et protège les valeurs traditionnelles conformes aux principes démocratiques, aux droits de l'homme et à la loi. Elle assure l'égalité de tous les citoyens devant la loi. (3) La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue

du territoire. Elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales. (4) La devise de la République du Cameroun est : « Paix - Travail - Patrie ». (5) Son drapeau est : Vert, Rouge, Jaune, à trois bandes verticales d'égales dimensions. Il est frappé d'une étoile d'or au centre de la bande rouge. (6) L'hymne national est : «Ô Cameroun, Berceau de nos Ancêtres». (7) Le Sceau de la République du Cameroun est une médaille circulaire en bas relief de 46 millimètres de diamètre, présentant à l'avers et au centre le profil d'une tête de jeune fille tournée à dextre vers une branche de caféier à deux feuilles et jouxtée à senestre par cinq cabosses de cacao avec, en exergue, en français sur l'arc inférieur la devise nationale : « Paix - Travail - Patrie », au revers et au centre les armoiries de la République du Cameroun avec en exergue, en anglais, sur l'arc supérieur :
« Republic of Cameroon », et sur l'arc inférieur, «Peace, Work, Fatherland ».
Les armoiries de la République du Cameroun sont constituées par un écu chapé surmonté côté chef par l'inscription « République du Cameroun », et supporté par un double faisceau de licteurs entrecroisés avec la devise : « Paix - Travail - Patrie », côté pointe.
L'écu est composé d'une étoile d'or sur fond de simple et d'un triangle de gueules, chargé de la carte géographique du Cameroun d'azur, et frappé du glaive de la balance de justice de sable.
(8) Le siège des institutions est à Yaoundé.

***Art. 2.-*** (1) La souveraineté nationale appartient au peuple camerounais qui l'exerce soit par l'intermédiaire du Président de la République et des membres du Parlement, soit par voie de référendum. Aucune fraction du peuple ni aucun individu ne peut s'en attribuer l'exercice. (2) Les autorités chargés de diriger l'Etat tiennent leurs pouvoirs du peuple par voie d'élections au suffrage universel direct ou indirect, sauf dispositions contraires de la présente Constitution.
(3) Le vote est égal et secret ; y participent tous les citoyens âgés d'au moins vingt (20) ans.

***Art. 3.-*** Les partis et formations politiques concourent à l'expression du suffrage. Ils doivent respecter les principes de la démocratie, de la souveraineté et de l'unité nationales. Ils se forment et exercent leurs activités conformément à la loi.

***Art. 4.-*** L'autorité de l'Etat est exercée par :

- Le Président de la République ;
- Le Parlement.

***Titre II Du Pouvoir Exécutif***

***Chapitre I Du Président De La République***

***Art. 5.-*** (1) Le Président de la République est le Chef de l'Etat. (2) Elu de la Nation tout entière, il incarne l'unité nationale ; Il définit la politique de la nation ; Il veille au respect de la Constitution ; Il assure, par son arbitrage, le fonctionnement régulier des pouvoirs publics ; Il est le garant de l'indépendance nationale, de l'intégrité du territoire, de la permanence et de la continuité de l'Etat, du respect des traités et accords internationaux.

***Art. 6.-*** (1) Le Président de la République est élu au suffrage universel direct, égal et secret, à la majorité des suffrages exprimés. (2) Le Président de la République est élu pour un mandat de

sept (7) ans renouvelable une fois. (3) L'élection a lieu vingt (20) jours au moins et cinquante (50) jours au plus avant l'expiration des pouvoirs du Président de la République en exercice.
(4) En cas de vacance de Présidence de la République pour cause de décès, de démission ou d'empêchement définitif constaté par le Conseil constitutionnel, le scrutin pour l'élection du nouveau Président de la République doit impérativement avoir lieu vingt (20) jours au moins et quarante (40) au plus après l'ouverture de la vacance. a- l'intérim du Président de la République est exercé de plein droit, jusqu'à l'élection du nouveau Président de la République, par le président du Sénat, et si ce dernier est, à son tour, empêché, par son suppléant, suivant l'ordre de préséance du Sénat. b- Le Président de la République par intérim - le Président du Sénat ou son suppléant - ne peut modifier ni la Constitution, ni la composition du gouvernement. Il ne peut recourir au référendum. Il ne peut être candidat à l'élection organisée pour la Présidence de la République. (5) Les candidats aux fonctions de Président de la République doivent être des citoyens camerounais d'origine, jouir de leurs droits civiques et politique et avoir trente - cinq (35) ans révolus à la date de l'élection. (6) le régime de l'élection à la Présidence de la République est fixé par la loi.

***Art. 7.-*** (1) le Président de la République élu entre en fonction dès sa prestation de serment. (2) Il prête serment devant le peuple camerounais, en présence des membres du Parlement, du Conseil constitutionnel et de la Cour Suprême réunis en séance solennelle. Le serment est reçu par le Président de l'Assemblée Nationale. (3) La formule du serment et les modalités d'application des dispositions des alinéas 1 et 2 ci - dessus sont fixées par la loi. (4) Les fonctions de Président de la République sont incompatibles avec toute autre fonction publique élective ou toute activité professionnelle.

***Art. 8.-*** (1) Le Président de la République représente l'Etat dans tous les actes de la vie publique.
(2) Il est le Chef des Forces Armées. (3) Il veille à la sécurité intérieure et extérieure de la République. (4) Il accrédite les ambassadeurs et les envoyés extraordinaires auprès des puissances étrangères. Les ambassadeurs et les envoyés extraordinaires des puissances étrangères sont accrédités auprès de lui. (5) Le Président de la République promulgue les lois dans les conditions prévues à l'article 31 ci - dessous. (6) Le Président de la République saisit le Conseil constitutionnel dans les conditions déterminées par la Constitution. (7) Il exerce le droit de grâce après avis du Conseil supérieur de la Magistrature. (8) Il exerce le pouvoir réglementaire.
(9) Il crée et organise les services publics de l'Etat. (10) Il nomme aux emplois civils et militaires de l'Etat. (11) Il confère les décorations et les distinctions honorifiques de la République.
(12) Le Président de la République peut, en cas de nécessité et après consultation du Gouvernement, des bureaux de l'Assemblée Nationale et du Sénat, prononcer dissolution de l'Assemblée Nationale. L'élection d'une nouvelle Assemblée a lieu conformément aux dispositions de l'article 15 alinéa 4 ci - dessous.

***Art. 9.-*** (1) Le Président de la République peut, lorsque les circonstances l'exigent, proclamer par décret, l'état d'urgence qui lui confère des pouvoirs spéciaux dans les conditions fixées par la loi.
(2) Le Président de la République peut, en cas de péril grave menaçant l'intégrité du territoire, la vie, l'indépendance ou les institutions de la République, proclamer, par décret, l'état d'exception et prendre toutes mesures qu'il juge nécessaires. Il en informe la Nation par voie de message.

***Art. 10***.- (1) le Président de la République nomme le Premier ministre et, sur proposition de celui - ci, les autres membres du Gouvernement.
Il fixe leurs attributions ;
Il met fin à leurs fonctions ;
Il préside les conseils ministériels.
(2) Le Président de la République peut déléguer certains de ses pouvoirs au Premier Ministre, aux autres membres du Gouvernement et à certains hauts responsables de l'administration de l'Etat, dans le cadre de leurs attributions respectives.
(3) En cas d'empêchement temporaire, le Président de la République charge le Premier ministre ou, en cas d'empêchement de celui - ci un autre membre du Gouvernement, d'assurer certaines de ses fonctions, dans le cadre d'une délégation expresse.

***Chapitre II Du Gouvernement***

***Art. 11.***- (1) le Gouvernement est chargé de la mise en œuvre de la politique de la Nation telle que définie par le président de la République. (2) Il est responsable devant l'Assemblée Nationale dans les conditions et selon les procédures prévues à l'article 34 ci - dessous.

***Art. 12.-*** (1) le premier Ministre est le Chef du Gouvernement et dirige l'action de celui - ci.
(2) Il est chargé de l'exécution des lois.
(3) Le Premier ministre exerce le pouvoir réglementaire et nomme aux emplois civils, sous réserve des prérogatives reconnues au Président de la République dans ces domaines.
(4) Il dirige tous les services administratifs nécessaires à l'accomplissement de sa mission.
(5) Il peut déléguer certains de ses pouvoirs aux membres du Gouvernement et à des hauts responsables de l'administration de l'Etat.

***Art. 13.***- Les fonctions de membre du Gouvernement et assimilés sont incompatibles avec l'exercice de tout mandat parlementaire, la présidence d'un exécutif ou d'une assemblée d'une collectivité territoriale décentralisée, toute fonction de représentation professionnelle.

***Titre III Du Pouvoir Législatif***

***Art. 14.***- (1) le pouvoir législatif est exercé par le Parlement qui comprend deux (2) chambres :

- l'Assemblée Nationale ;
- Le Sénat.

(2) le Parlement légifère et contrôle l'action du Gouvernement.
(3) Les chambres du parlement se réunissent aux mêmes dates :
a- en sessions ordinaires, chaque année au mois de juin, au mois de novembre et au mois de mars sur convocation des bureaux de l'Assemblée Nationale et du Sénat, après consultation du Président de la République ;
b- en sessions extraordinaires, à la demande du Président de la République ou du tiers des membres composant l'une et l'autre chambres.
Toutefois, les deux chambres ne sont convoquées simultanément que si les matières portées à l'ordre du jour concernant l'une et l'autre.

(4) Les deux chambres du Parlement peuvent se réunir en congrès, à la demande du Président de la République :

- Pour entendre une communication ou recevoir un message du Président de la République ;
- Pour recevoir le serment des membres du Conseil Constitutionnel ;
- Pour se prononcer sur un projet ou une proposition de révision constitutionnelle.

Lorsque le Parlement se réunit en congrès, le bureau de l'Assemblée Nationale préside les débats.
(5) Nul ne peut appartenir à la fois à l'Assemblée Nationale et au Sénat.
(6) La loi fixe le régime électorale de l'assemblée Nationale et du Sénat ainsi que le régime des immunités, des inéligibilités, des incompatibilités, des indemnités et des privilèges des membres du Parlement.

***Chapitre I De L'assemblée Nationale***

***Art. 15.***- (1) l'Assemblée Nationale est composée de cent quatre - vingt (180) députés élus au suffrage universel direct et secret pour un mandat de cinq (5) ans. Le nombre des députés élus à l'Assemblée Nationale peut - être modifié par la loi. (2) Chaque député représente l'ensemble de la nation. (3) Tout mandat impératif est nul. (4) En cas de crise grave, le Président de la épublique peut, après consultation du président du Conseil constitutionnel et des bureaux de l'Assemblée Nationale et du Sénat, demander à l'Assemblée Nationale de décider par une loi de proroger ou d'abréger son mandat. Dans ce cas, l'élection d'une nouvelle Assemblée a lieu quarante (40) jours au moins et soixante (60) jours au plus après l'expiration du délai de prorogation ou d'abrègement de mandat.

***Art. 16.***- (1) Au début de chaque législature, l'Assemblée Nationale se réunit de plein droit, en session ordinaires dans les conditions fixées par la loi. (2) Chaque année, l'Assemblée Nationale tient trois (3) sessions ordinaires d'une durée maximum de trente (30) jours chacune.

a- A l'ouverture de sa première session ordinaire, l'Assemblée nationale élit son Président et son bureau.

b- Au cours de l'une des sessions, l'Assemblée nationale vote le budget de l'Etat. Au cas où le budget n'aurait pas été adopté avant la fin de l'année budgétaire en cours, Le Président de la République est habilité à reconduire, par douzième, le budget de l'exercice précédent jusqu'à l'adoption du nouveau budget. (3) L'Assemblée Nationale se réunit en session extraordinaire pour une durée maximum de quinze (15) jours, sur un ordre du jour déterminé, à la demande sur Président de la République au d'un tiers des députés. La session extraordinaire est close dès épuisement de l'ordre du jour.

***Art. 17.***- (1) Les séances de l'Assemblée Nationale sont publiques. A la demande du Gouvernement ou de la majorité absolue de ses membres, l'Assemblée Nationale peut, exceptionnellement, se réunir à huis clos. (2) L'Assemblée Nationale fixe, elle même, ses règles d'organisation et de fonctionnement sous forme de loi portant règlement intérieur.

***Art. 18.-*** (1) L'ordre du jour de l'Assemblée Nationale est fixé par la conférence des présidents. (2) La conférence des présidents comprend : les présidents des groupes parlementaires, les présidents des commissions et les membres du bureau de l'Assemblée Nationale. Un membre du Gouvernement participe aux travaux de la conférence des présidents. (3) Seuls les textes relevant de sa compétence en vertu de l'article 26 ci - dessous peuvent être inscrits à l'ordre du jour de l'Assemblée Nationale.

a- Sont irrecevables, les propositions de loi ou amendements, qui auraient pour effet, s'ils sont adoptés, soit un diminution des ressources publiques, soit l'aggravation des charges publiques sans réduction à due concurrence d'autres dépenses ou création de recettes nouvelles d'égale importance.

b- En cas de doute ou de litige sur la recevabilité d'un texte, le Président de la République, le Président de l'Assemblée Nationale ou un tiers des députés saisit le Conseil Constitutionnel qui en décide. (4) l'ordre du jour comporte en priorité et dans l'ordre que le Gouvernement a fixé, la discussion des projets de loi ou des propositions de loi qu'il a acceptées. Les autres propositions de loi retenues par la conférence des présidents sont examinées par la suite. Lorsque, à l'issue de deux sessions ordinaires, une proposition de loi n'a pu être examinée, celle - ci est de plein droit examinée au cours de la session ordinaire suivante. (5) L'urgence est de droit lorsqu'elle est demandée par le Gouvernement.

***Art. 19.-*** (1) L'Assemblée Nationale adopte les lois à la majorité simple des députés. (2) l'Assemblée nationale adopte ou rejette les textes soumis à son réexamen par le Sénat, conformément aux dispositions de l'articles 30 ci - dessous. (3) Avant leur promulgation, les lois peuvent faire l'objet d'une demande de seconde lecture par le Président de la République. Dans ce cas, ces lois sont adoptées à la majorité absolue des députés.

***Chapitre II Du Sénat***

***Art. 20.-*** (1) Le Sénat représente les collectivités territoriales décentralisées. (2) Chaque région est représentée au Sénat par dix (10) sénateurs dont sept (7) sont élus au suffrage universel indirect sur la base régionale et trois (3) nommés par le Président de la République. (3) les candidats à la fonction de sénateur ainsi que les personnalités nommées à ladite fonction par le Président de la République, doivent avoir quarante (40) ans révolus à la date de l'élection ou de la nomination. (4) La durée du mandat des sénateurs est de cinq (5) ans.

***Art. 21.-*** (1) Au début de chaque législature , le Sénat se réunit de plein droit en session ordinaire, dans les conditions fixées par la loi. (2) Chaque année, le sénat tient trois (3) sessions ordinaires d'une durée maximum de trente (30) jours chacune. A l'ouverture de sa première session ordinaire, le Sénat élit son président et son bureau. (3) Le Sénat se réunit en session extraordinaire pour une durée maximum de quinze (15) jours sur un ordre du jour déterminé, à la demande du Président de la République ou d'un tiers des sénateurs. La session extraordinaire est close dès épuisement de l'ordre du jour.

***Art. 22.-*** (1) Les séances du Sénat sont publiques. A la demande du gouvernement ou de la majorité absolue de ses membres, le Sénat peut, exceptionnellement, se réunir à huis clos. (2) L Sénat fixe lui - même ses règles d'organisation et de fonctionnement sous forme de loi portant règlement intérieur.

***Art. 23.-*** (1) L'ordre du jour du Sénat est fixé par la conférence des Présidents.(2) La conférence des présidents comprend : les présidents des groupes parlementaires, les présidents des commissions et les membres du bureau du sénat. Un membre du gouvernement participe aux travaux de la conférence des Présidents. (3) Seuls les textes relevant de sa compétence en vertu de l'article 26 ci - dessous peuvent être inscrits à l'ordre du jour du Sénat.

a- Sont irrecevables, les propositions de loi ou amendements qui auraient pour effet, s'ils sont adoptés, soit une diminution des ressources publiques, soit l'aggravation des charges publiques sans réduction à due concurrence d'autres dépenses ou création de recettes nouvelles d'égale importance.

b- En cas de doute ou de litige sur la recevabilité d'un texte, le Président de la République ou le Président du Sénat ou un tiers des sénateurs saisit le Conseil constitutionnel qui en décide.
(4) L'ordre du jour comporte en priorité et dans l'ordre que le gouvernement a fixé, la discussion des projets de loi ou des propositions de loi qu'il a acceptées. Les autres propositions de loi retenues par la conférence des présidents sont examinées par la suite. Lorsque, à l'issue de deux sessions ordinaires une proposition de loi n'a pu être examinée, celle - ci est de plein droit examinée au cours de la sessions ordinaire suivante. (5) L'urgence est de droit lorsqu'elle est demandée par le Gouvernement.

***Art. 24.-*** (1) Le Sénat adopte les lois à la majorité simple des sénateurs. (2) Le Sénat peut apporter des amendements ou rejeter tout ou partie des textes soumis à son examen, conformément aux dispositions de l'article 30 ci - dessous. (3) Avant leur promulgation, les lois peuvent faire l'objet d'une demande de seconde lecture par le Président de la République. Dans ce cas, les lois sont adoptées, à la majorité absolue des sénateurs.

***Titre IV  Des Rapports Entre Le Pouvoir Exécutif Et Le Pouvoir Législatif***

***Art. 25.-*** l'initiative des lois appartient concurremment au président de la République et aux membres du parlement.

***Art. 26.-*** (1) la loi est votée par le Parlement. Sont du domaine de la loi :

a- Les droits, garanties et obligations fondamentaux du citoyen :

1. La sauvegarde de la liberté et de la sécurité individuelles ;
2. Le régime des libertés publiques ;
3. Le droit du travail, le droit syndical, le régime de la protection sociale ;
4. Les devoirs et obligations du citoyen en fonction des impératifs de la défense nationale.

b- Le statut des personnes et le régime de biens :

1. la nationalité, l'état et la capacité des personnes, les régimes matrimoniaux, les successions et libéralités ;
2. le régime des obligations civiles et commerciales ;
3. le régime de la propriété mobilière et immobilière.

c- L'organisation politique, administrative et judiciaire concernant :

1. le régime de l'élection à la Présidence de la République, le régime des élections à l'Assemblée Nationale, au Sénat et aux Assemblées Régionales et locales et le régime des consultations référendaires ;
2. le régime des associations et des parties politiques ;
3. l'organisation, le fonctionnement, la détermination des compétences et des ressources des collectivités territoriales décentralisées ;
4. les règles générales d'organisation de la défense nationale ;
5. l'organisation judiciaire et la création des ordres de juridiction ;
6. la détermination des crimes et délits et l'institution des peines de toute nature, la procédure pénale, la procédure civile, les voies d'exécution, l'amnistie.

d- Les questions financières et patrimoniales suivantes :

1. le régime d'émission de la monnaie ;
2. le budget ;
3. la création des impôts et taxes et la détermination de l'assiette, du taux et des modalités de recouvrement de ceux - ci ;
4. Le régime domanial, foncier et minier ;
5. Le régime des ressources naturelles.

e- La programmation des objectifs de l'action économique et sociale.

f- Le régime de l'éducation.

***Art. 27.***- Les matières autres que celles qui sont du domaine de la loi ressortissent au pouvoir réglementaire.

***Art. 28.-*** Dans les matières énumérées à l'article 26 alinéa 2 ci - dessus, le parlement, peut autoriser le Président de la République, pendant un délai limité et sur des objets déterminés, à prendre des ordonnances. Ces ordonnances entrent en vigueur dès leur publication. Elles sont déposées sur le bureau de l'Assemblée nationale et sur celui du Sénat aux fins de ratification dans le délai fixé par la loi d'habitation. Elles ont un caractère réglementaire tant qu'elles n'ont pas été ratifiées. Elles demeurent en vigueur tant que le Parlement n'a pas refusé de les ratifier.

***Art. 29.-*** (1) Les projets et propositions de loi sont déposés à la fois sur le bureau de l'Assemblée Nationale et sur celui du Sénat. Ils sont examinés par les commissions compétentes avant leur discussion en séance plénière. (2) Le projet de loi examiné en séance plénière est le texte déposé

par le Président de la République. La proposition de loi examinée en séance plénière est le texte élaboré par l'auteur ou les auteurs de celle - ci. (3) Ces textes peuvent faire l'objet d'amendements lors de leur discussion.

***Art. 30.-*** (1) les textes adoptés par l'Assemblée Nationale sont aussitôt transmis au président du Sénat par le Président de l'Assemblée Nationale. (2) Le Président du Sénat, dès réception des textes transmis par le président de l'Assemblée Nationale, les soumet à la délibération du Sénat.
(3) le Sénat, dans un délai de dix (10) jours à partir de la réception des textes ou dans un délai de cinq (5) jours pour les textes dont le Gouvernement déclare l'urgence, peut :

a- Adopter le texte. Dans ce cas, le Président du Sénat retourne le texte adopté au président de l'Assemblée Nationale qui le transmet dans les quarante - huit (48) heures au président de la République aux fins de promulgation.

b- Apporter des amendements au texte.
Les amendements, pour être retenus, doivent être approuvés à la majorité simple des sénateurs.
Dans ce cas, le texte amendé est retourné à l'Assemblée Nationale par le Président du Sénat pour un nouvel examen. Les amendements proposés par le Sénat sont adoptés ou rejetés à la majorité simple des députés. Le texte adopté définitivement est transmis par le président de l'Assemblée Nationale au Président de la République pour promulgation.

c- Rejeter tout ou partie du texte.
Le rejet doit être approuvé à la majorité absolue des sénateurs.
Dans ce cas, le texte en cause, accompagné de l'exposé des motifs du rejet, est retourné par le Président du Sénat à l'Assemblée Nationale, pour un nouvel examen.

1- L'Assemblée Nationale, après délibération, adopte le texte à la majorité absolue des députés. Le texte adopté définitivement par l'Assemblée Nationale est transmis au Président de la République pour promulgation.

2 - En cas d'absence de majorité absolue, le président de la République peut provoquer la réunion d'une commission mixte paritaire chargée de proposer un texte commun sur les dispositions rejetées par le Sénat. Le texte élaboré par la commission mixte paritaire est soumis par le Président de la République pour approbation aux deux chambres. Aucun amendement n'est recevable, sauf accord du Président de la République. Si la commission mixte paritaire ne parvient pas à l'adoption d'un texte commun, ou ce texte n'est pas adopté par l'une et l'autre chambres, le Président de la République peut :

- soit demander à l'Assemblée Nationale de statuer définitivement ;
- soit déclarer caduc le projet ou la proposition de loi.

***Art. 31.-*** (1) Le Président de la République promulgue les lois adoptées par le Parlement dans un délai de quinze (15) jours à compter de leur transmission, s'il ne formule aucune demande de seconde lecture ou s'il n'en saisit le Conseil Constitutionnel. (2) A l'issue de ce délai, et après avoir constaté sa carence, le Président de l'Assemblée nationale peut se substituer au Président

de la République. (3) La publication de lois est effectuée au journal officiel de la République en français et en anglais.

***Art. 32.-*** Le Président de la République peut, sur sa demande, être entendu par l'Assemblée Nationale, le Sénat, ou les deux chambres réunies en congrès. Il peut également leur adresser des messages. Ces communications ne donnent lieu à aucun débat en sa présence.

***Art. 33.-*** Le Premier Ministre et les autres membres du Gouvernement ont accès au Parlement et peuvent participer aux débats.

***Art. 34.-*** (1) Lors de la session au cour de laquelle le projet de loi de finances est examiné, le Premier Ministre présente à l'Assemblée Nationale le programme économique, financier, social et culturel du Gouvernement. (2) Le Premier Ministre peut après délibération du conseil ministériel engager devant l'Assemblée Nationale, la responsabilité du Gouvernement sur un programme ou, le cas échéant, sur une déclaration de politique générale. Le vote ne peut intervenir moins de quarante - huit (48) heures après la question de confiance. La confiance est refusée à la majorité absolue des membres de l'Assemblée Nationale. Seuls sont recensés les votes défavorables à la question de confiance. (3) L'Assemblée Nationale peut mettre en cause la responsabilité du Gouvernement par le vote d'une motion de censure. Pour être recevable, la motion de censure doit être signée par au moins un tiers des membres de l'Assemblée Nationale. Le vote ne peut intervenir moins de quarante - huit (48) heures après le dépôt de motion de censure. La motion de censure est adoptée à la majorité des deux tiers des membres composants l'Assemblée Nationale. Seuls sont recensés les votes favorables à la motion de censure. En cas de rejet de la motion de censure, les signataires ne peuvent en déposer une nouvelle avant le délai d'un an, sauf dans le cas prévu à l'alinéa 4 ci - dessous. (4) Le Premier Ministre peut, après délibération du conseil ministériel, engager devant l'Assemblée Nationale, la responsabilité du gouvernement sur le vote d'un texte. Dans ce cas, ce texte est considéré comme adopté sauf si une motion de censure déposée dans les vingt - quatre (24) heures qui suivent est votée dans les conditions prévues à l'alinéa précédent. (5) Lorsque l'Assemblée Nationale adopte une motion de censure ou refuse la confiance du Gouvernement, le Premier Ministre doit remettre au Président de la République la démission du Gouvernement. (6) Le Président de la République peut reconduire le Premier Ministre dans ses fonctions et lui demander de reformer un nouveau Gouvernement.

***Art. 35.-*** (1) Le Parlement contrôle l'action gouvernementale par voie des questions orales ou écrites et par la constitution des commissions d'enquêtes sur des objets déterminés. (2) Le Gouvernement, sous réserve des impératifs de la défense nationale, de la sécurité de l'Etat, ou du secret de l'information judiciaire, fournit des renseignements au Parlement. (3) Au cours de chaque section ordinaire, une séance par semaine est réservée par priorité aux questions des membres du Parlement et aux réponses du Gouvernement.

***Art. 36.-*** (1) le Président de la République, après consultation du Président du Conseil Constitutionnel, du Président de l'Assemblée Nationale et du Président du Sénat, peut soumettre au Référendum tout projet de réforme qui, bien que relevant du domaine de la loi, serait susceptible d'avoir des répercussions profondes sur l'avenir de la nation et les institutions nationales.

Il en sera ainsi notamment :

1. des projets de loi portant sur l'organisation des pouvoirs publics ou sur la révision de la constitution ;
2. des projets de loi tendant à la ratification des accords ou des traités internationaux présentant, par leurs conséquences, une importance particulière ;
3. de certains projet de réforme portant sur le statut des personnes et le régime des biens, etc...

(2) le projet de loi est adopté à la majorité des suffrages exprimés.
(3) la loi détermine les procédures du Référendum.

***Titre V Du Pouvoir Judiciaire***

***Art. 37.-*** (1) La justice est rendu sur le territoire de la République au nom de du peuple camerounais. (2) Le pouvoir judiciaire est exercé par la Cour Suprême, les Cours d'Appel, les Tribunaux. Il est indépendant du pouvoir exécutif et du pouvoir législatif. Les magistrats du siège ne relèvent dans leurs fonctions juridictionnelles que de la loi et de leur conscience. (3) Le Président de la République est garant de l'indépendance du pouvoir judiciaire. Il nomme les magistrats. Il est assisté dans cette mission par le Conseil Supérieur de la Magistrature qui lui donne son avis sur les propositions de nomination et sur les sanctions disciplinaires concernant les magistrat du siège. L'organisation et le fonctionnement du Conseil Supérieur de la Magistrature sont déterminés par la loi.

***Art. 38.-*** (1) La Cour Suprême est la plus haute juridiction en matière judiciaire, administrative et de jugement des comptes. (2) Elle comprend :

- Une chambre judiciaire ;
- Une chambre administrative ;
- Une chambre de compte ;

***Art. 39.-*** La chambre judiciaire statue souverainement sur :

- Les recours en cassation admis par la loi contre les décisions rendues en dernier ressort par les Cours et les Tribunaux de l'ordre judiciaire ;
- les décisions des juridictions inférieures de l'ordre judiciaire devenues définitives dans les cas où l'application du droit est en cause ;
- toute matière qui lui est expressément attribuée par la loi.

***Art. 40.-*** La chambre administrative connaît de l'ensemble du contentieux administratif de l'Etat et des autres collectivités publiques. Elle connaît en appel du contentieux des élections régionales et municipales. Elle statue souverainement sur les décisions rendues en dernier ressort par les juridictions inférieures en matières de contentieux administratif. Elle connaît de tout autre litige qui lui est expressément attribué par la loi.

***Art. 41.-*** (1) L'organisation, le fonctionnement, la composition, les attributions de la Cour Suprême et des chambres qui la compose ainsi que les conditions de saisines et la procédure suivie devant elles sont fixés par la loi. (2) L'organisation, le fonctionnement, la composition, les attributions des Cours d'Appel, des Tribunaux de l'ordre judiciaire, les Tribunaux Administratifs et des juridictions inférieures des comptes ainsi que les conditions de saisines et la procédure suivie devant eux sont fixés par la loi.

***Titre VI Des Traités Et Accords Internationaux***

***Art. 43.-*** Le Président de la République négocie et ratifie les traités et accords internationaux. Les traités et accords internationaux qui concernent le domaine de la loi, défini à l'article 26 ci - dessus, sont soumis, avant ratification, à l'approbation en forme législative par le Parlement.

***Art. 44.-*** Si le Conseil Constitutionnel a déclaré qu'un traité ou accord international comporte une clause contraire à la Constitution, l'approbation en forme législative ou la ratification de ce traité ou de cet accord ne peut intervenir qu'après la révision de la Constitution.

***Art. 45.-*** Les traités ou accords internationaux régulièrement approuvés ou ratifiés ont, dès leur publication, une autorité supérieur à celle des lois, sous réserve pour chaque accord ou traité, de son application par l'autre parti.

***Titre VII Du Conseil Constitutionnel***

***Art. 46.-*** Le Conseil Constitutionnel est l'instance compétente en matière constitutionnelle. Il statue sur la constitutionnalité des lois. Il est l'organe régulateur du fonctionnement des institutions.

***Art. 47.-*** (1) Le Conseil Constitutionnel statue souverainement sur :

- La constitutionnalité des lois, des traités et accords internationaux ;
- les règlements intérieurs de l'Assemblée Nationale et du Sénat, avant leur mise en application, quant à leur conformité à la Constitution ;
- les conflits d'attribution : entre les institutions de l'Etat ; entre l'Etat et les régions ; entre les régions.

(2) Le Conseil Constitutionnel est saisi par le Président de la République, le président de l'Assemblée Nationale, le président du Sénat, un tiers des députés ou un tiers des sénateurs.
Les présidents des exécutifs des régionaux peuvent saisir le Conseil Constitutionnel lorsque les intérêts de leur région sont en cause. (3) Avant leur promulgation, les lois ainsi que les traités et accords internationaux peuvent être déférés au Conseil Constitutionnel par le Président de la République, le Président de l'Assemblée Nationale, le Président du Sénat, un tiers des députés ou un tiers des sénateurs, les présidents des exécutifs régionaux conformément aux dispositions de l'alinéa 2 ci - dessus. La saisine du Conseil Constitutionnel suspend le délais de promulgation.
(4) Le Conseil Constitutionnel donne des avis sur des matières relevant de sa compétence.

***Art. 48.-*** (1) Le Conseil Constitutionnel veille à la régularité de l'élection présidentielle, des élections parlementaires, des consultations référendaires. Il en proclament les résultats. (2) En cas de contestation sur la régularité de l'une des élections prévues à l'alinéa 1 ci - dessus, le Conseil Constitutionnel peut être saisi par tout candidat, par tout parti politique ayant pris part à l'élection dans la circonscription concernée ou toute personne ayant qualité d'agent du Gouvernement pour cette élection. (3) En cas de contestation sur la régularité du consultation référendaire, le Conseil Constitutionnel peut être saisi par le Président de la République, le Président de l'Assemblée Nationale ou le Président du Sénat, un tiers des députés ou un tiers des sénateurs.

***Art. 49.-*** Dans tout les cas de saisine, le Conseil Constitutionnel statue dans un délai de quinze (15) jours. Toutefois, à la demande du Président de la République, ce délai peut être ramené à huit (8) jours.

***Art. 50.-*** (1) Les décisions du Conseil Constitutionnel ne sont susceptibles d'aucun recours. Elle s'impose aux pouvoirs publics et à toutes les autorités administratives, militaires et juridictionnelles, ainsi qu'à toute personne physique ou morale. (2) Une décision déclarée inconstitutionnelle ne peut être ni promulguée ni mise en application.

***Art. 51.-*** (1) Le Conseil Constitutionnel comprend onze (11) membres, désignés pour un mandat de neuf (9) ans non renouvelable. Les membres du Conseil Constitutionnel sont choisis parmi les personnalités de réputation professionnelle établie. Ils doivent jouir d'une grande intégralité morale et d'une compétence reconnue. (2) Les membres du Conseil Constitutionnel sont nommés par le Président de la République et désignés de la manière suivante :

- trois, dont le Président du Conseil, par le Président de la République ;
- trois par le Président de l'Assemblée Nationale après avis du bureau ;
- trois par le Président du Sénat après avis du bureau ;
- deux par le Conseil Supérieur de la Magistrature.

En sus des onze (11) membres prévus ci - dessus, les anciens Présidents de la République sont, de droit, membres à vie du Conseil Constitutionnel. Le Président du Conseil Constitutionnel a voix prépondérante en cas de partage. (3) En cas de décès ou de démission d'un membre, ou autre cause d'incapacité ou d'inadaptation dûment constatée par les organes compétents prévus par la loi, il est pourvu au remplacement de ce membre par l'autorité ou l'organe de désignation concerné. Le membre ainsi désigné et nommé achève le mandat commencé. (4) les membres du Conseil Constitutionnel prêtent serment devant le Parlement réuni en congrès dans les formes fixées par la loi. (5) les fonctions de membre du Conseil Constitutionnel sont incompatibles avec celles de membre du Gouvernement, du Parlement ou de la Cour Suprême. Les autres éléments du statut tels les incompatibilités, les obligations, les immunités et les privilèges, sont fixées par la loi.

***Art. 52.-*** L'Organisation et le fonctionnement du Conseil Constitutionnel, les modalités de saisine, ainsi que la procédure suivi devant lui sont fixés par la loi.

***Titre VIII De la Haute Cour De Justice***

***Art. 53.-*** (1) la Haute Cour de Justice est compétente pour juger les actes accomplis dans l'exercice de leurs fonctions par :

- le Président de la République en cas de haute trahison ;
- Le Premier Ministre, les autres membres du Gouvernement et assimilés, les hauts responsables de l'administration ayant reçu délégation de pouvoirs en application des articles 10 et 12 ci - dessus, en cas de complot contre la sûreté de l'Etat.

(2) L'Organisation, la composition, les conditions de saisine ainsi que la procédure suivie devant la haute Cour de Justice sont déterminées par la loi.

***Titre IX Du Conseil Economique Et Social***

***Art. 54.-*** il est créé un Conseil économique et social dont la composition, des attributions et l'organisation sont déterminées par la loi.

***Titre X Des Collectivités Territoriales Décentralisées***

***Art. 55.-*** (1) Les collectivités territoriales décentralisées de la République sont les régions et les communes. Toute autre type de collectivité territoriale décentralisée est créé par la loi. (2) les collectivités territoriales décentralisées sont des personnes morales de droit public. Elles jouissent de l'autonomie administrative et financière pour la gestion des intérêts régionaux et locaux. Elles s'administrent librement par des conseils élus et dans les conditions fixées par la loi. Les Conseils des collectivités territoriales décentralisées ont pour mission de promouvoir le développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif de ces collectivités.
(3) L'Etat assure la tutelle sur les collectivités territoriales décentralisées dans les conditions fixées par la loi. (4) L'Etat veille au développement harmonieux de toutes les collectivités territoriales décentralisées sur la base de la solidarité nationale, des potentialités régionales et de l'équilibre inter - régional. (5) L'Organisation, le fonctionnement et le régime financier des collectivités territoriales décentralisées sont déterminés par la loi. (6) Le régime des communes est déterminé par la loi.

***Art. 56.-*** (1) L'Etat transfère aux régions, dans les conditions fixées par la loi, les compétences dans les matières nécessaires à leur développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif. (2) la loi détermine :

- le partage des compétences entre l'Etat et les régions dans les matières ainsi transférées ;
- les ressources des régions ;
- le domaine et le patrimoine particulier de la région.

***Art. 57***.- (1) les organes de la région sont :

- le Conseil régional ;
- et le Président du Conseil régional.

Le Conseil régional et Le Président du Conseil régional agissent dans le cadre des compétences transférées aux régions par l'Etat. (2) Le Conseil régional est l'organe délibérant de la région. Les conseillers régionaux dont le mandat est de cinq (5) ans sont :

- les délégués de départements élus au suffrage universel indirect ;
- les représentants du commandement traditionnel élus par leurs pairs.

Le Conseil régional doit refléter les différentes composantes sociologiques de la région. Le mode d'élection, le nombre, la proportion par catégorie, le régime des inéligibilités, les incompatibilités et des indemnités des conseillers régionaux sont fixés par la loi. (3) Le Conseil régional est présidé par une personnalité autochtone de la région élue en son sein pour la durée du mandat du Conseil. Le Président du Conseil régional est l'Exécutif de la Région. A ce titre, il est l'interlocuteur du représentant de l'Etat. Il est assisté par un bureau régional élu en même temps que lui au sein du Conseil. Le bureau régional doit refléter la composition sociologique de la région. Les parlementaires de la région assistent aux travaux du Conseil régional avec voix consultatives.

***Art. 58.***- (1) Dans la région, un délégué nommé par le Président de la République représente l'Etat. A ce titre, il a la charge des intérêts nationaux, du contrôle administratif, du respect des lois et règlements et du maintien de l'ordre public ; il supervise et coordonne sous l'autorité du Gouvernement, les services des administrations civiles de l'Etat dans la région. (2) Il assure la tutelle de l'Etat sur la région.

***Art. 59.-*** (1) Le Conseil régional peut être suspendu par le Président de la République lorsque ledit organe :

- accomplit des actes contraires à la constitution ;
- porte atteinte à la sécurité de l'Etat ou à l'ordre public ;
- met en péril l'intégrité du territoire.

Les autres cas de suspension sont fixés par la loi. (2) Le Conseil régional peut être dissous par le Président de la République, après avis du Conseil constitutionnel, dans tous les cas prévus à l'alinéa (1) ci - dessus. Les autres cas de dissolution sont fixés par la loi. (3) La substitution de plein droit par l'Etat dans les cas prévus aux alinéas (1) et (2) ci - dessus est décidée par le Président de la République. (4) Les modalités d'application du présent article sont fixés par la loi.

***Art. 60.-*** (1) Le Président et le bureau du Conseil régional peuvent être suspendus par le Président de la République lorsque lesdits organes :

- accomplissent des actes contraires à la Constitution ;

- portent atteinte à la sécurité de l'Etat ou à l'ordre public ;
- mettent en péril l'intégrité du territoire.

Les autre cas de suspension sont fixes par la loi. (2) le Président et le bureau du Conseil régional peuvent être destitués par le Président de la République, après avis du Conseil constitutionnel, dans tous les cas prévus à l'alinéa (1) ci - dessus. Les autres cas de destitution sont prévus par la loi.
(3) La substitution de plein droit par l'Etat dans les cas prévus aux alinéas (1) et (2) ci - dessus est décidée par le Président de la République. (4) Les modalités d'application du présent article sont fixées par la loi.

***Art. 61.-*** (1) Sont constituées en Région, les provinces suivantes :

- L'Adamaoua ;
- Le Centre ;
- L'Est ;
- L'Extrême Nord ;
- Le Littoral ;
- Le Nord ;
- Le Nord – Ouest ;
- L'Ouest ;
- Le Sud ;
- Le Sud - Ouest.

(2) Le Président de la République peut, en temps que de besoins :

a- modifier les dénominations et les délimitations géographiques des Régions énumérées à l'alinéa (1) ci - dessus ;

b- créer d'autres Régions. Dans ce cas, il leur attribue une dénomination et fixe leurs délimitations géographiques.

***Art. 62.-*** (1) Le régime général ci - dessus s'applique à toutes les régions. (2) Sans préjudice des dispositions prévues au présent titre, la loi peut tenir compte des spécificités de certaines régions dans leur organisation et leur fonctionnement.

***Titre XI De La Révision De La Constitution***

***Art. 63.-*** (1) l'initiative de la révision de la Constitution appartient concurremment au Président de la République et au Parlement. (2) Toute proposition de révision émanant des membres du Parlement doit être signée par un tiers au moins des membres de l'une ou de l'autre chambre.
(3) Le Parlement se réunit en congrès, lorsqu'il est appelé à se prononcer sur un projet ou une proposition de révision de la Constitution. Le texte est adopté à la majorité absolue des membres le composant. Le Président de la République peut demander une seconde lecture. Dans ce cas, la révision est votée à la majorité des deux tiers des membres composants le Parlement.

(4) le Président de la République peut décider de soumettre tout projet ou toute proposition de révision de la Constitution au Référendum. Dans ce cas, le texte est adopté à la majorité simple des suffrages exprimés.

***Art. 64***.- Aucune procédure de révision ne peut être connue si elle porte atteinte à la forme républicaine, à l'unité et à l'intégrité territoriale de l'Etat et aux principes démocratiques qui régissent la République.

***Titre XII Des Dispositions Spéciales***

***Art. 65***.- Le Préambule fait partie intégrante de la Constitution.

***Art. 66.-*** Le Président de la République, Le Premier Ministre, les membres du Gouvernement et assimilés, Le Président et les membres du bureau de l'Assemblée Nationale, Le Président et les membres du bureau du Sénat, les députés, les sénateurs, tout détenteurs d'un mandat électif, les Secrétaires Généraux des Ministères et assimilés, les Directeurs des administrations centrales, les Directeurs Généraux des entreprises publiques et para - publiques, les Magistrats, les personnels des administrations chargés de l'assiette, du recouvrement et du maniement des recettes publiques, tout gestionnaire de crédits et des biens publics, doivent faire une déclaration de leurs biens et avoirs au début et à la fin de leur mandat ou de leur fonction.
Une loi détermine les autres catégories de personnes assujetties aux dispositions du présent article et en précise les modalités d'application.

***Titre XIII Des Dispositions Transitoires Et Finales***

***Art. 67.-*** (1) les nouvelles institutions de la République prévues par la présente Constitution seront progressivement mises en place. (2) Pendant leur mise en place et jusqu'à cette mise en place, les institutions de la République actuelles demeurent et continuent de fonctionner :

a- Le Président de la République en exercice demeure en fonction jusqu'au terme de son mandat en cours, sous réserve de l'application des dispositions prévues à l'article 6 alinéa (4) de la Constitution ;

b- les députés à l'Assemblée Nationale restent en fonction jusqu'à la fin de leur mandat en cours, sous réserve de l'application des dispositions de l'article 8 alinéa (12). (3) l'Assemblée Nationale exerce la plénitude du pouvoir législatif et jouit de l'ensemble des prérogatives reconnues au Parlement jusqu'à la mise en place du Sénat. (4) La Cour Suprême exerce les attributions du Conseil Constitutionnel jusqu'à la mise en place de celui - ci. (5) L'Organisation territoriale de l'Etat reste inchangée jusqu'à la mise en place des régions.

***Art. 68.-*** La Législation résultant des lois et règlements applicables dans l'Etat fédéral du Cameroun et dans les Etats fédérés à la date de prise d'effet de la présente Constitution reste en vigueur dans ses dispositions qui ne sont pas contraires aux stipulations de celle - ci, tant qu'elle n'aura pas été modifiée par voie législative ou réglementaire.

***Art. 69.-*** La présente loi sera enregistrée et publiée au journal officiel de la République du Cameroun en français et en anglais. Elle sera exécutée comme Constitution de la République du Cameroun.

Yaoundé, le 18 janvier 1996.

Le Président de la République,
Paul BIYA.
PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE
Loi n° 96-06 du 18 janvier 1996
portant révision de la Constitution
du 02 juin 1972

L'Assemblée Nationale a délibéré et adopté,
Le Président de la République promulgue la loi.

# Annexe 3

# Loi d’orientation scolaire

# LOI N°98/004 DU 4 AVRIL 1998

# D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN

## TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

**Article premier** : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.
(2) Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

**Article 2** : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.
(2) Elle est assurée par l'Etat.
(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

**Article 3** : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

**Article 4** : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

**Article 5** : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

**Article 6** : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

**Article 7** : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

**Article 8** : L'enseignement est apolitique.

**Article 9** : L'enseignement primaire est obligatoire.

**Article 10** : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

## TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

**Article 11** : (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

**Article 12** : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

**Article 13** : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

## TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

### Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

**Article 14** : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

**Article 15** : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

**Article 16** : (1) 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.
(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.
(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

**Article 17** : (1) 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.
(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.
(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

**Article 18** : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.
(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.
(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

**Article 19** : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

**Article 20** : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.
(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

**Article 21** : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

**Article 22** : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.
(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

**Article 23** : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.
(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

**Article 24** : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.
(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.
(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

**Article 25** : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

**Article 26** : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

**Article 27** : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.
(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.
(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.
(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

**Article 28** : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdite sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.
(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

**Article 29** : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

### Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

**Article 30** : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

**Article 31** : (1) L'Etat encourage et soutient les activités de recherche en éducation.
(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

## TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

### Chapitre I : De la notion de communauté éducative

**Article 32** : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.
(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

**Article 33** : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

## Chapitre II : Des élèves

**Article 34** : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

**Article 35** : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

**Article 36** : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.
(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

## Chapitre III : Des enseignants

**Article 37** : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.
(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.
(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

**Article 38** : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

**Article 39** : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.
(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

## TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

**Article 40** : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

**Article 41** : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

**Article 42** : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

# Annexe 4

# Constitution de 1972

REPUBLIQUE UNIE DU CAMEROUN

PAIX - TRAVAIL - PATRIE

CONSTITUTION DU 2 JUIN 1972 MODIFIEE PAR LES LOIS N°s 75/1 - 79/02 DES 9 MAI 1975 - 29 JUIN 1979 ET 83/10 DU 21 JUILLET 1983.

238

L'ASSEMBLEE NATIONALE A DELIBERE ET ADOPTE :

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE promulgue la loi dont la teneur suit :

PREAMBULE

le peuple camerounais,

- Fier de sa diversité culturelle et linguistique, élément de sa personnalité nationale qu'elle contribue à enrichir, mais profondément conscient de la nécessité impérieuse de parfaire son unité, proclame solennellement qu'il constitue une seule et même nation, engagée dans le même destin et affirme sa volonté inébranlable de construire la patrie camerounaise sur la base de l'idéal de fraternité de justice et de progrès.

- Convaincu que le salut de l'Afrique se trouve dans la réalisation d'une solidarité de plus en plus étroite entre les Etats africains affirme sa volonté de parvenir dans l'indépendance de la patrie camerounaise à la création d'une Afrique unie et libre, tout en entrainant avec les autres peuples du monde des relations pacifiques et fraternelles conformément aux principes formulés par la Charte des Nationa Unies;

- Résolu à exploiter ses richesses naturelles afin d'assurer le bien-être de tous en relevant les niveaux de vie, affirme son droit au développement ainsi que sa volonté de consacrer tous ses efforts pour le réaliser et se déclare prêt à coopérer avec tous les Etats désireux de participer à cette entreprise nationale dans le respect de sa souveraineté et de l'indépendance de l'Etat Camerounais.

Le peuple camerounais,

Proclame que l'être humain, sans distinction de race, de religion, de sexe ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés;

- affirme son attachement aux libertés fondamentales inscrites dans la déclaration universelle des droits de l'homme et la Charte des Nations Unies et notamment aux principes suivants :

- Tous les hommes sont égaux en droits et devoirs. L'Etat s'efforce d'assurer à tous les citoyens les conditions nécessaires à leur développement.

- La liberté et la sécurité sont garanties à chaque individu dans le respect des droits d'autrui et de l'intérêt supérieur de l'Etat;

- nul ne peut être contraint de faire ce que la loi n'ordonne pas;

- tout homme a le droit de se fixer en tout lieu et de se déplacer librement, sous réserve des prescriptions légales relatives à l'ordre, à la sécurité et à la tranquilité publiques.

- Le domicile est inviolable. Nulle perquisition ne peut avoir lieu qu'en vertu de la loi.

- La loi ne peut avoir d'effet rétroactif.

- Nul ne peut être jugé et puni qu'en vertu d'une loi promulguée et publiée antérieurement au fait punissable.

- La loi assure à tous les hommes le droit de se faire rendre justice.

- Nul ne peut être inquiété en raison de ses origines, de ses opinions ou croyances en matières religieuses, philosophiques ou politiques sous réserve du respect de l'ordre public.

.../2

- La liberté du culte et le libre exercice de sa pratique sont garantis.

- L'Etat est laïc. La neutralité et l'indépendance de l'Etat vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

- La liberté d'expression, la liberté de presse, la liberté de réunion, la liberté d'association, la liberté syndicale sont garanties dans les conditions fixées par la loi.

- La nation protège et encourage la famille, base naturelle de la société humaine.

- L'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

- La propriété est le droit d'user, de jouir et de disposer des biens garantis à chacun par la loi. Nul ne saurait en être privé si ce n'est pour cause d'utilité publique et sous la condition d'une indemnisation dont les modalités sont fixées par la loi.

- Le droit de propriété ne saurait être exercé contrairement à l'utilité sociale ou de manière à porter préjudice à la sûreté, à la liberté, à l'existence ou la propriété d'autrui.

- Tout homme a le droit et le devoir de travailler.

- Chacun doit participer en proportion de ses capacités aux charges publiques.

- L'Etat garantit à tous les citoyens de l'un et l'autre sexe les droits et libertés énumérés au préambule de la constitution.

## TITRE I
## DE LA SOUVERAINETE

ARTICLE 1er.- (nouveau) La République Fédérale du Cameroun, formée de l'Etat du Cameroun Oriental et de l'Etat du Cameroun Occidental devient à compter de l'entrée en vigueur de la présente constitution, un Etat Unitaire sous la dénomination de la République Unie du Cameroun.

La République Unie du Cameroun est une et indivisible.

Elle est démocratique, laïque et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens.

Les langues officielles de la République Unie du Cameroun sont le français et l'anglais.

Sa devise est : Paix - Travail - Patrie.

Son drapeau est, vert, rouge, jaune, à trois bandes verticales d'égales dimensions, frappés d'une étoile d'or au centre de la bande rouge.

L'hymne national est "O Cameroun, berceau de nos ancêtres".

Le sceau de la République Unie est une médaille circulaire en bas-relief de 46 millimètres de diamètre, présentant à l'envers et au centre le profil d'une tête de jeune fille tournée à dextre vers une branche de caféier à deux feuilles et juxtée à senestre par cinq cabosses de cacao avec, en exegure en français sous l'arc supérieur: "République Unie du Cameroun".

.../3

et sur l'arc inférieur la dévise nationale: "Paix-Travail-Patrie"; au revers et au centre des armoiries de la République Unie du Cameroun avec en exergure en anglais l'arc supérieur "United Republic of Cameroon" et sur l'arc inférieur, "Peace, Work, Fatherland".

Les armoiries de la République Unie du Cameroun sont constituées par un écu chapé surmonté côté chef par l'inscription: "République Unie du Cameroun", et supporté par un double faisceaux de licteurs entrecroisés avec la devise : Paix-Travail-Patrie", côté pointe.

L'écu est composé d'une étoile d'or sur fond de sinople et d'un triangle de geueules, chargé de la carte géographique du Cameroun d'azur et frappé du glaive et de la balance de justice de sable.

Le siège des institutions est à Yaoundé.

ARTICLE 2.- La souveraineté nationale appartient au peuple camerounais qui l'exerce soit par l'intermédiaire du Président de la République et des Députés à l'Assemblée Nationale, soit par voie de référendum.

Aucune fraction du peuple ni aucun individu ne peut s'en attribuer l'exercice.

Le vote est égal et secret; y participent tous les citoyens âgés d'au moins vingt et un ans.

Les autorités chargées de diriger l'Etat tiennent leurs pouvoirs du peuple par voie d'élections au suffrage universel direct ou indirect.

ARTICLE 3.- Les partis et formations politiques concourent à l'expression du suffrage. Ils se forment et exercent leurs activités conformément à la loi.

Ils doivent respecter les principes de la démocratie et de la souveraineté et de l'unité nationale.

ARTICLE 4.- L'autorité de l'Etat est exercé par :

- le Président de la République;
- l'Assemblée Nationale.

## TITRE II.- DU PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE

ARTICLE 5.- (nouveau) Le Président de la République Unie du Cameroun, Chef de l'Etat et Chef de Gouvernement, veille au respect de la constitution, assure l'unité de l'Etat et la conduite des affaires de la République.

Il définit la politique de la Nation. Il nomme un Premier Ministre qui l'assiste dans l'accomplissement de sa mission.

Celui-ci reçoit à cet effet délégation de pouvoirs en vue d'assurer l'animation, la coordination et le contrôle de l'activité gouvernementale dans des domaines déterminés.

Le Président de la République peut également déléguer certains de ses pouvoirs aux autres membres du Gouvernement et à certains hauts responsables de l'Administration de l'Etat, dans le cadre de leurs attributions respectives.

ARTICLE 6.- Le Président de la République est élu au suffrage universel direct et secret.

Les candidats aux fonctions de Président de la République doivent jouir de leurs droits civiques et politiques et avoir trente cinq ans révolus à la date de l'élection.

Les conditions de la présentation des candidatures, du contrôle des élections et de la proclamation des résultats seront fixées par la loi.

Les fonctions de Président de la République sont incompatibles avec toute autre fonction publique élective ou toute activité professionnelle.

ARTICLE 7.- (nouveau) Le Président de la Ré. .blique est élu pour cinq ans au suffrage universel. Il est rééligible. L'élection a lieu à la majorité des suffrages exprimés. Elle a lieu vingt jours au moins et cinquante jours au plus avant l'expiration des pouvoirs du Président en exercice.

Le Président élu prête serment dans les formes fixées par la loi.

a) - En cas d'empêchement, le Président de la République charge le Premier Ministre et en cas d'empêchement de celui-ci, un autre membre du Gouvernement d'exercer ses fonctions dans le cadre d'une délégation expresse.

b) - (nouveau) En cas de vacance de la Présidence de la République pour cause de décès, de démission ou d'empêchement définitif constaté par la Cour Suprême, le Premier Ministre est immédiatement investi des fonctions de Président de la République pour la période qui reste du mandat présidentiel en cours. Toutefois, il peut décider, s'il le juge utile, la tenue d'élections présidentielles anticipées. Dans ce cas, le scrutin a lieu dans les délais régulièrement prescrits à cet article, à compter de la date de notification de cette décision au Président de la Cour Suprême.

Il prête serment dans les formes prescrites par la loi, ou, en cas d'urgence, devant le Bureau de l'Assemblée Nationale, assisté de la Cour Suprême.

c) - Si simultanément le Premier Ministre est empêché pour l'une des causes visées au paragraphe précédent, les fonctions de Président de la République sont, jusqu'à l'élection du nouveau Président, exercées par le Président de l'Assemblée Nationale.

d) - Si le Président de l'Assemblée Nationale est à son tour empêché les fonctions de Président de la République sont, jusqu'à l'élection du nouveau Président, exercé par un Ministre dans l'ordre de préséance.

Dans ces deux derniers cas, le scrutin pour l'élection du nouveau Président a lieu vingt jours au moins et cinquante jours au plus après l'ouverture de la vacance. Le Président interimaire ne peut modifier ni la constitution, ni la composition du Gouvernement.

ARTICLE 8.-(nouveau) Le Président de la République nomme le Premier Ministre les Ministres et les Vice-Ministres et fixe leurs attributions, il met fin à leur fonction.

Il préside les conseils ministériels.

Le Premier Ministre et les autres membres du Gouvernement sont responsables devant lui.

Les fonctions de Premier Ministre, Ministres et Vice-Ministres sont incompatibles avec l'exercice de tout mandat parlementaire, de toute fonction de représentation professionnelle à ca caractère national et de tout emploi ou activité professionnelle.

.../5

ARTICLE 9.- Le Président de la République représente l'Etat dans tous les actes de la vie publique. Il est le Chef des Forces Armées.

Il accrédite les ambassadeurs et les envoyés extraordinaires auprès des puissances étrangères.

Les Ambassadeurs et les envoyés extraordinaires des puissances étrangères sont accrédités auprès de lui.

Le Président de la République négocie et ratifie les accords et les traités. Les traités qui concernent le domaine de la loi, définie à l'article 20, sont soumis, ayant ratification, à l'approbation en forme législative de l'Assemblée Nationale.

Il exerce le droit de grâce après avis du Conseil Supérieur de la Magistrature.

Il exerce le droit de grâce
Il confère les décorations de la République.
Il promulgue les lois dans les conditions prévues à l'article 20.
Il est chargé de l'exécution des lois.
Il exerce le pouvoir règlementaire.
Il nomme aux emplois civils et militaires.
Il veille à la sécurité intérieure et extérieure de la République,
Il créé, organise et dirige tous les services administratifs nécessaires à l'accomplissement de sa mission.

ARTICLE 10.- Le Président de la République saisit la Cour Suprême dans les conditions déterminées par la loi prévue à l'article 32 lorsqu'il estime qu'une loi est contraire à la présente constitution.

ARTICLE 11.- Le Président de la République peut, lorsque les circonstances l'exigent, proclamer par décret l'Etat d'urgence qui lui confère des pouvoirs spéciaux dans les conditions fixées par la loi.

En cas de péril grave menaçant l'intégrité du Territoire, la vie, l'indépendance ou les institutions de la nation, le Président de la République peut proclamer par décret d'état d'exception et prendre toutes mesures qu'il juge nécessaire.

Il en informe la nation par voie de message.

## TITRE III.- DE L'ASSEMBLEE NATIONALE

ARTICLE 12 (nouveau).- a) - L'Assemblée Nationale dont le mandat est de 5 années, est composée de cent cinquante députés élus au suffrage universel direct et secret.

b) - L'Assemblée Nationale peut, sur l'initiative du Président de la République décider par une loi de proroger ou d'abréger son mandat.

ARTICLE 13.- Les lois sont adoptées à la majorité simple des députés.

ARTICLE 14.- Avant leur promulgation, les textes peuvent faire l'objet d'une demande de seconde lecture par le Président de la République. Dans ce cas, les lois ne sont adoptées par l'Assemblée Nationale qu'à la majorité des membres la composant.

.../6

ARTICLE 15.- L'Assemblée Nationale tient deux sessions par an d'une durée maximum de trente jours chacune.

La date d'ouverture de chaque session est fixée par le bureau de l'Assemblée après consultation du Président de la République.

Au cours de l'une des sessions, le budget est voté par l'Assemblée. Au cas où le budget n'aurait pas été adopté avant la fin de l'année budgétaire en cours, le Président de la République est habilité à reconduire par douzième le budget précédent jusqu'à l'adoption du nouveau budget.

Elle se réunit en session extraordinaire sur un ordre du jour déterminé, pour une durée maximum de quinze jours, sur demande du Président de la République ou de deux tiers de ses membres.

ARTICLE 16.- L'Assemblée Nationale fixe elle-même ses règles d'organisation et de fonctionnement sous forme de loi portant règlement intérieur.

Chaque année, à l'ouverture de sa première session, elle élit son Président et son bureau.

Les séances de l'Assemblée Nationale sont publiques, exceptionnellement, elle peut se réunir à huis clos sur la demande du Gouvernement ou de la majorité de ses membres.

ARTICLE 17.- Une loi fixe le régime électoral.

ARTICLE 18.- Le régime des indemnités, des inéligibilités, des incompatibilités et des indemnités ainsi que les privilèges des députés sont fixés par la loi.

## TITRE IV.- DES RAPPORTS ENTRE L'EXECUTIF ET LE LEGISLATIF

ARTICLE 19.- L'initiative des lois appartient concourement au Président de la République et aux Députés à l'Assemblée Nationale.

ARTICLE 20.- Sont dundomaine de la loi :

1°) - Les garanties et obligations fondamentales du citoyen
- Sauvegarde de la liberté individuelle
- Régime des libertés publiques
- Législation du Travail et Syndicats
- Devoir et obligations du citoyen en fonction des impératifs de la défense nationale.

2°) - Le statut des personnes et des biens
- Nationalité et statut personnel
- régime de la propriété mobilière et immobilière
- régime des obligations civiles et commerciales.

3°) - L'organisation politique, administrative et judiciaire concernant :
- le régime électoral de l'Assemblée Nationale
- les règles générales d'organisation de la défense nationale
- la détermination des crimes et délits et l'institution des peines de toute nature, la procédure pénale, la procédure civile, les voies d'exécution, l'amnistie et la création des ordres de juridiction.

L'organisation des collectivités locales.

.../7

4°) - Les questions financières et patrimoniales suivantes;
- régime d'émission de la monnaie
- budget
- création, assiette, taux des taxes et impôts.
- législation domaniale.

5°) - Les objectifs de l'action économique et sociale dans le cadre des lois de programme.

6°) - Le régime de l'enseignement.

ARTICLE 21.- Toutefois, dans les matières énumérées à l'article 20, l'Assemblée Nationale peut autoriser le Président de la République, pendant un délai limité et sur des objets déterminés, à prendre des ordonnances ayant force de loi.

Ces ordonnances entrent en vigueur dès leur publication. Elle sont déposées sur le bureau de l'Assemblée Nationale afin de ratification dans le délai fixé par la loi d'habilitation.

Elles demeurent en vigueur tant que l'Assemblée n'a pas refusé de les ratifier.

ARTICLE 22.- Les matières autres que celles qui sont du domaine de la loi ressortissent au pouvoir règlementaire.

ARTICLE 23.- Les textes législatifs déposés sur le bureau de l'Assemblée Nationale sont examinés par les commissions compétentes avant leur discussion en séance plénière.

ARTICLE 24.- Le texte examiné en séance plénière est le texte déposé par le Président de la République lorsqu'il s'agit d'un projet de la loi, le texte établi par la commission lorsqu'il s'agit d'une proposition de loi. Lors de leur discussion, les textes peuvent faire l'objet d'amendements.

ARTICLE 25.- Le Président de la République peut, sur sa demande, être entendu par l'Assemblée ou lui adresser des messages. Ces communications ne peuvent donner lieu à aucun débat en sa présence.

ARTICLE 26 (nouve) Le Premier Ministre, les Ministres et Vices-Ministres ont accès à l'Assemblée Nationale et pouvent participer aux débats.

ARTICLE 27.- L'ordre du jour de l'Assemblée est fixé par la conférence des Présidents qui groupe les Présidents des groupes, les Présidents des commissions et les membres du bureau de l'Assemblée Nationale. Un Ministre ou Vice-Ministre participe aux travaux de cette conférence.

Ne peuvent être inscrite à l'ordre du jour de l'Assemblée que les textes relevant de sa compétence en vertu de l'article 20.

Les propositions de loi ou amendement qui auraient pour effet s'ils sont adoptés soit une diminution des ressources publiques soit l'aggravation des charges publiques sans réduction à due concurrence d'autres dépenses ou création de recettes nouvelles d'égale importance sont irrecevables.

En cas de doute ou de litige sur la recevabilité d'un texte. Le Président de l'Assemblée ou le Président de la République saisit la Cour Suprême qui décide de la recevabilité.

L'ordre du jour comporte en priorité et dans l'ordre que le Gouvernement a fixé, la discussion des projets de loi ou des propositions

.../8

de loi qu'il a acceptées.

L'urgence est de droit lorsqu'elle est demandée par le Gouvernement.

ARTICLE 28.- L'Assemblée Nationale peut s'informer sur l'activité gouvernementale par la voie des questions orales ou écrites et en constituant des commissions d'enquête sur des objets déterminés.

Le Gouvernement, sous réserve des impératifs de la défense nationale et de la sécurité de l'Etat, fournit explications et renseignements à l'Assemblée.

Une loi fixe les procédures de fonctionnement de ses commissions.

ARTICLE 29.- Le Président de la République promulgue les lois adoptées par l'Assemblée Nationale dans un délais de quinze jours à compter de leur transmission s'il ne formule aucune demande de seconde lecture ou ne saisit la Cour Suprême.

A l'issue de ce délai, le Président de l'Assemblée Nationale peut se substituer à lui après avoir constaté sa carence.

La publication est effectuée dans les deux langues officielles de la République.

ARTICLE 30.- Le Président de la République, après consultation du Président de l'Assemblée Nationale, peut soumettre au référendum tout projet de réforme qui, bien que relevant du domaine de la loi serait susceptible d'avoir des répercussions profondes sur l'avenir de la nation et les institutions nationales.

Il en sera ainsi notamment :

1°) - Des projets de loi sur l'organisation des pouvoirs publics ou sur la révision de la constitution;

2°) - Des projets de loi tendant à la ratification des accords ou des traités internationaux présentant, par leurs conséquences, une importance particulière;

3°) - De certains projets de réforme portant sur le statut des personnes et des biens, etc..

Le projet est adopté à la majorité des suffrages valablement exprimés.

La loi détermine la procédure du référendum.

## TITRE V.- DE L'AUTORITE JUDICIAIRE

ARTICLE 31.- La justice est rendue sur le Territoire de la République au nom du peuple camerounais.

Le Président de la République est garant de l'independance de l'autorité judiciaire et nomme les magistrats.

Il est assisté dans cette mission par le Conseil Supérieur de la Magistrature qui lui donne son avis sur les propositions de nomination des Magistrats du siège et les sanctions disciplinaires les concernant.

Son organisation et son fonctionnement sont déterminés par la loi.

ARTICLE 32.- (nouveau) La Cour Suprême, outre les attributions prévues aux articles 7, 10 et 27, est chargée de statuer souverainement :

1°) - Sur les recours en cassation admis par la loi contre les décisions rendues en dernier ressort par les Tribunaux et les Cours d'Appel;

2°) - Sur les actes juridictionnels devenus définitifs dans tous les cas où l'application du droit est en cause;

3°) - Sur les recours en indemnité ou en excès de pouvoirs dirigés contre les actes administratifs;

4°) - Sur les litiges qui lui sont expressément attribués par la loi;

La composition, les conditions de saisine et la procédure de la Cour Suprême sont fixées par la loi.

ARTICLE 33.- Lorsque la Cour Suprême est appelée à se prononcer dans les cas prévus aux articles 7, 10 et 27, elle est complétée à nombre égal par des personnalités désignées en raison de leur compétence et de leur expérience pour une période d'un an par le Président de la République.

## TITRE VI.- DE LA HAUTE COUR DE JUSTICE

ARTICLE 34.- (nouveau) Il est crée une haute Cour de Justice dont les conditions de saisine et l'organisation sont déterminées par la loi.

La Haute Cour de Justice est compétente pour juger les actes accomplis dans l'exercice de leurs fonctions par le Président de la République en cas de haute trahison et par le Premier Ministre, les Ministres et Vice-Ministres en cas de complot contre la sûreté de l'Etat.

## TITRE VII.- DU CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL

ARTICLE 35.- Il est crée un Conseil Economique et Social dont la composition, les attributions et l'organisation sont déterminées par la loi.

## TITRE VIII.- DE LA REVISION DE LA CONSTITUTION

ARTICLE 36.- L'initiative de la révision de la présente constitution appartient concurrement au Président de la République et à l'Assemblée Nationale.

Toute proposition de révision émanant des députés doit être signée par un tiers au moins des membres composant l'Assemblée.

La révision, lorsqu'elle est présentée devant l'Assemblée à l'initiative des députés ou du Président de la République, est votée à la majorité des membres composant l'Assemblée Nationale.

Le Président de la République peut demander une seconde lecture. Dans ce cas, la révision est votée des deux tiers des membres composant l'Assemblée Nationale.

Le Président de la République peut décider de soumettre toute révision au référendum populaire.

ARTICLE 37.- Aucune procédure de révision ne peut être retenue si elle porte atteinte à la forme républicaine, à l'unité et à l'intégrité territoriale de l'Etat et aux principes démocratiques qui régissent la République.

## TITRE IX.- DISPOSITIONS TRANSITOIRES

L'article 2 de la loi n° 75/1 du 9 Mai 1975 supprime les articles 38 à 42 de la constitution du 2 juin 1972.

ARTICLE 43.- La Législation résultant des lois et règlements applicables dans l'Etat Fédéral du Cameroun et dans les Etats Fédérés à la date de prise d'effet de la présente constitution reste en vigueur dans ses dispositions qui ne sont pas contraires aux stipulations de celle-ci. Tant qu'elle n'aura pas été modifiée par voie législative ou règlementaire.

ARTICLE 44.- La présente constitution sera enregistrée et publiée au Journal Officiel de l'Etat en français et en anglais, le texte français faisant foi. Elle sera exécutée comme constitution de la République Unie du Cameroun./-

YAOUNDE, le 2 JUIN 1972

(é) - EL HADJ AHMADOU AHIDJO -

P.C.C.C.

YAOUNDE, le

P.LE MINISTRE DE L'ADMINISTRATION
TERRITORIALE
et par Délégation

- Chrisppd MELI NGNINZEKO -
Administrateur Civil

# Annexe 5

# Programme 6e et 5e de 2014

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
*Paix – Travail – Patrie*

REPUBLIC OF CAMEROON
*Peace – Work - Fatherland*

**MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**
*MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION*

**INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS**
*INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION*

# PROGRAMMES D'ETUDES DE 6e et 5e: *FRANÇAIS*

***Observer son environnement pour mieux orienter ses choix de formation et réussir sa vie***

**INSPECTION DE PEDAGOGIE CHARGEE DE L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES, ARTS ET LANGUES**
*INSPECTORATE OF PEDAGOGY IN CHARGE OF Letters, Arts and Languages* ***Août 2014***

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
*PAIX - TRAVAIL – PATRIE*
---
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
---
INSPECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS
---

REPUBLIC OF CAMEROON
*PEACE -WORK – FATHERLAND*
---
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
---
INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION
---

**ARRETE N° 263/14 /MINESEC/ IGE DU 13 AUG 2014**
**Portant définition des Programmes d'études des classes de 6ème et 5ème**

## LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

**Vu la Constitution;**

**Vu la Loi n° 98/004 du 14 avril 1988 portant Orientation de l'Éducation au**

**Vu Cameroun;**

**Vu le Décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du gouvernement;**

**Vu le Décret n° 2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du gouvernement;**

**Vu le Décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires;**

**ARRÊTE**

**Article 1er**: Les Programmes d'études des classes de 6ème et 5ème sont définis ainsi qu'il suit :

## PRÉFACE

# Des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21e siècle

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment :

(i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;

(ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : ***l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie***.

Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'études de l'enseignement secondaire général, ceux de l'enseignement normal, et les référentiels de formation de l'enseignement technique participent de ce grand mouvement de redynamisation de notre système éducatif et se situent en droite ligne des orientations du

Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui prévoit d'ici à 2020, de **porter au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire le minimum de connaissances dont devrait disposer tout Camerounais**.

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

Tout en félicitant les concepteurs des ces programmes d'études, j'exhorte tous les membres de la communauté éducative, notamment les enseignantes et les enseignants à s'approprier le nouveau paradigme, à le mettre efficacement en œuvre, afin d'en faire une réussite bénéfique à notre système éducatif et, partant à notre pays le Cameroun.

**Le Ministre des Enseignements Secondaires**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Republic of Cameroon
PAIX - TRAVAIL - PATRIE
Peace - Work - Fatherland
Le Ministre
The Minister
Ministry of Secondary Education
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

**Louis BAPES BAPES**

# LA RÉVISION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DU PREMIER CYCLE :

## UNE DÉMARCHE PARTICIPATIVE ET NOVATRICE

Les programmes d'études élaborés depuis 2012 par l'Inspection Générale des Enseignements du Ministère des Enseignements Secondaires respectent les grandes orientations de l'éducation en général, et de l'enseignement secondaire en particulier telles qu'elles apparaissent à la fois dans la loi d'orientation de l'éducation (1998) et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (2009).

Ces orientations se résument entre autres à : former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication.

Conçus dans les Inspections de Pédagogie et introduits à titre expérimental dans les lycées et collèges au cours de l'année scolaire 2012-2013, ces programmes se sont enrichis des contributions des enseignants chargés des classes et de celles de certains syndicats des enseignants.

Les nouveaux programmes d'études se veulent porteurs de plusieurs évolutions :

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

La prise en compte de ces évolutions et de ces orientations nouvelles a induit tout naturellement un changement de paradigme dans la réforme curriculaire. L'option choisie **est l'Approche Par Compétences avec entrée par les situations de vie.**

Les programmes d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire général sont répartis en cinq (05) domaines d'apprentissage, comprenant chacun un certain nombre de disciplines, ainsi que le montre le tableau ci-dessous.

| Domaine d'apprentissage | Disciplines |
|---|---|

| | |
|---|---|
| ***1.*** Langues et littératures | - Français<br>- Anglais<br>- Langues Vivantes II<br>- Langues Anciennes<br>- Littérature (anglais et français) |
| ***2.*** Sciences et Technologies | - Mathématiques<br>- Sciences (Physique, Chimie, Technologie, Sciences de la Vie et de la Terre)<br>- Informatique |
| ***3.*** Sciences Humaines | - Histoire<br>- Géographie<br>- Éducation à la Citoyenneté |
| ***4.*** Développement personnel | - Éducation Physique et sportive<br>- Travail manuel |
| ***5.*** Arts et Cultures Nationales | - Langues Nationales<br>- Cultures nationales<br>- Arts |

Pour les classes de 6e et 5e (sous-système francophone), l'enveloppe horaire hebdomadaire et le quota par rapport à un volume de 32 heures sont présentés dans le tableau suivant:

| Domaines d'apprentissage | Volume horaire | Quota |
|---|---|---|
| Langues et littératures | 10h | 30% |
| Sciences et technologie | 8h | 25% |
| Sciences Humaines | 6h | 20% |
| Arts et cultures | 4h | 15% |
| Développement personnel | 3h | 10% |

Une heure est consacrée à l'étude surveillée.

Pour le sous-système anglophone (*Form I* et *Form II*) les mêmes données sont résumées dans le tableau suivant :

| Domaines d'apprentissage | Volume horaire | Quota |
|---|---|---|
| Langues et littératures | 10h | 30% |
| Sciences et technologie | 8h | 25% |
| Sciences Humaines | 6h | 20% |
| Arts et cultures | 4h | 15% |
| Développement personnel | 3h | 10% |

**L'Inspecteur Général des Enseignements**

**Dr Evelyne MPOUDI NGOLLE**

**PROFIL DE SORTIE DU 1er CYCLE**

Le premier cycle de l'enseignement secondaire accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève, doit, au terme du 1er cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant aux domaines de vie indiqués dans le tableau ci-après.

| **Domaines de vie** | **Familles de situations traitées au 1er cycle** |
|---|---|
| 1. Vie familiale et sociale | ▪ Participation à la vie familiale<br>▪ Maintien des de saines relation professionnelles<br>▪ Intégration sociale. |
| 2. Vie économique | ▪ Découverte des activités génératrices de revenu<br>▪ Découverte du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions ;<br>▪ Confiance en soi, de ses aspirations, de ses talents, de son potentiel<br>▪ Exercices de saines habitudes de consommation. |
| 3. Environnement, bien-être et santé | ▪ Préservation de l'environnement ;<br>▪ Recherche d'un meilleur équilibre de vie ;<br>▪ Choix et observation de saines habitudes de vie. |
| 4. Citoyenneté | ▪ Connaissance des règles de fonctionnement de la société camerounaise ;<br>▪ Découverte des valeurs et traits culturels de la société camerounaise. |
| 5. Média et Communication | ▪ Découverte du monde des médias ;<br>▪ Découverte des technologies de l'information et de la communication. |

Pour y parvenir, l'élève devra être capable de mobiliser, dans les différentes disciplines des domaines d'apprentissage constitutifs des programmes d'études, toutes les ressources pertinentes, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être. Le tableau suivant en donne un aperçu général, les programmes d'études disciplinaires se chargeant de décliner, dans le détail, toutes les compétences attendues, par niveau et au terme du 1er cycle.

| **DOMAINES D'APPRENTISSAGE** | **DISCIPLINES** | **COMPETENCES ATTENDUES A LA FIN DU 1er CYCLE.** |
|---|---|---|
| **1. Langues et Littérature** | **Langues vivantes** :<br>Anglais, Français, allemand, espagnol, | **Français et anglais 1ère langue**<br>*Réception écrite et orale* :<br>Lire de façon autonome, différents types de textes relatifs aux domaines de vie définis |

| | | |
|---|---|---|
| | italien, chinois, etc.<br>• Anglais aux apprenants francophones et Français aux apprenants anglophones<br>• **Langues anciennes** : Latin, Grec<br>• **Langues Nationales**<br>• **Littérature** : littérature camerounaise, littérature française, littérature francophone, autres littératures. | dans les programmes ;<br>Ecouter et comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines de vie.<br>*Production orale et écrite* : produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie.<br>*Outils de langue :* utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes relevant de ce niveau d'étude.<br>**Français et anglais 2e langue** :<br>Communicate accurately and fluently using all four basic skills in language learning ;<br>Be able to transfer knowledge learnt in class to real-life situations out of the classroom; be able to cope and survive in problem-solving solutions.<br>**Langues vivantes II :**<br>*Réception écrite et orale* :<br>Lire et comprendre des textes simples portant sur la vie sociale, la citoyenneté, l'environnement, le bien-être et la santé, les médias, etc.<br>Ecouter, s'informer oralement en vue d'interactions simples pendant les situations de communication en rapport avec les différents domaines de vie.<br>*Production orale et écrite* : chanter, réciter, dramatiser, répondre oralement aux questions liées aux domaines de vie définis dans les programmes.<br>Rédiger des textes courts sur divers sujets familiers.<br>**Langues anciennes** : développer une culture générale grâce aux langues et cultures anciennes ; connaître les origines de la langue française en vue d'une meilleure maîtrise linguistique ; exécuter des tâches élémentaires de traduction. |
| **2. Science et technologie** | -Mathématiques ;<br><br>-Sciences ;<br><br>-Informatique. | **Mathématique**<br><br>Utiliser les mathématiques en toute confiance pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne ;<br><br>Communiquer et mener un raisonnement mathématique ;<br><br>**Sciences**<br><br>Acquérir des éléments fondamentaux de culture scientifique pour comprendre le fonctionnement du corps humain, le monde vivant, la Terre et l'environnement ;<br><br>Acquérir des méthodes et des connaissances pour comprendre et maîtriser le |

| | | |
|---|---|---|
| | | fonctionnement d'objets techniques, fabriqués par l'homme pour la satisfaction de ses besoins ;<br><br>Manifester des comportements qui protègent sa santé, son environnement.<br><br>**Informatique :**<br><br>Maîtriser les techniques de base de l'information et de la communication.<br><br>Exploiter les TIC pour apprendre. |
| **3. Sciences humaines** | -Histoire<br><br>-Géographie ;<br><br>-Education à la citoyenneté. | Posséder des références culturelles pour mieux se situer dans le temps, l'espace, dans un système démocratique et devenir un citoyen responsable<br><br>**Histoire** : acquérir une culture commune, prendre conscience de héritages du passé et des enjeux du monde présent ;<br><br>**Géographie** : développer sa curiosité et sa connaissance du monde ;<br><br>S'approprier les repères pour y évoluer avec discernement**.**<br><br>**Education à la citoyenneté** : posséder des connaissances essentielles en matière de droits et responsabilité pour assumer sa citoyenneté. |
| **4. Développement personnel** | -Education à la morale ;<br><br>-Economie sociale et familiale ;<br><br>Education physique | -Développer ses capacités physiques ;<br><br>-Se préparer à l'effort physique, se préserver et récupérer d'un effort ;<br><br>-Identifier des facteurs de risques, s'approprier des principes élémentaires de santé et d'hygiène ; |

| | | |
|---|---|---|
| | et sportive ;<br><br>-Education à la santé. | -Maîtriser ses émotions et apprécier les effets de l'activité physique ;<br><br>-Concevoir, élaborer des projets d'animation culturelle et/ou sportive ;<br><br>-Acquérir des méthodes, cultiver le goût de l'effort ;<br><br>- concevoir, élaborer, mettre en œuvre des projets permettant d'avoir une meilleure image de soi et ressentir le bien-être qu'inspire la confiance en soi. |
| **6. Arts et Cultures nationales** | **-Arts/Education artistique ;**<br><br>**-Cultures nationales**. | **Education artistique** : observer des œuvres, pratiquer une activité artistique<br><br>Acquérir progressivement le goût de l'expression personnelle et de la création ; comprendre le phénomène de la création en musique, en arts plastiques, en arts scéniques ;<br><br>dramatiser, déclamer des textes (conte, poésie, proverbes, etc.) en rapport divers aspects de la société ; pratiquer les différents sous genres dramatiques : sketch, saynète, comédie, tragédie, drame, etc.<br><br>**Langues et cultures nationales :**<br><br>-Posséder des connaissances sur les cultures camerounaises ;<br><br>-Visiter intellectuellement les différentes aires culturelles du pays pour découvrir leurs caractéristiques ;<br><br>-Posséder les principes de base de l'écriture des langues camerounaises ainsi que les notions de base de la grammaire appliquée à ces langues ;<br><br>-Maîtriser une langue nationale au triple plan de la morphosyntaxe, de la réception et de la production de textes écrits et oraux simples |
| L'élève acquiert des compétences disciplinaires, certes, mais celles-ci s'accompagnent de compétences dites « transversales » qui relèvent des | | |

| | | |
|---|---|---|
| domaines intellectuel, méthodologique, du domaine social, du domaine social et personnel. | | |
| **Compétences transversales** | **Domaine intellectuel et méthodologique** | -Résoudre des situations problèmes ;-rechercher en toute autonomie l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté ;<br><br>-donner son point de vue, émettre un jugement argumenté ;<br><br>-s'auto-évaluer pour des fins de remédiation.<br><br>Posséder les notions élémentaires de la prise des notes ;<br><br>-concevoir et réaliser un projet individuel ;<br><br>Analyser et synthétiser de l'information et en rendre compte par écrit ou oralement ;<br><br>Développer des démarches de résolution des problèmes ;<br><br>Exploiter les TICE dans ses activités. |
| 7. | **Domaine social et personnel** | Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant celle des autres ;<br><br>-s'intégrer à un travail d'équipe, un projet commun ;<br><br>-manifester de l'intérêt pour des activités culturelles ;<br><br>Cultiver le goût de l'effort, la persévérance dans les tâches et activités entreprises ;<br><br>Comprendre et accepter l'Autre dans le cadre de l'interculturalité.<br><br>Accepter l'évaluation de groupe. |

Les ressources à mobiliser par l'élève sont partagées par plusieurs champs disciplinaires et domaines d'apprentissage. Aussi importe-t-il, dans l'exécution des présents programmes d'études, de les aborder sous l'angle du décloisonnement et de l'interdisciplinarité. Cette observation vaut pour les compétences disciplinaires et surtout pour les compétences dites transversales. Celles-ci sont , ainsi dénommées pour bien montrer que leur développement doit se faire à travers les activités d'enseignement/apprentissage effectuées dans différentes matières, que ce développement concerne toute la communauté éducative et qu'il est même susceptible d' inspirer un projet éducatif et la mise en place d'activités extrascolaires. L'objectif ultime de notre formation, au terme du premier cycle, est donc de rendre l'apprenant capable d'autonomie, capable d'apprendre tout au long de sa vie, d'œuvrer pour le développement durable, d'exercer une citoyenneté responsable.

# PROGAMME D'ETUDES DE FRANÇAIS PREMIERE LANGUE (6ème – 5ème)

Volume horaire annuel : 150 heures

Volume horaire hebdomadaire : 6 heures

Coefficient : 6

# SOMMAIRE

I. Présentation du programme ..... 15

II. Profil de l'apprenant au terme du 1er cycle ..... 16

III. Domaine d'apprentissage et disciplines correspondantes ..... 18

IV. Contribution du programme d'études au domaine d'apprentissage ..... 18

V. Contribution du programme d'études aux domaines de vie ..... 18

VI. Présentation des familles de situations couvertes par le programme d'études ..... 18

VII. Tableau synoptique des contenus des différents modules ..... 19

VIII. Présentation des différents modules ..... 19

## I. Présentation du programme

Les nouveaux programmes de français, parce qu'ils s'appuient sur la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998 et parce qu'ils tiennent compte de l'Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV), sont de ce fait même en rupture avec ceux en vigueur jusqu'à ce jour. La didactique du français en classe francophone s'adossera désormais à une analyse de la société camerounaise, l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit et les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes.

S'agissant de son statut, le français est, au Cameroun (pays bilingue), une langue officielle, position qu'il partage avec l'anglais. En cette qualité, il est la langue de l'administration, celle dans laquelle sont écrits les textes de lois, et tous les documents organisant la vie politique et la vie sociale. Mais il tend aussi à devenir de plus en plus une langue véhiculaire, notamment dans les centres urbains où sont concentrés les plus forts effectifs scolaires. De plus, le français est la langue de communication entre les différentes communautés linguistiques – plus de deux cents recensées – qui cohabitent sur le territoire national. Pour cela, il est perçu par bon nombre de Camerounais comme le lien qui facilite les contacts entre les citoyens d'un même pays. Enfin, dans le système scolaire – notamment dans le sous-système francophone qui accueille la majorité des élèves du secondaire – le français n'est pas seulement une discipline parmi tant d'autres, il est aussi la langue d'enseignement des autres disciplines scolaires.

Dans le quotidien des Camerounais, le français côtoie de nombreuses langues nationales, donnant lieu à l'émergence d'un véritable phénomène de créolisation qui ne dit pas son nom. Cette situation complexe du français au Cameroun permet de prendre la mesure des multiples enjeux attachés à sa maîtrise.

### Enjeux de l'enseignement du français langue première

#### Enjeux politiques et sociaux

Les enjeux de l'enseignement du français langue première sont d'abord politiques et sociaux, en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant – futur citoyen – peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, comme langue d'enseignement, le français permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. Au plan international, il est la langue par laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, communique avec elles, s'ouvrent à l'univers francophone et au monde.

**Enjeux personnels et culturels**

Les enjeux sont également d'ordre personnel et culturel. Le français est, en effet, la langue dans laquelle l'élève apprend à exprimer sa personnalité. Ainsi, aider à l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français, c'est-à-dire à accroître ses compétences de lecture, d'écriture et d'expression, équivaut à lui donner un outil lui permettant, non seulement de construire sa personnalité, mais aussi d'accéder aux œuvres significatives de sa culture et de celles des autres et, ce faisant, de se donner des repères culturels et historiques.

Le professeur de français doit être parfaitement conscient de tous ces enjeux et de tous les écueils possibles. Il doit également tenir compte du contexte multilingue dans lequel se déploie son action, pour opérer des choix méthodologiques et didactiques judicieux. Dans cette optique, il fournira aux apprenants des occasions de traiter avec compétence des situations de vie qui font appel à :

- la lecture et l'appréciation de textes variés;
- l'écriture de textes variés;
- la communication à l'oral selon des modalités variées.

Pour construire cette compétence, l'élève devra mobiliser une grande variété de savoirs (notions, méthodes et techniques), d'attitudes et exploiter un ensemble de ressources matérielles et humaines.

# II. Profil de l'apprenant au terme du 1er cycle

Le profil de l'apprenant désigne **les familles de situations** qu'il sera **capable de traiter avec compétence** dans chaque domaine de vie au terme de la formation qui lui est proposée. Le tableau ci-dessous met en relation les domaines de vie et les familles de situations dont le traitement compétent est requis de l'apprenant au terme du premier cycle.

| | **Domaines de vie** | **Familles de situations traitées au sous-cycle d'orientation** |
|---|---|---|
| 1 | Vie familiale et socioculturelle | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>• Lire de façon automne différents types de textes pour se construire une culture et se donner une vision du monde.<br>*2-Réception orale*<br>• Ecouter diverses productions relatives à la vie familiale et socioculturelle.<br>**II-PRODUCTION**<br>*1-Production écrite*<br>• Rédiger des textes de longueur moyenne relatifs à la vie familiale et socioculturelle<br>*2-Production orale* |

| | | |
|---|---|---|
| | | • Produire oralement différents types de textes relatifs à la vie familiale et socioculturelle. |
| 2 | Citoyenneté, environnement, bien-être et santé | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>• Lire de façon autonome divers textes d'information et de sensibilisation en matière de citoyenneté, d'environnement, du bien-être et de la santé.<br>*2-Réception orale*<br>• Ecouter diverses productions relatives à la citoyenneté, l'environnement, le bien-être et la santé.<br>**II-PRODUCTION**<br>*1-Production écrite*<br>• Rédiger divers textes d'information, de sensibilisation et de prévention (de longueur moyenne) dans les domaines de la citoyenneté, de l'environnement, du bien-être et de la santé.<br>*2-Production orale*<br>• Produire oralement divers textes d'information, de sensibilisation et de prévention dans les domaines de la citoyenneté, de l'environnement, du bien-être et de la santé. |
| 3 | Vie économique | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>• Lire de façon automne différents types de textes relatifs à la vie économique.<br>*2-Réception orale*<br>• Ecouter diverses productions liées à la vie économique.<br>**II-PRODUCTION**<br>1-*Production écrite*<br>• Rédiger divers textes de longueur moyenne relatifs à la vie économique.<br>*2-Production orale*<br>• Produire oralement divers textes relatifs à la vie économique. |
| 4 | Médias et communication | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>• Lire de façon autonome divers textes d'information publique.<br>*2-Réception orale*<br>• Ecouter de façon méthodique des informations radiotélévisées.<br>**II-PRODUCTION**<br>1-*Production écrite*<br>• Rédiger divers textes d'information publique de longueur moyenne.<br>*2-Production orale*<br>• Produire oralement divers textes d'information publique. |

# III. Domaine d'apprentissage et disciplines correspondantes

**III.1 Domaine d'apprentissage :** Langues et littérature

**III.2 Disciplines correspondantes :**

- français
- anglais
- allemand
- espagnol
- italien
- chinois
- arabe

# IV. Contribution du programme d'études au domaine d'apprentissage

a) Le français permet à l'apprenant de transposer certains éléments de son expérience linguistique et culturelle dans un autre contexte ;
b) le français ouvre la porte à la lecture, permettant ainsi l'accès aux œuvres littéraires francophones en général, et camerounaises en particulier.

# V. Contribution du programme d'études aux domaines de vie

Le programme d'étude du français entretient des liens privilégiés avec les cinq domaines de vie du curriculum. Il y contribue de différentes manières :

a) L'apprenant est appelé à s'informer, échanger, bref à s'exprimer en français ;
b) il a pour ainsi dire la possibilité d'aborder les savoirs de base lui permettant de maîtriser la langue ;
c) le contact avec la langue française facilite son intégration dans la famille, la société et le monde ;
d) le programme d'étude du français favorise le traitement des situations de vie courantes ;
e) il procure à l'élève un environnement propice pour structurer son identité, s'approprier, transmettre, développer les richesses de sa culture et devenir responsable ;
f) il aide l'élève à acquérir de saines habitudes de consommation ;
g) il lui permet de s'ouvrir aux valeurs universelles par le respect des valeurs communes et des particularités qui l'entourent ;
h) il le prépare à rechercher l'information et les divertissements offerts par les média ;
i) il l'amène à explorer son environnement physique et culturel.

# VI. Présentation des familles de situations couvertes par le programme d'études

Le programme de français se construit autour des six familles de situations ci-après :

a) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante..
b) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans la vie socioculturelle.

c) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.
d) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique.
e) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être.
f) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication.

## VII. Tableau synoptique des contenus des différents modules

| Domaines de vie | niveau | Titres des modules | Durée |
|---|---|---|---|
| -Vie familiale et sociale | 6ème | La vie quotidienne 1 | 25 heures[1] |
| | 5ème | La vie quotidienne 2 | 25 heures |
| | 6ème | La vie socioculturelle 1 | 25 heures |
| | 5ème | La vie socioculturelle 2 | 25 heures |
| -Citoyenneté<br>-Environnement, bien être et santé | 6ème | Citoyenneté et environnement 1 | 25 heures |
| | 5ème | Citoyenneté et environnement 2 | 25 heures |
| | 6ème | Bien être et santé 1 | 25 heures |
| | 5ème | Bien être et santé 2 | 25 heures |
| -Vie économique | 6ème | Vie économique 1 | 25 heures |
| | 5ème | Vie économique 2 | 25 heures |
| -Medias et communication | 6ème | Medias et communication 1 | 25 heures |
| | 5ème | Medias et communication 2 | 25 heures |

## VIII. Présentation des différents modules

Le programme d'études de français première langue pour les classes de 6ème et 5ème comprend, pour chacun des niveaux, six (6) modules ainsi présentés :

**Module 1**

1. **Titre du module :** La vie quotidienne
2. **Volume horaire alloué au module :** 25 heures
3. **Présentation du module**

Ce premier module relatif à la vie quotidienne est bâti autour d'une famille de situations servant d'appui à l'apprentissage de la langue. Il fait référence à des faits, à des événements et à des objets présents dans le milieu immédiat des apprenants, et constituant en quelque sorte leur vie quotidienne.

4. **Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

[1] Les 25 heures correspondent, pour chaque module, aux heures d'enseignement.

Dans ce module, la famille de situations retenue fournira une multitude d'occasions d'apprendre à lire, à écrire et à s'exprimer oralement afin de développer un agir compétent qui préparera l'apprenant à s'assumer comme membre d'une famille et d'une société. Ce module devra également lui permettre de développer le sens de créativité, d'initiative et d'entreprise.

5. **Contribution du module au programme d'étude et aux domaines de vie**

Ce premier module aidera l'apprenant à enrichir son vocabulaire de mots et expressions relatifs à la vie quotidienne. A travers la lecture, l'écriture et l'oral, l'apprenant acquerra des compétences qui lui permettront de répondre efficacement aux différentes sollicitations de la vie sociale et familiale.

**Module 2**

1. **Titre du module :** La vie socioculturelle
2. **Volume horaire alloué au module :** 25 heures
3. **Présentation du module**

   Le deuxième module intitulé la vie socioculturelle porte sur des situations de vie relatives à ce domaine. Il sert de catalyseur à l'apprentissage de la langue : à travers la lecture, l'écriture, la compréhension et l'expression orales, l'apprenant acquiert un agir compétent lui permettant de résoudre les problèmes relevant de son environnement socioculturel.
4. **Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

   Grâce aux activités de la classe de français qui, ici, prennent appui sur l'environnement socioculturel, ce module permettra à l'apprenant de développer des compétences langagières et culturelles nécessaires à son épanouissement comme citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde.
5. **Contribution du module au programme d'étude et aux domaines de vie.**

   Les exemples de situations proposés dans ce module offrent aux apprenants, à travers la lecture, l'écriture et l'oral, des opportunités diverses de maîtriser progressivement la langue (à travers le réinvestissement des outils précédemment appris, l'acquisition du vocabulaire relatif au module) et de devenir des citoyens enracinés dans leur culture au sein d'une société dont ils devraient être de dignes représentants.

**Module 3**

1. **Titre du module :** Citoyenneté et environnement
2. **Volume horaire alloué au module :** 25 heures
3. **Présentation du module**

   Le troisième module s'appuie sur des situations de vie liées à la citoyenneté et à l'environnement. A travers les activités de réception/production orale et écrite, il offre des ressources qui aideront l'apprenant à s'assumer comme membre d'une communauté, conscient de ses droits et devoirs, et soucieux de préserver l'environnement.
4. **Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

   Dans ce module, divers exemples d'actions sont répertoriés en vue de préparer l'apprenant à assumer son rôle de citoyen du Cameroun et à s'ouvrir aux valeurs universelles telles que la démocratie, les droits de l'homme, la justice, la liberté, la tolérance, l'amour de la paix et du dialogue, la préservation de l'environnement, l'intégration nationale, sous-régionale, etc.
5. **Contribution du module au programme d'étude et aux domaines de vie.**

   Les exemples de situations et d'actions choisis dans ce module offrent à l'apprenant, à travers la lecture, l'écriture et l'oral, des occasions de s'approprier les outils de la langue et d'enrichir son vocabulaire au contact des problèmes relatifs à la citoyenneté et à l'environnement. Ces compétences linguistiques situées lui permettront de s'informer et d'informer autrui en vue d'une parfaite intégration des valeurs de citoyenneté. Elles contribueront également à l'adoption de comportements responsables vis-à-vis de l'environnement.

**Module 4**

1. **Titre du module :** La vie économique
2. **Volume horaire alloué au module :** 25 heures
3. **Présentation du module**

Le quatrième module se réfère aux pratiques, aux faits, aux événements auxquels l'apprenant, agent économique, est quotidiennement confronté, dans le cadre de la satisfaction de ses besoins.

4. **Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

Dans les activités d'apprentissage, le module sur la vie économique donnera à l'apprenant l'opportunité de lire, d'écrire et de s'exprimer oralement, de manière à développer des compétences propres à faire de lui un agent économique averti, c'est-à dire, capable de poser des actes économiques conséquents. Ce module devra également lui permettre de développer l'esprit de créativité, d'initiative et d'entreprise.

5. **Contribution du module au programme d'étude et aux domaines de vie.**

Les exemples de situations qui composent ce module permettent à l'apprenant, au moyen de l'écriture, de la lecture et de l'oral, de maîtriser les outils de la langue, d'enrichir son vocabulaire et son expression dans le domaine des activités économiques (vocabulaire économique, publicité, qualification des biens de consommation, etc.).
Ce module a la particularité de faciliter une interaction conséquente dans les actes économiques (achat, vente), à travers des choix et des orientations judicieux.

**Module 5**

**1- Titre du module :** Bien-être et santé

**2- Volume horaire :** 25 heures

**3- Présentation du module**

Le cinquième module s'appuie sur des situations relatives au domaine de la santé, de l'hygiène et du bien-être. Il permet à l'apprenant d'acquérir des compétences langagières qui faciliteront son accès à l'information nécessaire au changement de comportement pour mener une vie saine.

**4- Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

Le module vise la formation d'un élève autonome et responsable dans l'exercice de son rôle comme acteur dans la sauvegarde de la santé et du bien-être. Comme tel, il prépare l'apprenant à adopter des comportements avisés par rapport à tout ce qui concerne la santé et le bien-être.

**5- Contribution du module au programme d'étude et aux domaines de vie**

Les exemples de situations qui composent ce module permettent à l'apprenant, au moyen de l'écriture, de la lecture et de l'oral, d'enrichir son vocabulaire dans le domaine de la santé et du bien-être, et de faire efficacement face aux situations y relatives.

**Module 6**

1. **Titre du module :** Médias et communication
2. **Volume horaire alloué au module :** 25 heures
3. **Présentation du module**

Le sixième module s'appuie sur des situations de vie liées aux médias et à la communication. En se servant de la lecture, de l'écriture, de la compréhension et de l'expression orale, l'apprenant exploitera au mieux les médias autour de lui pour communiquer en tant que membre d'une famille et d'une société.

4. **Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

Dans ce module, diverses situations de communication et d'exploitation des médias sont répertoriées en vue de faire de l'apprenant un consommateur et un producteur responsable de l'information.

5. **Contribution du module au programme d'étude et aux domaines de vie.**

Les exemples de situations choisis dans ce module offrent à l'apprenant, à travers la lecture, l'écriture et l'oral, des occasions d'améliorer son expression écrite et orale dans l'univers des médias et de la communication. Le module a un caractère transversal dans la mesure où il permet à l'apprenant d'interagir aisément dans tous les domaines de vie retenus. Il facilite la communication en famille, rend apte à contrôler l'information, à opérer des choix judicieux de consommation, à intégrer des valeurs de citoyenneté et de bien-être à travers l'utilisation des médias.

# CLASSE DE SIXIEME

**Tableau 1 : La vie quotidienne**

**Classe de 6ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante. | 1. Déplacements quotidiens.<br>2. Respect des consignes.<br>3. Divertissement en famille et entre amis.<br>4. Participation à la vie en milieu scolaire.<br>5. Pratique d'une activité de sport ou de loisir.<br>6. Participation à une activité en famille ou en société.<br>7. Interaction avec des proches, des pairs ou d'autres personnes. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- se représenter la réalité.<br>2. Ecriture pour noter, livrer ou obtenir une information.<br>3. Ecoute ou prise de parole pour :<br>- recevoir et échanger une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments, etc. | 1. Noter les coordonnées d'une personne.<br>2. Lire un itinéraire.<br>3. Utiliser le vocabulaire de son environnement immédiat.<br>4. Consulter un service.<br>5. Reconnaître les indices d'un produit dangereux.<br>6. Lire ou écouter des consignes.<br>7. Lire un règlement.<br>8. Lire la programmation d'une activité.<br>9. Lire et remplir un formulaire.<br>10. Lire un guide horaire.<br>11. Lire une invitation.<br>12. Noter les références utiles.<br>13. Dresser des listes.<br>14. Faire des suggestions.<br>15. Rédiger une brève information.<br>16. Rédiger des lettres personnelles, des cartes postales et des cartes de souhaits.<br>17. Prendre la parole en public.<br>18. Lire des annonces.<br>19. Lire des panneaux d'information.<br>20. Exprimer ses sentiments.<br>21. Décrire un être humain, un | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Communication verbale/communication non verbale.<br>- Situations de communication.<br>- Classes de mots.<br>- Phrase simple.<br>- Verbes d'état/verbes d'action.<br>**Orthographe**<br>- Phonétique (voyelles, consonnes, semi-voyelles)<br>- Les lettres (majuscules et minuscules).<br>**Conjugaison**<br>- Les temps de l'indicatif.<br>- Les groupes des verbes.<br>**Vocabulaire**<br>- Utilisation du dictionnaire.<br>- Champs lexicaux : vocabulaire de la famille et du milieu scolaire.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes variés sur la vie quotidienne, dont un sur l'EVF/EMP/VIH ET SIDA[2].<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés<br>**Expression écrite**<br>- La narration : Indicateurs chronologiques, schéma narratif (récit, conte, histoire, fable, légende, bande | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Curiosité<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe | **Ressources socioculturelles** (Interaction sociale, us et coutumes, etc.)<br>**Ressources matérielles** (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)<br>**Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet,<br>-Téléphone<br>- Téléviseur<br>- Vidéogramme |

[2] Education à la Vie Familiale, En Matière de Population et au VIH ET SIDA.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | animal ou un objet.<br>22. Transmettre des consignes.<br>23. Donner ou demander des renseignements.<br>24. Exposer un point de vue.<br>25. Relater des faits.<br>26. Rendre compte d'une activité en famille, en société ou en milieu scolaire.<br>27. Déclamer un poème. | dessinée, etc.)<br>- La description : désignation et qualification (Objet, lieu, portrait, caricature, etc.)<br>- L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.).<br>**Expression orale**<br>- Le code oral.<br>- Le compte rendu oral.<br>- Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole.<br>- La récitation : technique de mémorisation et de déclamation.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | - Lecteur de CD ou DVD<br>- Poste radio. |

**Tableau 2 : La vie socioculturelle**

**Classe de 6ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écriture dans la vie socioculturelle. | 1. Interaction avec des personnes de cultures différentes.<br>2. Activités socioculturelles en famille ou entre amis.<br>3. Utilisation des services d'une bibliothèque.<br>4. Participation à une réunion de club scolaire.<br>5. Participation aux activités de la classe de français.<br>6. Participation à diverses activités en milieu scolaire.<br>7. Découverte des œuvres littéraires.<br>8. Concours de lecture ou d'écriture.<br>9. Choix d'une activité socioculturelle.<br>10. Visite de sites historiques, touristiques ou | 1. Lecture pour :<br>- obtenir de l'information,<br>- se faire une opinion,<br>- se divertir,<br>- se donner une vision du monde.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir de l'information,<br>- interagir,<br>- se divertir ou divertir,<br>- exprimer ses sentiments.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir ou donner une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments,<br>- se divertir. | 1. Lire le règlement d'une bibliothèque.<br>2. Lire une histoire à un tiers.<br>3. Lire des explications, des commentaires sur des œuvres artistiques.<br>4. Lire des textes relatifs à des événements historiques, religieux, civils (nationaux ou internationaux).<br>5. Lire des contes, des nouvelles et des récits.<br>6. Lire un texte à haute voix.<br>7. Rechercher des informations dans des livres, des revues ou sur Internet.<br>8. Rédiger un court récit lié à un événement culturel.<br>9. Poser des questions durant une visite guidée dans un musée, un lieu historique ou | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>-La phrase minimale.<br>- L'accord sujet/ verbe.<br>- L'accord de l'adjectif qualificatif.<br>- La proposition indépendante.<br>- La subordonnée relative.<br>**Orthographe**<br>- La ponctuation.<br>- Les accents graphiques, la cédille, l'apostrophe.<br>**Conjugaison**<br>- L'impératif.<br>- Les verbes irréguliers.<br>**Vocabulaire**<br>- Champs lexicaux : vocabulaire relatif à la vie socioculturelle.<br>-Synonymes, antonymes.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la vie socioculturelle, dont un sur l'EPA[3]<br>**-Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.). | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Curiosité<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>-Sens de l'improvisation<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>-Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe<br>- Honnêteté intellectuelle<br>- Capacité d'écoute | **-Ressources socioculturelles** (interaction sociale, us et coutumes, etc.)<br>**-Ressources matérielles** (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)<br>**-Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>-Lettre<br>-Dialogue<br>-Poème<br>-Bandes dessinées<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Téléphone<br>- Téléviseur<br>- Lecteur de CD ou DVD<br>- Poste radio. |

[3]Ecole du Patrimoine Africain.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | culturels.<br>11. Sortie culturelle (cinéma, théâtre, festival, fantasia, course de pirogues, Ngondo, kermesse, exposition de livres, danses traditionnelles, etc.) | | lors d'un événement culturel.<br>10. Répéter les paroles d'une chanson ou d'un texte en vue d'un spectacle.<br>11. Exprimer sa préférence pour une activité, un film ou un personnage.<br>12. Présenter un auteur ou une œuvre.<br>13. Réciter un texte appris.<br>14. Chanter une mélodie.<br>15. Dramatiser une fable, un conte, etc.<br>16. Faire le compte rendu oral d'un événement culturel.<br>17. Jouer un rôle.<br>18. Découvrir le livre comme objet culturel.<br>19. Discuter d'un spectacle, d'une pièce de théâtre ou d'une chanson.<br>20. Discuter d'une visite ou d'une sortie culturelle.<br>21. Écouter un reportage ou un documentaire et en discuter.<br>22. Regarder un film ou des extraits de séries télévisées.<br>23. Écouter des entrevues avec des auteurs, des artistes. | - L'argumentation : formuler un point de vue à défendre.<br>- La narration : le schéma des actants.<br>- La description : organisation.<br>**Expression orale**<br>- La poésie : rime, rythme.<br>- L'exposé oral.<br>- Le commentaire de l'image.<br>- La dramatisation.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 24. Prendre la parole dans le cadre des activités post et péri-scolaire (club, association d’élèves, troupe de théâtre scolaire ou conseil d’établissement). | | | |

**Tableau 3 : Citoyenneté et environnement**

**Classe de 6ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écriture pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement. | 1. Suivi de l'actualité liée à la citoyenneté et à l'environnement.<br>2. Utilisation et exploitation des ressources naturelles.<br>3. Contact avec la nature.<br>4. Gestion des déchets dangereux.<br>5. Adoption de comportements ou de gestes éthiques en matière de préservation de l'environnement.<br>6. Suivi et commentaire de l'actualité locale.<br>7. Participation à la vie communautaire.<br>8. Participation à un club environnement.<br>9. Prévention des problèmes de santé publique.<br>10. Adoption de comportements citoyens.<br>11. Gestion des biens publics.<br>12. Utilisation des équipements sonores. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- interagir face aux problèmes liés à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir une information,<br>- décrire une réalité,<br>- interagir face aux problèmes liés à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir ou donner une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments face aux problèmes liés à la citoyenneté ou à l'environnement. | 1. Lire des textes relatifs aux multiples facettes de la citoyenneté et de l'environnement.<br>2. Décrire un phénomène environnemental.<br>3. Rendre compte oralement ou par écrit d'une activité liée à la protection de l'environnement.<br>4. Créer, mémoriser les paroles d'un texte, en vue d'un spectacle lié à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>5. Echanger avec un pair sur des questions liées à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>6. Demander des explications ou des précisions sur des questions relatives à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>7. Ecouter des messages, des émissions ou regarder des films | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Groupe nominal/groupe verbal.<br>- La phrase négative.<br>- La phrase passive.<br>- La phrase emphatique.<br>**Orthographe**<br>- Homophones lexicaux.<br>- Pluriel des noms terminés par « ou ».<br>**Conjugaison**<br>- L'infinitif.<br>- Les temps simples de l'indicatif.<br>**Vocabulaire**<br>- Homonymes/paronymes.<br>- Champs lexicaux : vocabulaire relatif à la citoyenneté et à l'environnement.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la citoyenneté et à l'environnement, dont deux au moins sur les questions liées à l'EDD[4].<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- L'injonction. | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Curiosité<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe. | **Ressources naturelles** (lac, forêts, chutes, etc.)<br>**Ressources matérielles** (Panneaux publicitaires, banderoles, etc.)<br>**Différents types de textes :**<br>- Texte descriptif<br>- Dialogue<br>- Texte narratif<br>- Texte poétique<br>- Texte injonctif<br>-Texte argumentatif<br>-Texte fonctionnel (schéma, diagramme, tableau)<br>- Lettre<br>- Journaux, magazines, revues, etc.<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Films<br>- Télé<br>-Téléphone<br>- VCD<br>-Enregistreur de sons<br>- Projecteurs<br>- Lecteur DVD<br>- Rétro projecteur |

[4] Education pour le Développement Durable.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 13. Entretien des relations de bon voisinage.<br>14. Respect des lois et règlements.<br>15. Création et entretien d'un jardin scolaire. | | documentaires / publicitaires liés à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>8. Discuter d'une nouvelle, d'une émission ou d'un reportage en rapport avec la citoyenneté ou l'environnement.<br>9. Produire une affiche pour annoncer une activité liée à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>10. Noter des tâches à accomplir dans un jardin scolaire.<br>11. Ecrire une lettre de remerciements à des bienfaiteurs.<br>12. Discuter d'un enjeu environnemental.<br>13. Débattre sur les nuisances sonores. | - L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.).<br>- L'argumentation : choisir des arguments.<br>- La description : enrichir la description.<br>**Expression orale**<br>- Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole,<br>- Le compte rendu oral.<br>- Le commentaire de l'image,<br>- La récitation : technique de mémorisation et de déclamation.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | - Poste radio. |

**Tableau 4 : La vie économique**

**Classe de 6ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique. | 1. Respect des consignes.<br>2. Pratique d'une activité économique.<br>3. Visite d'une foire.<br>4. Participation à une foire.<br>5. Participation à la kermesse de l'école.<br>6. Organisation d'une kermesse scolaire.<br>7. Participation à un marché périodique.<br>8. Vente d'un bien de consommation.<br>9. Achat de divers produits de consommation.<br>10. Epargne.<br>11. Découverte de l'environnement économique national. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir une information,<br>- se faire une opinion,<br>- se représenter une réalité économique.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir une information,<br>- interagir dans la vie économique.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- échanger une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments par rapport à la vie économique. | 1. Lire des signes verbaux ou non verbaux pour s'orienter dans un marché, ou tout autre espace commercial.<br>2. Lire des étiquettes pour choisir un produit.<br>3. Lire de brèves consignes.<br>4. Lire/écouter la programmation d'une activité économique (télévision, dépliant, journal banderole, pancarte).<br>5. Dialoguer pour donner ou obtenir une information dans un marché.<br>6. Utiliser le vocabulaire courant de l'environnement économique.<br>7. Dresser une liste de produits à acheter.<br>8. Ecouter des consignes sur la place du marché.<br>9. Emettre un jugement sur les produits proposés.<br>10. Rendre compte oralement ou par écrit d'une activité économique.<br>11. Comparer les | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Les degrés de signification de l'adjectif qualificatif : les comparatifs.<br>- Verbes transitifs/intransitifs.<br>- Pronoms relatifs sujets.<br>- Voix active/voix passive.<br>- Pronoms personnels.<br>**Orthographe**<br>- Homophones grammaticaux.<br>- Pluriel des noms terminés par « ail » et « al ».<br>**Conjugaison**<br>- Les verbes du deuxième groupe.<br>- Les temps composés de l'indicatif.<br>**Vocabulaire**<br>- Champs lexicaux : vocabulaire relatif à la vie économique.<br>- Homonymes/paronymes.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la vie économique, dont un sur l'EPA.<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- La description associée à la narration. | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Curiosité<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit de persuasion<br>- Honnêteté intellectuelle. | **Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, etc.)<br>**Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte explicatif<br>-Texte narratif<br>- Spots publicitaires<br>- Dialogue<br>- Bandes dessinées<br>- Recueils de textes<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Film<br>- Télé<br>-Téléphone<br>- VCD<br>- Enregistreur de sons<br>- Projecteur<br>- Lecteur DVD<br>- Rétro projecteur<br>- Poste radio. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | produits de consommation et leurs prix. | - L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.).<br>- L'argumentation : illustration des arguments.<br>**Expression orale**<br>- Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole.<br>- L'exposé oral.<br>- Le compte rendu oral.<br>- La compréhension orale.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées.<br><br>.<br>- | | |

**Tableau 5 : Bien-être et santé**

**Classe de 6ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être. | 1. Respect des consignes.<br>2. Pratique d'une activité physique ou sportive.<br>3. Participation à une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité (sensibilisation, prévention).<br>4. Pratique d'une activité de secourisme (premiers secours, gestes utiles, etc.).<br>5. Consultations médicales.<br>6. Respect des règles d'hygiène.<br>7. Connaissance de ses paramètres et antécédents médicaux.<br>8. Connaissance des endémies locales, nationales et des pandémies.<br>9. Participation à un club santé à l'école.<br>10. Réaction face à des situations d'urgence (accident, bagarre, noyade, inondation, incendie, | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- résoudre un problème de santé.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, donner ou obtenir une information,<br>- interagir face à un problème de santé.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- échanger une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments par rapport à un problème de santé. | 1. Lire des signes verbaux ou non verbaux pour s'orienter dans un hôpital ou un centre de santé.<br>2. Lire une notice de médicament.<br>3. Reconnaître les produits dangereux.<br>4. Lire des étiquettes pour identifier ou choisir un produit.<br>5. Utiliser le vocabulaire courant du domaine de la santé.<br>6. Lire de brèves consignes.<br>7. Lire la programmation des activités liées à une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité.<br>8. Créer et jouer des sketchs dans le cadre d'une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité.<br>9. Etablir un horaire de prise de médicaments.<br>10. Poser des questions relatives à un problème de santé ou d'hygiène et salubrité.<br>11. Prendre la parole dans un club santé. | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Phrase déclarative.<br>- Phrase interrogative.<br>- Subordonnée complétive.<br>- Subordonnée circonstancielle (temps, manière).<br>- Registres de langue.<br>**Orthographe**<br>- Pluriel des noms terminés par « au », « eu ».<br>- Homophones lexicaux.<br>**Conjugaison**<br>Verbes du 3ème groupe.<br>**Vocabulaire**<br>Champs lexicaux : vocabulaire relatif au bien-être et à la santé.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la santé, dont un sur le VIH-SIDA<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- Le dialogue associé au récit.<br>- L'injonction.<br>- L'information (annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.).<br>- L'argumentation : défendre/ réfuter un point de vue.<br>**Expression orale**<br>- Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole. | -Sens de l'observation<br>-Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'organisation<br>- Curiosité<br>- Patience<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courage<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit de persuasion<br>- Honnêteté intellectuelle<br>- Prudence<br>- Esprit de solidarité<br>- Spontanéité | **Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, notices de médicaments, tracts, etc.)<br>**Différents types de textes**<br>- Texte descriptif<br>- Texte explicatif<br>- Texte narratif<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Bandes dessinées<br>- Recueils de textes<br>- spots publicitaires<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Film<br>- Télé<br>- Téléphone<br>- VCD<br>- Enregistreur de sons<br>- Projecteur<br>- Lecteur DVD<br>- Rétroprojecteur<br>- Mégaphone<br>- Poste radio. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | etc.). | | | - L'exposé oral.<br>- Le commentaire de l'image.<br>- La dramatisation.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**Tableau 6 : Médias et communication**

**Classe de 6ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | AGIR COMPETENT | RESSOURCES |
|---|---|---|

| Famille de situations | Exemples de situations | Catégories d'actions | Exemples d'actions | Savoirs essentiels | Savoir être | Autres ressources |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Utilisation de la lecture, de l'écriture ou de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication. | 1. Utilisation des émissions radiophoniques.<br>2. Exploitation des émissions télévisées.<br>3. Exploitation de la presse écrite.<br>4. Navigation sur internet.<br>5. Utilisation du téléphone.<br>6. Fréquentation d'un centre multimédia.<br>7. Utilisation des TIC en milieu scolaire.<br>8. Participation à un club journal.<br>9. Reportage sportif ou culturel.<br>10. Utilisation des moyens de communication non verbaux. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion.<br>2. Ecriture pour noter, livrer ou obtenir des informations.<br>3. Ecoute pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion.<br>4. Prise de parole sur un média. | 1. Consulter un journal, une revue, un magazine ou un annuaire téléphonique.<br>2. Lire ou écrire un article de journal.<br>3. Lire ou écrire un sms (Short Message Service) ou un courriel.<br>4. Lire une image ou un texte publicitaire.<br>5. Lire une image dans un journal.<br>6. Lire une affiche.<br>7. Lire ou rédiger un communiqué, un avis.<br>8. Lire un programme d'émissions radiophoniques ou télévisées.<br>9. Ecouter le journal<br>10. Ecouter ou regarder un spot publicitaire.<br>11. Ecouter ou regarder un programme ludique.<br>12. Regarder le journal télévisé.<br>13. Regarder un film télévisé.<br>14. Communiquer à l'aide d'un téléphone.<br>15. Participer à une émission interactive à la radio ou à la télévision.<br>16. Faire le reportage d'un match interclasses ou d'un événement culturel.<br>17. Interviewer un sportif.<br>18. Prendre la parole dans | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Voix pronominale.<br>- Phrase exclamative/phrase impérative.<br>- Fonctions dans la phrase (épithète, attribut, apposition, complément d'objet, etc.).<br>- Adjectifs indéfinis.<br>- Pronoms indéfinis.<br>**Orthographe**<br>- Le pluriel des mots composés.<br>- Le pluriel des adjectifs de couleur.<br>**Conjugaison**<br>Les verbes du 3ème groupe.<br>**Vocabulaire**<br>Champs lexicaux : vocabulaire des médias et de la communication.<br>-**Lecture méthodique**<br>Textes variés sur les médias et communication dont un sur le VIH-SIDA.<br>-**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- Le reportage.<br>- Le texte publicitaire.<br>- Le dessin/la caricature.<br>- L'affiche.<br>- Le compte rendu d'une émission radiophonique ou télévisée.<br>**Expression orale**<br>- L'interview**.**<br>- La communication téléphonique.<br>- L'intervention dans un club journal.<br>- Le compte rendu d'une émission radiophonique ou télévisée. | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens du partage<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'organisation<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe<br>- Assurance<br>- Spontanéité<br>- Pondération. | **Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, journaux, magazines, revues)<br>**Différents types de textes :**<br>- Dialogue<br>- Reportage<br>- Texte poétique<br>- Affiche<br>- Images, dessins, caricatures<br>- Slogan<br>- Spot publicitaire<br>- Texte publicitaire<br>- Texte d'interview<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Téléphone<br>- Téléviseur<br>- Microphone<br>- Dictaphone<br>- Webcam<br>- Ordinateur<br>- Mégaphone<br>- Tablette<br>- IPAD<br>IPHONE<br>- Poste radio. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | un club journal.<br>19. Produire un dessin ou une caricature pour un journal ou pour une affiche.<br>20. Communiquer à l'aide des signes non verbaux. | - La mimique.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**CADRAGE POUR LE CHOIX DES ŒUVRES INTEGRALES EN LECTURE SUIVIE (Classe de 6ème)**

| PREMIER TRIMESTRE | DEUXIEME TRIMESTRE | TROISIEME TRIMESTRE | OBSERVATIONS |
|---|---|---|---|
| Un recueil de contes d'un auteur camerounais | Un recueil de nouvelles d'un auteur camerounais | Fables d'un auteur camerounais | Le choix de l'œuvre intégrale devra tenir compte de l'éthique et de la qualité de l'écriture. |

# CLASSE DE CINQUIEME

**Tableau 1 : La vie quotidienne**

**Classe de 5ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante. | 1. Voyages.<br>2. Respect des consignes.<br>3. Divertissement en famille ou entre amis.<br>4. Manipulation des équipements domestiques (fer à repasser, radio, téléviseur, cuisinière, etc.).<br>5. Pratique d'une activité de sport ou de loisir.<br>6. Participation à une activité en famille, à l'école ou en société.<br>7. Suivi d'une actualité.<br>8. Prise de médicaments.<br>9. Utilisation d'un service public, privé ou communautaire.<br>10. Planification d'une activité avec des proches ou des pairs.<br>11. Interaction avec des proches, des pairs ou d'autres | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- se représenter la réalité.<br>2. Ecriture pour :<br>noter, livrer ou obtenir une information.<br>3. Ecoute ou prise de parole pour :<br>- recevoir et donner une information,<br>- exprimer une opinion,<br>- exprimer ses sentiments, etc. | 1. Repérer un itinéraire.<br>2. Lire le mode d'emploi d'un équipement domestique.<br>3. Utiliser le vocabulaire de son environnement.<br>4. Consulter un service.<br>5. Reconnaître les indices d'un produit dangereux.<br>6. Lire ou écouter des consignes.<br>7. Lire un règlement.<br>8. Lire la programmation d'une activité.<br>9. Lire et remplir un formulaire.<br>10. Lire une recette de cuisine.<br>11. Lire un guide horaire.<br>12. Lire une convocation.<br>13. Noter les références utiles.<br>14. Etablir un horaire de prise de médicaments.<br>15. Donner des consignes à un proche.<br>16. Prendre la parole en public.<br>17. Consulter une brochure.<br>18. Lire des annonces.<br>19. Lire des panneaux d'information.<br>20. Ecrire des lettres officielles et des courriels. | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Style direct/ style indirect.<br>- Communication verbale /communication/non verbale.<br>- Les classes de mots.<br>- La phrase complexe.<br>- Les temps du récit.<br>**Orthographe**<br>- Phonétique : voyelles, consonnes, semi-voyelles.<br>- Ponctuation.<br>**Conjugaison**<br>- L'impératif.<br>- L'infinitif.<br>**Vocabulaire**<br>- Formation des mots.<br>- Champs lexicaux : vocabulaire de la famille et du milieu scolaire.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes variés sur la vie quotidienne, dont un sur l'EVF/EMP/VIH ET SIDA.[5]<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- La narration Indicateurs chronologiques/schéma narratif (récit, conte, histoire, fable, légende, | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Curiosité<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe | **-Ressources socioculturelles** (interaction sociale, us et coutumes, etc.)<br>**-Ressources matérielles** (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)<br>**-Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>- texte injonctif<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème<br>**Moyens modernes de la communication**<br>- Internet<br>- Téléphone<br>- Poste radio. |

[5] Education à la Vie Familiale, En Matière de Population et au VIH ET SIDA.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | personnes. | | 21. Exprimer ses sentiments.<br>22. Faire une caricature.<br>23. Rédiger un journal intime.<br>24. Assembler, ordonner et résumer des éléments d'information.<br>25. Exposer un point de vue.<br>26. Discuter d'un reportage sportif.<br>27. Relater des faits.<br>28. Rendre compte d'une activité en famille, en milieu scolaire ou en société.<br>29. Rédiger un article de journal.<br>30. Mener une enquête.<br>31. Mener une interview.<br>32. Déclamer un poème. | bande dessinée, etc.)<br>- La description : désignation et qualification : (portrait, caricature, tec.).<br>- L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.).<br>- L'injonction.<br>**Expression orale**<br>- Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole,<br>- Le compte rendu oral.<br>- Le commentaire de l'image.<br>- La récitation : technique de mémorisation et de déclamation.<br>**B- Savoirs méthodologiques :**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**Tableau 2 : La vie socioculturelle**

**Classe de 5ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écriture dans la vie socioculturelle. | 1. Interaction avec des personnes de cultures différentes.<br>2. Manifestations, fêtes religieuses, civiles (nationales ou internationales.<br>3. Échanges culturels.<br>4. Utilisation des services d'une bibliothèque.<br>5. Visite à caractère historique ou culturel dans sa localité.<br>6. Préparation d'une fête.<br>7. Participation à un projet collectif à caractère socioculturel.<br>8. Participation aux activités de la classe de français.<br>9. Participation à diverses activités en milieu scolaire.<br>10. Découverte des œuvres littéraires. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir de l'information,<br>- se faire une opinion,<br>- se divertir,<br>- se donner une vision du monde.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir de l'information,<br>- interagir,<br>- se divertir ou divertir,<br>- exprimer ses sentiments.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir ou donner une information,<br>- exprimer une opinion,<br>- exprimer ses sentiments,<br>- se divertir. | 1. Lire un article sur la tenue d'un événement culturel.<br>2. Lire le règlement d'une activité socioculturelle.<br>3. Rechercher des informations dans des livres, des revues ou sur Internet.<br>4. Dresser une liste de tâches pour l'organisation d'une activité socioculturelle.<br>5. Rédiger des annonces pour une activité à caractère socioculturel.<br>6. Rédiger un court récit lié à un événement culturel.<br>7. Poser des questions au cours d'une visite guidée dans un musée ou un lieu historique.<br>8. Répéter les paroles d'une chanson ou d'un texte en vue d'un spectacle.<br>9. Exprimer sa préférence pour une activité, un film ou un personnage.<br>10. Présenter un auteur ou une œuvre.<br>11. Donner son appréciation d'une œuvre littéraire ou | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Accord sujet/verbe.<br>- Types de phrases.<br>- Verbes d'action/verbes d'état.<br>- Accord de l'adjectif qualificatif.<br>- Phrase complexe : la subordonnée relative sujet.<br>**Orthographe**<br>- Homophones grammaticaux.<br>- Accord du participe passé avec « être ».<br>**Conjugaison**<br>- Le subjonctif.<br>- Le conditionnel.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la vie socioculturelle, dont un sur l'EPA[6]<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Vocabulaire**<br>- Champs lexicaux : vocabulaire relatif à la vie socioculturelle.<br>- Sens propre/sens figuré. | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Curiosité<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe<br>- Honnêteté intellectuelle. | **Ressources socioculturelles**<br>- interaction sociale, us et coutumes, etc.,<br>- objets culturels.<br>**Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, , modes d'emploi, recettes, etc.)<br>**-Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet,<br>- Téléviseur,<br>- Lecteur de CD, DVD<br>- Poste radio. |

[6] Ecole du Patrimoine Africain.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11. Concours de lecture ou d'écriture.<br>12. Choix d'une activité socioculturelle.<br>13. Visite de sites historiques, touristiques ou culturels.<br>14. Visite à un artisan ou à un notable.<br>15. Sortie culturelle (cinéma, théâtre, festival, fantasia, course de pirogues, Ngondo, kermesse, exposition de livres, danses traditionnelles, etc.) | | artistique.<br>12. Réciter un texte appris.<br>13. Dramatiser un récit ou jouer un texte théâtral.<br>14. Lire un texte à haute voix.<br>15. Donner le compte rendu oral d'un événement culturel.<br>16. Jouer un rôle.<br>17. Découvrir le livre comme objet culturel.<br>18. Lire des explications, des commentaires sur des œuvres artistiques.<br>19. Lire des textes relatifs à des événements historiques, religieux, civils (nationaux ou internationaux).<br>20. Lire des textes littéraires ou des documents authentiques.<br>21. Lire des contes, des nouvelles ou des récits.<br>22. Discuter d'une sortie culturelle.<br>23. Écouter /regarder un documentaire ou un reportage et en discuter.<br>24. Écouter des entrevues avec des auteurs, des artistes.<br>25. Prendre la parole dans le cadre des activités post et péri-scolaires. | **Expression écrite**<br>- L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.).<br>- L'argumentation : défendre un point de vue.<br>- La narration : le schéma des actants.<br>- La description : organisation.<br>**Expression orale**<br>- La poésie : rime, rythme, sonorités.<br>- L'exposé oral.<br>- Le Commentaire de l'image.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**Tableau 3 : Citoyenneté et environnement**

**Classe de 5ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écriture pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement. | 1. Suivi de l'actualité liée à la citoyenneté et à l'environnement.<br>2. Utilisation et exploitation des ressources naturelles.<br>3. Contact avec la nature.<br>4. Gestion des déchets dangereux.<br>5. Adoption de comportements ou de gestes éthiques en matière de préservation de l'environnement.<br>6. Suivi et commentaire de l'actualité régionale et internationale.<br>7. Participation à la vie communautaire.<br>8. Suivi et commentaire de l'actualité liée à la citoyenneté et à l'environnement.<br>9. Prévention des problèmes de santé | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- interagir face aux problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir une information,<br>- décrire une réalité,<br>- interagir face aux problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir ou donner une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments face aux problèmes liés à la citoyenneté ou à l'environnement. | 1. Lire des textes relatifs aux multiples facettes de la citoyenneté et de l'environnement.<br>2. Décrire un phénomène environnemental.<br>3. Rendre compte d'une activité liée à la préservation de l'environnement.<br>4. Créer, mémoriser les paroles d'un texte, en vue d'un spectacle lié à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>5. Echanger avec un pair sur des questions liées à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>6. Demander des explications ou des précisions sur des questions relatives à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>7. Ecouter des messages, des émissions ou regarder des films documentaires / publicitaires liés à l'environnement ou à la citoyenneté. | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Subordonnée relative.<br>- Phrase négative.<br>- Phrase passive.<br>- Phrase emphatique.<br>**Orthographe**<br>- Homophones lexicaux.<br>- Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir ».<br>**Conjugaison**<br>- Les temps simples de l'indicatif.<br>- Le mode participe.<br>**Vocabulaire**<br>- Synonymes/ antonymes.<br>- Champs lexicaux : vocabulaire relatif à la citoyenneté et à l'environnement.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la citoyenneté et à l'environnement, dont deux au moins sur les questions liées à l'EDD[7].<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite** | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'organisation<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Patience<br>- Courtoisie<br>- Vigilance<br>- Humilité<br>- Prudence<br>- Esprit d'équipe | **Ressources naturelles (**lacs, forêts, chutes, etc**)**<br>**- Ressources socioculturelles** (interaction sociale, us et coutumes, etc.)<br>**-Ressources matérielles** (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, etc.)<br>**- Différents types de textes :**<br>- Spots publicitaires<br>- Lettre<br>- Texte descriptif<br>- Dialogue<br>- Texte narratif<br>- Texte argumentatif<br>- Poème<br>**Moyens** |

[7] Education pour le Développement Durable.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | publique.<br>10. Participation à un club environnement.<br>11. Adoption de comportements citoyens.<br>12. Gestion des biens publics.<br>13. Utilisation des équipements sonores.<br>14. Entretien des relations de bon voisinage.<br>15. Respect des lois et règlements.<br>16. Création et entretien d'un jardin scolaire ou communautaire. | | 8. Discuter d'une nouvelle, d'une émission ou d'un reportage en rapport avec la citoyenneté ou l'environnement.<br>9. Produire une affiche ou un dépliant pour annoncer une activité liée à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>10. Discuter d'un enjeu environnemental.<br>11. Discuter des problèmes de santé publique.<br>12. Ecouter des témoignages sur les modes de vie.<br>13. Présenter une activité liée à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>14. Décrire son environnement (village, ville, marché, école, etc.).<br>15. Décrire des personnages, des animaux ou des éléments de la nature.<br>16. Débattre sur les nuisances sonores.<br>17. Formuler un message de détresse, oralement ou par écrit. | - La description : enrichir la description.<br>- L'injonction.<br>- L'information (slogan, message de détresse).<br>- L'explication.<br>- L'argumentation : réfuter un point de vue.<br>**Expression orale**<br>- Le débat : stratégie d'écoute et de prise de parole.<br>- Le compte rendu oral.<br>- Le commentaire de l'image.<br>- La récitation : technique de mémorisation et de déclamation.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | **modernes de communication**<br>- Internet<br>- Film,<br>- Télé<br>- Téléphone,<br>- VCD<br>- Enregistreur de sons<br>- Projecteur,<br>- Lecteur DVD<br>- Rétro projecteur<br>- Poste radio. |

**Tableau 4 : La vie économique**

**Classe de 5ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique. | 1. Respect des consignes.<br>2. Pratique d'une activité économique.<br>3. Visite d'une foire.<br>4. Participation à une foire.<br>5. Participation à la kermesse de l'école.<br>6. Organisation d'une kermesse scolaire.<br>7. Participation à un marché périodique.<br>8. Vente d'un bien de consommation.<br>9. Achat de divers produits de consommation.<br>10. Epargne.<br>11. Découverte de l'environnement économique national et international. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir une information,<br>- se faire une opinion,<br>- se représenter une réalité économique.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir une information,<br>- interagir dans la vie économique.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- échanger une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments par rapport à la vie économique nationale ou internationale. | 1. Lire des signes verbaux ou non verbaux pour s'orienter dans un marché ou tout autre espace commercial.<br>2. Dialoguer pour donner ou obtenir une information dans un marché.<br>3. Lire des étiquettes pour choisir un produit.<br>4. Utiliser le vocabulaire courant de l'environnement économique national et international.<br>5. Lire de brèves consignes.<br>6. Lire/écouter la programmation d'une activité économique (télévision, dépliant, journal , banderole, pancarte).<br>7. Dresser une liste de produits à acheter.<br>8. Ecouter des consignes sur la place du marché.<br>9. Emettre un jugement sur les produits proposés.<br>10. Prendre des notes dans le cadre d'une prospection dans un marché ou une foire. | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- La complétive.<br>- La subordonnée circonstancielle (temps, lieu, manière).<br>- Les degrés de signification de l'adjectif qualificatif : les superlatifs.<br>- Voix active/voix passive.<br>- Verbes transitifs/verbes intransitifs.<br>**Orthographe**<br>- Homophones grammaticaux.<br>- Pluriel des noms terminés par « ail », « al ».<br>**Conjugaison**<br>Les verbes du 3ème groupe.<br>**Vocabulaire**<br>Champs lexicaux : vocabulaire relatif à la vie économique.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la vie économique, dont un sur l'EPA.<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- La description associée au récit.<br>- L'information (article de journal, annonce, lettre, panneau, dépliant, courriel, etc.),<br>- L'argumentation : illustrer des arguments.<br>**Expression orale**<br>- Le débat : stratégie d'écoute et de | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Méfiance<br>- Esprit d'épargne<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit de persuasion<br>- Honnêteté intellectuelle<br>- Capacité d'écoute. | **-Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)<br>**-Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>- Texte théâtral<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème<br>**Moyens modernes de communication**<br>-Internet<br>-Film<br>-Télé<br>-Téléphone<br>- VCD<br>- Enregistreur de sons<br>- Projecteur<br>- Lecteur DVD<br>- Rétro projecteur<br>- Poste radio. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 11. Décrire l'environnement économique local.<br>12. Rendre compte oralement ou par écrit d'une activité économique.<br>13. Ecouter ou regarder un spot publicitaire.<br>14. Comparer les produits de consommation et leurs prix. | prise de parole.<br>- L'exposé oral.<br>- Le compte rendu oral.<br>- La compréhension orale.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**Tableau 5 : Bien-être et santé**

**Classe de 5ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être. | 1. Respect des consignes.<br>2. Pratique d'une activité physique ou sportive.<br>3. Participation à une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité (sensibilisation, prévention).<br>4. Pratique d'une activité de secourisme (premiers secours, gestes utiles, etc.).<br>5. Consultations médicales.<br>6. Respect des règles d'hygiène.<br>7. Connaissance de ses paramètres et antécédents médicaux.<br>8. Connaissance des endémies locales, nationales et des pandémies.<br>9. Participation à un club santé à l'école.<br>10. Réaction face à des situations d'urgence (accident, bagarre, noyade, inondation, incendie, etc.). | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- résoudre un problème de santé.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, donner ou obtenir une information,<br>- interagir face à un problème de santé.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir, ou donner une information,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments par rapport à un problème de santé. | 1. Lire des signes verbaux ou non verbaux pour s'orienter dans un hôpital ou un centre de santé.<br>2. Lire une notice de médicament.<br>3. Dialoguer pour donner ou obtenir des informations face à un problème de santé ou d'hygiène et salubrité.<br>4. Utiliser le vocabulaire courant du domaine de la santé.<br>5. Lire de brèves consignes.<br>6. Prendre la parole dans un club santé.<br>7. Prodiguer des conseils d'hygiène et salubrité (sensibiliser).<br>8. Rendre compte d'une activité menée dans le cadre d'un club santé.<br>9. Lire la programmation des activités liées à une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité.<br>10. Programmer des activités dans le cadre du club santé.<br>11. Rédiger des slogans dans le cadre d'une campagne de santé ou | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>-Phrase déclarative.<br>- Phrase interrogative.<br>- Pronoms relatifs.<br>- Pronoms personnels.<br>- Registres de langue.<br>**Orthographe**<br>-Pluriel des noms terminés par « au », « eu ».<br>- Homophones lexicaux.<br>**Conjugaison**<br>- Les temps du subjonctif.<br>- Les verbes du 3ème groupe.<br>**Vocabulaire**<br>Champs lexicaux : vocabulaire relatif au bien-être et à la santé.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la santé, dont un sur le VIH-SIDA.<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- Le dialogue associé au récit.<br>- L'injonction.<br>- L'information (slogan, message de détresse).<br>- L'argumentation : défendre et réfuter un point de vue.<br>**Expression orale**<br>- Le débat :<br>stratégie d'écoute et de prise de | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Curiosité<br>- Patience<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courage<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit de persuasion<br>- Honnêteté intellectuelle<br>- Prudence<br>- Esprit de solidarité<br>- Spontanéité | **Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, notices de médicaments, etc.)<br>**-Différents types de textes**<br>- Texte descriptif<br>- Texte narratif<br>- Texte argumentatif<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème<br>- Spots publicitaires.<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Mégaphone<br>- Télé<br>- Téléphone<br>- Poste radio<br>- Rétroprojecteur<br>- Film<br>- Lecteur VCD, DVD |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | d'hygiène et salubrité.<br>12. Créer et jouer des sketchs dans le cadre d'une campagne de santé.<br>13. Rendre compte des conséquences d'une épidémie locale, nationale ou d'une pandémie.<br>14. Etablir un horaire de prise de médicaments.<br>15. Poser des questions relatives à un problème de santé ou d'hygiène et salubrité.<br>16. Formuler oralement ou par écrit un message de détresse. | parole.<br>- L'exposé oral.<br>- Le commentaire de l'image.<br>- La dramatisation.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**Tableau 6 : Médias et communication**

**Classe de 5ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture ou de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication.<br><br>. | 1. Utilisation des émissions radiophoniques.<br>2. Exploitation des émissions télévisées.<br>3. Exploitation de la presse écrite.<br>4. Navigation sur internet.<br>5. Utilisation du téléphone.<br>6. Fréquentation d'un centre multimédia.<br>7. Utilisation des TIC en milieu scolaire.<br>8. Participation à un club journal.<br>9. Reportage sportif ou culturel.<br>10. Utilisation des moyens de communication non verbaux. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion.<br>2. Ecriture pour : noter, livrer ou obtenir une information.<br>3. Ecoute pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion.<br>4. Prise de parole sur un média. | 1. Consulter un journal, une revue, un magazine ou un annuaire téléphonique.<br>2. Lire ou écrire un article de journal.<br>3. Lire ou écrire un sms (Short Message Service) ou un courriel.<br>4. Lire une image ou un texte publicitaire.<br>5. Lire une image dans un journal.<br>6. Lire une affiche.<br>7. Lire ou rédiger un communiqué, un avis.<br>8. Lire un programme d'émissions radiophoniques ou télévisées.<br>9. Ecouter le journal.<br>10. Ecouter ou regarder un spot publicitaire.<br>11. Ecouter ou regarder un programme ludique.<br>12. Regarder le journal télévisé.<br>13. Regarder un film télévisé.<br>14. Communiquer à l'aide d'un téléphone.<br>15. Participer à une | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- La voix pronominale.<br>- La subordonnée circonstancielle. (cause, conséquence).<br>- Phrase exclamative/phrase impérative.<br>- La négation : cas particuliers.<br>- Les valeurs du futur.<br>**Orthographe**<br>- Le pluriel des mots composés.<br>- Le pluriel des adjectifs de couleur.<br>**Conjugaison**<br>- Le mode impératif.<br>- Le mode infinitif.<br>**Vocabulaire**<br>Champs lexicaux : vocabulaire des médias et de la communication.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes variés sur les médias et communication dont un sur le VIH-SIDA.<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- Le reportage.<br>- Le texte publicitaire.<br>- Le dessin/la caricature.<br>- L'information (article de journal, communiqué, avis, annonce, dépliant, courrier électronique, etc.). | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens du partage<br>- Discernement<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe<br>- Assurance<br>- Spontanéité<br>- Pondération | **Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, journaux, magazines, revues)<br>**Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>- texte publicitaire.<br>- texte poétique<br>- Dialogue<br>- Reportage<br>- Affiche<br>- Images, dessins, caricatures<br>- Slogan<br>- Spot publicitaire<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Récepteur radio<br>- Téléphone<br>- Télé<br>- Microphone<br>- Dictaphone<br>- Webcam<br>- ordinateur<br>- Mégaphone<br>- IPAD,<br>- IPHONE<br>- IPOD |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | émission interactive à la radio ou à la télé.<br>16. Faire le reportage d'un match interclasses ou d'un événement culturel.<br>17. Interviewer un sportif.<br>18. Prendre la parole dans un club journal.<br>19. Produire un dessin ou une caricature pour un journal ou pour une affiche.<br>20. Communiquer avec des signes non verbaux. | - Le compte rendu d'une émission radiophonique ou télévisée.<br>**Expression orale**<br>- La communication téléphonique.<br>- L'intervention dans un club journal.<br>- Le Compte rendu d'une émission radiophonique ou télévisée.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | - Tablettes<br>- Poste radio. |

**CADRAGE POUR LE CHOIX DES ŒUVRES INTEGRALES EN LECTURE SUIVIE (Classe de 5ème)**

| PREMIER TRIMESTRE | DEUXIEME TRIMESTRE | TROISIEME TRIMESTRE | OBSERVATIONS |
|---|---|---|---|
| Recueil de contes d'un auteur africain (non camerounais) ou une pièce théâtrale d'un auteur camerounais. | Une nouvelle d'un auteur africain. | Fables d'un auteur français. | Le choix de l'œuvre intégrale devra tenir compte de l'éthique et de la qualité de l'écriture. |

# METHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

## APPRENTISSAGE DE LA LECTURE METHODIQUE

### I- Principes généraux

La lecture méthodique au premier cycle se pratique une fois par semaine en une séance de 55 minutes. Elle est une activité orale qui remplace l'ancienne lecture expliquée. Il ne s'agit plus de faire un parcours linéaire, mais de partir des traits pertinents de l'écriture pour construire progressivement le (s) sens du texte. En cela, la lecture méthodique n'attribue pas au texte un sens a priori. C'est une lecture réfléchie et organisée qui permet aux élèves d'observer les traits de l'écriture (temps verbaux, champs lexicaux, qualification, comparaisons, personnages, etc.), de les analyser pour confirmer ou corriger leurs premières impressions de lecture. C'est une méthode active qui met l'élève au centre des apprentissages. Le professeur ne transmet plus un savoir constitué, une **vérité** du texte ; les élèves expriment leur propre sensibilité face au texte et construisent leur propre savoir.

### II- Compétences générales

La pratique de la lecture méthodique au premier cycle vise les compétences générales suivantes chez l'apprenant :

1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison).
2. Compétence de lecture : lecture autonome et argumentée.
3. Compétence culturelle : accès aux divers univers culturels suggérés dans les textes.

### III- Choix du texte

1. Le texte à lire méthodiquement doit être un texte littéraire ou non, d'un volume de 250 à 400 mots (exception faite des textes poétiques qui peuvent être plus courts), choisi dans les manuels inscrits sur la liste officielle ou ailleurs en cas de nécessité.
2. Le texte est choisi en fonction de son adéquation à la thématique du module en cours d'étude. En outre, dans chaque module, l'un des textes choisis doit être en rapport avec les contenus transversaux : EVF/EMP/VIH-SIDA (Education à la Vie Familiale En Matière de Population et au VIH-SIDA), EPA (Ecole du Patrimoine Africain).

### IV- Formulation de la compétence attendue

Toute activité de lecture méthodique suppose une définition souple, claire et précise de la compétence attendue de l'apprenant. La formulation de cette compétence doit éviter deux principaux écueils :

- Les formules passe partout du genre « …construire le sens du texte » ;
- l'anticipation du sens du texte avant même de l'avoir lu : « …montrer que le personnage est antipathique ».

Il ne s'agit ni d'appliquer une même grille à tous les textes, ni d'imposer a priori un sens du texte. La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte : traits formels de l'écriture, thématique.

Exemple de formulation : **« …qualifier l'atmosphère qui règne dans le récit en s'appuyant sur le titre, le chapeau du texte, le vocabulaire et le temps des verbes ».**

**V- Démarche**

Le changement de paradigme qui découle de l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV) renforce la place de l'élève dans l'acte d'apprentissage. Ce qui signifie qu'en aucun cas le professeur ne doit faire la lecture méthodique à sa place. Il doit, dans une démarche à la fois hypothético-déductive et inductive, créer les conditions qui permettent à l'apprenant d'exercer librement sa capacité d'observation, d'identification, d'analyse et d'interprétation.

Malgré la diversité des outils d'analyse selon les spécificités des textes, la lecture méthodique doit obéir à un cheminement en six étapes :

**1. Lecture du texte**

a) Lecture silencieuse du texte par les élèves;

b) lecture expressive du texte par le professeur.

**2. Observation du texte et formulation des hypothèses**

Au moyen de questions simples, l'enseignant facilite l'observation du paratexte et quelques éléments formels (mise en page, typographie, ponctuation, etc.). A partir de leurs premières impressions, les apprenants formulent alors des hypothèses de sens. Ensuite, sans être trop directif ou trop permissif, l'enseignant recueille, sans les faire justifier a priori, les différentes hypothèses de sens. Tout au long des échanges, les hypothèses les plus récurrentes, énoncées dans une phrase nominale ou verbale, sont consignées au tableau.

**3. Choix des axes de lecture**

Les apprenants s'appuient sur les hypothèses de départ pour définir les axes de lecture. Exemples :

- Hypothèse de lecture : **Ce texte est une description triste de la répression d'une grève.**
- Axes de lecture possibles : a) **la répression d'une grève. b) Une description triste**

Il ne s'agira pas de séparer la forme du fond, puisque chaque axe est une étude intégrée du fond et de la forme.

**4. Analyse du texte**

Pour chacun des axes choisis, les apprenants (en groupes ou individuellement) approfondissent les premières impressions qu'ils ont eues du texte, notamment en partant des outils de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) pour construire progressivement une signification du texte. Il s'agit d'une étape de vérification des hypothèses qui peut se faire sous forme d'un tableau avec quatre entrées (outils d'analyse, repérage des indices, analyse et interprétation) et qui débouche sur un bilan personnel de lecture.

**N.B. Les apprenants étant en phase d'initiation, l'enseignant (facilitateur et animateur) devra les accompagner tout au long du processus en leur donnant des consignes de travail claires et précises.**

**5. Confrontation des résultats**

Dans cette phase, l'enseignant demande aux apprenants de justifier le bilan de lecture auquel ils sont parvenus. C'est une confrontation durant laquelle il recueille les

propositions des apprenants. Si l'une d'elles paraît peu pertinente, il doit demander à l'apprenant de justifier sa proposition ou de l'expliquer. Il demande également au reste de la classe d'émettre son avis.

6. **Synthèse**

   Au terme de l'exercice précédent, une synthèse est faite des résultats les plus pertinents (tableau d'analyse et sens du texte qui constituent, en plus de la tâche de départ et des hypothèses, les traces écrites.).

**N.B.** Les élèves peuvent faire une lecture expressive du texte en fin de séance, si le temps le permet.

**Prolongements possibles :**

Une séance de lecture méthodique peut avoir au premier cycle les prolongements suivants :

- débat autour d'un problème tiré du texte ;
- travaux d'écriture (rédaction d'un paragraphe argumentatif, descriptif, injonctif, suite de récit, etc.) ;
- dramatisation.

## APPRENTISSAGE DE LA LECTURE SUIVIE

**I- Principes généraux.**

La lecture suivie est une activité de la classe de français au 1er cycle. Cet exercice se fait en une séance de 55 mn chaque semaine. La lecture suivie doit être un moment de détente et de plaisir. Elle vise à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture. Elle n'est pas, comme la lecture méthodique, l'étude approfondie d'un texte, mais la découverte d'un long passage dans sa structure générale et sa logique interne. (Une centaine de lignes à peu près d'un chapitre de roman ou de nouvelle, une longue scène ou même un acte entier d'une œuvre théâtrale).

**II- Compétences générales**

La lecture suivie vise les compétences générales suivantes :

1. Compétence de lecture : lecture autonome, accès au sens du texte.
2. Compétence linguistique : lecture courante et expressive, correction phonétique.
3. Compétence culturelle : accès aux univers culturels suggérés dans les textes.
4. Compétence esthétique : distinction des genres et types de textes. (le professeur ne s'étendra pas sur les théories littéraires).

**III- Choix des textes**

Le professeur doit choisir des textes variés et attrayants, l'objectif principal étant d'amener l'élève à lire de manière expressive et autonome une œuvre complète. Si le texte ne peut pas être lu entièrement en classe, le professeur choisira de larges extraits (une centaine de lignes) parmi les plus intéressants et les plus significatifs dans la chronologie des évènements, et qui visent à consolider l'agir compétent en fonction du module en cours. Les autres passages seront lus par les élèves en dehors de la classe et feront l'objet d'un travail à domicile (résumé, compte rendu, etc).

**IV- Formulation de la compétence attendue**

Toute séance de lecture suivie suppose la formulation préalable de la compétence attendue des apprenants à la fin de la leçon. Cette formulation évitera les stéréotypes du genre « lire couramment le texte » ; « formuler la leçon de morale » ; « saisir le sens du texte ». La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte.

Exemple de formulation : « … décrire les relations entre les personnages. »

## V- Démarche

### 1- Activités augurales

La lecture suivie d'une œuvre intégrale au 1er cycle commence par les activités augurales menées dans une démarche souple et ayant une fonction apéritive : susciter, chez les élèves, l'envie de lire l'œuvre. A cet effet, les éléments suivants du paratexte peuvent être exploités en fonction de la classe : le titre, l'auteur, le genre, les illustrations de couverture, (éviter, dans ce cas, le paratexte critique qui est susceptible de tuer l'intérêt des élèves pour la lecture).

### 2- Conduite d'une séance

La séance de lecture suivie obéit à un cheminement en 5 étapes :

a- Situation de l'extrait à lire.
b- Lecture du texte.
c- Elaboration de la grille.
d- Confrontation.
e- Bilan.

### a- Situation de l'extrait à lire

Le professeur fait situer le texte par les apprenants, dans le souci d'établir un lien avec l'action.

### b- Lecture du texte

Elle s'effectue en deux temps.

- **lecture du professeur**

Le professeur met les élèves en situation d'écoute ; il lit lui-même un passage pour donner le ton. Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de suivre et de développer leur capacité d'écoute.

- **Lecture des élèves**

Le professeur désigne quelques élèves pour lire le texte. Les élèves essaient de lire comme le professeur. Cette étape doit leur permettre de rendre le ton, l'atmosphère du texte et l'état d'esprit des personnages. Le professeur fait également lire les élèves en difficulté pour leur permettre de s'améliorer. Les erreurs de lecture ou les mots mal prononcés sont systématiquement corrigés, mais le professeur doit avoir la patience de laisser l'élève aller jusqu'au bout du segment du texte qui lui a été donné à lire, avant d'intervenir.

### c- Elaboration de la grille de lecture

Après la lecture des élèves, le professeur pose des questions destinées à vérifier la compréhension globale du texte par les élèves. (Qui parle ? A qui parle-t-il ? De quoi parle-t-il ? En plus de l'énonciation, d'autres questions en rapport avec le type et le genre de texte peuvent être posées). Ces questions permettront aux élèves de remplir la grille d'analyse individuellement ou en groupes, à partir de l'une ou l'autre des entrées suivantes : personnages, organisation et fonction de l'espace, décor, évolution de l'intrigue, etc.

### d- Confrontation

Chaque groupe présente, en la justifiant, sa grille suivie d'un résumé ou d'une leçon de morale. Les uns et les autres donnent leurs opinions sur les différentes présentations.

**N.B.** Si les élèves éprouvent des difficultés de compréhension face à certains mots, ceux-ci doivent être expliqués sans être détachés du contexte, mais compte tenu du fait qu'il s'agit ici d'une compréhension globale du texte, le professeur ne rentrera pas dans une explication systématique des mots difficiles.

### e- Bilan

Une synthèse est élaborée à partir de la confrontation. Cette synthèse peut prendre la forme d'une grille améliorée, d'un résumé et/ou de la formulation d'une leçon de morale que les apprenants noteront en guise de traces écrites.

**Prolongements possibles**

Une séance de lecture suivie peut avoir les prolongements suivants :

- Débat,
- dramatisation,
- production d'écrits (suite d'un récit, sujet de réflexion autour de tel ou tel fait tiré du texte, imitation, compte rendu oral ou écrit de lecture).

**N.B.** : A la fin de l'étude de l'œuvre, il est recommandé de faire établir par les élèves une fiche structure qui leur donnera progressivement des rudiments de culture littéraire. Le modèle suivant peut être adopté.

**I- Fiche d'identité de l'œuvre :**

1. Quel est le titre de l'œuvre ?
2. A quel genre l'œuvre appartient-elle ?
3. Qui en est l'auteur.
4. De quelle nationalité est-il ?
5. En quelle année l'œuvre a-t-elle été publiée ?

**II- Divisions de l'œuvre**

1- Combien de parties /actes l'œuvre comporte-t-elle ?
2- Combien de chapitres /scènes l'œuvre comporte-elle ?
3- Quelle est la longueur de chacun/chacune d'eux/d'elles ? (nombre de pages ?)
4- Y-a-t-il un lien entre les chapitres ? Les actes ? Les scènes ?

**III- Espace**

1- Où se déroulent les différentes étapes de l'action ?
2- Comment peut-on qualifier chacun de ces lieux ?

**IV- Temps**

1- A quelle époque se situe l'action ?
2- A quels moments se déroule-t-elle?
3- Quelle est sa durée?

**V- L'intrigue**

1- Quel est le schéma narratif de l'œuvre ou de chaque nouvelle ou conte ?
2- La fin de l'histoire vous plaît-elle ? Pourquoi ?

**VI- Thèmes**

1- Quels sont les principaux thèmes de l'œuvre ?
2- Lequel paraît le plus intéressant ? Pourquoi ?

**VII- Personnages :**

1- Classez les personnages suivant divers critères au choix (sexe – âge – caractère – rôle dans l'action – catégorie sociale – personnage principal / personnage secondaire).
2- Quels sont ceux qui évoluent ou changent de comportement ou de catégorie sociale ? comment ?
3- Quels sont les retournements de situation ?
4- Lequel des personnages vous semble sympathique ou antipathique ? Auquel aimeriez-vous ressembler ? Pourquoi ?
5- Quel est le schéma des actants ?

**VIII- Modalités d'écriture :**

1- A quel(s) temps l'histoire est-elle racontée ?
2- Relevez un ou plusieurs passages qui vous ont marqué. Dites pourquoi.

**N.B**. : Il ne s'agira pas de traiter systématiquement les questions ci-dessus. L'enseignant choisira, selon l'œuvre et selon la réalité de sa classe, les rubriques et les questions les plus pertinentes.

# APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

## I- Principes généraux

La leçon de grammaire est une activité de la classe de français au premier cycle des lycées et collèges. Sa durée est de 55 minutes par semaine. L'apprentissage de la grammaire porte sur la pratique du français courant oral et écrit. La maîtrise des règles de fonctionnement de la langue est utile pour satisfaire les besoins de la vie courante.

## II- Compétences générales

L'apprentissage de la grammaire n'est pas une fin en soi et ne saurait viser ni une spéculation abstraite, ni une acquisition de théories grammaticales sujettes à controverses et à querelles d'écoles. Il doit au contraire être fonctionnel. A ce titre, il vise les compétences suivantes chez les élèves :

1. Compétence linguistique : maîtrise et pratique du français courant, oral et écrit.
2. Compétence communicationnelle et langagière : capacité à réinvestir en contexte les structures grammaticales étudiées (intégration).

Cet apprentissage doit être systématique lors de la leçon de grammaire, et occasionnel au cours d'autres activités de la classe de français.

## III- Choix des leçons

Le choix des leçons et leur succession dépendent des programmes officiels, du projet pédagogique et des besoins langagiers des élèves.
Tout apprentissage qui n'est pas effectivement utile pour le maniement correct de la langue, ni réellement utilisable dans des situations de communication, est ici superflu**.**

## IV- Choix du corpus

Le texte choisi, en plus de l'adéquation avec la compétence à acquérir, doit être un texte composé ou d'auteur, court, en français contemporain et qui se rapporte à la thématique du module en cours d'étude. Il doit contenir les faits de langue à maîtriser. On évitera autant que faire se peut les phrases détachées.
Le corpus – qui peut varier au cours de la leçon – doit être grammaticalement correct, sémantiquement juste et parfaitement compréhensible par les élèves. Afin de concentrer l'activité des élèves sur le fait grammatical à étudier, il convient d'éviter de travailler simultanément sur le fonctionnement de plusieurs structures grammaticales. Le professeur veillera à sérier et à graduer les difficultés.

Enfin le professeur privilégiera la communication courante en tenant compte de l'environnement socioculturel des élèves.

## V- Formulation de la compétence attendue

Le professeur doit, dans sa préparation, fixer la compétence langagière à acquérir par les élèves. Ce travail préalable est indispensable étant donné que le professeur doit s'en inspirer pour créer une situation problème.

## VI- Démarche

La démarche générale d'une leçon de grammaire doit être inductive et contrastive. A partir de la pratique et de la manipulation de la langue, les élèves découvrent son fonctionnement et formulent les règles qui en découlent.

On peut décomposer cette démarche en cinq étapes :

**1- Découverte et mise en relief de la situation-problème à étudier.**

- Lecture attentive du corpus ;
- rapide imprégnation à l'aide d'un questionnaire guide en rapport avec la situation de vie.

**2- Repérage du fait grammatical à étudier** (individuellement ou en groupes*) :*

- Repérage à partir des questions précises ;
- manipulation de ce corpus à partir des consignes précises données par le professeur. Ces manipulations permettent à l'élève de mettre en évidence le fonctionnement de telle ou telle structure. Il peut procéder par diverses opérations : transformation, substitution, permutation, déplacement, adjonction, addition, suppression, expansion.

**3- Confrontation des réponses**

Sous la conduite du professeur, les élèves présentent leurs travaux, constatent les différences, relèvent les erreurs, les expliquent et les corrigent. Ils prennent ainsi conscience de ce qu'il a été possible de faire, de ce qui ne l'a pas été, et découvrent les règles de la structure étudiée.

**4- Formulation de la (des) règle(s)**

A partir de l'activité précédente, les élèves formulent la (les) règle (s) qui est (sont) améliorée (s) et consignée (s) tant au tableau que dans leur cahier.

5- **Exercices d'application**

En dehors des exercices formatifs à chaque étape de la leçon, le professeur doit s'assurer, la leçon terminée, que la compétence langagière a été acquise et peut être réinvestie dans la résolution d'une situation de vie. Il propose aux élèves des exercices d'application oraux/écrits pour consolider la compétence acquise.

Il convient de multiplier les exercices courts, de les varier, d'en graduer les difficultés. Il peut s'agir des exercices:

- de repérage ;
- à trous ;
- de transformation ;
- de production orale ou écrite.

## APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE

### I- Principes généraux

L'apprentissage de l'orthographe consiste pour l'apprenant à s'approprier la graphie correcte des mots de la langue française. Les cours devront prendre en compte les différentes composantes de l'orthographe que sont l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, l'orthographe phonétique et l'orthographe d'usage.

**N.B. :**

Les cours d'orthographe se feront alternativement avec ceux de vocabulaire et de conjugaison, soit une séance de 55minutes toutes les trois semaines, pour l'orthographe systématique ; mais ses acquis peuvent être complétés ou consolidés par l'orthographe « occasionnelle » ou « en situation » qui consiste à profiter de toutes les situations d'écrit ou d'oral, y compris la prise de notes, pour corriger les erreurs de graphie constatées chez les élèves.

### II- Compétences générales

Elles sont surtout d'ordre linguistique. Les cours d'orthographe offrent à l'élève l'occasion de découvrir la graphie correcte des mots ou de corriger les erreurs, en vue d'améliorer la qualité de ses productions écrites.

### III- Choix des leçons

Les leçons sont choisies en fonction du programme officiel, du module et du projet pédagogique.

### IV- Choix du corpus

Le corpus doit être un texte bien écrit ou un document sonore parfaitement compréhensible par les élèves.

### V- Formulation de la compétence attendue

Le professeur doit, dans sa préparation, fixer la compétence à acquérir par les élèves. Certaines leçons d'orthographe sont des adjuvants à la réalisation de la compétence du module. Par conséquent, elles ne sont pas directement adossées à des situations de vie.

### VI- Démarche

Elle comprend cinq étapes :

1-**Découverte du fait orthographique à étudier**

L'enseignant propose un corpus permettant aux apprenants de mettre en exergue les phénomènes orthographiques à étudier.

2-**Analyse du phénomène à étudier** (individuellement ou en groupes)

Par des opérations de substitution, de comparaison, etc., les apprenants découvrent le fonctionnement des notions à acquérir.

3-**Confrontation des différentes réponses**

Les apprenants présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses pour permettre aux uns et aux autres de constater leurs erreurs et de les corriger.

4- **Formulation de la (des) règle (s)**

Enoncés et améliorés, les résultats des manipulations sont notés par les élèves sous forme de règles.

5-**Exercices d'application :**

Les apprenants sont soumis à des exercices consistant à appliquer les règles pour mieux les assimiler et les consolider.

**Prolongement**

Production écrite ou orale : les élèves s'exercent au réinvestissement des règles retenues dans des exercices dont le niveau de difficulté doit aller croissant (de la simple identification à la production orale ou écrite).

**Exercices formatifs**

Il en existe de différentes formes :

1. Les textes à trous :
   - Soit l'élève inscrit lui-même le mot ou l'accord approprié,
   - soit il choisit le mot ou l'expression correct (e) entre plusieurs homonymes, paronymes, homophones lexicaux/grammaticaux qui lui sont proposés ;
2. la dictée-copie : l'élève recopie, au rythme imposé par l'enseignant, un texte qu'il a sous les yeux ;
3. l'auto-dictée : l'élève recopie un texte appris par cœur ;
4. la dictée des mots appris : les mots appris dans le cadre du cours de vocabulaire sont inclus dans un texte conçu par l'enseignant et dictés aux apprenants ;
5. la dictée préparée : elle a pour but d'attirer l'attention des élèves à l'avance sur les difficultés qu'ils vont rencontrer. La préparation peut être lointaine ou immédiate au début de la séance réservée à l'orthographe. Avant la dictée, le professeur explique aux élèves les diverses difficultés orthographiques et grammaticales rencontrées dans le texte ;
6. la dictée à choix multiple : les élèves sont appelés à choisir le mot ou expression correct (e) entre plusieurs homophones, homonymes, homophones lexicaux et/ou grammaticaux dans un texte qui leur est proposé.
7. la correction orthographique : les élèves doivent retrouver dans le texte qui leur est proposé les erreurs qui y ont été introduites et les corriger ;
8. la dictée dirigée et expliquée : tout au long de la dictée, le professeur fait réfléchir les élèves sur les points où ils risqueraient de se tromper ;
9. la dictée d'imprégnation : on remet aux élèves le texte de la dictée quelques jours avant, mais sans commentaire orthographique, puis le jour convenu, on le leur dicte en partie ou en totalité ;
10. la dictée de contrôle: elle est utilisée dans une perspective formative pour apprécier le niveau des élèves et les lacunes à combler.

## APPRENTISSAGE DE LA CONJUGAISON

### I. Principes généraux

L'apprentissage de la conjugaison, de moins en moins effectif dans nos classes des lycées et collèges, doit désormais être assuré en une séance de 55 minutes, une semaine sur trois, dans l'optique de l'amélioration des performances des apprenants. Cet apprentissage vise la maîtrise des modes, des groupes et des temps verbaux. Les savoirs, socle de l'agir compétent ainsi bâti, seront utiles à l'apprenant mis en situation dans la résolution des situations complexes de la vie quotidienne à travers l'oral, la lecture et l'écrit.

### II. Compétence générale

Elle est à la fois linguistique et langagière : les notions de conjugaison apprises doivent permettre à l'élève de pouvoir judicieusement les réinvestir, les intégrer, d'une part dans ses productions orales ou écrites en rapport avec des situations de vie (récit, description, argumentation, explication, injonction, information, résumé écrit ou oral, etc.), d'autre part dans les actes de communication.

### III. Choix des leçons

Le choix des leçons et la progression se feront en fonction des items proposés par le module étudié et du projet pédagogique.

**IV. Choix du corpus**

Le corpus doit être court, comme c'est le cas pour toutes les leçons sur les outils de la langue. Il doit mettre en relief les structures devant faire l'objet d'étude.

**V. Formulation de la compétence attendue**

Dans la préparation du cours, le professeur définira de manière précise la compétence linguistique que les apprenants doivent acquérir en fin de leçon. Cette compétence devra avoir un rapport étroit avec les notions de conjugaison à étudier. Certaines leçons de conjugaison sont, comme celles d'orthographe, des adjuvants à la réalisation de la compétence du module. Par conséquent, elles ne sont pas directement adossées à des situations de vie.

**VI. Démarche**

L'enseignant mettra l'élève au centre des apprentissages. Aussi est-il conseillé de suivre les méthodes inductive et contrastive qui s'arriment à l'esprit de l'APC-ESV. L'apprentissage se déroulera donc en cinq étapes :

1. **Découverte et mise en relief de la notion à étudier**

   En partant de l'observation du corpus, l'apprenant découvre et met en relief le phénomène à étudier. Cette étape s'effectue sur la base d'un questionnaire guide mis au tableau.

2. **Analyse du fait linguistique à étudier**

   Par diverses opérations (substitution, transformation, comparaison, addition, suppression), l'apprenant observe et analyse, selon le cas, les marques de temps, de mode, de groupe, de personne. A ce niveau, il est également orienté au moyen des questions dont le but est de préciser clairement les tâches à réaliser.

3. **Confrontation des différentes réponses**

   Le compte rendu des résultats du travail d'analyse débouchera sur leur comparaison avec un accent particulier sur les erreurs commises par certains apprenants ayant travaillé individuellement ou en groupes.

4. **Formulation de la (des) règle (s)**

   Au terme des manipulations et de la confrontation, l'apprenant établit lui-même la (les) règle (s) de conjugaison d'un verbe ou d'un groupe de verbes étudié dans des conditions précises de temps, de mode, de personne.

5. **Exercices d'application**

   Pour s'assurer de l'acquisition des savoirs enseignés, divers exercices seront proposés : l'apprenant produira un texte écrit ou oral dans lequel il réinvestira les notions de conjugaison apprises.

**NB** : En tout état de cause, il faudra éviter de multiplier les exercices portant sur la conjugaison théorique. La conjugaison en contexte sous forme orale ou écrite sera privilégiée.

## APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

**I- Principes généraux:**

L'apprentissage du vocabulaire (distinct de l'apprentissage de l'orthographe) concerne essentiellement les aspects sémantiques du mot. Il se fait en alternance avec la conjugaison et l'orthographe, soit une séance de 55 mn toutes les trois semaines.

Dans la perspective de l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie, l'acquisition du vocabulaire se fera à l'intérieur de chaque module, pour offrir aux élèves la possibilité de s'approprier un vocabulaire utile, en rapport avec les situations de vie qu'ils auront à traiter. Cette acquisition pourra se faire, soit dans une séance systématique, soit de manière occasionnelle, dans le cadre des autres activités de la classe de français.

**II- Compétences générales**

L'enseignement du vocabulaire vise les compétences suivantes.

1. Compétence linguistique (connaissance du vocabulaire courant ou spécialisé).
2. Compétence langagière (choix des mots en rapport avec la situation à traiter).

3. Compétence culturelle (enrichissement du lexique).

**a. Choix des leçons**

Le choix des leçons résulte de la connaissance du programme, de la thématique du module en cours, du projet pédagogique et des besoins langagiers des apprenants, dûment recensés auprès d'eux au cours de l'évaluation diagnostique ou à l'occasion de leurs prestations orales ou écrites.

**b. Choix du corpus**

Le corpus doit être un texte court et cohérent, relatif à la thématique en cours. Ce corpus ne pouvant comporter tous les aspects de l'objet d'étude, le professeur enrichira sa leçon par d'autres mots, pourvu que ceux-ci soient relatifs à la thématique en cours.

**c. Formulation de la compétence attendue**

Le professeur doit, dans sa préparation, fixer la compétence langagière à acquérir par les élèves. Ce travail préalable est indispensable étant donné que le professeur doit s'en inspirer pour créer une situation problème.

**d. Démarche**

Elle comporte cinq étapes :

**1°) Découverte et mise en relief des mots à étudier**

- Lecture attentive du corpus ;
- identification des mots à étudier ;
- imprégnation à l'aide d'un questionnaire guide.

**2°) Analyse des mots à étudier (individuellement ou en groupes)**

Les élèves manipulent le corpus afin de mettre en évidence la/les caractéristique(s) des mots à étudier, leur lien avec le contexte, leurs sens (lexical et contextuel), etc.

**3°) Confrontation**

Elle permet aux apprenants de comparer leurs différentes réponses, de relever leurs erreurs et de corriger leurs compréhensions des mots en étude.

**4°) Formulation de la (des) règle (s)**

Au terme des manipulations et de la confrontation, l'apprenant établit lui-même la (les) règle (s) de choix et d'emploi des mots.

**5°) Exercices d'application**

En dehors des exercices à caractère formatif devant clôturer chaque leçon, l'enseignant doit prévoir une série d'autres exercices oraux ou écrits courts, aux difficultés variées et graduées, (exercices de repérage, textes à trous, exercices de transformation, exercices de production.), pour vérifier le degré de maîtrise par les apprenants du vocabulaire étudié, ainsi que leur niveau de créativité. Ces exercices sont de plusieurs types, à savoir les exercices:

- D'application ;
- de consolidation ;
- d'anticipation ;
- d'intégration (de réinvestissement).

# APPRENTISSAGE DE L'ECRIT

## I- Principes généraux

L'écrit est une activité de la classe de français qui permet à l'apprenant de communiquer et d'exprimer ses idées, ses sentiments, de parler de sa culture et de celle des autres. Il se pratique en une séance de 55 minutes par semaine. Dans son rôle de guide, le professeur aidera l'apprenant à acquérir les savoirs notionnels et méthodologiques nécessaires pour résoudre les problèmes de la vie courante.

## II- Compétences générales

L'apprentissage de l'écrit vise les compétences ci-après :

1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue.
2. Compétence langagière : passer du mot à la phrase, puis de la phrase au paragraphe, enfin du paragraphe au texte, pour manifester une compétence de vie courante.
3. Compétence méthodologique : produire des écrits d'utilité sociale (rapport, slogans, lettres, etc.)

## III- Choix des leçons

Les leçons seront planifiées en conformité avec les programmes officiels. Leur succession obéira au projet pédagogique établi par le conseil d'enseignement et aux remédiations organisées à la suite des comptes rendus de correction. Le professeur aidera les élèves à réinvestir ce qu'ils ont acquis en grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, ainsi que les savoirs méthodologiques. Dans tous les cas, les leçons mettront en œuvre les trois principes essentiels du savoir écrire: clarté, concision, cohérence.

## IV- Choix du corpus

Le corpus proposé peut être un (des) texte (s) court (s) ou un sujet, suivant les choix justifiés de l'enseignant et les besoins réels des élèves. Dans tous les cas, il sera en conformité avec les savoirs à enseigner ou l'objet d'étude.

## V- Formulation de la compétence attendue

Pour chaque séance, le professeur formulera la compétence attendue et la communiquera aux élèves. Il s'agit d'une compétence de vie courante qui intègre des compétences linguistiques, langagières et méthodologiques.

## V- Démarche

Quel que soit le type d'exercice choisi (narration, description, argumentation, etc.), la démarche s'appuiera toujours sur un corpus en rapport avec le domaine de vie en étude. Elle comprend quatre étapes :

### 1- Découverte et mise en relief de la situation problème

L'enseignant propose un corpus accompagné d'un questionnaire. Ce corpus sert de document de travail pour l'élève qui doit observer et découvrir les traits saillants de l'objet d'étude.

### 2- Analyse du corpus et production

Le questionnement porte, suivant le cas, sur le vocabulaire, la syntaxe, l'organisation, l'intention, le style et les idées. Les élèves travaillent individuellement ou en équipes en un temps bien déterminé.

### 3- Confrontation

Dans cette phase, le professeur organise la confrontation des productions. Chaque groupe présente son travail en le justifiant. Les erreurs sont décelées et corrigées.

### 4- Formulation de la (des) règle (s)

Les corrections sont synthétisées et prises sous forme de notes par les élèves dans leur cahier.

**5- Exercices d'application**

Dans cette phase, une série d'exercices est proposée aux élèves dans le but de consolider les compétences acquises. Ces exercices appellent plusieurs opérations : repérage, transformation/substitution, construction/reconstruction, production, etc.

**Différents exercices de l'écrit.**

Les différents exercices recensés ci-dessous sont purement formatifs.

- ✓ Construction d'un paragraphe;
- ✓ compte rendu d'un texte lu ou entendu : récit court et de compréhension aisée ;
- ✓ rédaction de documents d'utilité sociale : demande de renseignements, requête adressée à une autorité, réponse à un questionnaire, annonce, lettre officielle ou privée, etc. ;
- ✓ prolongement d'une lecture méthodique ou suivie par un résumé écrit ;
- ✓ compte rendu de lecture ou de réunion ;
- ✓ rédaction à partir d'un document visuel : bande dessinée, récit traduit en vignettes, commentaire de l'image, etc.
- ✓ imitation d'un texte : transformation style direct/style indirect et vice versa, récit/dialogue et vice versa, création de séquences antérieures ou postérieures à un passage;
- ✓ pastiche d'un poème ;
- ✓ rédaction faisant appel à l'imagination libre ou à l'observation directe, etc.

## APPRENTISSAGE DE L'ORAL

**I- Principes généraux**

L'oral, comme activité de la classe de français, a jusque-là été pratiqué de manière occasionnelle, étant donné que les programmes se contentaient de le suggérer. Avec l'adoption d'un nouveau paradigme, l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV) qui favorise l'apprentissage pour la résolution des problèmes de vie courante, l'oral acquiert une place plus importante. L'oral se pratique en une séance de 55 minutes par semaine.

Il consiste à pratiquer, dans la classe de français, un certain nombre d'exercices qui constituent pour l'apprenant des opportunités d'apprentissage en vue d'améliorer son expression orale. Ce sont : la lecture de l'image, la dramatisation, la récitation, la compréhension orale, l'exposé oral (discours, débat, compte-rendu).

Ces exercices ne sont pas pratiqués pour eux-mêmes mais en vue de permettre aux apprenants de développer des compétences orales.

**II- Compétences générales**

Les compétences attendues de la pratique de l'oral sont les suivantes :

1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue.
2. Compétence langagière : l'élève développe un agir compétent lui permettant de s'exprimer distinctement et correctement.
3. Compétence culturelle : l'élève étoffe sa culture littéraire ou générale et affine son jugement au contact de l'opinion des autres.
4. Compétence citoyenne : l'élève apprend à respecter l'opinion d'autrui et à être courtois pendant les échanges.

**III- Choix des leçons**

Le choix des leçons se fait en fonction des contenus du programme, du projet pédagogique et de la compétence à développer chez l'apprenant.

**IV- Choix du corpus**

Selon le type d'exercice, le corpus peut être : un texte écrit, une image ou un document sonore.

**V- Formulation de la compétence attendue**

Il s'agira d'une compétence de vie courante intégrant les compétences décrites ci-dessus et formulée en fonction du type d'exercice.

**VI- Démarche**

La démarche dépendra du type d'exercice.

1. **Compréhension orale**

Cet exercice qui se fait en une séance de 55 mn, s'appuie sur un texte littéraire ou non, relativement court (n'excédant pas 300 mots) et de compréhension aisée. Ce texte est lu aux élèves qui auront, au préalable, reçu des consignes d'écoute.

**Compétence attendue:**

l'apprenant doit restituer, dans des conditions précises, un texte écouté.

**Démarche :**

L'exercice se déroule en cinq étapes :

- Découverte du contexte et des consignes d'écoute : le professeur précise aux apprenants ce qui est attendu d'eux à la fin de la lecture (résumé ou réponses aux questions sur le texte), les aspects sur lesquels vont porter les questions.
- Première lecture du texte par l'enseignant : elle est suivie de 5 minutes de silence pendant lesquelles les apprenants fixent dans leur esprit ce qu'ils ont retenu de la lecture.
- Deuxième lecture du texte par l'enseignant : pendant cette lecture, les élèves peuvent prendre des notes comme aide-mémoire. Ensuite l'enseignant formule une consigne pour le résumé du texte si c'est le cas ou distribue un questionnaire pour le cas des réponses aux questions, (ou le porte au tableau). Dans ce dernier cas, Les questions se posent en deux séries : questions fermées sur la compréhension du texte ; questions ouvertes qui invitent l'apprenant à émettre un avis sur tel ou tel aspect.
- Le traitement des questions par les apprenants : ils résument le texte ou répondent aux questions individuellement et par écrit.
- Confrontation ou correction : on procède à la correction des réponses avec une mise en valeur de l'erreur ; la première proposition est portée au tableau et sert de base pour la confrontation. Les apprenants notent les réponses consensuelles.

**2. Commentaire de l'image**

Cet exercice se déroule également en une séance de 55 mn et porte sur le commentaire d'une image qui peut être un dessin, une peinture, une photo, etc.

**Compétence attendue**

L'apprenant doit lire une image et la commenter oralement sur la base des consignes précises.

**Démarche**

Le commentaire de l'image se déroule en quatre étapes.

- Découverte de l'image et des consignes d'observation : le professeur précise aux apprenants ce qui est attendu d'eux.
- Analyse de l'image : individuellement ou en groupes, les apprenants commentent l'image à partir des consignes d'observation. Cette étape est silencieuse ; les apprenants identifient la nature de l'image (dessin, peinture, photo), les détails de l'image (les éléments qui la composent, les attitudes, les dispositions des personnages, les couleurs, les formes, etc.), la décrivent et l' interprètent.
- Restitution orale de l'analyse : le professeur organise une confrontation au cours de laquelle les apprenants exposent et discutent oralement le résultat de leur analyse.
- Synthèse : les interprétations consensuelles sont consignées au tableau et dans les cahiers des élèves.

**NB** : Le commentaire de l'image peut aussi se faire à partir d'une bande dessinée sans texte.

**3 Récitation**

La récitation se fait en une séance de 55 mn et consiste à acquérir les techniques de mémorisation et de déclamation. La leçon de récitation se fait en deux phases :

a) la préparation à la récitation, qui consiste en une explication du texte support ; cette explication doit avoir une fonction apéritive.
b) La déclamation, qui se déroule à la séance suivante, consiste à réciter le texte préparé.

Pendant la déclamation, l'élève doit s'efforcer de rester fidèle au texte, au rythme, tout en mettant en œuvre sa personnalité, sa sensibilité,. L'expression corporelle sera encouragée. Le texte à réciter peut être un poème, une fable, un conte ou un paragraphe narratif.

**Compétence attendue**

Il s'agira de déclamer un texte appris.

Cette compétence s'acquiert à travers la mémorisation et la déclamation de morceaux choisis en fonction de leur apport culturel et se manifeste à travers l'exercice de la mémoire et l'expression corporelle.

**Démarche pour la séance de déclamation**

Elle comprend quatre étapes.

- La découverte des consignes de déclamation : l'enseignant rappelle aux apprenants ce qu'il attend de leur prestation ;
- la déclamation : elle se fait individuellement ; l'enseignant peut varier les séquences de texte à déclamer pour éviter la monotonie ;
- la confrontation : sous le contrôle de l'enseignant, les apprenants procèdent à la critique des différentes prestations ;
- la formulation de quelques principes de déclamation : les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

**4. Dramatisation**

La dramatisation consiste à interpréter un dialogue ou à mettre en scène un récit, une fable, un poème ou un conte. Elle se déroule en une séance de 55 mn et constitue un prolongement du texte lu en lecture méthodique, en lecture suivie ou au cours de toute autre activité de l'oral.

**Compétence attendue**

Il s'agira de dramatiser un texte.

Cette compétence se manifeste à travers l'appropriation du texte lu, la restitution des morceaux choisis et l'expression corporelle.

**Les différentes formes de dramatisation :**

La dramatisation se fait suivant les situations ci-dessous :

-la dramatisation répétitive : on distribue aux élèves les rôles des personnages étudiés dans le texte.

-la dramatisation avec situation nouvelle : après la présentation du texte et son étude, les élèves réemploient les acquis dans les situations différentes de la situation de départ ;

-la dramatisation avec implication personnelle : les élèves s'inspirent d'une situation de départ présentée dans le texte. Ils peuvent transformer le cours du récit ;

-la dramatisation des faits divers : à partir de faits divers réels ou lus dans les journaux et les textes pris dans un livre, le professeur et ses élèves montent une scène.

**Démarche**

Elle comprend quatre étapes :

- La découverte des consignes de dramatisation : l'enseignant rappelle aux apprenants ce qu'il attend de leur prestation ;
- la dramatisation : l'enseignant choisit l'une des situations ci-dessus décrites, qu'il doit varier pour éviter la monotonie ;
- la confrontation : sous le contrôle de l'enseignant, les apprenants procèdent à la critique des différentes prestations ;
- la formulation de quelques principes de dramatisation : les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter, par rapport à la situation choisie, à l'objet d'étude, etc., et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

**5. Exposé oral**

La pratique de l'exposé oral dans le sous-cycle d'observation consiste en l'apprentissage quotidien de l'expression orale. Elle prend appui sur toutes les activités de la classe de français. Il s'agit d'une préparation collective à l'exercice à travers de courtes prises de parole individuelles (2 à 5 mn) sans notes, pour se présenter à ses camarades, réagir par rapport à une prise de parole, parler d'un sujet ( choisi ou imposé, préparé ou improvisé), résumer ou rendre compte d'un texte lu ou d'un document sonore, restituer un texte écouté, prononcer un discours. Cette activité se déroule en une séance de 55 mn.

**Compétence attendue**

Il s'agira, pour l'apprenant, de s'exprimer efficacement en public.

Cette compétence s'acquiert à travers des prises de parole régulières et l'expression corporelle.

**Démarche**

Le professeur donne des consignes de travail suivant le type d'exercice et la prestation attendue. Quel que soit l'exercice choisi, le professeur devra respecter les étapes suivantes :

- Présentation du thème ;
- exposé oral du thème ;
- débat (confrontation des avis), étant entendu que les contenus peuvent changer suivant les exercices ;
- formulation de quelques techniques de prise de parole en public. les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter, par rapport à la situation choisie, à l'objet d'étude, etc., et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

# EVALUATION

Les évaluations sommatives sont définies selon les catégories d'exercices qui suivent :

**I- Activités écrites**

- Correction orthographique
- Étude de texte
- Expression écrite.

**II- Activités orales**

- Récitation
- Commentaire de l'image
- Compréhension orale
- Exposé oral

Les modalités de chaque exercice sont définies dans les lignes qui suivent:

## CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE

De tous les exercices de la classe de français, l'orthographe, sous forme de dictée classique (ou dictée de contrôle), est l'exercice dont les résultats sont à l'origine de la controverse entretenue au sujet de la baisse du niveau scolaire.

Malgré la modification du barème de correction intervenue en 1997, les résultats des élèves en dictée sont toujours catastrophiques, ce qui remet véritablement en cause, non seulement la façon d'enseigner l'orthographe, mais aussi et surtout son dispositif d'évaluation qui manque d'objectivité.

En effet, en orthographe, on note, non pas ce qui est juste, mais ce qui est faux. Cette pratique, inconnue dans les autres exercices, pénalise sérieusement les élèves. Par ailleurs, les enseignants éprouvent d'énormes difficultés à évaluer les enseignements dispensés au cours d'une séquence didactique dans un texte de dictée cohérent.

Pour toutes ces raisons et par souci d'équité, les nouveaux programmes de français préconisent comme outil d'évaluation sommative la **Correction orthographique** dont les critères de notation sont plus objectifs.

**NB** : C'est ici le lieu de rappeler que la correction orthographique n'est pas un exercice d'intégration mais dans le contexte camerounais, le besoin se fait sentir d'évaluer en amont les outils de la langue française.

**1- Définition de l'épreuve**

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

**2- Principes de l'épreuve**

L'extrait proposé, d'une longueur de 12 à 15 lignes (de 120 à 150 mots), doit être tiré d'un texte contemporain en prose et relatif au(x) module(s) traité(s).

**3- Durée de l'épreuve**

L'épreuve durera une (01) heure.

**4- Coefficient**

L'épreuve sera notée sur 20 points, coefficient 1.

**5- Grille de notation**

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

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

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

- fautes d'accent, de majuscule, de ponctuation de mauvaise coupure de mots en fin de ligne: 4 fautes = 2 points ;
- fautes d'orthographe simple : 4 fautes = 4 points ;
- fautes d'orthographe avec incidence sémantique : 2 fautes = 4 points ;
- fautes de grammaire ou de conjugaison : 5 fautes = 10 points.

L'examinateur identifiera, pour chaque faute corrigée par l'élève, le type d'incorrection prévu par le barème et donnera le nombre de points correspondant ; il ne s'en tiendra qu'aux fautes prévues par l'épreuve.

## ETUDE DE TEXTE

1. **Définition de l'épreuve**

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

**2. Structure de l'épreuve**

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

a) la compréhension du texte :

Les questions de compréhension pourraient porter sur l'action, les personnages, les idées, les éléments culturels ou autres aspects liés au(x) module(s) étudié(s).

b) la connaissance et le maniement de la langue (questions de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison) :

Les questions de vocabulaire aident à la compréhension globale du texte. Quant aux questions de grammaire et de conjugaison, elles auront pour souci d'examiner le maniement ou la connaissance pratique de la langue (expansions, réductions, transformations, substitutions, déplacements, transpositions, comparaisons, analyse des groupes fonctionnels, etc.). On évitera les questions qui imposent une description purement normative de la langue et qui ne nécessitent aucun effort de manipulation de la part des élèves (questions théoriques tendant à faire réciter les règles) ou portant sur la traditionnelle analyse logique et grammaticale.

**N.B. Les réponses des élèves doivent être entièrement rédigées.**

**3. Grille de notation**

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

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

**4. Durée**

La durée de l'épreuve d'étude de texte est d'une (01) heure.

**5. Coefficient**

L'épreuve sera notée sur 20 points, coefficient 1.

## EXPRESSION ECRITE

1. **Définition de l'épreuve**

L'épreuve d'expression écrite vise à tester la capacité des apprenants à concevoir, organiser et rédiger, dans une langue contemporaine correcte et riche, divers textes relatifs aux modules étudiés. Elle peut porter sur l'élaboration d'une description, d'une narration, d'un dialogue, d'une réflexion, d'une argumentation ou la production de divers textes relatifs aux thèmes traités dans les différents modules.

2. **Structure de l'épreuve**

Exercice d'intégration, l'épreuve d'expression écrite porte sur un sujet en rapport avec les exemples d'actions et les situations de vie du programme d'étude. L'énoncé est assorti d'une consigne claire et concise.

3. **Grille de notation**

Quel que soit le type de sujet, la notation prendra en compte la compréhension du sujet, l'organisation des idées, la correction de la langue, la présentation formelle.

- Compréhension du sujet : /6
- Organisation des idées : /6
- Correction de la langue : /6
- Présentation : /2

5. **Durée de l'épreuve :** L'épreuve dure deux (02) heures.
6. **Coefficient :** L'épreuve est notée sur 20 points, coefficient 2.

## EXPRESSION ORALE

**1- Définition de l'épreuve**

L'épreuve d'expression orale vise à évaluer les compétences d'expression orale chez les apprenants à travers la récitation, le commentaire de l'image, l'exposé oral et la compréhension orale.

**2-Barème :**

**a) Récitation**

Le texte à réciter en évaluation doit être un poème, une fable, un conte ou un paragraphe narratif. Il est donné aux apprenants une semaine à l'avance. Cette évaluation peut s'étendre sur plusieurs séances pour permettre un passage individuel des apprenants.

La récitation se note ainsi qu'il suit :

- *Mémorisation du texte* /**8pts** (note proportionnelle au taux du texte mémorisé).
- *Diction* /**6pts** (intonation et respect des pauses/ 2pts, prononciation/ 2pts, volume de la voix/ 2pts).
- *Expression corporelle* / **6pts** (présentation physique / 2pts, cohésion geste –contenu/ 2pts, mimique (attitude) / 2pts).

**b) Exposé oral et débat**

Le débat et l'exposé suivi d'un débat sont les exercices retenus dans ce cadre. Les apprenants sont évalués selon les critères ci-après.

- *Compréhension du sujet /* **4pts** *(*perception du problème -si le sujet est compris ou pas- / 2pts, formulation du problème / 2pts).
- *Pertinence et organisation des idées /* **4pts** (richesse et pertinence des idées / 2pts, cohérence et cohésion des idées / 2pts).
- *Expression /* **8pts** *(*correction de la langue -qualité de la syntaxe, pertinence et richesse du vocabulaire- / 4pts, diction- articulation, intonation, volume de la voix- / 2pts, respect de la spécificité de chaque type d'exposé -présentation d'un exposé en classe, débat, lecture d'un discours-) / 2pts).
- *Expression corporelle /* **4pts** (présentation physique -tenue, maîtrise de soi- / 2pts, gestuelle -attitude, posture-) /2pts

**c) Commentaire de l'image**

L'exercice porte sur le commentaire d'une image (dessin, photo, peinture). Bien que la préparation s'effectue en groupe, le commentaire de l'image se fait individuellement sur la base des consignes d'observation.

Le commentaire de l'image se note ainsi qu'il suit :

- *Description de l'image*/ **4pts** (nature de l'image /1pt, présentation des éléments constitutifs de l'image/ 3pts).
- *Interprétation de l'image*/ **4pts** (cohésion image-message/ 2pts, point de vue de l'élève, morale, prise de position/ 2pts).
- *Expression* / **8pts** (correction des phrases/ 2pts, richesse du vocabulaire/2pts, prononciation/ 2pts, volume de la voix/ 2pts).
- *Expression corporelle* / **4pts** (présentation physique / 2pts, position de l'élève par rapport à l'image qu'il présente/ 2pts).

**d) Compréhension orale**

Ce qui est à évaluer, c'est la capacité de l'apprenant à restituer, sous l'une ou l'autre des formes prévues, un texte lu et écouté. L'épreuve se déroule suivant les modalités ci-après :

- Le professeur formule des consignes d'écoute par écrit.
- Le professeur procède à la première lecture du texte suivie de 5 minutes de silence.
- Le professeur procède à la deuxième lecture du texte.
- Les apprenants répondent par écrit et individuellement aux questions qui leur sont posées ou résument le texte selon le cas.
- La correction collective se fait en fin de séance sous la réserve que les copies soient corrigées et remises plus tard.

**NB.** La restitution du texte peut se faire soit sous forme de réponses aux questions sur le texte (on juge alors la qualité des réponses), soit sous forme d'un résumé (dans ce cas, on note le respect de la structure du texte et la fidélité au contenu).

La compréhension orale se note ainsi qu'il suit :

- *Compréhension du texte /***5pts** *(*repérage de l'idée générale du texte / 2pts, repérage des idées secondaires / 3pts).
- *Restitution du texte /* **7pts**
  - Sous forme de réponses aux questions (pertinence des réponses /4pts, richesse de l'argumentation / 3pts).
  - Sous forme de résumé (respect de la structure du texte /3,5pts, fidélité au texte /3,5pts).
- *Expression /***8pts** *(*correction de la langue- qualité de la syntaxe, pertinence et richesse du vocabulaire-) /4pts, diction-articulation, intonation, volume de la voix-) / 2pts, présentation physique de la copie / 2pts).

**Durée :** L'épreuve se déroule en une (01) heure.

**Coefficient :** L’épreuve d’expression orale sera notée sur 20 points, coefficient 2.
**N.**B. A l’épreuve d’expression orale, l’élève se présente avec une feuille de composition portant, outre son nom et la date, la nature de l’épreuve et le barème détaillée de notation tel qu’il apparaît dans le programme. En dehors de l’épreuve de compréhension orale, les autres exercices sont notés au fil de la prestation des élèves.

**Article 2**: Les programmes visés à l'article premier ci-dessus entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2014-2015;

**Article 3**: Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires aux termes du présent Arrêté.;

**Article 4**: les Inspecteurs Coordonnateurs Généraux, le Directeur des Examens et Concours, le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général, les Délégués Régionaux et Départementaux des Enseignements Secondaires, les Secrétariats à l'Education des différents Ordres d'Enseignements Privés, les Chefs d'Etablissements Publics et Privés sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de la stricte application du présent arrêté qui sera enregistré, publié au Journal Officiel en Français et en Anglais et communiqué partout où besoin sera.

**Fait à Yaoundé, le** 13 AUG 2014

**AMPLIATIONS**
- PRC
- PM
- MINESEC/CAB/IGE/DIRECTIONS
- MINESUP
- DRES et DDES
- Représentants Nationaux des OEP
- Secrétariats à l'Education des OEP
- Etablissements intéressés
- Archives/Chrono

**LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**

Le Ministre
The Minister

Louis Bapes Bapes

# Annexe 6

# Programme 4e et 3e de 2014

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
*Paix – Travail – Patrie*

REPUBLIC OF CAMEROON
*Peace – Work - Fatherland*

**MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**
*MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION*

**INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS**
*INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION*

# PROGRAMME D'ETUDES DE 4ème et 3ème : *FRANÇAIS 1ère Langue*

***Observer son environnement pour mieux orienter ses choix de formation et réussir sa vie***

**INSPECTION DE PEDAGOGIE CHARGEE DE L'ENSEIGNEMENT DES LETTRES, ARTS ET LANGUES**
*INSPECTORATE OF PEDAGOGY IN CHARGE OF Letters, Arts and Languages*

***Décembre 2014***

# SOMMAIRE

PRÉFACE DE MONSIEUR LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES....4
NOTE DE MADAME L'INSPECTEUR GENERAL DES ENSEIGNEMENTS :....6
I. PRESENTATION DU PROGAMME D'ETUDES DE FRANÇAIS PREMIERE LANGUE....15
II. PROFIL DE L'APPRENANT AU TERME DU 1ER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL....17
III. DOMAINE D'APPRENTISSAGE ET DISCIPLINES CORRESPONDANTES....19
IV. CONTRIBUTION DU PROGRAMME D'ETUDES AU DOMAINE D'APPRENTISSAGE....19
V. CONTRIBUTION DU PROGRAMME D'ETUDES AUX DOMAINES DE VIE....19
VI. PRESENTATION DES FAMILLES DE SITUATIONS COUVERTES PAR LE PROGRAMME D'ETUDES....19
VII. TABLEAU SYNOPTIQUE DES CONTENUS DES DIFFERENTS MODULES....20
VIII. PRESENTATION DES DIFFERENTS MODULES....20
IX. TABLEAUX DES MODULES DE LA CLASSE DE QUATRIEME....25
X. TABLEAUX DES MODULES DE LA CLASSE DE TROISIEME....36
XI. METHODES D'APPRENTISSAGE....47
XII. EVALUATION....61

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
*PAIX - TRAVAIL – PATRIE*
---
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
---
INSPECTION GÉNÉRALE DES ENSEIGNEMENTS
---

REPUBLIC OF CAMEROON
*PEACE -WORK – FATHERLAND*
---
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
---
INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION
---

**ARRETE N° 1419/14 /MINESEC/ IGE DU - 9 DEC 2014**
**Portant définition des Programmes d'Etudes des classes de 4ème et 3ème de l'Enseignement Secondaire Général.**

## LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

**Vu la Constitution;**
**Vu la Loi n° 98/004 du 14 avril 1988 portant Orientation de l'Éducation au**
**Vu Cameroun;**
**Vu le Décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du gouvernement;**
**Vu le Décret n° 2011/410 du 09 décembre 2011 portant formation du**
**Vu gouvernement;**
**le Décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires;**

**ARRÊTE**

**Article 1er**: Les Programmes d'études des classes de 4ème et 3ème sont définis ainsi qu'il suit :

**PRÉFACE**

# Des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21e siècle

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment :

(i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;

(ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : ***l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie***.

Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'études de l'enseignement secondaire général, ceux de l'enseignement normal, et les référentiels de formation de l'enseignement technique participent de ce grand mouvement de redynamisation de notre système éducatif et se situent en droite ligne des orientations du

Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui prévoit d'ici à 2020, de **porter au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire le minimum de connaissances dont devrait disposer tout Camerounais**.

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

Tout en félicitant les concepteurs des ces programmes d'études, j'exhorte tous les membres de la communauté éducative, notamment les enseignantes et les enseignants à s'approprier le nouveau paradigme, à le mettre efficacement en œuvre, afin d'en faire une réussite bénéfique à notre système éducatif et, partant à notre pays le Cameroun.

**Le Ministre des Enseignements Secondaires**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Republic of Cameroon
PAIX - TRAVAIL - PATRIE
Peace - Work - Fatherland
Le Ministre
The Minister
Ministry of Secondary Education
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

**Louis BAPES BAPES**

# LA RÉVISION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DU PREMIER CYCLE :
## UNE DÉMARCHE PARTICIPATIVE ET NOVATRICE

Les programmes d'études élaborés depuis 2012 par l'Inspection Générale des Enseignements du Ministère des Enseignements Secondaires respectent les grandes orientations de l'éducation en général, et de l'enseignement secondaire en particulier telles qu'elles apparaissent à la fois dans la loi d'orientation de l'éducation (1998) et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (2009).

Ces orientations se résument entre autres à : former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication.

Conçus dans les Inspections de Pédagogie et introduits à titre expérimental dans les lycées et collèges au cours de l'année scolaire 2012-2013, ces programmes se sont enrichis des contributions des enseignants chargés des classes et de celles de certains syndicats des enseignants.

Les nouveaux programmes d'études se veulent porteurs de plusieurs évolutions :

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

La prise en compte de ces évolutions et de ces orientations nouvelles a induit tout naturellement un changement de paradigme dans la réforme curriculaire. L'option choisie **est l'Approche Par Compétences avec entrée par les situations de vie.**

Les programmes d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire général sont répartis en cinq (05) domaines d'apprentissage, comprenant chacun un certain nombre de disciplines, ainsi que le montre le tableau ci-dessous.

| Domaine d'apprentissage | Disciplines |
|---|---|
| ***1.*** Langues et littératures | - Français<br>- Anglais<br>- Langues Vivantes II |

| | |
|---|---|
| | - Langues Anciennes<br>- Littérature (anglais et français) |
| ***2.*** Sciences et Technologies | - Mathématiques<br>- Sciences (Physique, Chimie, Technologie, Sciences de la Vie et de la Terre)<br>- Informatique |
| ***3.*** Sciences Humaines | - Histoire<br>- Géographie<br>- Éducation à la Citoyenneté |
| ***4.*** Développement personnel | - Éducation Physique et sportive<br>- Travail manuel |
| ***5.*** Arts et Cultures Nationales | - Langues Nationales<br>- Cultures nationales<br>- Arts |

Pour les classes de 4ème, 3ème (sous-système francophone), l'enveloppe horaire hebdomadaire et le quota par rapport à un volume de 35 heures sont présentés dans le tableau suivant :

| Domaine d'apprentissage | Volume horaire | Quota |
|---|---|---|
| Langues et littératures | 11 heures | 31,42% |
| Sciences et technologies | 11 heures | 31,42% |
| Sciences humaines | 06 heures | 17,14% |
| Arts et cultures nationales | 03 heures | 08,57% |
| Développement personnel | 03 heures | 08,57% |

Une heure est consacrée à l'étude surveillée.

Pour le sous-système anglophone (Form III, Form IV et Form V), les mêmes données sont résumées dans le tableau suivant :

| Learning area | Total weekly workload | Quota |
|---|---|---|
| Language and literature | 11 hours | 31,42% |
| Sciences and technology | 11 hours | 31,42% |
| Social sciences | 06 hours | 17,14% |
| Arts, national languages and cultures | 03 hours | 08,57% |
| Personal development | 03 hours | 08,57% |

L'Inspecteur Général des Enseignements

Dr Evelyne MPOUDI NGOLLE

## PROFIL DE SORTIE DU 1er CYCLE

Le premier cycle de l'enseignement secondaire accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève, doit, au terme du 1er cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence des familles de situation se rapportant aux domaines de vie indiqués dans le tableau ci-après.

| **Domaines de vie** | **Familles de situations traitées au 1er cycle** |
|---|---|
| 1. Vie familiale et sociale | ▪ Participation à la vie familiale<br>▪ Maintien des de saines relation professionnelles<br>▪ Intégration sociale. |
| 2. Vie économique | ▪ Découverte des activités génératrices de revenu<br>▪ Découverte du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions ;<br>▪ Confiance en soi, de ses aspirations, de ses talents, de son potentiel<br>▪ Exercices de saines habitudes de consommation. |
| 3. Environnement, bien-être et santé | ▪ Préservation de l'environnement ;<br>▪ Recherche d'un meilleur équilibre de vie ;<br>▪ Choix et observation de saines habitudes de vie. |
| 4. Citoyenneté | ▪ Connaissance des règles de fonctionnement de la société camerounaise ;<br>▪ Découverte des valeurs et traits culturels de la société camerounaise. |
| 5. Média et Communication | ▪ Découverte du monde des médias ;<br>▪ Découverte des technologies de l'information et de la communication. |

Pour y parvenir, l'élève devra être capable de mobiliser, dans les différentes disciplines des domaines d'apprentissage constitutifs des programmes d'études, toutes les ressources pertinentes, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être. Le tableau suivant en donne un aperçu général, les programmes d'études disciplinaires se chargeant de décliner, dans le détail, toutes les compétences attendues, par niveau et au terme du 1er cycle.

| **DOMAINES D'APPRENTISSAGE** | **DISCIPLINES** | **COMPETENCES ATTENDUES A LA FIN DU 1er CYCLE.** |
|---|---|---|
| **1.Langues et Littérature** | **Langues vivantes** :<br>Anglais, Français, allemand, espagnol, italien, chinois, etc. | **Français et anglais 1ère langue**<br>*Réception écrite et orale* :<br>Lire de façon autonome, différents types de textes relatifs aux domaines de vie définis dans les programmes ; |

| | | |
|---|---|---|
| | • Anglais aux apprenants francophones et Français aux apprenants anglophones<br>• **Langues anciennes** : Latin, Grec<br>• **Langues Nationales**<br>• **Littérature** : littérature camerounaise, littérature française, littérature francophone, autres littératures. | Ecouter et comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines de vie.<br>*Production orale et écrite* : produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie.<br>*Outils de langue :* utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes relevant de ce niveau d'étude.<br>**Français et anglais 2e langue** :<br>Communicate accurately and fluently using all four basic skills in language learning ;<br>Be able to transfer knowledge learnt in class to real-life situations out of the classroom; be able to cope and survive in problem-solving solutions.<br>**Langues vivantes II :**<br>*Réception écrite et orale* :<br>Lire et comprendre des textes simples portant sur la vie sociale, la citoyenneté, l'environnement, le bien-être et la santé, les médias, etc.<br>Ecouter, s'informer oralement en vue d'interactions simples pendant les situations de communication en rapport avec les différents domaines de vie.<br>*Production orale et écrite* : chanter, réciter, dramatiser, répondre oralement aux questions liées aux domaines de vie définis dans les programmes.<br>Rédiger des textes courts sur divers sujets familiers.<br>**Langues anciennes** : développer une culture générale grâce aux langues et cultures anciennes ; connaître les origines de la langue française en vue d'une meilleure maîtrise linguistique ; exécuter des tâches élémentaires de traduction. |
| **2. Science et technologie** | -Mathématiques ;<br><br>-Sciences ;<br><br>-Informatique. | **Mathématique**<br><br>Utiliser les mathématiques en toute confiance pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne ;<br><br>Communiquer et mener un raisonnement mathématique ;<br><br>**Sciences**<br><br>Acquérir des éléments fondamentaux de culture scientifique pour comprendre le fonctionnement du corps humain, le monde vivant, la Terre et l'environnement ;<br><br>Acquérir des méthodes et des connaissances pour comprendre et maîtriser le |

| | | |
|---|---|---|
| | | fonctionnement d'objets techniques, fabriqués par l'homme pour la satisfaction de ses besoins ;<br><br>Manifester des comportements qui protègent sa santé, son environnement.<br><br>**Informatique :**<br><br>Maîtriser les techniques de base de l'information et de la communication.<br><br>Exploiter les TIC pour apprendre. |
| **3. Sciences humaines** | -Histoire<br><br>-Géographie ;<br><br>-Education à la citoyenneté. | Posséder des références culturelles pour mieux se situer dans le temps, l'espace, dans un système démocratique et devenir un citoyen responsable<br><br>**Histoire** : acquérir une culture commune, prendre conscience de héritages du passé et des enjeux du monde présent ;<br><br>**Géographie** : développer sa curiosité et sa connaissance du monde ;<br><br>S'approprier les repères pour y évoluer avec discernement**.**<br><br>**Education à la citoyenneté** : posséder des connaissances essentielles en matière de droits et responsabilité pour assumer sa citoyenneté. |
| **4.Développement personnel** | -Education à la morale ;<br><br>-Economie sociale et familiale ;<br><br>Education physique | -Développer ses capacités physiques ;<br><br>-Se préparer à l'effort physique, se préserver et récupérer d'un effort ;<br><br>-Identifier des facteurs de risques, s'approprier des principes élémentaires de santé et d'hygiène ; |

| | | |
|---|---|---|
| | et sportive ;<br><br>-Education à la santé. | -Maîtriser ses émotions et apprécier les effets de l'activité physique ;<br><br>-Concevoir, élaborer des projets d'animation culturelle et/ou sportive ;<br><br>-Acquérir des méthodes, cultiver le goût de l'effort ;<br><br>- concevoir, élaborer, mettre en œuvre des projets permettant d'avoir une meilleure image de soi et ressentir le bien-être qu'inspire la confiance en soi. |
| **6. Arts et Cultures nationales** | **-Arts/Education artistique ;**<br><br>**-Cultures nationales**. | **Education artistique** : observer des œuvres, pratiquer une activité artistique<br><br>Acquérir progressivement le goût de l'expression personnelle et de la création ; comprendre le phénomène de la création en musique, en arts plastiques, en arts scéniques ;<br><br><u>dramatiser, déclamer des textes (conte, poésie, proverbes, etc.) en rapport divers aspects de la société ; pratiquer les différents sous genres dramatiques : sketch, saynète, comédie, tragédie, drame, etc.</u><br><br>**Langues et cultures nationales :**<br><br>-Posséder des connaissances sur les cultures camerounaises ;<br><br>-Visiter intellectuellement les différentes aires culturelles du pays pour découvrir leurs caractéristiques ;<br><br>-Posséder les principes de base de l'écriture des langues camerounaises ainsi que les notions de base de la grammaire appliquée à ces langues ;<br><br>-Maîtriser une langue nationale au triple plan de la morphosyntaxe, de la réception et de la production de textes écrits et oraux simples |
| L'élève acquiert des compétences disciplinaires, certes, mais celles-ci s'accompagnent de compétences dites « transversales » qui relèvent des domaines intellectuel, méthodologique, du domaine social, du domaine social et personnel. | | |

| | | |
|---|---|---|
| **Compétences transversales** | **Domaine intellectuel et méthodologique** | -Résoudre des situations problèmes ;-rechercher en toute autonomie l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté ;<br><br>-donner son point de vue, émettre un jugement argumenté ;<br><br>-s'auto-évaluer pour des fins de remédiation.<br><br>Posséder les notions élémentaires de la prise des notes ;<br><br>-concevoir et réaliser un projet individuel ;<br><br>Analyser et synthétiser de l'information et en rendre compte par écrit ou oralement ;<br><br>Développer des démarches de résolution des problèmes ;<br><br>Exploiter les TICE dans ses activités. |
| 7. | **Domaine social et personnel** | Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant celle des autres ;<br><br>-s'intégrer à un travail d'équipe, un projet commun ;<br><br>-manifester de l'intérêt pour des activités culturelles ;<br><br>Cultiver le goût de l'effort, la persévérance dans les tâches et activités entreprises ;<br><br>Comprendre et accepter l'Autre dans le cadre de l'interculturalité.<br><br>Accepter l'évaluation de groupe. |

Les ressources à mobiliser par l'élève sont partagées par plusieurs champs disciplinaires et domaines d'apprentissage. Aussi importe-t-il, dans l'exécution des présents programmes d'études, de les aborder sous l'angle du décloisonnement et de l'interdisciplinarité. Cette observation vaut pour les compétences disciplinaires et surtout pour les compétences dites transversales. Celles-ci sont , ainsi dénommées pour bien montrer que leur développement

doit se faire à travers les activités d'enseignement/apprentissage effectuées dans différentes matières, que ce développement concerne toute la communauté éducative et qu'il est même susceptible d' inspirer un projet éducatif et la mise en place d'activités extrascolaires. L'objectif ultime de notre formation, au terme du premier cycle, est donc de rendre l'apprenant capable d'autonomie, capable d'apprendre tout au long de sa vie, d'œuvrer pour le développement durable, d'exercer une citoyenneté responsable.

**PROGAMME D'ETUDES DE FRANÇAIS PREMIERE LANGUE (4ème – 3ème)**

Volume horaire annuel : 120 heures

Volume horaire hebdomadaire : 4 heures

Coefficient : 4

## I. Présentation du programme

Les nouveaux programmes de français, parce qu'ils s'appuient sur la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998 et parce qu'ils tiennent compte de l'Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV), sont de ce fait même en rupture avec ceux en vigueur jusqu'à ce jour. La didactique du français en classe francophone s'adossera désormais à une analyse de la société camerounaise, l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit et les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes.

S'agissant de son statut, le français est, au Cameroun (pays bilingue), une langue officielle, position qu'il partage avec l'anglais. En cette qualité, il est la langue de l'administration, celle dans laquelle sont écrits les textes de lois, et tous les documents organisant la vie politique et la vie sociale. Mais il tend aussi à devenir de plus en plus une langue véhiculaire, notamment dans les centres urbains où sont concentrés les plus forts effectifs scolaires. De plus, le français est la langue de communication entre les différentes communautés linguistiques – plus de deux cents recensées – qui cohabitent sur le territoire national. Pour cela, il est perçu par bon nombre de Camerounais comme le lien qui facilite les contacts entre les citoyens d'un même pays. Enfin, dans le système scolaire – notamment dans le sous-système francophone qui accueille la majorité des élèves du secondaire – le français n'est pas seulement une discipline parmi tant d'autres, il est aussi la langue d'enseignement des autres disciplines scolaires.

Dans le quotidien des Camerounais, le français côtoie de nombreuses langues nationales, donnant lieu à l'émergence d'un véritable phénomène de créolisation qui ne dit pas son nom. Cette situation complexe du français au Cameroun permet de prendre la mesure des multiples enjeux attachés à sa maîtrise.

### Enjeux de l'enseignement du français langue première

#### Enjeux politiques et sociaux

Les enjeux de l'enseignement du français langue première sont d'abord politiques et sociaux, en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant – futur citoyen – peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, comme langue d'enseignement, le français permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. Au plan international, il est la langue par laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, communique avec elle, s'ouvre à l'univers francophone et au monde.

#### Enjeux personnels et culturels

Les enjeux de l'enseignement du français sont ensuite d'ordre personnel et culturel. Le français est, en effet, la langue dans laquelle l'élève apprend à exprimer sa personnalité. Ainsi, aider à l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français, c'est-à-dire à accroître ses compétences de lecture, d'écriture et d'expression, équivaut à lui donner un outil lui permettant, non seulement de construire sa personnalité, mais aussi d'accéder aux œuvres significatives de sa culture et de celles des autres et, ce faisant, de se donner des repères culturels et historiques.

Le professeur de français doit être parfaitement conscient de tous ces enjeux et de tous les écueils possibles. Il doit également tenir compte du contexte multilingue dans lequel se déploie son action, pour opérer des choix méthodologiques et didactiques judicieux. Dans cette optique, il fournira aux apprenants des occasions de traiter avec compétence des situations de vie qui font appel à :

- la lecture et l'appréciation de textes variés;
- l'écriture de textes variés;
- la communication à l'oral selon des modalités variées.

Pour construire cette compétence, l'élève devra mobiliser une grande variété de savoirs (notions, méthodes et techniques), d'attitudes et exploiter un ensemble de ressources socioculturelles, matérielles et humaines.

## II. Profil de l'apprenant au terme du 1er cycle de l'Enseignement Secondaire Général

Le profil de l'apprenant désigne **les familles de situations** qu'il sera **capable de traiter avec compétence** dans chaque domaine de vie au terme de la formation qui lui est proposée. Le tableau ci-dessous met en relation les domaines de vie et les familles de situations dont le traitement compétent est requis de l'apprenant au terme du premier cycle de l'Enseignement Secondaire Général.

| | **Domaines de vie** | **Familles de situations traitées au sous-cycle d'orientation** |
|---|---|---|
| 1 | Vie familiale et socioculturelle | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>• Lire de façon automne différents types de textes pour se construire une culture et se donner une vision du monde.<br>*2-Réception orale*<br>• Ecouter de façon méthodique diverses productions relatives à la vie familiale et socioculturelle.<br>**II-PRODUCTION**<br>*1-Production écrite*<br>• Rédiger des textes de longueur moyenne, relatifs à la vie familiale et socioculturelle<br>*2-Production orale*<br>• Produire oralement différents types de textes relatifs à la vie familiale et socioculturelle. |
| 2 | Citoyenneté, environnement, bien-être et santé | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>• Lire de façon autonome divers textes d'information et de sensibilisation en matière de citoyenneté, d'environnement, du bien-être et de la santé. |

| | | |
|---|---|---|
| | | *2-Réception orale*<br>• Ecouter de façon méthodique diverses productions relatives à la citoyenneté, l'environnement, le bien-être et la santé.<br>**II-PRODUCTION**<br>*1-Production écrite*<br>• Rédiger divers textes d'information, de sensibilisation et de prévention (de longueur moyenne) dans les domaines de la citoyenneté, de l'environnement, du bien-être et de la santé.<br>*2-Production orale*<br>• Produire oralement divers textes d'information, de sensibilisation et de prévention dans les domaines de la citoyenneté, de l'environnement, du bien-être et de la santé. |
| 3 | Vie économique | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>• Lire de façon automne différents types de textes relatifs à la vie économique.<br>*2-Réception orale*<br>• Ecouter de façon méthodique diverses productions liées à la vie économique.<br>**II-PRODUCTION**<br>1-*Production écrite*<br>• Rédiger divers textes de longueur moyenne, relatifs à la vie économique.<br>*2-Production orale*<br>• Produire oralement divers textes relatifs à la vie économique. |
| 4 | Médias et communication | **I-RECEPTION**<br>*1-Réception écrite*<br>• Lire de façon autonome divers textes d'information publique.<br>*2-Réception orale*<br>• Ecouter de façon méthodique des informations radiotélévisées.<br>**II-PRODUCTION**<br>1-*Production écrite*<br>• Rédiger divers textes d'information publique de longueur moyenne.<br>*2-Production orale*<br>• Produire oralement divers textes d'information publique. |

# III. Domaine d'apprentissage et disciplines correspondantes

**III.1 Domaine d'apprentissage :** Langues et littérature

**III.2 Disciplines correspondantes :**

- français
- anglais
- allemand
- espagnol
- italien
- chinois
- arabe

# IV. Contribution du programme d'études au domaine d'apprentissage

a) Le français permet à l'apprenant de transposer certains éléments de son expérience linguistique et culturelle dans un autre contexte ;
b) le français ouvre la porte à la lecture, permettant ainsi l'accès aux œuvres littéraires francophones en général, et camerounaises en particulier.

# V. Contribution du programme d'études aux domaines de vie

Le programme d'études de français entretient des liens privilégiés avec les cinq domaines de vie du curriculum. Il y contribue de différentes manières :

a) Il favorise le traitement des situations de vie courantes ;
b) il procure à l'élève un environnement propice pour structurer son identité, s'approprier, transmettre, développer les richesses de sa culture et devenir responsable ;
c) il aide l'élève à acquérir de saines habitudes de consommation ;
d) il lui permet de s'ouvrir aux valeurs universelles par le respect des valeurs communes et des particularités qui l'entourent ;
e) il le prépare à rechercher l'information et les divertissements offerts par les média ;
f) il l'amène à explorer son environnement physique et culturel ;
g) l'apprenant est appelé à s'informer, échanger, bref à s'exprimer en français ;
h) il a pour ainsi dire la possibilité d'aborder les savoirs de base lui permettant de maîtriser la langue ;
i) le contact avec la langue française facilite son intégration dans la famille, la société et le monde.

# VI. Présentation des familles de situations couvertes par le programme d'études

Le programme d'études du français se construit autour des six familles de situations ci-après :

a) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante.
b) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour répondre aux sollicitations de la vie socioculturelle.
c) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.
d) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique.
e) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être.
f) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication.

## VII. Tableau synoptique des contenus des différents modules

| Domaines de vie | niveaux | Titres des modules | Durée |
|---|---|---|---|
| -Vie familiale et sociale | 4ème, 3ème | La vie familiale et socioculturelle | 24 heures[1] |
| -Citoyenneté<br>-Environnement | | Citoyenneté et environnement | 24 heures |
| -Vie économique | | Vie économique | 24 heures |
| -Bien-être et santé | | Bien-être et santé | 24 heures |
| -Medias et communication | | Medias et communication | 24 heures |

## VIII. Présentation des différents modules

Le programme d'études de français première langue pour les classes de 4ème et 3ème comprend, pour chacun des niveaux, Cinq (5) modules ainsi présentés :

**MODULE 1**

1. **Titre du module : La vie familiale et socioculturelle**

2. **Volume horaire alloué au module : 24 heures**

[1] Apprentissage des savoirs notionnels : 13 heures ; apprentissage de l'intégration : 3 heures ; évaluations : 6 heures ; comptes rendus et remédiations : 2 heures.

**3. Présentation du module**

Ce premier module relatif à la vie familiale et socioculturelle est bâti autour d'une famille de situations servant d'appui à l'apprentissage de la langue. Il fait référence à des faits, à des événements et à des situations que l'apprenant est appelé à vivre dans le cadre familial et socioculturel.

**4. Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

Dans ce module, la famille de situations retenue fournira à l'apprenant une multitude d'occasions de lire, d'écrire et de s'exprimer oralement, afin de développer un agir compétent qui le préparera à s'assumer comme membre d'une famille, d'une société, et comme citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde. Ce module devra également lui permettre de consolider son sens de créativité et son esprit d'initiative.

**5. Contribution du module au programme d'études et aux domaines de vie**

Ce premier module aidera l'apprenant à enrichir son vocabulaire de mots et expressions relatifs à la vie familiale et socioculturelle. A travers la lecture, la production écrite et orale, l'apprenant acquerra des compétences qui lui permettront de répondre efficacement aux différentes sollicitations de la vie familiale et socioculturelle.

**Module 2**

**1. Titre du module : Citoyenneté et environnement**

**2. Volume horaire alloué au module : 24 heures**

**3. Présentation du module**

Le deuxième module s'appuie sur des situations de vie liées à la citoyenneté et à l'environnement. A travers les activités de réception/production orale et écrite, il offre des ressources qui aideront l'apprenant à s'assumer comme membre d'une communauté, conscient de ses droits et devoirs, et soucieux de préserver l'environnement.

**4. Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

Dans ce module, divers exemples d'actions sont répertoriés en vue de préparer l'apprenant à assumer son rôle de citoyen du Cameroun et à s'ouvrir aux valeurs universelles telles que la démocratie, les droits de l'homme, la justice, la liberté, la tolérance, l'amour de la paix et du dialogue, la préservation de l'environnement, l'intégration nationale et internationale.

**5. Contribution du module au programme d'études et aux domaines de vie.**

Les exemples d'actions choisis dans ce module offrent à l'apprenant, à travers la lecture, l'écriture et l'oral, des occasions de s'approprier les outils de la langue et d'enrichir son vocabulaire au contact des réalités relatives à la citoyenneté et à l'environnement. Ces compétences linguistiques situées lui permettront de s'approprier les valeurs de citoyenneté et d'informer autrui sur les avantages liés à leur parfaite intégration. Elles contribueront également à l'adoption de comportements responsables vis-à-vis de l'environnement.

## Module 3

**1. Titre du module : La vie économique**

**2. Volume horaire alloué au module : 24 heures**

**3. Présentation du module**

Le troisième module se réfère aux pratiques, aux faits, aux événements auxquels l'apprenant, agent économique, est quotidiennement confronté, dans le cadre de la satisfaction de ses besoins économiques.

**4. Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

Dans les activités d'apprentissage, le module sur la vie économique donnera à l'apprenant l'opportunité de lire, d'écrire et de s'exprimer oralement, de manière à développer des compétences propres à faire de lui un agent économique averti, capable de faire face aux sollicitations du monde économique dans une société de production et de consommation. Ce module devra également lui permettre de développer l'esprit de créativité, d'initiative et d'entreprise.

5. **Contribution du module au programme d'études et aux domaines de vie.**

Les exemples de situations qui composent ce module permettent à l'apprenant, au moyen de l'écriture, de la lecture et de l'oral, de maîtriser les outils de la langue, d'enrichir son vocabulaire et son expression dans le domaine des activités économiques (vocabulaire économique, publicité, qualification des biens de consommation, etc.). Ce module a la particularité de faciliter une interaction conséquente dans les actes économiques (achat, vente), à travers des choix et des orientations judicieux.

## MODULE 4

**1- Titre du module : Bien-être et santé**

**2- Volume horaire : 24 heures**

**3- Présentation du module :**

Le quatrième module s'appuie sur des situations relatives au bien-être et à la santé. Il permet à l'apprenant d'acquérir des compétences langagières qui faciliteront son accès à l'information nécessaire à l'adoption de comportements susceptibles de l'aider à mener une vie saine.

**4- Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

Le module vise la formation d'un élève autonome et responsable dans l'exercice de son rôle en tant qu'acteur dans la sauvegarde de la santé et du bien-être. Comme tel, il prépare l'apprenant à adopter des comportements avisés par rapport à tout ce qui concerne la santé et le bien-être.

**5- Contribution du module au programme d'études et aux domaines de vie**

Les exemples d'actions qui composent ce module permettent à l'apprenant, au moyen de l'écriture, de la lecture et de l'oral, d'enrichir, non seulement son vocabulaire et son expression dans le domaine de la santé et du bien-être, mais aussi de faire efficacement face aux situations y relatives.

## Module 5

1. **Titre du module : Médias et communication**

2. **Volume horaire alloué au module : 24 heures**

**3. Présentation du module**

Le cinquième module s'appuie sur des situations de vie liées aux médias et à la communication. En se servant de la lecture, de l'écriture, de la compréhension et de l'expression orales, l'apprenant exploitera au mieux les médias autour de lui pour communiquer en tant que membre d'une famille et d'une société.

**4. Contribution du module à la finalité et aux buts curriculaires**

Dans ce module, diverses situations de communication et d'exploitation des médias sont répertoriées en vue de faire de l'apprenant un consommateur et un producteur responsable de l'information.

**5. Contribution du module au programme d'études et aux domaines de vie.**

Les exemples de situations et d'actions choisis dans ce module offrent à l'apprenant, à travers la lecture, l'écriture et l'oral, des occasions d'améliorer son expression écrite et orale dans l'univers des médias et de la communication. Le module a un caractère transversal dans la mesure où il permet à l'apprenant d'interagir aisément dans tous les domaines de vie retenus : facilitation de la communication en famille, promotion des valeurs socioculturelles, aptitude à contrôler l'information et à opérer des choix judicieux de consommation, intégration des valeurs de citoyenneté et de bien être à travers l'utilisation des médias.

# CLASSE DE QUATRIEME

**Tableau 1 : La vie familiale et socioculturelle**

**Classe de 4ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écriture pour résoudre les problèmes relatifs à la vie familiale et socioculturelle. | 1. Interactions avec des proches, des pairs ou d'autres personnes de cultures différentes.<br>2. Participation à une activité en famille ou en société.<br>3. Échanges culturels.<br>4. Participation à une activité en milieu scolaire.<br>5. Visites à caractère historique ou socioculturel.<br>6. Planification d'une activité familiale ou socioculturelle.<br>7. Participation aux activités de la classe de français.<br>8. Utilisation des services d'une bibliothèque.<br>9. Utilisation d'un service public, privé ou | 1. Lecture pour :<br>- s'informer/se cultiver,<br>- se faire une opinion,<br>- se divertir,<br>- se donner une vision du monde.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir des informations,<br>- exprimer et soutenir une opinion,<br>- exprimer et analyser ses sentiments.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir ou donner des informations,<br>- soutenir un point de vue,<br>- exprimer et analyser ses sentiments, etc. | 1. Concilier des points de vue.<br>2. Prendre la parole en public ou en privé.<br>3. Exprimer ses préférences pour une activité sportive ou culturelle.<br>4. Echanger avec un guide, une personnalité ou avec des tiers lors d'une visite à caractère socioculturel.<br>5. Rendre compte d'une activité en famille ou en société.<br>6. Résumer un film.<br>7. Porter un jugement sur une activité socioculturelle (film, théâtre, festival, fantasia, course de pirogues, kermesse, danse traditionnelle, etc.)<br>8. Débattre d'un problème social d'actualité.<br>9. Discuter d'une œuvre d'art (documentaire, œuvre littéraire, peinture, sculpture, photo, dessin, etc.).<br>10. Lire une œuvre littéraire (poésie, nouvelle, roman, théâtre, etc.)<br>11. Lire des documents d'utilité pratique (recette de cuisine, guide | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- La phrase interrogative (interrogation directe/indirecte, partielle/totale).<br>- Les types de phrases<br>**Orthographe**<br>- La formation des adverbes.<br>**Conjugaison**<br>- Les verbes du 3ème groupe.<br>**Vocabulaire**<br>- Champs lexicaux : synonymes, antonymes relatifs à la vie familiale et socioculturelle.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la vie familiale et socioculturelle, dont un sur l'EPA[2]<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite** | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Curiosité<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe<br>- Honnêteté intellectuelle. | **Ressources socioculturelles**<br>- Interaction sociale, us et coutumes, etc.<br>- Objets culturels.<br>**Ressources matérielles**<br>- Panneaux publicitaires<br>- Modes d'emploi Recettes<br>- Affiche de cinéma, de DVD, etc.)<br>**Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>- Dialogue<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>- Poème<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Téléviseur |

[2] Ecole du Patrimoine Africain.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | communautaire.<br>10. Participation à un projet collectif à caractère socioculturel.<br>11. Sortie culturelle (cinéma, théâtre, festival, fantasia, course de pirogues, Ngondo, kermesse, exposition de livres, danses traditionnelles, etc.).<br>12. Participation à une activité sportive. | | horaire, convocation, brochure, emplois du temps, règlement intérieur, journal de l'établissement, annonces, panneaux, notices, etc.)<br>12. Rechercher des informations dans un livre, une revue ou sur Internet.<br>13. Exprimer un point de vue contraire.<br>14. Convaincre ou dissuader oralement ou par écrit.<br>15. Dresser une liste de tâches pour l'organisation d'une activité familiale ou socioculturelle.<br>16. Rédiger un sketch.<br>17. Discuter d'une sortie culturelle ou d'une activité sportive. | - Le récit (insertion du dialogue dans un récit).<br>- L'information (résumé d'un film ou d'une œuvre littéraire).<br>**Expression orale**<br>- Le débat : exprimer un point de vue contraire.<br>- La dramatisation (mise en scène d'un texte lu en classe).<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées, des affiches. | | - Lecteur de CD, DVD<br>- Poste radio<br>- Presse écrite<br>- Enregistreurs |

**Tableau 2 : Citoyenneté et environnement**

**Classe de 4ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écriture pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement. | 1. Suivi de l'actualité liée à la citoyenneté et à l'environnement.<br>2. Relation à la nature.<br>3. Gestion des déchets.<br>4. Adoption de comportements éthiques en matière de préservation de l'environnement.<br>5. Suivi et gestion de l'actualité régionale et/ou internationale liée à la citoyenneté et à l'environnement.<br>6. Participation à un club environnement.<br>7. Adoption de comportements citoyens.<br>8. Gestion des biens publics.<br>9. Utilisation des équipements sonores.<br>10. Entretien des | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- interagir face aux problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir des informations,<br>- décrire une réalité,<br>- interagir face aux problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir ou donner des informations,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments face aux problèmes liés à la citoyenneté ou à l'environnement. | 1. Lire de manière autonome des textes relatifs à la citoyenneté et à l'environnement.<br>2. Décrire un phénomène lié à l'environnement.<br>3. Rendre compte d'une activité liée à la préservation de l'environnement.<br>4. Créer/mémoriser les paroles d'un texte, en vue d'un spectacle lié à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>5. Echanger avec un pair sur des questions liées à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>6. Demander des explications sur des questions relatives à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>7. Ecouter/regarder des émissions ou des films documentaires / publicitaires liés à l'environnement ou à | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- L'accord des adjectifs de couleur.<br>- Le pluriel des noms composés.<br>**Orthographe**<br>- Homophones lexicaux.<br>**Conjugaison**<br>- Les verbes pronominaux.<br>**Vocabulaire**<br>- Champs lexicaux : vocabulaire relatif à la citoyenneté et à l'environnement.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la citoyenneté ou à l'environnement, dont un sur les questions liées à l'EDD[3]<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- La description : présenter son environnement<br>- Le texte de la bande dessinée : planche, vignette, bulle, cartouche, etc. | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'organisation<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Patience<br>- Courtoisie<br>- Vigilance<br>- Humilité<br>- Prudence<br>- Esprit d'équipe | **Ressources naturelles (**lacs, forêts, chutes, etc.**)**<br>**- Ressources socioculturelles** (interaction sociale, us et coutumes, etc.)<br>**-Ressources matérielles** (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, etc.)<br>**- Différents types de textes :**<br>- Spots publicitaires<br>- Lettre<br>- Texte descriptif<br>- Dialogue<br>- Texte narratif<br>- Texte argumentatif |

[3] Education pour le Développement Durable.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | relations de bon voisinage.<br>11. Respect des lois et règlements.<br>12. Création et entretien d'un jardin scolaire ou communautaire. | | la citoyenneté.<br>8. Discuter d'une nouvelle, d'une émission ou d'un reportage en rapport avec la citoyenneté ou l'environnement.<br>9. Créer une bande dessinée dans le cadre d'une activité de sensibilisation liée à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>10. Présenter une activité liée à l'environnement ou à la citoyenneté.<br>11. Décrire son environnement (village, ville, marché, école, etc.).<br>12. Décrire des personnages, des animaux ou des éléments de la nature.<br>13. Débattre sur les nuisances sonores.<br>14. Formuler un message de détresse, oralement ou par écrit.<br>15. Produire divers textes d'information publique sur un événement lié à l'environnement ou à la citoyenneté. | **Expression orale**<br>- Le compte rendu oral.<br>- Le commentaire de l'image (image liée à l'environnement ou à la citoyenneté)<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | - Bande dessinée<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Film,<br>- Télé<br>- Téléphone,<br>- VCD<br>- Enregistreur de sons<br>- Projecteur,<br>- Lecteur DVD<br>- Rétro projecteur<br>- Poste radio. |

**Tableau 3 : La vie économique**

**Classe de 4ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique. | 1. Respect des consignes d'utilisation des biens économiques.<br>2. Pratique d'une activité économique (production, achat/ vente de divers produits de consommation).<br>3. Visite d'une foire, d'un marché ou toute autre entreprise économique.<br>4. Participation à une foire, une kermesse, un marché périodique, etc.<br>5. Pratique d'une activité liée à l'épargne.<br>6. Découverte de l'environnement économique national et international.<br>7. Gestion d'une cantine scolaire.<br>8. Organisation d'une activité de récupération | 1. Lecture pour :<br>- s'informer,<br>- se faire une opinion,<br>- se représenter une réalité économique.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir des informations,<br>- exprimer et soutenir une opinion.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- échanger des informations,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer son point de vue par rapport à la vie économique nationale ou internationale. | 1. Donner ou recevoir une information dans un marché.<br>2. Lire des étiquettes pour choisir un produit.<br>3. Utiliser le vocabulaire courant de l'environnement économique national et/ou international.<br>4. Lire des consignes d'utilisation des biens économiques.<br>5. Lire/écouter pour s'informer de l'actualité économique.<br>6. Etablir une liste d'achats en fonction des moyens disponibles.<br>7. Utiliser le vocabulaire de base de la gestion.<br>8. Emettre un point de vue sur les produits proposés.<br>9. Prendre des notes dans le cadre d'une prospection dans un marché ou une foire.<br>10. Décrire l'environnement économique local.<br>11. Rendre compte oralement ou par écrit | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Les adjectifs numéraux cardinaux.<br>- Les classes grammaticales du sujet.<br>**Orthographe**<br>- Accord du participe passé suivi d'un infinitif.<br>**Conjugaison**<br>- Le mode subjonctif.<br>**Vocabulaire**<br>- Vocabulaire appréciatif et dépréciatif relatif à la vie économique.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la vie économique, dont un sur l'Education financière.<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- La description : présenter l'environnement économique local.<br>- L'argumentation : convaincre/persuader.<br>**Expression orale**<br>- Le débat : choisir et illustrer ses arguments.<br>- La compréhension orale.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Méfiance<br>- Sens de l'épargne<br>- Sens de l'économie<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit de persuasion<br>- Honnêteté intellectuelle<br>- Capacité d'écoute. | **-Ressources matérielles** (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)<br>**-Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>-Texte théâtral<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème<br>**Moyens modernes de communication**<br>-Internet<br>-Film<br>-Télé<br>-Téléphone<br>-VCD<br>- Enregistreur de sons<br>- Projecteur<br>- Lecteur DVD<br>- Rétro projecteur<br>- Poste radio. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | d'objets usagés.<br>9. Gestion des biens de consommation (électricité, eau, produits alimentaires). | | d'une activité économique. | transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**Tableau 4 : Bien-être et santé**

**Classe de 4ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être. | 1. Pratique d'une activité physique ou sportive.<br>2. Participation à une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité (sensibilisation, prévention).<br>3. Consultations médicales.<br>4. Respect des règles d'hygiène.<br>5. Connaissance de ses paramètres et antécédents médicaux.<br>6. Connaissance des endémies locales, nationales et des pandémies.<br>7. Participation à un club santé à l'école.<br>8. Réaction face à des situations d'urgence (premiers secours, gestes utiles en cas d' accident, de bagarre, de noyade, d'inondation, d'incendie, etc.).<br>9. Choix des modes alimentaires.<br>10. Choix des modes de traitement (médecine | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- satisfaire un besoin de santé ou de bien-être.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, donner ou obtenir des informations,<br>- interagir face à une question de bien-être et de santé.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir, ou donner des informations,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments par rapport à une question de bien-être et de santé. | 1. Lire une notice de médicament.<br>2. Dialoguer pour donner ou obtenir des informations face à une question de bien-être ou un problème de santé.<br>3. Utiliser le vocabulaire courant du domaine du bien-être et de la santé.<br>4. Lire des consignes liées au bien-être et à la santé.<br>5. Prendre la parole dans un club santé.<br>6. Prodiguer des conseils dans le domaine du bien-être et de la santé (sensibiliser).<br>7. Rendre compte d'une activité menée dans le cadre d'un club santé.<br>8. Programmer des activités dans le cadre du club santé.<br>9. Rédiger un message de sensibilisation dans le cadre d'une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité.<br>10. Créer et jouer des sketchs dans le cadre d'une campagne de santé.<br>11. Présenter les | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Les reprises nominales et pronominales.<br>- Le discours rapporté.<br>**Orthographe**<br>- L'accord du participe passé des verbes pronominaux.<br>**Conjugaison**<br>- Le mode impératif.<br>**Vocabulaire**<br>Champs lexicaux : vocabulaire relatif au bien-être et à la santé.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la santé ou au bien-être, dont un sur le VIH-SIDA.<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- Le dialogue théâtral.<br>- L'information (message de sensibilisation).<br>**Expression orale**<br>- Le commentaire de l'image.<br>- Le compte rendu oral.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Curiosité<br>- Patience<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courage<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit de persuasion<br>- Honnêteté intellectuelle<br>- Prudence<br>- Esprit de solidarité<br>- Spontanéité. | **Ressources matérielles**<br>(modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, notices de médicaments, messages de sensibilisation, etc.)<br>**-Différents types de textes**<br>- Texte descriptif<br>- Texte narratif<br>- Texte explicatif<br>- Texte informatif<br>- Texte argumentatif<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème.<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Mégaphone<br>- Télé<br>- Téléphone<br>- Poste radio<br>- Rétroprojecteur<br>- Film<br>- Lecteur DVD<br>- VCD. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | traditionnelle/médecine moderne).<br>11. Consommation des médicaments. | | conséquences d'une épidémie locale, nationale ou d'une pandémie.<br>12. Formuler oralement ou par écrit un message de détresse.<br>13. Justifier le choix d'un mode de traitement.<br>14. Justifier le choix d'un mode alimentaire. | qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | |

**Tableau 5 : Médias et communication**

**Classe de 4ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture ou de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication.<br>. | 1. Exploitation des émissions radiophoniques ou télévisées.<br>2. Exploitation de la presse écrite.<br>3. Navigation sur Internet.<br>4. Utilisation du téléphone.<br>5. Fréquentation d'un centre multimédia.<br>6. Utilisation des TIC en milieu scolaire.<br>7. Participation à un club journal.<br>8. Reportage (événement sportif, culturel, social, économique, etc.).<br>9. Utilisation des moyens de communication non verbaux. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion.<br>2. Ecriture pour : noter, livrer ou obtenir des informations.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir ou donner des informations,<br>- se faire une opinion.<br>4. Prise de parole sur un média. | 1. Lire/écrire un article de journal.<br>2. Lire/écrire un courriel.<br>3. Lire une image ou un texte publicitaire.<br>4. Lire une image dans un journal.<br>5. Lire une affiche.<br>6. Lire/rédiger un communiqué, un avis.<br>7. Ecouter/regarder le journal.<br>8. Ecouter ou regarder un spot publicitaire.<br>9. Ecouter/regarder un programme à la radio ou à la télé.<br>10. Regarder un film à la télé.<br>11. Participer à une émission interactive à la radio ou à la télé.<br>12. Faire un reportage (événements sportif, culturel, social, économique, etc.) | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Subordonnée participiale/ subordonnée infinitive.<br>- Participe présent/adjectif verbal.<br>**Orthographe**<br>- Accord des adjectifs particuliers : feu, défunt, vu, attendu, etc.<br>**Conjugaison**<br>- Le mode conditionnel.<br>**Vocabulaire**<br>Champs lexicaux : vocabulaire des médias et de la communication.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes variés sur les médias et communication dont un sur l'EVF/EMP/VIH-SIDA[4]<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>- Le reportage.<br>- L'article de journal.<br>**Expression orale**<br>- L'intervention dans un club journal. | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens du partage<br>- Discernement<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe<br>- Assurance<br>- Spontanéité<br>- Pondération. | **Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, journaux, magazines, revues, affiches)<br>**Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>- Texte publicitaire.<br>- Texte poétique<br>- Dialogue<br>- Interview<br>- Reportage<br>- Images, dessins<br>- Caricature<br>- Spot publicitaire<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Poste radio<br>- Téléphone<br>- Télé<br>- Microphone<br>- Dictaphone<br>-Webcam<br>- Ordinateur |

[4] Education à la Vie Familiale, En Matière de Population et au VIH-SIDA.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 13. Préparer et réaliser une interview.<br>14. Prendre la parole dans un club journal.<br>15. Produire des textes qui accompagnent une caricature ou une image dans un journal.<br>16. Communiquer à l'aide de signes non verbaux. | - L'interview.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>Repérage, description, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, comparaison, expansion, qualification, reformulation, démarche contrastive, interprétation, synthèse.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute, techniques de mémorisation<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées. | | - Mégaphone<br>- IPAD,<br>- IPHONE<br>- IPOD<br>- Tablettes<br>- Caméras<br>- Projecteurs |

**CADRAGE POUR LE CHOIX DES ŒUVRES INTEGRALES EN LECTURE SUIVIE**

| PREMIER TRIMESTRE | DEUXIEME TRIMESTRE | TROISIEME TRIMESTRE | OBSERVATIONS |
|---|---|---|---|
| Roman d'un auteur camerounais. | Pièce de théâtre comique d'un auteur africain. | Sélection de cinq poèmes d'une œuvre française du 19è siècle. | Le choix de l'œuvre intégrale devra tenir compte de l'éthique et de la qualité de l'écriture. |

# CLASSE DE TROISIEME

**Tableau 1 : La vie familiale et socioculturelle**

**Classe de 3ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de l'écriture, de la lecture et de l'oral pour résoudre les problèmes relatifs à la vie familiale et socioculturelle. | 1- Interaction avec des proches, des pairs ou d'autres personnes de culture différente.<br>2-Participation à une activité en famille ou en société.<br>3-Echanges culturels.<br>4-Participation à une activité en milieu scolaire.<br>5-Visite à caractère historique ou socioculturel.<br>**6-**Participation aux activités de la classe de français.<br>8-Utilisation d'un service privé, public ou communautaire.<br>9-Préparation d'un projet collectif à caractère socioculturel. | **1-**Lecture pour :<br>-s'informer/ se cultiver,<br>-se faire une opinion,<br>-se donner une vision du monde,<br>-se divertir.<br>**2-**Ecriture pour<br>-noter, livrer ou obtenir des informations.<br>-exprimer et soutenir une opinion.<br>-exprimer et analyser ses sentiments.<br>**3-**Ecoute ou prise de parole pour :<br>-recevoir ou donner des informations,<br>-soutenir/réfuter un point de vue<br>-exprimer et | 1-Concilier des points de vue.<br>2-Prendre la parole en public ou en privé.<br>3-Exprimer ses préférences pour une activité sportive ou culturelle.<br>4-Echanger avec un guide, une personnalité ou des tiers lors d'une visite à caractère socioculturel.<br>5-Rendre compte d'une activité en famille ou en société.<br>6-Résumer un film.<br>7-Porter un jugement sur une activité socioculturelle (film, théâtre, festival, fantasia, course de pirogue, kermesse, expositions de livres, danses traditionnelles, etc.)<br>8-Débattre d'un problème social d'actualité.<br>9-Discuter d'une œuvre d'art (documentaire, œuvre littéraire, peinture, sculpture, photo, dessin, etc.)<br>10- Lire une œuvre littéraire | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Les types de phrases (obligatoires et facultatifs).<br>-Phrase simple/ phrase composée/phrase complexe.<br>**Orthographe :**<br>-Les accords complexes dans la phrase (sujet inversé, éloigné, groupe nominal enrichi avec un pronom relatif ou avec un nom collectif).<br>**Conjugaison**<br>-Les temps simples et composés de l'indicatif.<br>**Vocabulaire**<br>-Vocabulaire des sentiments adossé à la vie familiale et socioculturelle.<br>**Lecture méthodique**<br>-Textes variés sur la vie familiale et socioculturelle dont un sur l'EPA[5]<br>**Lecture suivie**<br>-Se référer à la liste des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>-Construire un schéma narratif/actanciel<br>-Raconter suivant un point de vue (focalisation).<br>**Expression orale** | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Curiosité<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe<br>- Honnêteté intellectuelle. | **Ressources socioculturelles**<br>- Interaction sociale, us et coutumes, etc.<br>- Objets culturels.<br>**Ressources matérielles**<br>- Panneaux publicitaires<br>- Modes d'emploi, recettes<br>- Affiche de cinéma, de DVD<br>etc.)<br>**Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>- Dialogue<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>- Poème<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Téléviseur<br>- Lecteur de CD, DVD<br>- Poste radio |

[5] Ecole du Patrimoine Africain.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 10- Sortie culturelle.<br>11- Participation à une activité sportive. | analyser ses sentiments, etc. | (poésie, nouvelle, roman, théâtre, etc.)<br>11-Rechercher des informations dans un livre, une revue ou sur Internet.<br>12-Exprimer un point de vue contraire.<br>13-Convaincre ou dissuader oralement ou par écrit.<br>14- Rédiger un sketch.<br>15-Discuter d'une sortie culturelle ou d'une activité sportive. | -Raconter une expérience personnelle.<br>-Faire le compte rendu oral d'un film regardé.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>- Repérage, description, classement, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, qualification, reformulation, comparaison, interprétation, synthèse, etc.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute.<br>Techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées, des affiches. | | - Presse écrite<br>- Enregistreurs |

**Tableau 2 : Citoyenneté et environnement**
**Classe de 3ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture de l'écriture, et de l'oral pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement. | 1- Suivi de l'actualité liée à la citoyenneté et à l'environnement.<br>2-Relation à la nature.<br>3-Gestion des déchets.<br>4-Adoption de comportements éthiques en matière de préservation de l'environnement.<br>5-Suivi et gestion de l'actualité régionale et / ou internationale liée à la citoyenneté et à l'environnement.<br>6-Participation à un club environnement.<br>7-Adoption de comportements citoyens.<br>8-Gestion des biens publics.<br>9-Utilisation des équipements sonores. | **1-**Lecture pour :<br>-obtenir des informations<br>-se faire une opinion,<br>-interagir face aux problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.<br>**2-**Ecriture pour<br>-noter, livrer ou obtenir des informations,<br>-décrire une réalité,<br>-interagir face aux problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.<br>**3-**Ecoute et prise de parole pour :<br>-recevoir ou donner des informations,<br>-donner une opinion,<br>-exprimer ses sentiments face aux problèmes liés à la citoyenneté ou à l'environnement. | 1-Lire de manière autonome des textes relatifs à la citoyenneté et à l'environnement.<br>2-Décrire un phénomène lié à l'environnement.<br>3-Rendre compte d'une activité liée à la préservation de l'environnement.<br>4-Créer/mémoriser les paroles d'un texte en vue d'un spectacle lié à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>5-Echanger avec un pair sur des questions liées à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>6-Demander des informations / précisions sur des questions liées à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>7-Ecouter/regarder des émissions, des films, des documentaires, des publicités liées à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>8-Discuter d'une nouvelle, | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>-Subordonnée relative.<br>-Subordonnée complétive.<br>**Orthographe :**<br>-Les homophones lexicaux.<br>C**onjugaison**<br>-Les verbes du 3ème groupe au conditionnel présent et passé.<br>**Vocabulaire**<br>-Dénotation /connotation (liées à la citoyenneté et à l'environnement).<br>**Lecture méthodique**<br>-Textes variés sur la citoyenneté ou l'environnement dont un sur les questions liées à l'EDD[6].<br>**Lecture suivie**<br>-Se référer à la liste des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>-Rédiger un témoignage.<br>-Opposer ou concilier deux thèses.<br>**Expression orale**<br>-Défendre un point de vue.<br>-Contredire/ s'opposer.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>- Repérage, description, classement, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'organisation<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Patience<br>- Courtoisie<br>- Vigilance<br>- Humilité<br>- Prudence<br>- Esprit d'équipe | **Ressources naturelles (**lacs, forêts, chutes, etc.**)**<br>**- Ressources socioculturelles** (interaction sociale, us et coutumes, etc.)<br>**-Ressources matérielles** (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, etc.)<br>**- Différents types de textes :**<br>- Spots publicitaires<br>- Lettre<br>- Texte descriptif<br>- Dialogue<br>- Texte narratif<br>- Texte argumentatif<br>- Bande dessinée<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Film,<br>- Télé<br>- Téléphone,<br>- VCD |

[6] Education pour le Développement Durable.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 10-Entretien des relations de bon voisinage.<br>11-Respect des lois et règlements.<br>12- Création et / ou entretien d'un jardin scolaire ou communautaire. | | d'une émission ou d'un reportage en rapport avec la citoyenneté ou l'environnement.<br>9-Créer une bande dessinée dans le cadre d'une activité de sensibilisation liée à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>10- Présenter une activité liée à la citoyenneté ou à l'environnement.<br>11- Décrire son environnement (village, ville, école, etc.)<br>12-Décrire des personnages, des animaux ou d'autres éléments de la nature.<br>13-Débattre sur les nuisances sonores.<br>14-Formuler un message de détresse (oralement ou par écrit).<br>15-Produire divers textes d'information publique sur un événement lié à la citoyenneté ou à l'environnement. | qualification, reformulation, comparaison, interprétation, synthèse, etc.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute.<br>Techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées, des affiches. | | - Enregistreur de sons<br>- Projecteur,<br>- Lecteur DVD<br>- Rétro projecteur<br>- Poste radio. |

**Tableau 3 : La vie économique**

**Classe de 3ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture, ou de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique. | 1- Respects des consignes d'utilisation des biens économiques.<br>2-Pratique d'une activité économique.<br>3-Visite d'une foire, d'un marché ou toute autre entreprise économique.<br>4-Participation à une foire, une kermesse, un marché périodique, etc.<br>5-Achat/vente de divers produits de consommation.<br>6-Pratique d'une activité liée à l'épargne.<br>7- Découverte de l'environnement économique national et international.<br>8-Gestion d'une cantine scolaire.<br>9-Organisation d'une activité de récupération d'objets usagés.<br>10-Gestion de biens de consommation | **1**-Lecture pour :<br>-s'informer,<br>-se faire une opinion,<br>-se représenter une réalité économique**.**<br>**2**-Ecriture pour :<br>-noter, livrer ou obtenir des informations,<br>-exprimer et soutenir une opinion.<br>**3**-Ecoute et prise de parole pour :<br>-recevoir ou donner des informations,<br>-donner une opinion,<br>-exprimer son point de vue par rapport à la vie économique nationale ou internationale. | 1-Donner ou recevoir des informations dans un marché.<br>2-Lire des étiquettes pour choisir un produit.<br>3-Utiliser le vocabulaire courant de l'environnement économique national et international.<br>4-Lire des consignes d'utilisation des biens économiques.<br>5-Lire/ écouter pour s'informer de l'actualité économique (programmation d'une activité).<br>6-Etablir une liste d'achats en fonction des moyens disponibles.<br>7-Utiliser le vocabulaire de base de la gestion.<br>8-Emettre un point de vue sur les produits proposés.<br>9-Prendre des notes dans le cadre d'une prospection dans un marché ou une foire.<br>10- Décrire l'environnement économique local.<br>11- Rendre compte oralement ou par écrit d'une activité économique. | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>**-**La subordonnée circonstancielle.<br>-Le discours rapporté.<br>**Orthographe :**<br>-Les homophones grammaticaux.<br>C**onjugaison**<br>-Les verbes du 1er groupe au présent du subjonctif.<br>**Vocabulaire**<br>-La modalisation (vocabulaire appréciatif et dépréciatif relatif à la vie économique).<br>**Lecture méthodique**<br>-Textes variés sur la vie économique dont un sur l'Education financière.<br>**Lecture suivie**<br>-Se référer à la liste des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>-Hiérarchiser et illustrer les arguments.<br>-Rédiger une transition.<br>**Expression orale**<br>-Exprimer son opinion sur un événement ou une activité de la vie économique.<br>-Présenter un stand d'une kermesse, une foire, une exposition ou toute autre activité économique.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>- Repérage, description, classement, analyse, substitution, déplacement, | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Méfiance<br>- Sens de l'épargne<br>- Sens de l'économie<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit de persuasion<br>- Honnêteté intellectuelle<br>- Capacité d'écoute. | **-Ressources matérielles**<br>(Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)<br>**-Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>-Texte narratif<br>-Texte argumentatif<br>-Texte théâtral<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème<br>**Moyens modernes de communication**<br>-Internet<br>-Film<br>-Télé<br>-Téléphone<br>-VCD<br>- Enregistreur de sons<br>- Projecteur<br>- Lecteur DVD<br>- Rétro projecteur<br>- Poste radio. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | (eau, électricité, produits alimentaires.) | | | transformation, suppression, qualification, reformulation, comparaison, interprétation, synthèse, etc.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute.<br>Techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées, des affiches. | | |

**Tableau 4 : Bien-être et santé**

**Classe de 3ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être. | 1. Pratique d'une activité physique ou sportive.<br>2. Participation à une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité (sensibilisation, prévention).<br>3. Consultations médicales.<br>4. Respect des règles d'hygiène.<br>5. Connaissance de ses paramètres et antécédents médicaux.<br>6. Connaissance des endémies locales, nationales et des pandémies.<br>7. Participation à un club santé à l'école.<br>8. Réaction face à des situations d'urgence (premiers secours, gestes utiles en cas d'accident, de bagarre, de noyade, d'inondation, d'incendie, etc.).<br>9. Choix des modes alimentaires.<br>10. Choix des modes | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion,<br>- satisfaire un besoin de santé ou de bien-être.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, donner ou obtenir des informations,<br>- interagir face à une question de santé et de bien être.<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir, ou donner des informations,<br>- donner une opinion,<br>- exprimer ses sentiments par rapport à une question de bien être et de santé. | 1. Lire une notice de médicament.<br>2. Dialoguer pour donner ou obtenir des informations face à un problème de santé ou une question de bien être.<br>3. Utiliser le vocabulaire courant du domaine de la santé et du bien être.<br>4. Lire des consignes relatives au bien être et à la santé.<br>5. Prendre la parole dans un club santé.<br>6. Prodiguer des conseils dans le domaine du bien être et de la santé (sensibiliser).<br>7. Rendre compte d'une activité menée dans le cadre d'un club santé.<br>8. Programmer des activités dans le cadre d'un club santé.<br>9. Rédiger un message de sensibilisation dans le cadre d'une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité.<br>10. Créer et jouer des sketchs dans le cadre d'une campagne de | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>- Les niveaux de langue.<br>-Les figures de style.<br>**Orthographe**<br>-L'accord du participe passé des verbes pronominaux.<br>**Conjugaison**<br>- Le mode impératif.<br>**Vocabulaire**<br>- La formation des mots (vocabulaire relatif au bien-être et à la santé).<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs à la santé, dont un sur le VIH-SIDA.<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>-Introduire et conclure une argumentation.<br>-Raconter pour argumenter.<br>**Expression orale**<br>- Commenter une image.<br>- Introduire une citation à l'oral.<br>**B- Savoirs méthodologiques**<br>**Réception écrite**<br>- Repérage, description, classement, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, qualification, reformulation, comparaison, interprétation, synthèse, | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Curiosité<br>- Patience<br>- Sobriété<br>- Application<br>- Discernement<br>- Esprit critique<br>-Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courage<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit de persuasion<br>- Honnêteté intellectuelle<br>- Prudence<br>- Esprit de solidarité<br>- Spontanéité. | **Ressources matérielles**<br>(modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, notices de médicaments, messages de sensibilisation, etc.)<br>**-Différents types de textes**<br>- Texte descriptif<br>- Texte narratif<br>- Texte explicatif<br>- Texte informatif<br>- Texte argumentatif<br>- Lettre<br>- Dialogue<br>- Poème.<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Mégaphone<br>- Télé<br>- Téléphone<br>- Poste radio<br>- Rétroprojecteur<br>- Film<br>- Lecteur DVD<br>- VCD. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | de traitement (médecine moderne/médecine traditionnelle).<br>11. Consommation de médicaments. | | santé.<br>11. Présenter les conséquences d'une épidémie locale, nationale ou d'une pandémie.<br>12. Formuler oralement ou par écrit un message de détresse.<br>13. Justifier le choix d'un mode de traitement.<br>14. Justifier le choix d'un mode alimentaire. | etc.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute.<br>Techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées, des affiches. | | |

**Tableau 5 : Médias et communication**

**Classe de 3ème**

| CADRE DE CONTEXTUALISATION | | AGIR COMPETENT | | RESSOURCES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Catégories d'actions** | **Exemples d'actions** | **Savoirs essentiels** | **Savoir être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication. | 1. Exploitation des émissions radiophoniques ou télévisées.<br>2. Exploitation de la presse écrite.<br>3. Navigation sur Internet.<br>4. Utilisation du téléphone.<br>5. Fréquentation d'un centre multimédia.<br>6-Utilisation des TIC en milieu scolaire.<br>7. Participation à un club journal.<br>8. Reportage d'événements sportifs, culturels, sociaux, économiques, etc.<br>9. Utilisation de moyens de communication non verbaux. | 1. Lecture pour :<br>- obtenir des informations,<br>- se faire une opinion.<br>2. Ecriture pour :<br>- noter, livrer ou obtenir des informations,<br>3. Ecoute et prise de parole pour :<br>- recevoir ou donner des informations,<br>- se faire une opinion.<br>-Prise de parole sur un média. | 1. Lire/écrire un article de journal.<br>2. Lire/écrire un courriel.<br>3. Lire une image ou un texte publicitaire.<br>4. Lire une image dans un journal.<br>5. Lire une affiche.<br>6. Lire/rédiger un communiqué, un avis.<br>7. Ecouter/regarder le journal.<br>8. Ecouter/ regarder un spot publicitaire.<br>9. Ecouter/regarder un programme radio / télé.<br>10. Regarder un film à la télé.<br>11. Participer à une émission interactive à la radio ou à la télé.<br>12. Faire un reportage (événements sportif, culturel, social, économique, etc.).<br>13. Préparer et réaliser une interview.<br>14. Prendre la parole dans un club journal. | **A- Savoirs notionnels**<br>**Grammaire**<br>-les valeurs du présent de l'indicatif.<br>-Les subordonnées infinitives et participiales.<br>**Orthographe**<br>-L'accord du participe passé suivi de l'infinitif.<br>**Conjugaison**<br>- Les modes impersonnels (infinitif/ participe).<br>**Vocabulaire**<br>Vocabulaire du cinéma.<br>**Lecture méthodique**<br>Textes relatifs aux médias et communication, dont un l'EVF/EMP/VIH-SIDA[7].<br>**Lecture suivie**<br>Se référer à la liste officielle des manuels et autres livres recommandés.<br>**Expression écrite**<br>-Faire le compte rendu écrit d'un film regardé.<br>-Rédiger une lettre de motivation.<br>**Expression orale**<br>-Déclamer un poème.<br>- Faire un témoignage.<br>**B- Savoirs méthodologiques** | - Sens de l'observation<br>- Sens de l'anticipation<br>- Sens de l'organisation<br>- Sens de l'écoute<br>- Sens de l'improvisation<br>- Sens du partage<br>- Discernement<br>- Curiosité<br>- Application<br>- Esprit critique<br>- Tolérance<br>- Confiance en soi<br>- Créativité<br>- Courtoisie<br>- Humilité<br>- Esprit d'équipe<br>- Assurance<br>- Spontanéité<br>- Pondération | **Ressources matérielles**<br>- Panneaux publicitaires<br>- Journaux<br>-Magazines<br>- Revues<br>- Affiches<br>- Tam-tam, sifflet<br>- Balafon, etc.<br>**Différents types de textes :**<br>-Texte descriptif<br>- Texte publicitaire<br>- Texte poétique<br>- Dialogue<br>- Interview<br>- Reportage<br>- Images, dessins<br>- Caricature<br>- Spot publicitaire<br>**Moyens modernes de communication**<br>- Internet<br>- Poste radio<br>- Téléphone<br>- Télé<br>- Microphone<br>- Dictaphone |

[7] Education à la Vie Familiale, En Matière de Population et au VIH-SIDA.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 15. Produire des textes qui accompagnent une caricature ou une image dans un journal.<br>16. Communiquer à l'aide de signes non verbaux. | **Réception écrite**<br>- Repérage, description, classement, analyse, substitution, déplacement, transformation, suppression, qualification, reformulation, comparaison, interprétation, synthèse, etc.<br>**Réception orale**<br>Techniques d'écoute.<br>Techniques de mémorisation.<br>**Production écrite et orale**<br>Phrase, paragraphe, texte, jeu de rôle, parole duelle, dramatisation, exploitation des bandes dessinées, des affiches. | | -Webcam<br>- Ordinateur<br>- Mégaphone<br>- IPAD<br>- IPHONE<br>- IPOD<br>- Tablettes<br>- Caméras<br>- Projecteurs |

**CADRAGE POUR LE CHOIX DES ŒUVRES INTEGRALES EN LECTURE SUIVIE**

| PREMIER TRIMESTRE | DEUXIEME TRIMESTRE | TROISIEME TRIMESTRE | OBSERVATIONS |
|---|---|---|---|
| Roman d'un auteur africain | Pièce de théâtre tragique française du XVIIe siècle. | Recueil de poèmes d'un auteur camerounais | Le choix de l'œuvre intégrale devra tenir compte de l'éthique et de la qualité de l'écriture. |

# METHODES D'APPRENTISSAGE

## APPRENTISSAGE DE LA LECTURE METHODIQUE

### I- Principes généraux

La lecture méthodique en 4ème et 3ème se pratique deux fois par module, en une séance de 55 minutes. Elle est une activité orale qui remplace l'ancienne lecture expliquée. Il ne s'agit plus de faire un parcours linéaire, mais de partir des traits pertinents de l'écriture pour construire progressivement le (s) sens du texte. En cela, la lecture méthodique n'attribue pas au texte un sens a priori. C'est une lecture réfléchie et organisée qui permet aux élèves d'observer les traits de l'écriture (temps verbaux, champs lexicaux, qualification, comparaisons, personnages, etc.), de les analyser pour confirmer ou corriger leurs premières impressions de lecture. C'est une méthode active qui met l'élève au centre des apprentissages. Le professeur ne transmet plus un savoir constitué, une **vérité** du texte ; les élèves expriment leur propre sensibilité face au texte et construisent leur propre savoir.

### II- Compétences générales

La pratique de la lecture méthodique au premier cycle vise les compétences générales suivantes chez l'apprenant :

1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison).
2. Compétence de lecture : lecture autonome et argumentée.
3. Compétence culturelle : accès aux divers univers culturels suggérés dans les textes.
4. Compétence esthétique : distinction des genres et types de textes. (le professeur ne s'étendra pas sur les théories littéraires).

### III- Choix du texte

1. Le texte à lire méthodiquement doit être un texte littéraire ou non, d'un volume de 250 à 400 mots (exception faite des textes poétiques qui peuvent être plus courts), choisi dans les manuels inscrits sur la liste officielle ou ailleurs en cas de nécessité.
2. Le texte est choisi en fonction de son adéquation à la thématique du module en cours d'étude. En outre, dans chaque module, l'un des textes choisis doit être en rapport avec les contenus transversaux : EVF/EMP/VIH-SIDA (Education à la Vie Familiale En Matière de Population et au VIH-SIDA), EPA (Ecole du Patrimoine Africain), EDD (Education pour le Développement Durable), EF (Education Financière).

### IV- Formulation de la compétence attendue

Toute activité de lecture méthodique suppose une définition souple, claire et précise de la compétence attendue de l'apprenant. La formulation de cette compétence doit éviter deux principaux écueils :

- Les formules passe partout du genre « …construire le sens du texte » ;

- l'anticipation du sens du texte avant même de l'avoir lu : « …montrer que le personnage est antipathique ».

Il ne s'agit ni d'appliquer une même grille à tous les textes, ni d'imposer a priori un sens du texte. La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte : traits formels de l'écriture, thématique.

Exemple de formulation : **« …qualifier l'atmosphère qui règne dans le récit »**

**V- Démarche**

Le changement de paradigme qui découle de l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV) renforce la place de l'élève dans l'acte d'apprentissage. Ce qui signifie qu'en aucun cas le professeur ne doit faire la lecture méthodique à sa place. Il doit, dans une démarche à la fois hypothético-déductive et inductive, créer les conditions qui permettent à l'apprenant d'exercer librement sa capacité d'observation, d'identification, d'analyse et d'interprétation.

Malgré la diversité des outils d'analyse selon les spécificités des textes, la lecture méthodique doit obéir à un cheminement en six étapes :

**1. Lecture du texte**

a) Lecture expressive du texte par le professeur ;

b) lecture silencieuse du texte par les élèves.

**2. Observation du texte et formulation des hypothèses**

Au moyen de questions simples, l'enseignant facilite l'observation du paratexte et quelques éléments formels (mise en page, typographie, ponctuation, etc.). A partir de leurs premières impressions, les apprenants formulent alors des hypothèses de sens. Ensuite, sans être trop directif ou trop permissif, l'enseignant recueille, sans les faire justifier a priori, les différentes hypothèses de sens. Tout au long des échanges, les hypothèses les plus récurrentes, énoncées dans une phrase nominale ou verbale, sont consignées au tableau.

**3. Choix des axes de lecture**

Les apprenants s'appuient sur les hypothèses de départ pour définir les axes de lecture. Exemples :

- Hypothèse de lecture : **Ce texte est une description triste de la répression d'une grève.**
- Axes de lecture possibles : a) **la répression d'une grève. b) Une description triste**

Il ne s'agira pas de séparer la forme du fond, puisque chaque axe est une étude intégrée du fond et de la forme.

**4. Analyse du texte**

Pour chacun des axes choisis, les apprenants (en groupes ou individuellement) approfondissent les premières impressions qu'ils ont eues du texte, notamment en partant des outils de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) pour construire progressivement une signification du texte. Il s'agit d'une étape de vérification des hypothèses qui peut se faire sous forme d'un tableau avec quatre entrées (outils d'analyse, repérage des indices, analyse et interprétation) et qui débouche sur un bilan personnel de lecture.

**N.B. Les apprenants étant en phase d'initiation, l'enseignant (facilitateur et animateur) devra les accompagner tout au long du processus en leur donnant des consignes de travail claires et précises.**

5. **Confrontation des résultats**

Dans cette phase, l'enseignant demande aux apprenants de justifier le bilan de lecture auquel ils sont parvenus. C'est une confrontation durant laquelle il recueille les propositions des apprenants. Si l'une d'elles paraît peu pertinente, il doit demander à l'apprenant de justifier sa proposition ou de l'expliquer. Il demande également au reste de la classe d'émettre son avis.

6. **Synthèse**

Au terme de l'exercice précédent, une synthèse est faite des résultats les plus pertinents (tableau d'analyse et sens du texte qui constituent, en plus de la tâche de départ et des hypothèses, les traces écrites.).

**N.B.** Les élèves peuvent faire une lecture expressive du texte en fin de séance, si le temps le permet.

**Prolongements possibles :**

Une séance de lecture méthodique peut avoir au premier cycle les prolongements suivants :

- débat autour d'un problème tiré du texte ;
- travaux d'écriture (rédaction d'un paragraphe argumentatif, descriptif, injonctif ou d'une suite de récit, etc.) ;
- dramatisation.

## APPRENTISSAGE DE LA LECTURE SUIVIE

### I- Principes généraux.

La lecture suivie est une activité de la classe de français au 1er cycle. Cet exercice, en 4ème et 3ème, se fait en une séance de 55 mn, deux fois par module. La lecture suivie doit être un moment de détente et de plaisir. Elle vise à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture. Elle n'est pas, comme la lecture méthodique, l'étude approfondie d'un texte, mais la découverte d'un long passage dans sa structure générale et sa logique interne. (Une centaine de lignes à peu près d'un chapitre de roman ou de nouvelle, une longue scène ou même un acte entier d'une œuvre théâtrale).

### II- Compétences générales

La lecture suivie vise les compétences générales suivantes :

1. Compétence de lecture : lecture autonome, accès au sens des textes.
2. Compétence linguistique : lecture courante et expressive, correction phonétique
3. Compétence culturelle : accès aux univers culturels suggérés dans les textes.
4. Compétence esthétique : distinction des genres et types de textes. (le professeur ne s'étendra pas sur les théories littéraires).

### III- Choix des textes

Le professeur doit choisir des textes variés et attrayants, l'objectif principal étant d'amener l'élève à lire de manière expressive et autonome une œuvre complète. Si le texte ne peut pas être lu entièrement en classe, le professeur choisira de larges extraits (une centaine de lignes) parmi les plus intéressants et les plus significatifs dans la chronologie des événements, et

qui visent à consolider l'agir compétent en fonction du module en cours. Les autres passages seront lus par les élèves en dehors de la classe et feront l'objet d'un travail à domicile (résumé, compte rendu, etc.).

**IV- Formulation de la compétence attendue**

Toute séance de lecture suivie suppose la formulation préalable de la compétence attendue des apprenants à la fin de la leçon. Cette formulation évitera les stéréotypes du genre « lire couramment le texte » ; « formuler la leçon de morale » ; « saisir le sens du texte ». La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte.

Exemple de formulation : « … décrire les relations entre les personnages. »

**V- Démarche**

**1- Activités augurales**

La lecture suivie d'une œuvre intégrale au 1er cycle commence par les activités augurales menées dans une démarche souple et ayant une fonction apéritive : susciter, chez les élèves, l'envie de lire l'œuvre. A cet effet, les éléments suivants du paratexte peuvent être exploités en fonction de la classe : le titre, l'auteur, le genre, les illustrations de couverture, (éviter, dans ce cas, le paratexte critique qui est susceptible de tuer l'intérêt des élèves pour la lecture).

**2- Conduite d'une séance**

La séance de lecture suivie obéit à un cheminement en 5 étapes :

a- Situation de l'extrait à lire.
b- Lecture du texte.
c- Elaboration de la grille.
d- Confrontation.
e- Bilan.

**a- Situation de l'extrait à lire**

Le professeur fait situer le texte par les apprenants, dans le souci d'établir un lien avec l'action.

**b- Lecture du texte**

Elle s'effectue en deux temps.

- **Lecture du professeur**

Le professeur met les élèves en situation d'écoute ; il lit lui-même un passage pour donner le ton. Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de suivre et de développer leur capacité d'écoute.

- **Lecture des élèves**

Le professeur désigne quelques élèves pour lire le texte. Les élèves essaient de lire comme le professeur. Cette étape doit leur permettre de rendre le ton, l'atmosphère du texte et l'état d'esprit des personnages. Le professeur fait également lire les élèves en difficulté pour leur permettre de s'améliorer. Les erreurs de lecture ou les mots mal prononcés sont systématiquement corrigés, mais le professeur doit avoir la patience de laisser l'élève aller jusqu'au bout du segment du texte qui lui a été donné à lire, avant d'intervenir.

**c- Elaboration de la grille de lecture**

Après la lecture des élèves, le professeur pose des questions destinées à vérifier la compréhension globale du texte par les élèves. (Qui parle ? A qui parle-t-il ? De quoi parle-t-il ? En plus de l'énonciation, d'autres questions en rapport avec le type et le genre de texte peuvent être posées). Ces questions permettront aux élèves de remplir la grille d'analyse individuellement ou en groupes, à partir de l'une ou l'autre des entrées suivantes : personnages, organisation et fonction de l'espace, décor, évolution de l'intrigue, etc.

**d- Confrontation**

Chaque groupe présente, en la justifiant, sa grille suivie d'un résumé ou d'une leçon de morale. Les uns et les autres donnent leurs opinions sur les différentes présentations.

**N.B. Si les élèves éprouvent des difficultés de compréhension face à certains mots, ceux-ci doivent être expliqués sans être détachés du contexte, mais compte tenu du fait qu'il s'agit ici d'une compréhension globale du texte, le professeur ne rentrera pas dans une explication systématique des mots difficiles.**

**e- Bilan**

Une synthèse est élaborée à partir de la confrontation. Cette synthèse peut prendre la forme d'une grille améliorée, d'un résumé et/ou de la formulation d'une leçon de morale que les apprenants noteront en guise de traces écrites.

**Prolongements possibles**

Une séance de lecture suivie peut avoir les prolongements suivants :

- Débat,
- dramatisation,
- production d'écrits (suite d'un récit, sujet de réflexion autour de tel ou tel fait tiré du texte, imitation, compte rendu oral ou écrit de lecture).

**N.B.** : **A la fin de l'étude de l'œuvre, il est recommandé de faire établir par les élèves une fiche structure qui leur donnera progressivement des rudiments de culture littéraire. Le modèle suivant peut être adopté.**

**I- Fiche d'identité de l'œuvre :**

1. Quel est le titre de l'œuvre ?
2. A quel genre l'œuvre appartient-elle ?
3. Qui en est l'auteur ?
4. De quelle nationalité est-il ?
5. En quelle année l'œuvre a-t-elle été publiée ?

**II- Divisions de l'œuvre**

1- Combien de parties /actes/poèmes l'œuvre comporte-t-elle ?
2- Combien de chapitres/scènes l'œuvre comporte-elle ?
3- Quelle est la longueur de chacun/chacune d'eux/d'elles ? (nombre de pages ?)
4- Y-a-t-il un lien entre les parties ? les chapitres ? Les actes ? Les scènes ?

**III- Espace**

1- Où se déroulent les différentes étapes de l'action ?
2- Comment peut-on qualifier chacun de ces lieux ?

**IV- Temps**

1- A quelle époque se situe l'action ?
2- A quels moments se déroule-t-elle?
3- Quelle est sa durée?

**V- L'intrigue**

1- Quel est le schéma narratif de l'œuvre ou de chaque nouvelle ou conte ?
2- La fin de l'histoire vous plaît-elle ? Pourquoi ?

**VI- Thèmes**

1- Quels sont les principaux thèmes de l'œuvre ?
2- Lequel paraît le plus intéressant ? Pourquoi ?

**VII- Personnages :**

1- Classez les personnages suivant divers critères au choix (sexe – âge – caractère – rôle dans l'action – catégorie sociale – personnage principal / personnage secondaire).

2- Quels sont ceux qui évoluent ou changent de comportement ou de catégorie sociale ? comment ?
3- Quels sont les retournements de situation ?
4- Lequel (lesquels) des personnages vous semble (nt) sympathique (s) ou antipathique (s) ? Auquel aimeriez-vous ressembler ? Pourquoi ?
5- Etablissez des actanciels adossés aux personnages les plus importants.

**VIII- Modalités d'écriture :**

1- A quel(s) temps l'histoire est-elle racontée ?
2- Relevez un ou plusieurs passages qui vous ont marqué. Dites pourquoi.

**N.B**. : **Il ne s'agira pas de traiter systématiquement les questions ci-dessus. L'enseignant choisira, selon l'œuvre et selon la réalité de sa classe, les rubriques et les questions les plus pertinentes.**

## APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

**I- Principes généraux**

La leçon de grammaire est une activité de la classe de français au premier cycle des lycées et collèges. Sa durée est de 55 minutes par séance, deux fois par module.
L'apprentissage de la grammaire porte sur la pratique du français courant oral et écrit. La maîtrise des règles de fonctionnement de la langue est utile pour satisfaire les besoins de la vie courante.

**II- Compétences générales**

L'apprentissage de la grammaire n'est pas une fin en soi et ne saurait viser ni une spéculation abstraite, ni une acquisition de théories grammaticales sujettes à controverses et à querelles d'écoles. Il doit au contraire être fonctionnel. A ce titre, il vise les compétences suivantes chez les élèves :

1. Compétence linguistique : maîtrise et pratique du français courant, oral et écrit.
2. Compétence communicationnelle et langagière : capacité à réinvestir en contexte les structures grammaticales étudiées (intégration).

Cet apprentissage doit être systématique lors de la leçon de grammaire, et occasionnel au cours d'autres activités de la classe de français.

**III- Choix des leçons**

Le choix des leçons et leur succession dépendent des programmes officiels, du projet pédagogique et des besoins langagiers des élèves.
Tout apprentissage qui n'est pas effectivement utile pour le maniement correct de la langue, ni réellement utilisable dans des situations de communication, est ici superflu**.**

**IV- Choix du corpus**

Le texte choisi, en plus de l'adéquation avec la compétence à acquérir, doit être un texte composé ou d'auteur, court, en français contemporain et qui se rapporte à la thématique du module en cours d'étude. Il doit contenir les faits de langue à maîtriser. On évitera autant que faire se peut les phrases détachées.
Le corpus – qui peut varier au cours de la leçon – doit être grammaticalement correct, sémantiquement juste et parfaitement compréhensible par les élèves. Afin de concentrer l'activité des élèves sur le fait grammatical à étudier, il convient d'éviter de travailler simultanément sur le fonctionnement de plusieurs structures grammaticales. Le professeur veillera à sérier et à graduer les difficultés.

Enfin le professeur privilégiera la communication courante en tenant compte de l'environnement socioculturel des élèves.

**V- Formulation de la compétence attendue**

Le professeur doit, dans sa préparation, fixer la compétence communicationnelle et langagière à acquérir par les élèves. Ce travail préalable est indispensable étant donné que le professeur doit s'en inspirer pour créer une situation problème.

**VI- Démarche**

La démarche générale d'une leçon de grammaire doit être inductive et contrastive. A partir de la pratique et de la manipulation de la langue, les élèves découvrent son fonctionnement et formulent les règles qui en découlent.

On peut décomposer cette démarche en cinq étapes :

**1- Découverte et mise en relief de la situation-problème (contexte, phénomène linguistique à étudier, consignes de travail).**

- Lecture attentive du corpus ;
- rapide imprégnation à l'aide d'un questionnaire guide (permettant de découvrir le contexte, le phénomène linguistique à étudier, les consignes de travail)

**2- Analyse du fait grammatical à étudier** (individuellement ou en groupes*) :*

- Repérage à partir des questions précises ;
- manipulations à partir des consignes précises données par le professeur. Ces manipulations permettent à l'élève de mettre en évidence le fonctionnement de telle ou telle structure. Il peut procéder par diverses opérations : transformation, substitution, permutation, déplacement, adjonction, addition, suppression, expansion.

**3- Confrontation des réponses**

Sous la conduite du professeur, les élèves présentent leurs travaux, constatent les différences, relèvent les erreurs, les expliquent et les corrigent. Ils prennent ainsi conscience de ce qu'il a été possible de faire, de ce qui ne l'a pas été, et découvrent les règles de la structure étudiée.

**4- Formulation de la (des) règle(s)**

A partir de l'activité précédente, les élèves formulent la (les) règle (s) qui est (sont) améliorée (s) et consignée (s) tant au tableau que dans leur cahier.

5- **Consolidation (exercices d'application)**

Le professeur doit s'assurer, la leçon terminée, que la compétence langagière a été acquise et peut être réinvestie dans la résolution d'une situation de vie. Il propose aux élèves des exercices d'application oraux/écrits pour consolider la compétence acquise.

Il convient de multiplier les exercices courts, de les varier, d'en graduer les difficultés. Il peut s'agir des exercices:

- de repérage ;
- à trous ;
- de transformation ;
- de production orale ou écrite.

## APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE

**I- Principes généraux**

L'apprentissage de l'orthographe consiste pour l'apprenant à s'approprier la graphie correcte des mots de la langue française. Les cours devront prendre en compte les différentes composantes de l'orthographe que sont l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, l'orthographe phonétique et l'orthographe d'usage.

Les cours d'orthographe se feront alternativement avec ceux de vocabulaire et de conjugaison, soit une séance de 55minutes par module, pour l'orthographe systématique ; mais ses acquis peuvent être complétés ou consolidés par l'orthographe « occasionnelle » ou « en situation » qui consiste à profiter de toutes les situations d'écrit ou d'oral, y compris la prise de notes, pour corriger les erreurs constatées chez les élèves.

**II- Compétences générales**

Elles sont surtout d'ordre linguistique. Les cours d'orthographe offrent à l'élève l'occasion de découvrir la graphie correcte des mots ou de corriger les erreurs, en vue d'améliorer la qualité de ses productions écrites.

**III- Choix des leçons**

Les leçons sont choisies en fonction du programme officiel, du module et du projet pédagogique.

**IV- Choix du corpus**

Le corpus doit être un texte bien écrit ou un document sonore parfaitement compréhensible par les élèves.

**V- Formulation de la compétence attendue**

Le professeur doit, dans sa préparation, fixer la compétence à acquérir par les élèves. Certaines leçons d'orthographe sont des adjuvants à la réalisation de la compétence du module. Par conséquent, elles ne sont pas directement adossées à des situations de vie.

**VI- Démarche**

Elle comprend cinq étapes :

**1- Découverte du fait orthographique à étudier**

L'enseignant propose un corpus permettant aux apprenants de mettre en exergue les phénomènes orthographiques à étudier.

**2- Analyse du phénomène à étudier (individuellement ou en groupes)**

- Repérage à partir des questions précises ;
- manipulations à partir des consignes précises données par le professeur. Ces manipulations permettent à l'élève de mettre en évidence le fonctionnement de telle ou telle structure. Il peut procéder par diverses opérations : transformation, substitution, permutation, déplacement, adjonction, addition, suppression, expansion.

**3- Confrontation des différentes réponses**

Les apprenants présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses pour permettre aux uns et aux autres de constater leurs erreurs et de les corriger.

**4- Formulation de la (des) règle (s)**

Enoncés et améliorés, les résultats des manipulations sont notés par les élèves sous forme de règles.

**5. Consolidation (exercices d'application) :**

Les apprenants sont soumis à des exercices consistant à appliquer les règles pour mieux les assimiler et les consolider.

**Prolongement**

Production écrite ou orale : les élèves s'exercent au réinvestissement des règles retenues dans des exercices dont le niveau de difficulté doit aller croissant (de la simple identification à la production orale ou écrite).

**Exercices formatifs**

Il en existe de différentes formes :

1. Les textes à trous :
   - Soit l'élève inscrit lui-même le mot ou l'accord approprié,
   - soit il choisit le mot ou l'expression correct (e) entre plusieurs homonymes, paronymes, homophones lexicaux/grammaticaux qui lui sont proposés ;
2. la dictée-copie : l'élève recopie, au rythme imposé par l'enseignant, un texte qu'il a sous les yeux ;
3. l'auto-dictée : l'élève recopie un texte appris par cœur ;
4. la dictée des mots appris : les mots appris dans le cadre du cours de vocabulaire sont inclus dans un texte conçu par l'enseignant et dictés aux apprenants ;
5. la dictée préparée : elle a pour but d'attirer l'attention des élèves à l'avance sur les difficultés qu'ils vont rencontrer. La préparation peut être lointaine ou immédiate au début de la séance réservée à l'orthographe. Avant la dictée, le professeur explique aux élèves les diverses difficultés orthographiques et grammaticales rencontrées dans le texte ;
6. la dictée à choix multiple : les élèves sont appelés à choisir le mot ou expression correct (e) entre plusieurs homophones, homonymes, homophones lexicaux et/ou grammaticaux dans un texte qui leur est proposé.

7. la correction orthographique : les élèves doivent retrouver dans le texte qui leur est proposé les erreurs qui y ont été introduites et les corriger ;
8. la dictée dirigée et expliquée : tout au long de la dictée, le professeur fait réfléchir les élèves sur les points où ils risqueraient de se tromper ;
9. la dictée d'imprégnation : on remet aux élèves le texte de la dictée quelques jours avant, mais sans commentaire orthographique, puis le jour convenu, on le leur dicte en partie ou en totalité ;
10. la dictée de contrôle (dictée classique): elle est utilisée dans une perspective formative pour apprécier le niveau des élèves et les lacunes à combler.

## APPRENTISSAGE DE LA CONJUGAISON

### I. Principes généraux

L'apprentissage de la conjugaison, de moins en moins effectif dans nos classes des lycées et collèges, doit désormais être assuré en une séance de 55 minutes, une fois par module, dans l'optique de l'amélioration des performances des apprenants. Cet apprentissage vise la maîtrise des modes, des groupes et des temps verbaux. Les savoirs, socle de l'agir compétent ainsi bâti, seront nécessaires à la résolution des situations complexes de la vie quotidienne à travers l'oral, la lecture et l'écrit.

### II. Compétence générale

Elle est à la fois linguistique et langagière : les notions de conjugaison apprises doivent permettre à l'élève de pouvoir judicieusement les réinvestir, les intégrer, dans ses productions orales ou écrites en rapport avec des situations de vie (récit, description, argumentation, explication, injonction, information, résumé écrit ou oral, etc.).

### III. Choix des leçons

Le choix des leçons et la progression se feront en fonction des items proposés par le module étudié et du projet pédagogique.

### IV. Choix du corpus

Le corpus doit être court, comme c'est le cas pour toutes les leçons sur les outils de la langue. Il doit mettre en relief les structures devant faire l'objet d'étude.

### V. Formulation de la compétence attendue

Dans la préparation du cours, le professeur définira de manière précise la compétence linguistique que les apprenants doivent acquérir en fin de leçon. Cette compétence devra avoir un rapport étroit avec les notions de conjugaison à étudier. Certaines leçons de conjugaison sont, comme celles d'orthographe, des adjuvants à la réalisation de la compétence du module. Par conséquent, elles ne sont pas directement adossées à des situations de vie.

### VI. Démarche

L'enseignant mettra l'élève au centre des apprentissages. Aussi est-il conseillé de suivre les méthodes inductive et contrastive qui s'arriment à l'esprit de l'APC-ESV. L'apprentissage se déroulera donc en cinq étapes :

**1. Découverte et mise en relief de la notion à étudier**

En partant de l'observation du corpus, l'apprenant découvre et met en relief le phénomène à étudier. Cette étape s'effectue sur la base d'un questionnaire guide mis au tableau.

**2. Analyse du fait linguistique à étudier**

Par diverses opérations (substitution, transformation, comparaison, addition, suppression), l'apprenant observe et analyse, selon le cas, les marques de temps, de mode, de groupe, de personne. A ce niveau, il est également orienté au moyen des questions dont le but est de préciser clairement les tâches à réaliser.

**3. Confrontation des différentes réponses**

Le compte rendu des résultats du travail d'analyse débouchera sur leur comparaison avec un accent particulier sur les erreurs commises par certains apprenants ayant travaillé individuellement ou en groupes.

4. **Formulation de la (des) règle (s)**

Au terme des manipulations et de la confrontation, l'apprenant établit lui-même la (les) règle (s) de conjugaison d'un verbe ou d'un groupe de verbes étudié dans des conditions précises de temps, de mode, de personne.

5. **Consolidation (exercices d'application)**

Pour s'assurer de l'acquisition des savoirs enseignés, divers exercices seront proposés : l'apprenant produira un texte écrit ou oral dans lequel il réinvestira les notions de conjugaison apprises.

**NB : En tout état de cause, il faudra éviter de multiplier les exercices portant sur la conjugaison théorique. La conjugaison en contexte sous forme orale ou écrite sera privilégiée.**

## APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

**I- Principes généraux:**

L'apprentissage du vocabulaire (distinct de l'apprentissage de l'orthographe) concerne essentiellement les aspects sémantiques du mot. Il se fait en alternance avec la conjugaison et l'orthographe, soit une séance de 55 mn par module.

Dans la perspective de l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie, l'acquisition du vocabulaire se fera à l'intérieur de chaque module, pour offrir aux élèves la possibilité de s'approprier un vocabulaire utile, en rapport avec les situations de vie qu'ils auront à traiter. Cette acquisition pourra se faire, soit dans une séance systématique, soit de manière occasionnelle, dans le cadre des autres activités de la classe de français.

**II- Compétences générales**

L'enseignement du vocabulaire vise les compétences suivantes.

1. Compétence linguistique (connaissance du vocabulaire courant ou spécialisé).
2. Compétence langagière (choix des mots en rapport avec la situation à traiter).
3. Compétence culturelle (enrichissement du lexique).

**III- Choix des leçons**

Le choix des leçons résulte de la connaissance du programme, de la thématique du module en cours, du projet pédagogique et des besoins langagiers des apprenants, dûment recensés auprès d'eux au cours de l'évaluation diagnostique ou à l'occasion de leurs prestations orales ou écrites.

**IV- Choix du corpus**

Le corpus doit être un texte court et cohérent, relatif à la thématique en cours. Ce corpus ne pouvant comporter tous les aspects de l'objet d'étude, le professeur enrichira sa leçon par d'autres mots, pourvu que ceux-ci soient relatifs à la thématique en cours.

**V- Formulation de la compétence attendue**

Le professeur doit, dans sa préparation, fixer la compétence langagière à acquérir par les élèves. Ce travail préalable est indispensable étant donné que le professeur doit s'en inspirer pour créer une situation problème.

**VI- Démarche**

Elle comporte cinq étapes :

**1°) Découverte et mise en relief des mots à étudier**

- Lecture attentive du corpus ;
- imprégnation à l'aide d'un questionnaire guide ;
- identification des mots à étudier.

**2°) Analyse des mots à étudier (individuellement ou en groupes)**

Les élèves manipulent le corpus afin de mettre en évidence la/les caractéristique(s) des mots à étudier, leur lien avec le contexte, leurs sens (lexical et contextuel), etc.

**3°) Confrontation**

Elle permet aux apprenants de comparer leurs différentes réponses, de relever leurs erreurs et de corriger leur compréhension des mots en étude.

**4°) Formulation de la (des) règle (s)**

Au terme des manipulations et de la confrontation, l'apprenant établit lui-même la (les) règle (s) de choix et d'emploi des mots.

**5°) Consolidation (exercices d'application**)

L'enseignant doit prévoir une série d'exercices oraux ou écrits courts, aux difficultés variées et graduées (exercices de repérage, textes à trous, exercices de transformation, exercices de production.), pour vérifier le degré de maîtrise par les apprenants du vocabulaire étudié, ainsi que leur niveau de créativité. Ces exercices sont de plusieurs types, à savoir les exercices:

- d'application ;
- de consolidation ;
- d'anticipation.

## APPRENTISSAGE DE L'ECRIT

**I- Principes généraux**

L'écrit est une activité de la classe de français qui permet à l'apprenant de communiquer et d'exprimer ses idées, ses sentiments, de parler de sa culture et de celle des autres. Il se pratique en une séance de 55 minutes deux fois par module. Dans son rôle de guide, le professeur aidera l'apprenant à acquérir les savoirs notionnels et méthodologiques nécessaires pour résoudre les problèmes de la vie courante.

**II- Compétences générales**

L'apprentissage de l'écrit vise les compétences ci-après :

1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue.
2. Compétence méthodologique : passer du mot à la phrase, puis de la phrase au paragraphe, enfin du paragraphe au texte.
3. Compétence langagière : Acquisition du vocabulaire relatif aux modules.

**III- Choix des leçons**

**L**es leçons seront en conformité avec les programmes officiels. Leur succession obéira au projet pédagogique établi par le conseil d'enseignement et aux remédiations organisés à la suite des comptes rendus de correction. Le professeur aidera les élèves à réinvestir les savoirs méthodologiques, ainsi que ce qu'ils ont acquis en grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire. Dans tous les cas, les leçons mettront en œuvre les trois principes essentiels du savoir écrire: clarté, concision, cohérence.

**IV- Choix du corpus**

Le corpus proposé peut être un (des) texte (s) court (s) ou un sujet, suivant les choix justifiés de l'enseignant et les besoins réels des élèves. Dans tous les cas, il sera en conformité avec les savoirs à enseigner ou l'objet d'étude.

**V- Formulation de la compétence attendue**

Pour chaque séance, le professeur formulera la compétence attendue et la communiquera aux élèves. Il s'agit d'une compétence de vie courante qui intègre des compétences linguistiques, langagières et méthodologiques.

**V- Démarche**

Quel que soit le type d'exercice choisi (narration, description, argumentation, etc.), la démarche s'appuiera toujours sur un corpus en rapport avec le domaine de vie en étude. Elle comprend quatre étapes :

**1- Découverte et mise en relief de la situation problème**

L'enseignant propose un corpus accompagné d'un questionnaire qui aide à découvrir l'objet d'étude et le travail attendu des apprenants.

**2- Analyse du corpus et production**

Le questionnement porte, suivant le cas, sur le vocabulaire, la syntaxe, l'organisation, l'intention, le style et les idées. Les élèves travaillent individuellement ou en équipes en un temps bien déterminé.

**3- Confrontation**

Dans cette phase, le professeur organise la confrontation des productions. Chaque groupe présente son travail en le justifiant. Les erreurs sont décelées et corrigées.

**4- Formulation de la (des) règle (s)**

Les corrections sont synthétisées et prises sous forme de notes par les élèves dans leur cahier.

**5- Consolidation (exercices d'application)**

Dans cette phase, une série d'exercices est proposée aux élèves dans le but de consolider les compétences acquises. Ces exercices appellent plusieurs opérations : repérage, transformation/substitution, construction/reconstruction, production, etc.

**Différents exercices de l'écrit.**

Les différents exercices recensés ci-dessous sont purement formatifs.

- ✓ Construction d'un paragraphe;
- ✓ compte rendu d'un texte lu ou entendu ;
- ✓ rédaction de documents d'utilité sociale : demande de renseignements, requête adressée à une autorité, réponse à un questionnaire, annonce, lettre officielle ou privée, etc. ;
- ✓ prolongement d'une lecture méthodique ou suivie par un résumé écrit ;
- ✓ compte rendu de lecture ou de réunion ;
- ✓ rédaction à partir d'un document visuel : bande dessinée, récit traduit en vignettes, commentaire de l'image, etc.
- ✓ imitation d'un texte : transformation style direct/style indirect et vice versa, récit/dialogue et vice versa, création de séquences antérieures ou postérieures à un passage;
- ✓ pastiche d'un poème ;
- ✓ rédaction faisant appel à l'imagination libre ou à l'observation directe, etc.

## APPRENTISSAGE DE L'ORAL

### I- Principes généraux

L'oral, comme activité de la classe de français, a jusque-là été pratiqué de manière occasionnelle, étant donné que les programmes se contentaient de le suggérer. Avec l'adoption d'un nouveau paradigme, l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV) qui favorise l'apprentissage pour la résolution des problèmes de vie courante, l'oral acquiert une place plus importante. Il se pratique en une séance de 55 minutes deux fois par module.

Il consiste à pratiquer, dans la classe de français, un certain nombre d'exercices qui constituent pour l'apprenant des opportunités d'apprentissage en vue d'améliorer son expression orale. Ce sont : la lecture de l'image, la dramatisation, la récitation, la compréhension orale, l'exposé oral (discours, débat, compte-rendu).

Ces exercices ne sont pas pratiqués pour eux-mêmes mais en vue de permettre aux apprenants de développer des compétences orales.

### II- Compétences générales

Les compétences attendues de la pratique de l'oral sont les suivantes :

1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue.
2. Compétence langagière : l'élève développe un agir compétent lui permettant de s'exprimer distinctement et correctement.
3. Compétence culturelle : l'élève étoffe sa culture littéraire ou générale et affine son jugement au contact de l'opinion des autres.
4. Compétence citoyenne : l'élève apprend à respecter l'opinion d'autrui et à être courtois pendant les échanges.

**III- Choix des leçons**

Le choix des leçons se fait en fonction des contenus du programme, du projet pédagogique et de la compétence à développer chez l'apprenant.

**IV- Choix du corpus**

Selon le type d'exercice, le corpus peut être : un texte écrit, une image ou un document sonore.

**V- Formulation de la compétence attendue**

Il s'agira d'une compétence de vie courante intégrant les compétences décrites ci-dessus et formulée en fonction du type d'exercice.

**VI- Démarche**

La démarche dépendra du type d'exercice.

**1. Compréhension orale**

Cet exercice qui se fait en une séance de 55 mn, s'appuie sur un texte littéraire ou non, relativement court (n'excédant pas 300 mots) et de compréhension aisée. Ce texte est lu aux élèves qui auront, au préalable, reçu des consignes d'écoute.

**Compétence attendue:**

L'apprenant doit restituer, dans des conditions précises, un texte écouté.

**Démarche :**

L'exercice se déroule en cinq étapes :

- Découverte du contexte et des consignes d'écoute : le professeur précise aux apprenants ce qui est attendu d'eux à la fin de la lecture (résumé ou réponses aux questions sur le texte), les aspects sur lesquels vont porter les questions.
- Première lecture du texte par l'enseignant : elle est suivie de 5 minutes de silence pendant lesquelles les apprenants fixent dans leur esprit ce qu'ils ont retenu de la lecture.
- Deuxième lecture du texte par l'enseignant : pendant cette lecture, les élèves peuvent prendre des notes comme aide-mémoire. Ensuite l'enseignant formule une consigne pour le résumé du texte si c'est le cas ou distribue un questionnaire pour le cas des réponses aux questions, (ou le porte au tableau). Dans ce dernier cas, Les questions se posent en deux séries : questions fermées sur la compréhension du texte ; questions ouvertes qui invitent l'apprenant à émettre un avis sur tel ou tel aspect.
- Le traitement des questions par les apprenants : ils résument le texte ou répondent aux questions individuellement et par écrit.
- Confrontation: on procède à la correction des réponses avec une mise en valeur de l'erreur ; la première proposition est portée au tableau et sert de base pour la confrontation. Les apprenants notent les réponses consensuelles.

**2. Commentaire de l'image**

Cet exercice se déroule également en une séance de 55 mn et porte sur le commentaire d'une image qui peut être un dessin, une peinture, une photo, etc.

**Compétence attendue**

L'apprenant doit lire une image et la commenter oralement sur la base des consignes précises.

**Démarche**

Le commentaire de l'image se déroule en quatre étapes.

- Découverte de l'image et des consignes d'observation : le professeur précise aux apprenants ce qui est attendu d'eux.
- Analyse de l'image : individuellement ou en groupes, les apprenants commentent l'image à partir des consignes d'observation. Les apprenants identifient la nature de l'image (dessin, peinture, photo), les détails de l'image (les éléments qui la composent, les attitudes, les dispositions des personnages, les couleurs, les formes, etc.), la décrivent et l'interprètent.
- Restitution orale de l'analyse : le professeur organise une confrontation au cours de laquelle les apprenants exposent et discutent oralement le résultat de leur analyse.

- Synthèse : les interprétations consensuelles sont consignées au tableau et dans les cahiers des élèves.

**NB : Le commentaire de l'image peut aussi se faire à partir d'une bande dessinée sans texte.**

**3 Récitation**

La récitation se fait en une séance de 55 mn et consiste à acquérir les techniques de mémorisation et de déclamation. La leçon de récitation se fait en deux phases :

a) la préparation à la récitation, qui consiste en une explication du texte support ; cette explication doit avoir une fonction apéritive.

b) La déclamation, qui se déroule à la séance suivante, consiste à réciter le texte préparé.

Pendant la déclamation, l'élève doit s'efforcer de rester fidèle au texte, au rythme, tout en mettant en œuvre sa personnalité, sa sensibilité. L'expression corporelle sera encouragée. Le texte à réciter peut être un poème, une fable, un conte ou un paragraphe narratif.

**Compétence attendue**

Il s'agira de déclamer un texte appris.

Cette compétence s'acquiert à travers la mémorisation et la déclamation de morceaux choisis en fonction de leur apport culturel et se manifeste à travers l'exercice de la mémoire et l'expression corporelle.

**Démarche pour la séance de déclamation**

Elle comprend quatre étapes.

- La découverte des consignes de déclamation : l'enseignant rappelle aux apprenants ce qu'il attend de leur prestation ;
- la déclamation : elle se fait individuellement ; l'enseignant peut varier les séquences de texte à déclamer pour éviter la monotonie ;
- la confrontation : sous le contrôle de l'enseignant, les apprenants procèdent à la critique des différentes prestations ;
- la formulation de quelques principes de déclamation : les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

**4. Dramatisation**

La dramatisation consiste à interpréter un dialogue ou à mettre en scène un récit, une fable, un poème ou un conte. Elle se déroule en une séance de 55 mn et constitue un prolongement du texte lu en lecture méthodique, en lecture suivie ou au cours de toute autre activité de l'oral.

**Compétence attendue**

Il s'agira de dramatiser un texte.

Cette compétence se manifeste à travers l'appropriation du texte lu, la restitution des morceaux choisis et l'expression corporelle.

**Les différentes formes de dramatisation :**

La dramatisation se fait suivant les situations ci-dessous :

-la dramatisation répétitive : on distribue aux élèves les rôles des personnages étudiés dans le texte.

-la dramatisation avec situation nouvelle : après la présentation du texte et son étude, les élèves réemploient les acquis dans les situations différentes de la situation de départ ;

-la dramatisation avec implication personnelle : les élèves s'inspirent d'une situation de départ présentée dans le texte. Ils peuvent transformer le cours du récit ;

-la dramatisation des faits divers : à partir de faits divers réels ou lus dans les journaux et les textes pris dans un livre ou sur le Internet, le professeur et ses élèves montent une scène.

**Démarche**

Elle comprend quatre étapes :

- La découverte des consignes de dramatisation : l'enseignant rappelle aux apprenants ce qu'il attend de leur prestation ;
- la dramatisation : l'enseignant choisit l'une des situations ci-dessus décrites, qu'il doit varier pour éviter la monotonie ;
- la confrontation : sous le contrôle de l'enseignant, les apprenants procèdent à la critique des différentes prestations ;
- la formulation de quelques principes de dramatisation : les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter, par rapport à la situation choisie, à l'objet d'étude, etc. et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

**5. Exposé oral**

La pratique de l'exposé oral dans le sous-cycle d'observation consiste en l'apprentissage quotidien de l'expression orale. Elle prend appui sur toutes les activités de la classe de français. Il s'agit d'une préparation collective à l'exercice à travers de courtes prises de parole individuelles (2 à 5 mn) sans notes, pour se présenter à ses camarades, réagir par rapport à une prise de parole, parler d'un sujet ( choisi ou imposé, préparé ou improvisé), résumer ou rendre compte d'un texte lu ou d'un document sonore, restituer un texte écouté, prononcer un discours. Cette activité se déroule en une séance de 55 mn.

**Compétence attendue**

Il s'agira, pour l'apprenant, de s'exprimer efficacement en public.

Cette compétence s'acquiert à travers des prises de parole régulières et l'expression corporelle.

**Démarche**

Le professeur donne des consignes de travail suivant le type d'exercice et la prestation attendue. Quel que soit l'exercice choisi, le professeur devra respecter les étapes suivantes :

- Présentation du thème ;
- exposé oral du thème ;
- confrontation des avis ;
- formulation de quelques techniques de prise de parole en public. Les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter, par rapport à la situation choisie, à l'objet d'étude, etc., et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

# EVALUATION

Les évaluations sommatives sont définies selon les catégories d'exercices qui suivent :

**I- Activités écrites**

- Correction orthographique
- Étude de texte

**II-** Expression écrite

**III- Activités orales**

- Récitation
- Commentaire de l'image
- Compréhension orale
- Exposé oral

Les modalités de chaque exercice sont définies dans les lignes qui suivent:

## CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE

De tous les exercices de la classe de français, l'orthographe, sous forme de dictée classique (ou dictée de contrôle), est l'exercice dont les résultats sont à l'origine de la controverse entretenue au sujet de la baisse du niveau scolaire.

Malgré la modification du barème de correction intervenue en 1997, les résultats des élèves en dictée sont toujours catastrophiques, ce qui remet véritablement en cause, non seulement la façon d'enseigner l'orthographe, mais aussi et surtout son dispositif d'évaluation qui manque d'objectivité.

En effet, en orthographe, on note, non pas ce qui est juste, mais ce qui est faux. Cette pratique, inconnue dans les autres exercices, pénalise sérieusement les élèves. Par ailleurs, les enseignants éprouvent d'énormes difficultés à évaluer les enseignements dispensés au cours d'une séquence didactique dans un texte de dictée cohérent.

Pour toutes ces raisons et par souci d'équité, les nouveaux programmes de français préconisent comme outil d'évaluation sommative la **Correction orthographique** dont les critères de notation sont plus objectifs.

**NB** : **C'est ici le lieu de rappeler que la correction orthographique n'est pas un exercice d'intégration mais dans le contexte camerounais, le besoin se fait sentir d'évaluer en amont les outils de la langue française.**

### 1- Définition de l'épreuve

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

### 2- Principes de l'épreuve

L'extrait proposé, d'une longueur de 12 à 15 lignes (de 120 à 150 mots), doit être tiré d'un texte contemporain en prose et relatif au(x) module(s) traité(s).

### 3- Durée de l'épreuve

L'épreuve durera une (01) heure.

### 4- Coefficient

L'épreuve sera notée sur 20 points, coefficient 1.

### 5- Grille de notation

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

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

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

- fautes d'accent, de majuscule/minuscule, de ponctuation de mauvaise coupure de mots en fin de ligne: 4 fautes = 2 points
- fautes d'orthographe simple : 4 fautes = 4 points
- fautes d'orthographe avec incidence sémantique : 2 fautes = 4 points
- fautes de grammaire ou de conjugaison : 5 fautes = 10 points

L'examinateur identifiera, pour chaque faute corrigée par l'élève, le type d'incorrection prévu par le barème et donnera le nombre de points correspondant ; il ne s'en tiendra qu'aux fautes prévues par l'épreuve.

## ETUDE DE TEXTE

**1. Définition de l'épreuve**

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

**2. Structure de l'épreuve**

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

a) La compréhension du texte :

Les questions de compréhension pourraient porter sur l'action, les personnages, les idées, les éléments culturels ou autres aspects liés au(x) module(s) étudié(s).

b) La connaissance et le maniement de la langue (questions de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison).

Les questions de vocabulaire aident à la compréhension globale du texte. Quant aux questions de grammaire et de conjugaison, elles auront pour souci d'examiner le maniement ou la connaissance pratique de la langue (expansions, réductions, transformations, substitutions, déplacements, transpositions, comparaisons, analyse des groupes fonctionnels, etc.). On évitera les questions qui imposent une description purement normative de la langue et qui ne nécessitent aucun effort de manipulation de la part des élèves (questions théoriques tendant à faire réciter les règles) ou portant sur la traditionnelle analyse logique ou grammaticale.

**N.B. Les réponses des élèves doivent être entièrement rédigées.**

**3. Grille de notation**

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

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

**4. Durée**

La durée de l'épreuve d'étude de texte est d'une (01) heure.

**5. Coefficient**

L'épreuve sera notée sur 20 points, coefficient 1.

## EXPRESSION ECRITE

**1. Définition de l'épreuve**

L'épreuve d'expression écrite vise à tester la capacité des apprenants à concevoir, organiser et rédiger, dans une langue contemporaine correcte et riche, divers textes relatifs aux modules étudiés. Elle peut porter sur l'élaboration d'une description, d'une narration, d'un dialogue, d'une réflexion, d'une argumentation ou sur la production de divers textes relatifs aux thèmes traités dans les différents modules.

**2. Structure de l'épreuve**

Exercice d'intégration, l'épreuve d'expression écrite porte sur un sujet en rapport avec les exemples d'actions et les exemples de situations du programme d'études. L'énoncé est assorti d'une consigne claire et concise.

**3. Grille de notation**

Quel que soit le type de sujet, la notation prendra en compte la compréhension du sujet, l'organisation des idées, la correction de la langue, la présentation formelle.

- *Compréhension du sujet :* **/6 pts**
- *Organisation des idées :* **/6 pts**

- Correction de la langue : /**6 pts**
- Présentation : /**2 pts**

5. **Durée de l'épreuve :** L'épreuve dure deux (02) heures.
6. **Coefficient :** L'épreuve est notée sur 20 points, coefficient 1.

## EXPRESSION ORALE

**1- Définition de l'épreuve**

L'épreuve d'expression orale vise à évaluer les compétences d'expression orale chez les apprenants à travers la récitation, le commentaire de l'image, l'exposé oral et la compréhension orale.

**2-Barème :**

**a) Récitation**

Le texte à réciter en évaluation doit être un poème, une fable, un conte ou un paragraphe narratif. Il est donné aux apprenants une semaine à l'avance. Cette évaluation peut s'étendre sur plusieurs séances pour permettre un passage individuel des apprenants.

La récitation se note ainsi qu'il suit :

- *Mémorisation du texte* /**8pts** (note proportionnelle au taux du texte mémorisé).
- *Diction* /**6pts** (intonation et respect des pauses/ 2pts, prononciation/ 2pts, volume de la voix/ 2pts).
- *Expression corporelle* / **6pts** (présentation physique / 2pts, cohésion geste –contenu/ 2pts, mimique (attitude) / 2pts).

**b) Exposé oral et débat**

Le débat, l'exposé suivi d'un débat, le discours sont les exercices retenus dans ce cadre. Les apprenants sont évalués selon les critères ci-après.

- *Compréhension du sujet /* **4pts** *(p*erception du problème -si le sujet est compris ou pas- / 2pts, formulation du problème / 2pts).
- *Pertinence et organisation des idées /* **4pts** (richesse et pertinence des idées / 2pts, cohérence et cohésion des idées / 2pts).
- *Expression /* **8pts** *(*correction de la langue -qualité de la syntaxe, pertinence et richesse du vocabulaire- / 4pts, diction- articulation, intonation, volume de la voix- / 2pts, respect de la spécificité de chaque type d'exposé -présentation d'un exposé en classe, débat, lecture d'un discours- / 2pts).
- *Expression corporelle /* **4pts** (présentation physique -tenue, maîtrise de soi- / 2pts, gestuelle -attitude, posture- /2pts).

**c) Commentaire de l'image**

L'exercice porte sur le commentaire d'une image (dessin, photo, peinture, etc.). Bien que la préparation s'effectue en groupes, le commentaire de l'image se fait individuellement sur la base des consignes d'observation.

Le commentaire de l'image se note ainsi qu'il suit :

- *Description de l'image*/ **4pts** (nature de l'image /1pt, présentation des éléments constitutifs de l'image/ 3pts).
- *Interprétation de l'image*/ **4pts** (cohésion image-message/ 2pts, point de vue de l'élève, morale, prise de position/ 2pts).

- *Expression* / **8pts** (correction des phrases/ 2pts, richesse du vocabulaire/2pts, prononciation/ 2pts, volume de la voix/ 2pts).
- *Expression corporelle* / **4pts** (présentation physique / 2pts, position de l'élève par rapport à l'image qu'il présente/ 2pts).

**d) Compréhension orale**

Ce qui est à évaluer, c'est la capacité de l'apprenant à restituer, sous l'une ou l'autre des formes prévues, un texte lu et écouté. L'épreuve se déroule suivant les modalités ci-après :

- Le professeur formule des consignes d'écoute par écrit.
- Le professeur procède à la première lecture du texte suivie de 5 minutes de silence.
- Le professeur procède à la deuxième lecture du texte.
- Les apprenants répondent par écrit et individuellement aux questions qui leur sont posées ou résument le texte selon le cas.
- La correction collective se fait en fin de séance sous la réserve que les copies soient corrigées et remises plus tard.

**NB. La restitution du texte peut se faire soit sous forme de réponses aux questions sur le texte (on juge alors la qualité des réponses), soit sous forme d'un résumé (dans ce cas, on note le respect de la structure du texte et la fidélité au contenu).**

La compréhension orale se note ainsi qu'il suit :

- *Compréhension du texte* /**5pts** (repérage de l'idée générale du texte / 2pts, repérage des idées secondaires / 3pts).
- *Restitution du texte* / **7pts**
  - Sous forme de réponses aux questions (pertinence des réponses /4pts, richesse de l'argumentation / 3pts).
  - Sous forme de résumé (respect de la structure du texte /3,5pts, fidélité au texte /3,5pts).
- *Expression* /**6 pts** (correction de la langue- /2 pts, qualité de la syntaxe-/2 pts, pertinence et richesse du vocabulaire-/2 pts).
- P*résentation physique de la copie* / **2pts**.

**Durée :** L'épreuve se déroule en une (01) heure.

**Coefficient :** L'épreuve d'expression orale sera notée sur 20 points, coefficient 1.

**N.B. A l'épreuve d'expression orale, l'élève se présente avec une feuille de composition portant, outre son nom et la date, la nature de l'épreuve et le barème détaillé de notation tel qu'il apparaît dans le programme. En dehors de l'épreuve de compréhension orale, les autres exercices sont notés au fil de la prestation des élèves.**

**Article 2**: Les programmes visés à l'article premier ci-dessus entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016-2017;

**Article 3**: Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires aux termes du présent Arrêté.;

**Article 4**: les Inspecteurs Coordonnateurs Généraux, le Directeur des Examens et Concours, le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général, les Délégués Régionaux et Départementaux des Enseignements Secondaires, les Secrétariats à l'Education des différents Ordres d'Enseignements Privés, les Chefs d'Etablissements Publics et Privés sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de la stricte application du présent arrêté qui sera enregistré, publié au Journal Officiel en Français et en Anglais et communiqué partout où besoin sera.

**Fait à Yaoundé, le** - 9 DEC 2014

AMPLIATIONS
- PRC
- PM
- MINESEC/CAB/IGE/DIRECTIONS
- MINESUP
- DRES et DDES
- Représentants Nationaux des OEP
- Secrétariats à l'Education des OEP
- Etablissements intéressés
- Archives/Chrono

**LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**

Le Ministre

Louis Bapes Bapes

# Annexe 7

# Programme français 2ndes de 2014

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis 2012, notre système éducatif est engagé dans un vaste chantier de réforme curriculaire. Fondée sur la loi d'orientation de l'éducation de 1998 et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) commis en 2009, cette réforme vise globalement à adapter l'école aux besoins réels de la société. L'Approche Par les Compétences (l'APC) qui en est la matérialisation, remplace ainsi progressivement la Pédagogie Par Objectifs (PPO) dans les pratiques de classe.

Ce changement de paradigme, fortement favorisé par les évolutions du monde contemporain et l'ambition du Cameroun de devenir pays émergent, est déjà effectif au Premier Cycle de l'enseignement secondaire. Le processus étant irréversible, la même mutation s'impose désormais au Second Cycle. D'où la raison fondamentale de la présente révision des programmes dudit cycle.

L'approche choisie est celle de la Pédagogie de l'Intégration. D'après cette dernière, l'élève doit être capable de transférer ses apprentissages du contexte purement scolaire au contexte quotidien. Concrètement, il doit utiliser de façon efficace les savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations de la vie courante. Pour Xavier Roegiers, l'un des théoriciens de cette pédagogie, il est question de passer de la théorie à la pratique, de construire des apprentissages étape par étape, d'amener les apprenants à réinvestir les «acquis dans un contexte nouveau»[11] et les exercer à la résolution des situations-problème complexes.

Deux types d'objectifs d'intégration commandent les programmes d'études de français : l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) qui clôt un cycle d'études et l'Objectif Intermédiaire d'Intégration (OII) qui clôt une année scolaire. Visant globalement à rendre l'apprenant camerounais autonome et à en faire un véritable vecteur de la croissance, lesdits objectifs sont explicités dans les programmes par niveau. Ces programmes sont articulés eux-mêmes autour des contenus d'enseignement / apprentissage, du dispositif d'évaluation, des comptes rendus et remédiations.

[1] Xavier Roegier's, *Qu'est-ce que l'APC*, p.8.

## COMPETENCES TERMINALES D'INTÉGRATION À LA FIN DU SECOND CYCLE

À la fin du second cycle, l'apprenant devra :

**En langue française,**

- manier les structures grammaticales complexes et un vocabulaire riche pour traduire sa pensée, ses sentiments ou des concepts ;
- reconnaître et caractériser divers niveaux de langue et en faire un usage approprié ;
- définir une situation de communication ;
- reconnaître et manier les articulations logiques explicites et implicites d'un texte ;
- manier les techniques de l'argumentation ;
- identifier un type de texte et analyser ses spécificités.

**En littérature,**

- poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire un commentaire composé ;
- développer l'esprit d'analyse et de synthèse ;
- développer la réflexion et le raisonnement ;
- lire de façon autonome tout type de texte ;
- tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire ;
- comparer la communication aux autres formes d'expression et de communication ;
- établir un lien entre le contenu des textes lus et les situations de la vie courante ;
- émettre un avis motivé sur la valeur esthétique d'un texte littéraire ;
- reconnaître et classer les œuvres selon les genres ;
- reconnaître et classer les œuvres selon les périodes.

**En exercices écrits et oraux,**

- commenter, discuter, résumer un document écrit, oral ou iconique ;
- s'exprimer aisément et correctement, oralement et par écrit ;
- prendre part à un débat ;
- se constituer une documentatin (prendre des notes, les classer, les utiliser) ;
- développer l'esprit critique ;
- manier les techniques de l'argumentation.

## COMPETENCES INTERMEDIAIRES D'INTÉGRATION DE LA CLASSE DE SECONDE

### COMPÉTENCE DE BASE N°1 : LANGUE FRANÇAISE

À la fin de la classe de seconde, l'apprenant devra :

- prendre des notes, les classer et les réutiliser ;
- distinguer les modes de communication ;
- identifier les registres de langue ;
- mettre en œuvre les notions de base de la communication ;
- employer les éléments du discours et les ordonner dans une production ;
- utiliser de façon correcte le verbe, noyau du discours.

### COMPÉTENCE DE BASE N°2 : LITTÉRATURE

- reconnaître et classer les œuvres selon les périodes et les genres ;
- lire, comprendre, analyser les œuvres de genres variés et rendre compte de cette lecture à l'oral comme à l'écrit ;
- construire le sens d'un texte, d'un groupe de textes, d'une œuvre ;
- utiliser les connaissances acquises pour nourrir un commentaire composé ou une dissertation.

### COMPÉTENCE DE BASE N°3 : EXERCICES ORAUX ET ÉCRITS

- appliquer les principes et la démarche propres aux exercices écrits : dissertation, contraction de texte, lecture méthodique, commentaire composé.
- appliquer les principes et la démarche propres aux exercices oraux : lecture méthodique, débat, déclamation, dramatisation, commentaire de l'image, exposé, compte rendu de lecture.

## COMPETENCES INTERMEDIAIRES D'INTÉGRATION DE LA CLASSE DE PREMIÈRE

### COMPÉTENCE DE BASE N°1 : LANGUE FRANÇAISE

À la fin de la classe de première, l'apprenant devra :

- déterminer la situation de communication et en repérer les divers facteurs ;
- interpréter les éléments de style et les effets de sens qu'ils induisent dans le discours;

- utiliser les différents registres de langue ;
- caractériser la phrase dans ses ressources stylistiques ;
- utiliser le verbe à ses différents modes, voix, temps et aspects ;
- caractériser chaque type de texte.

### COMPÉTENCE DE BASE N°2 : LITTÉRATURE

- reconnaître et classer les œuvres selon les périodes et les genres ;
- lire, comprendre, analyser les œuvres de genres variés et rendre compte de cette lecture à l'oral comme à l'écrit ;
- construire le sens d'un texte, d'un groupe de textes, d'une œuvre ;
- utiliser les connaissances acquises pour nourrir un commentaire composé ou une dissertation.

### COMPÉTENCE DE BASE N°3 : EXERCICES ORAUX ET ÉCRITS

- appliquer les principes et la démarche propres aux exercices écrits : dissertation, contraction de texte, lecture méthodique, commentaire composé.
- appliquer les principes et la démarche propres aux exercices oraux : lecture méthodique, débat, déclamation, dramatisation, commentaire de l'image, exposé, compte rendu de lecture.

## COMPETENCES INTERMEDIAIRES D'INTÉGRATION DE LA CLASSE DE TERMINALE

### COMPÉTENCE DE BASE N°1 : LANGUE FRANÇAISE

À la fin de la classe de terminale, l'apprenant devra :

- analyser une situation de communication, en identifier l'émetteur et le récepteur, déceler les contenus manifestes et latents d'un énoncé, distinguer l'information principale de l'information secondaire ;
- interpréter les différents réseaux de signification, les rapports signifiant / signifié dans différents textes.

### COMPÉTENCE DE BASE N°2 : LITTÉRATURE

- caractériser les genres littéraires ;
- construire le sens d'un texte, d'un groupe de textes, d'une œuvre ;

- porter un jugement sur un texte, un groupe de textes, une œuvre.

### COMPÉTENCE DE BASE N°3 : EXERCICES ORAUX ET ÉCRITS

- appliquer les principes et la démarche propres aux exercices écrits : dissertation, contraction de texte, lecture méthodique, commentaire composé.
- appliquer les principes et la démarche propres aux exercices oraux : lecture méthodique, débat, déclamation, dramatisation, commentaire de l'image, exposé, compte rendu de lecture.

## PROGRAMME DE FRANÇAIS SECONDE LITTÉRAIRE

### DOMAINE DE LA LANGUE

### COMPÉTENCE DE BASE N°1 :LIRE ET INTERPRÉTER LES TEXTES EN RECOURANT AUX OUTILS DE LA LANGUE

| COMPÉTENCES DE BASE INTERMÉDIAIRES | PALIERS DES COMPÉTENCES | SAVOIRS | SAVOIR – FAIRE | ACTIVITÉS SUGGÉRÉES |
|---|---|---|---|---|
| Lire les textes en se fondant sur l'énonciation | Analyser et interpréter les facteurs de la communication et les fonctions du langage. | -La communication verbale/ la communication non verbale<br>- Les facteurs de la communication<br>- Les fonctions du langage | Interpréter les textes en se fondant sur les éléments de la communication. | Repérage, analyse et interprétation des indices de la communication dans un texte. |
| | Analyser et interpréter les registres de langue. | - Les registres familier, courant, soutenu<br>- Les codes de la communication par internet (langue parlée, langue écrite, smileys, etc.) | Adapter le registre de langue et le code de la communication à la situation de communication. | |
| | Analyser et interpréter l'énonciation en fonction des types de textes. | -L'énonciation dans un texte narratif<br>- L'énonciation dans un texte argumentatif<br>- L'énonciation dans un texte théâtral | Analyser et interpréter les textes en partant du système énonciatif. | |
| Lire les textes en se fondant sur la sémantique | Lire les textes en se fondant sur les sens des mots. | - L'origine et la formation des mots<br>- Le sens dénoté, le sens connoté. | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les sens des mots. | Repérage, analyse, substitution, réécriture, et interprétation des textes sur la base des mots et des relations lexicales, sémantiques et logiques. |
| | Lire les textes en se fondant sur les relations lexicales. | - Les synonymes, les antonymes, les homonymes, les paronymes.<br>- Les champs lexicaux/ Les notions d'hypéronymie et d'hyponymie. | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les réseaux lexicaux. | |
| | Lire les textes en se fondant sur les relations sémantiques et | - Le champ sémantique.La notion de polysémie. | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | logiques. | - Les notions de cohérence et de cohésion du texte. | relations sémantiques et logiques. | |
| Lire les textes en se fondant sur les parties du discours et sur la syntaxe. | Lire les textes en se fondant sur les parties du discours. | - Les classes des mots.<br>- Les groupes dans la phrase (syntagmes nominaux / syntagmes verbaux). | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les classes des mots et les syntagmes nominaux ou verbaux. | Repérage, analyse, substitution, réécriture et interprétation des textes sur la base des mots et des relations syntaxiques. |
| | Lire les textes en se fondant sur le fonctionnement du verbe. | - Les structures du verbe (transitif/intransitif ; pronominal ; attributif, etc.)<br>- Les valeurs des temps et des modes. | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les verbes. | |
| | Lire les textes en se fondant sur la syntaxe | - Les types et les formes de phrases.<br>- La nature (verbale/ non verbale) et la structure des phrases (simple, composée, complexe). | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les phrases | |
| Lire les textes en se fondant sur la stylistique. | Lire les textes en se fondant sur les figures de style. | - Les figures d'analogie.<br>- Les figures d'opposition.<br>- Les figures d'insistance, d'amplification et d'atténuation. | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les figures de style. | Repérage, analyse et interprétation des textes sur la base des tonalités et des figures de style. |
| | Lire les textes en se fondant sur les tonalités | - Les tons comiques.<br>- Les tons lyrique et pathétique. | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les tonalités. | |

**DOMAINE DE LA PRODUCTION ÉCRITE**

**COMPÉTENCE DE BASE N°2 :PRODUIRE DIVERS TYPES DE TEXTES (SOUS FORME D'ARGUMENTATION, DE RÉSUMÉ ET DE COMMENTAIRE COMPOSÉ.**

| COMPÉTENCES DE BASE INTERMÉDIAIRES | PALIERS DES COMPÉTENCES | SAVOIRS MÉTHODOLOGIQUES | SAVOIR – FAIRE | ACTIVITÉS SUGGÉRÉES |
|---|---|---|---|---|
| Contracter un texte | Analyser un texte en vue de le réduire. | - Repérage du système énonciatif et de la tonalité du texte<br>- Repérage du thème du texte et de la thèse de l'auteur<br>- Repérage de la structure argumentative du texte | Lire un texte et en dégager le thème, la thèse et la structure. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | (Arguments, exemples argumentatifs, connecteurs logiques) | | Repérage et reformulation des idées du texte. |
| | Rédiger le résumé d'un texte. | - Maîtrise des principes du résumé : Respect du système énonciatif et de l'ordre des idées du texte, réduction du texte au ¼ de sa longueur et précision du nombre de mots utilisés, etc.)<br>- Maîtrise des techniques de réduction : pronominalisation, nominalisation, etc. | Produire un résumé cohérent et cohésif. | |
| | Rédiger l'analyse d'un texte. | -Maîtrise des principes de l'analyse : Réorganisation de l'énonciation et des idées du texte, utilisation des verbes d'opinion, introduction et conclusion, réduction du texte au 1/3 de sa longueur et précision du nombre de mots utilisés, etc.)<br>- Maîtrise des techniques de réduction : pronominalisation, nominalisation, etc. | Produire une analyse bien structurée. | |
| Disserter / Discuter | Analyser un sujet de dissertation / discussion | -Identification des composantes du sujet (opinion, consigne) ; des types de sujets (types de plans) et du domaine d'application de la pensée.<br>- Repérage et analyse des mots-clés du sujet. Reformulation du sujet.<br>- Expression du problème et formulation de la problématique. | Analyser un sujet et formuler la problématique. | Analyse, problématisation, recherche des idées, élaboration du plan et rédaction de la dissertation. |
| | Rechercher les idées et élaborer le plan de la dissertation / discussion. | - Élaboration du plan d'ensemble et recherche des arguments, des exemples et des citations pour répondre à la question posée. | Organiser les idées directrices des paragraphes (arguments, exemples, citations) | |
| | Rédiger la dissertation / discussion | - Rédaction de l'introduction : étapes, contenus<br>- Rédaction de la conclusion : étapes, contenus<br>- Rédaction d'un paragraphe : composantes, outils d'enchaînement, agencement.<br>- Rédaction des transitions<br>- Insertion des exemples et des citations. | Rédiger une dissertation intégrale. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Initier au commentaire composé d'un texte | Lire méthodiquement le texte et formuler des centres d'intérêt pertinents | - Découverte de l'épreuve.<br>-Repérage et analyse des éléments du paratexte,<br>-Lecture du texte puis formulation des premières impressions de lecture.<br>- Lacture et analyse de la consigne.<br>- Repérage et analyse des indices du genre ou du type de texte.<br>- Analyse du texte en fonction des outils appropriés (suivant le genre et le type de texte).<br>-Regroupement des idées par affinité | Présenter les idées majeures du texte. | Formuler les centres d'intérêt pertinents |
| | Élaborer un plan détaillé de commentaire composé. | -Détermination des idées – directrices, des arguments et de leurs moyens d'expression<br>-Organisation des éléments retenus plus haut sous forme de plan (insister sur la cohérence et la cohésion des idées) | Élaborer le plan détaillé d'un commentaire composé. | Rassembler et organiser les idées mises en évidence pendant la lecture méthodique |

**DOMAINE DE LA LITTÉRATURE**
**COMPÉTENCE DE BASE N°3 :LIRE, ANALYSER ET INTERPRÉTER UNE ŒUVRE LITTÉRAIRE.**

| COMPÉTENCES DE BASE INTERMÉDIAIRES | PALIERS DES COMPÉTENCES | SAVOIRS | SAVOIR – FAIRE | ACTIVITÉS SUGGÉRÉES |
|---|---|---|---|---|
| Lire, analyser et interpréter une œuvre littéraire. | Lire, analyser et interpréter un recueil de contes ou de nouvelles camerounais.<br>Lire, analyser et interpréter une œuvre romanesque camerounaise.<br>Lire, analyser et interpréter une œuvre poétique africaine. | - Exploitation des éléments du paratexte en vue de formuler des hypothèses de lecture.<br>- Élaboration d'un journal de lecture.<br>-Contrôle de lecture.<br>-Négociation du projet d'étude.<br>- Lecture méthodique des textes.<br>-Traitement des thèmes développés | Lire une œuvre et élaborer un journal de lecture ;<br>Lire méthodiquement des textes<br>Traiter des thèmes abordés dans l'œuvre lue.<br>Recueillir des informations durant les | Lectures méthodiques<br>Exposés<br>Groupement de textes. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Lire, analyser et interpréter une œuvre théâtrale française du XVII$^{e}$ siècle. | dans l'œuvre.<br>-Situation de l'œuvre dans son contexte. (Groupement de textes) | lectures pour nourrir les dissertations ou les commentaires. | |

**CADRAGE :**

- Un recueil de contes ou de nouvelles camerounais ;
- Une œuvre romanesque camerounaise ;
- Une œuvre poétique africaine ;
- Une œuvre théâtrale française du XVII$^{e}$ siècle.

## CONTENUS DU PROGRAMME DE FRANÇAIS CLASSE DE SECONDE SCIENTIFIQUE

**DOMAINE DE LA LANGUE**

**COMPÉTENCE DE BASE N°1 :LIRE ET INTERPRÉTER LES TEXTES EN RECOURANT AUX OUTILS DE LA LANGUE**

| COMPÉTENCES DE BASE INTERMÉDIAIRES | PALIERS DES COMPÉTENCES | SAVOIRS | SAVOIR – FAIRE | ACTIVITÉS SUGGÉRÉES |
|---|---|---|---|---|
| Lire les textes en se fondant sur l'énonciation | Analyser et interpréter les facteurs de la communication et les fonctions du langage. | -La communication verbale/ la communication non verbale<br>- Les facteurs de la communication<br>- La communication iconique | Interpréter les textes en se fondant sur les éléments de la communication. | Repérage, analyse et interprétation des indices de la communication dans un texte. |
| Lire les textes en se fondant sur la sémantique | Lire les textes en se fondant sur les sens des mots. | - Le sens lexical / le sens contextuel. | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les sens des mots. | Repérage, analyse, substitution, réécriture, et interprétation des textes sur la base des mots et des relations lexicales, sémantiques et logiques. |
| | Lire les textes en se fondant sur les relations lexicales. | - Les synonymes, les antonymes, les homonymes, les paronymes.<br>- Les champs lexicaux/ Les notions d'hypéronymie et d'hyponymie. | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les réseaux lexicaux. | |
| | Lire les textes en se fondant sur les relations sémantiques et logiques. | - Le champ sémantique.<br>-Les relations logiques dans le paragraphe.<br>- Les relations sémantiques dans le | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les relations sémantiques et | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | paragraphe. | logiques. | |
| Lire les textes en se fondant sur les parties du discours et sur la syntaxe. | Lire les textes en se fondant sur les parties du discours. | - Les classes des mots.<br>- La formation des mots.<br>-Éléments de phonétique combinatoire | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur les classes des mots. | Repérage, analyse, substitution, réécriture et interprétation des textes sur la base des mots et des relations syntaxiques. |
| | Lire les textes en se fondant sur la syntaxe | - Syntagme nominal/ syntagme verbal | Analyser et interpréter les textes en se fondant sur la syntaxe. | |

**DOMAINE DE LA PRODUCTION ÉCRITE ET ORALE**

**COMPÉTENCE DE BASE N°2 :PRODUIRE DIVERS TYPES DE TEXTES (SOUS FORME D'ARGUMENTATION, DE RÉSUMÉ ET DE COMMENTAIRE COMPOSÉ.**

| COMPÉTENCES DE BASE INTERMÉDIAIRES | PALIERS DES COMPÉTENCES | SAVOIRS | SAVOIR – FAIRE | ACTIVITÉS SUGGÉRÉES |
|---|---|---|---|---|
| Contracter un texte | Retrouver le plan d'un texte. | Repérage de la structure argumentative du texte : Thème/thèse/ connecteurs logiques/arguments/ exemples<br>Reformulation des idées en évitant la paraphrase | Élaborer le schéma argumentatif d'un texte. | Élaboration du schéma argumentatif d'un texte. |
| | Produire un résumé. | Application des principes du résumé : proportion de réduction, règles de rédaction, respect du nombre de mots. | Produire un résumé | Production d'un résumé |
| | Produire une analyse. | Application des principes de l'analyse: proportion de réduction, règles de rédaction, respect du nombre de mots. | Produire une analyse | Production d'une analyse |
| Produire une | Analyser un sujet de dissertation | Analyse d'un sujet de type analytique | Décomposer un sujet : opinion / consigne<br>Expliquer un jugement / une opinion<br>Analyser une consigne<br>Formuler une problématique | Analyse des sujets |
| | | Analyse d'un sujet de type dialectique | | Formulation de la problématique |
| | | Analyse d'un sujet de type « commentaire » | | |
| | | Recherche des idées et élaboration du plan d'un sujet de type analytique | Déduction du plan d'ensemble | Recherche des idées |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| dissertation / une discussion | Élaborer un plan détaillé | Recherche des idées et élaboration du plan d'un sujet de type dialectique | Rechercher des idées | Construction d'un plan |
| | | Recherche des idées et élaboration du plan d'un sujet de type « commentaire » | Regrouper les idées pour construire un plan | |
| | Rédiger un devoir de dissertation | Les parties d'une introduction : amener le sujet/ Énoncer la problématique/ Présenter le plan | Produire une introduction | Production d'une introduction |
| | | Les parties de la conclusion : Bilan de la réflexion/ Ouverture et Perspectives. | Produire une conclusion | Production d'une conclusion |
| | | La structure du paragraphe : enchaînement des idées dans le paragraphe (idée-prise de position ; idées arguments ; idées - exemples/<br>Rédaction des transitions. | Rédiger un paragraphe<br>Rédiger des transitions | Rédaction d'un paragraphe et des transitions |

**COMPÉTENCE DE BASE N°3 :LIRE, ANALYSER ET INTERPRÉTER UNE ŒUVRE LITTÉRAIRE.**

**Nombre d'œuvres : 02. Un roman camerounais et une œuvre théâtrale française du XVII$^{e}$ siècle.**

| COMPÉTENCES DE BASE INTERMÉDIAIRES | PALIERS DES COMPÉTENCES | SAVOIRS | SAVOIR – FAIRE | ACTIVITÉS SUGGÉRÉES |
|---|---|---|---|---|
| Étudier une œuvre intégrale. | Pratiquer les activités augurales et lire l'œuvre littéraire. | Exploitation des extraits ouvroir et fermoir | Formuler les hypothèses de sens | Formulation des hypothèses de sens |
| | | Élaboration d'une fiche de lecture | | |
| | | Test de lecture | | |
| | Analyser le (s) thèmes (s) | Lectures méthodiques | Formuler le sens des textes | Formulation du sens des textes |
| | | Exposés | Produire des exposés | Production des exposés |
| | Insérer l'œuvre dans son contexte | Groupement de textes | Insérer l'œuvre dans son contexte | Insertion de l'œuvre dans son contexte |

# MÉTHODE D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

## I. Principes généraux

Au 2nd cycle du lycée, l'enseignement de la langue vise la maîtrise par l'élève de l'outil linguistique, tant en termes de compréhension (étude des textes) qu'en termes d'autonomie (production de textes). Il s'agit d'enraciner l'apprentissage de la langue française dans le besoin d'échanges et de communication. L'accent est ainsi mis sur une pratique raisonnée de l'expression et de la communication débouchant sur la réception et la production des textes. On partira donc des acquis du 1er cycle pour amener les apprenants à accéder à une profondeur significative dans l'analyse des textes ou de tout document-support.

## II. Choix des leçons

Le choix des leçons dépendra totalement du programme officiel. Leur succession sera déterminée par le projet pédagogique et les besoins réels des apprenants.

## III. Choix du corpus

L'enseignement de la langue partira toujours d'un corpus qui sera un texte littéraire ou non, ayant une unité sémantique et comptant une quinzaine de lignes, d'un document iconique ou sonore. Qu'il s'agisse du texte ou de tout autre document, il devra être en adéquation avec le palier de compétences, contenir les faits de langue à maîtriser et reposer sur un domaine de vie.

## IV. Formulation de l'objectif

Elle est faite par le professeur qui tiendra compte des catégories d'actions à réaliser par l'apprenant. Tout objectif fera clairement ressortir dans sa formulation l'agir compétent, le contexte et la fonction.

## V. Démarche

Le professeur gardera à l'esprit l'intérêt d'allier théorie et pratique. L'étude du sens sera fondée sur une approche onomasiologique ou sémasiologique, l'essentiel étant d'adapter efficacement l'approche à la richesse du support et à la flexibilité des activités.

- L'approche sémasiologique consiste à partir du signe linguistique pour rechercher ce qu'il désigne, donc du signifiant au signifié. Elle s'oriente vers une grammaire de la compréhension ;
- L'approche onomasiologique consiste à partir d'une notion ou d'un concept pour chercher le(s) signe(s) linguistique(s) qui en rend (ent) compte. Elle réfère à une grammaire de la production.

La leçon de langue se déroulera en cinq étapes :

1- Phase d'observation ou découverte du phénomène linguistique à étudier ou découverte du contexte.

Elle comprendra la lecture du texte, la découverte et la reconnaissance du fait linguistique à étudier au moyen d'un questionnaire guide.

2- Phase d'analyse

Repérage des signes à partir de questions précises ; manipulations à partir des consignes données par le professeur. Ces manipulations permettront à l'apprenant de mettre en exergue le phénomène discursif ou langagier aussi bien sur le plan des formes que des valeurs. Diverses opérations peuvent être convoquées : transformation, substitution, permutation, addition, suppression, etc.

3- Phase de vérification ou de confrontation

Cette phase est interactive. Sous la conduite du professeur, les apprenants évaluent leurs travaux (faits en groupes ou individuellement) en constatant les différences, en relevant les erreurs pour les expliquer et les corriger. Au terme de cette activité, se dégageront les règles.

4- Phase de formulation de la règle

À partir des activités menées précédemment, les élèves formulent des règles qui sont améliorées par le professeur.

5- Phase de consolidation

Elle correspond à la phase d'entrainement, de consolidation des acquis grâce à une nouvelle situation.

## L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

L'enseignement de la littérature au second cycle vise trois objectifs principaux :

- doter l'apprenant de techniques d'approche du texte littéraire avec pour finalité d'en faire un lecteur autonome. Il sera donc progressivement capable de lire, d'analyser, d'interpréter le texte littéraire et même de porter des jugements motivés sur une œuvre, un auteur, un courant littéraire, etc. Ces acquis pourront être réinvestis dans des activités de lecture ultérieures.

- enrichir la culture littéraire de l'apprenant (connaissance des genres, d'auteurs, de courants littéraires, etc.), culture qui lui sera utile pour la production des textes.

- développer chez l'apprenant le goût et le plaisir de la lecture.

L'enseignement de la littérature se déploie à travers l'étude des œuvres intégrales, les groupements de textes et les exposés.

## I. L'ÉTUDE DE L'ŒUVRE INTÉGRALE

Cette étude se fera à partir de trois activités : la lecture méthodique, les comptes rendus et les exposés.

Elle comporte les étapes ci- après :

- Les activités augurales : exploitation des éléments paratextuels en vue de formuler des attentes de lecture ; étude d'un extrait ouvroir et / ou d'un extrait fermoir.
- La lecture de l'œuvre par chaque élève (hors classe) et l'élaboration d'un journal de lecture;
- Le contrôle de lecture et la négociation d'un projet d'étude de l'œuvre ;
- L'étude collective de l'œuvre en classe à travers les lectures méthodiques ou d'autres formes de lectures (lecture suivie et dirigée, lecture thématique, etc.) ;
- L'étude de divers aspects de l'œuvre (les forces agissantes, les aspects marquants de l'écriture, les thèmes majeurs, etc.) par le biais d'exposés ;
- L'inscription de l'œuvre dans son contexte ;

## II. L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE MÉTHODIQUE

### 1. Définition

La lecture méthodique est l'étude d'un texte de manière active. Elle est une pratique scolaire qui met en avant la convocation des outils d'analyse pour exploiter un texte relativement court. Il s'agit donc, au lieu d'un parcours linéaire, de partir des traits pertinents de l'écriture pour construire progressivement le sens du texte.

### 2. Objectifs

Trois objectifs majeurs sont assignés à cet exercice :

- accroître les compétences de lecture de l'élève, c'est-à-dire lui faire acquérir des méthodes de lecture efficaces ;
- permettre à l'élève d'être autonome et de savoir adapter sa méthode à la grande diversité des textes ;
- aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et susciter la réflexion personnelle.

### 3. Choix des textes

Les textes de lecture méthodique seront littéraires. Ils seront choisis dans les œuvres inscrites au programme (étude de l'œuvre intégrale) ou non (groupements de textes). Ces textes seront d'une longueur moyenne de 20 à 30 lignes.

### 4. Formulation de l'objectif

La formulation de l'objectif doit éviter deux principaux écueils : des formules passe-partout (Ex : Construire le sens du texte) et l'anticipation du sens du texte. L'objectif devra être défini en tenant compte des spécificités de chaque texte notamment des traits formels de l'écriture et de la thématique.

### 5. Démarche

Elle passe par les étapes ci-après :

- lectures du texte (expressive par le professeur et silencieuse par les élèves) ;
- observation du texte et la formulation des hypothèses : au moyen de questions simples, l'enseignant facilite l'observation du paratexte et de quelques éléments formels (mise en page, ponctuation, typographie, etc.) ;
- choix des outils d'analyse ;
- analyse du texte à l'aide d'outils appropriés;
- validation des hypothèses ;
- bilan.

## I. L'EXPOSÉ ORAL

L'exposé oral est une présentation verbale devant la classe. En plus des capacités requises pour un travail écrit, il exige la maîtrise de la parole en public. L'exposé peut porter sur un thème dans une œuvre intégrale ou sur un sujet d'ordre littéraire en rapport avec l'œuvre intégrale étudiée. Il ne s'agira plus pour l'enseignant de multiplier à l'infini des exposés sans en fixer les objectifs, ni donner des directives précises aux élèves quant à la préparation et à la présentation de leurs travaux. Il devra cibler des thèmes d'exposés pertinents, donner ou indiquer aux apprenants la documentation adéquate, les grandes orientations du travail attendu et les principes devant les guider lors de la présentation.

## 1. Le travail préparatoire

L'enseignant devra proposer aux apprenants la démarche à suivre **:**

- Bien cerner le thème de l'exposé, l'expliquer **et le problématiser, c'est-à-dire poser les questions soulevées par le sujet (Où, qui ? quoi ? quand ? comment ? pourquoi ? comment ?) Cela permettra de dégager le plan de l'exposé.**
- Faire des recherches documentaires dans des livres, des magazines ou sur internet.
- Répondre aux questions que l'on s'est posé et compléter par des questions supplémentaires et des réponses suggérées par les lectures.
- Élaborer un plan en déterminant les principales parties de l'exposé et en leur donnant un titre pouvant se décliner sous-titres.
- Rédiger l'exposé qui comportera les éléments suivants : un titre, une introduction, un développement suivant le plan, une conclusion, une bibliographie et éventuellement, un glossaire. Une page de garde sera nécessaire pour fournir les informations liminaires (titre et plan de l'exposé, nom des membres du groupe, etc.)
- S'exercer à la présentation orale, devant un public si possible et chronométrer le temps. Il s'agira ici de faire attention au verbal (mots utilisés, morphosyntaxe et prononciation) ; au para verbal (vitesse et intensité de la parole) et au non-verbal (attitude de l'exposant, maîtrise du trac).

## 2. La présentation

Les exposants présenteront chacun une partie de l'exposé sans perdre de vue qu'il est dit et non lu. Cette présentation requiert des compétences langagières, gestuelles, etc. La séance sera organisée ainsi qu'il suit :

- 20 mn d'exposé ;
- 20 mn de débat dirigé par l'enseignant ;
- 15 mn pour l'intervention du professeur et pour la prise des notes qui portera sur l'essentiel à retenir sur le thème traité.

NB : L'exposé est fait sous l'encadrement de l'enseignant :

- Avant la présentation, il doit avoir les supports des exposés et les lire pour en relever les éléments pertinents (en vue de la prise des notes).
- Pendant la présentation, l'enseignant doit prendre des notes relatives à la prestation des exposants.

- Après la présentation, il fera des remarques par rapport à l'exposé présenté (fond et forme). Ensuite, il devra donner aux élèves l'essentiel à retenir sous forme de notes brèves.

## II. LE GROUPEMENT DE TEXTES

### 1. Définition et objectifs

Le groupement de textes est un volet important de l'enseignement de la littérature au second cycle. Il vient compléter l'étude des œuvres intégrales. C'est l'étude d'une collection de 4 à 6 textes (de 20 à 30 lignes) centrée sur un problème ou un thème littéraire, sur un genre, une modalité d'écriture ou l'œuvre d'un écrivain.

Le groupement de textes prososé aux élèves comme base d'étude et de réflexion vise à leur donner une vue plus large des phénomènes littéraires, à enrichir ou à dépasser certains aspects que l'étude de l'œuvre intégrale ne permet d'aborder que trop brièvement. Les textes du groupement appartiennent souvent à un même genre littéraire et peuvent émaner du même auteur ou d'auteurs différents.

L'objectif poursuivi est d'enrichir la culture littéraire de l'apprenant qui acquiert ainsi des savoirs littéraires (sur les genres, les courants littéraires, les notions littéraires, un auteur, etc.) lui permettant d'améliorer ses compétences de lecteur, qu'il pourra réinvestir dans la lecture d'autres œuvres intégrales et dans ses productions.

### 1- Place et objet du groupement de textes

Le groupement de textes peut favoriser l'entrée dans une œuvre intégrale ou compléter son étude (au cours ou à la fin de cette étude). Ainsi, pour les séries littéraires, on prévoira deux groupements de textes qui se feront à la fin de l'étude de chacune des deux premières œuvres. Pour les séries scientifiques, le groupement de textes se fera à la fin de l'étude de la 1ère œuvre.

### 2- Démarche didactique

#### a- La préparation

Il s'agira pour l'enseignant de déterminer :

- l'axe d'étude du groupement (lui donner un titre ; cet axe doit être formulé avec précision) ;
- l'objectif général du groupement c'est-à-dire de sélectionner les textes du groupement et les ordonner :il est préférable de choisir les textes du même genre ou de la même époque, sauf si le professeur veut étudier avec ses élèves l'évolution d'un genre, d'une notion, etc. ;
- les méthodes d'approche des textes (Lecture méthodique, commentaire composé, épreuve de langue, résumé de texte s'il s'agit de textes d'idées, etc.) ;
- la durée (1 heure pour la présentation, 1 heure par texte et 1 heure pour la confrontation) ;
- les motifs de confrontation et élaborer une fiche récapitulative de ces motifs ;
- le dispositif d'évaluation (La séance de confrontation constitue une évaluation du groupement ; par ailleurs, les exercices écrits et oraux offrent aux élèves l'occasion de réinvestir les acquis du groupement.

**b- La conduite de l'activité**

L'activité commencera par la présentation du groupement. En raison des contraintes horaires, celle-ci peut être couplée à l'étude du 1er texte. La lecture des textes se fera sous le prisme des motifs de confrontation, mais chaque motif ne constituera pas une entrée. On choisira les instruments d'analyse et les exercices en fonction des textes eux-mêmes, du projet pédagogique global, des besoins et des intérêts des élèves.

La confrontation des différents textes du groupement sera toujours approfondie lors d'une séance de synthèse. C'est dire que les différents textes ne sont pas étudiés pour eux-mêmes, mais que la confrontation se fera au fur et à mesure, dans la perspective de la synthèse finale. Ainsi, on aura deux tableaux dont l'un récapitulera les motifs de confrontation par texte et l'autre fera ressortir les convergences et les divergences des textes du groupement et d'en établir le bilan.

## III. LE COMPTE RENDU DE LECTURE

Le compte- rendu de lecure d'un texte ou d'un événement est un texte oral ou écrit destiné à transmettre des informations sur un texte (article de journal, discours, livre) ou au sens large d'une réunion, d'un spectacle, etc. afin que le récepteur puisse s'en faire une représentation fidèle et la plus complète possible.

### 1. Le travail préparatoire

La préparation du compte rendu peut se faire au moyen d'une activité de lecture ou de visionnage pendant laquelle seront consignées des informations telles que :

- Des informations générales sur l'œuvre ou le spectacle, etc. (titre, auteur, époque, courant littéraire, genre, structure externe, décors, personnages, atmosphère générale, etc.)
- Le résumé de l'œuvre, du film ou de l'événement.
- Le narrateur et le (s) point (s) de vue choisis.
- L'espace (où se déroule l'histoire) et le temps (l'époque durant laquelle se déroule l'histoire).
- Le schéma narratif de l'œuvre (théâtre, roman, nouvelle) : il sera défini par rapport au personnage principal.
- Les personnages (principaux/ secondaires) et les relations entre eux ; le schéma actanciel.
- Les thèmes principaux ou les problèmes abordés.
- Les éléments formels ou décoratifs marquants.

NB : Les entrées varient en fonction de l'objectif, du genre ou du type de document.

### 1. La rédaction

La rédaction du compte-rendu comporte une introduction (présentation de l'œuvre ou de l'objet du compte rendu et annonce du plan), un développement (synthèse des informations ci-dessus) et une conclusion (ce qui a le plus frappé dans l'œuvre ou l'événement ; l'intérêt suscité par l'œuvre et/ou son auteur).

## IV. LA CONTRACTION DE TEXTE

La contraction de texte comporte deux parties : le résumé ou l'analyse de texte et la discussion. L'analyse et le résumé consistent à donner une version condensée d'un texte de départ. Alors que le résumé réduit le texte au ¼, l'analyse le réduit au 1/3, avec une marge de 10% en plus ou en moins. L'examinateur devra indiquer précisément les proportions de réduction (le nombre de mots attendus pour l'analyse ou le résumé). La longueur du texte initial doit être comprise entre 400 et 500 pour la classe de 2nde.

### A. LE RÉSUMÉ / L'ANALYSE

#### 2. La démarche

#### 2.1. Le travail préparatoire

- Repérer le thème du texte.
- Repérer la thèse défendue par l'auteur.
- Repérer le système énonciatif.
- Dégager la structure argumentative du texte (Thèse, connecteurs logiques, arguments).
- Traiter les exemples et les citations pour en retenir l'essentiel.

#### 2.2. La rédaction

#### 2.2.1. La rédaction du résumé

- Reformuler les idées retenues et rédiger le résumé en en appliquant les principes (respect du système d'énonciation, respect de l'ordre des idées du texte initial, respect des limites du texte).
- Appliquer les techniques de contraction (pronominalisation, nominalisation, remplacement d'une phrase complexe par une phrase simple - par exemple, une subordonnée relative pourra être remplacée par un adjectif qualificatif ; une complétive par un groupe nominal ; une

circonstantielle par un groupe prépositionnel, etc.- pour réduire le nombre de mots en vue de rester dans l'intervalle indiqué). Préciser le nombre exact de mots en employés.

### 2.2.2. La rédaction de l'analyse de texte

- Appliquer les principes de l'analyse (changement du système énonciatif, respect ou non de l'ordre des idées du texte initial ; mise en évidence des liens logiques, ect.).
- Appliquer les techniques de contraction pour réduire la longueur du texte en vue de rester dans l'intervalle indiqué. Préciser le nombre exact de mots en employés.

## B. LA DISCUSSION

La discussion, mini dissertation constitue la deuxième partie du sujet de contraction de texte, la première étant le résumé ou l'analyse. Elle prend appui sur le texte à résumer et porte soit sur un problème abordé dans le texte, soit sur un passage précis du texte. Elle n'est cependant pas une reprise du texte même si le texte peut offrir au candidat quelques informations qu'il faudra utiliser intelligemment. (Cf Dissertation).

## V. LA DISSERTATION

Ladissertation est un exercice de composition française dont l'objectif est de mener une réflexion personnelle, argumentée et organisée qui servira de réponse à la question posée par le sujet. L'apprenant devra faire 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. Enfin, il manifestera ses capacités d'écriture en s'exprimant dans une langue correcte et claire.

Le sujet de dissertation porte sur un jugement, une question ou une citation à expliquer, à discuter et /ou à commenter. Ce sujet est généralement d'ordre littéraire, artistique ou général.

L'enseignement-apprentissage de la dissertation passe par les étapes suivantes :

### 1- L'analyse du sujet

- Présenter brièvement l'exercice.

- Expliquer l'opinion
- Analyser la consigne : déterminer le type de sujet (+type de plan induit) et le domaine d'application de la pensée.
- Reformuler le sujet.
- Dégager le problème et formuler la problématique *(travailler sur les trois types de sujets : dialectique, analytique et mixte, la formulation de la problématique étant liée au type de sujet).*

**2- L'élaboration du plan**

- Dégager le plan d'ensemble **(en répondant aux questions de la problématique).**
- Rechercher des arguments et des exemples ; les hiérarchiser ; rechercher des citations.

**3- La rédaction du devoir**

- Rédiger l'introduction : amener le sujet, poser le problème, énoncer la problématique, annoncer le plan.
- Rédiger la conclusion : bref rappel de la problématique, bilan des réponses proposées, ouverture.
- Rédiger un paragraphe : composantes ; insertion des exemples et des citations.
- Rédiger une transition.

## IV. L'INITIATION AU COMMENTAIRE COMPOSÉ

L'apprentissage du commentaire composé vise àinitier les apprenants au commentaire composé, exercice écrit et entièrement rédigé, présentant de façon ordonnée et construite, des remarques visant à éclairer le sens d'un texte à travers ses procédés d'écriture. Cet exercice est « composé» car il ne suit pas le fil du texte, ni ne sépare le fond de la forme. Cet apprentissage, pour le niveau de la seconde, se limitera à la formulation des centres d'intérêt. Il sera question d'apprendre aux élèves à analyser des textes appartenant à des genres et à des types différents et à regrouper les idées par affinités. La longueur du texte sera d'une vingtaine (20 à 30) de lignes (entre 200 et 250 mots) saisies ou de vers ayant une unité de sens.

L'enseignement du commentaire composé en classe de seconde se déroulera suivant les étapes ci après :

1. **Découverte de l'épreuvre :**

**a.** Examen du paratexte et lecture du texte en vue de formuler les premières impressions de lecture.

**b.** Repérage du genre et / ou du type de texte.

**c.** Examen de la consigne : Celle-ci invitera dorénavant le candidat à produire un commentaire composé en suivant les consignes ci-après :

- Exprimer le thème du texte ;
- Donner les centres d'intérêt avec leurs éléments constitutifs.

**2. Analyse détaillée du texte** :

À l'aide d'outils d'analyse textuelle en relation avec le genre et le type de texte : procéder à l'analyse détaillée du texte.

3. **Regroupement des données de l'analyse par affinités :**

- Formulation des centres d'intérêt pertinents ;
- Rattachement des interprétations aux centres d'intérêt formulés.

**4.Élaboration du plan détaillé du commentaire composé** :

Pour chaque centre d'intérêt formulé, identifier les idées directrices, les idées – arguments et les moyens d'expression (éléments du vocabulaire ou de la syntaxe, figures de style, etc.)

## I.1. L'ÉPREUVE DE LITTÉRATURE OU DE CULTURE GÉNÉRALE

L'épreuve de littérature ou de culture générale comporte trois types de sujet au choix chez les littéraires et deux types de sujet au choix chez les scientifiques. L'entraînement à chacun de ces exercices se fera par paliers en fonction des notions enseignées. L'enseignant tendra vers la structure canonique de l'épreuve au fur et à mesure de sa progression dans les programmes.

### I.1.1. Contraction de texte et discussion

Le sujet de type I est une contraction de texte suivie d'une discussion. Le texte proposé ne présentera pas de grandes difficultés de compréhension et portera sur les grands problèmes d'actualité : jeunesse, immigration, chômage, sports et loisirs, TIC, etc.

**a. Résumé ou analyse**

Qu'il s'agisse du résumé ou de l'analyse, l'exercice vise à tester chez les élèves la capacité à comprendre un texte et à le restituer en peu de mots, en allant à l'essentiel. La première partie de la contraction de texte est un résumé ou une analyse du texte proposé. Le libellé indiquera clairement la nature de la production attendue : résumé ou analyse. Il précisera le nombre de mots du texte proposé (entre 400 et 500 mots) et la réduction demandée. Le résumé se fera au quart et l'analyse au tiers.

L'examinateur rappellera aux élèves qu'une marge de 10% en plus ou en moins est admise. Chaque élève indiquera à la fin de son travail le nombre de mots utilisés.

**b. Discussion**

La discussion constitue la deuxième étape du travail à faire sur le texte de la contraction. Le libellé formule à partir du texte, une question qui pose un problème dont le texte éclaire au moins un aspect. Il est demandé à l'élève d'exprimer, en se référant à son expérience et à ses lectures, un avis argumenté. L'exercice permet d'apprécier l'aptitude à discuter, c'est-à-dire à comprendre et à confronter des points de vue différents. L'évaluation appréciera également la correction de l'expression écrite et l'aptitude à organiser la pensée (Cf grille d'évaluation).

**GRILLE D'ÉVALUATION DE LA CONTRACTION DE TEXTE**

| | **Critère : 1**<br>**Compréhension du texte** | **Critère : 2**<br>**Maîtrise de la technique du résumé** | **Critère : 3**<br>**Correction de l'expression** |
|---|---|---|---|
| | **L'élève reçoit 1,5pt**<br>s'il est resté fidèle au texte de départ. | **L'élève reçoit 1pt**<br>S'il respecte la chronologie des idées et le système d'énonciation. | **L'élève reçoit 1pt**<br>s'il respecte les règles des accords et si son vocabulaire est riche et varié |
| | **L'élève reçoit 1,5pt**<br>s'il a reformulé exactement les idées du texte. | **L'élève reçoit 1pt**<br>Si son résumé est cohérent et cohésif. | **L'élève reçoit 1pt**<br>s'il respecte les normes de la syntaxe et manie correctement les temps et modes verbaux. |
| | | **L'élève reçoit 1pt**<br>S'il respecte les limites du nombre de mots utilisés. | |
| **Total** | **3pts** | **3pts** | **2pts** |

## GRILLE D'ÉVALUATION DE LA DISCUSSION / 10pts

| | **Critère : 1**<br><br>**Compréhension du sujet** | **Critère : 2**<br><br>**organisation/ cohérence** | **Critère : 3**<br><br>**Correction de l'expression** |
|---|---|---|---|
| | **L'élève reçoit 2pts**<br><br>s'il reformule correctement la thèse de l'auteur et la développe en l'illustrant par des exemples pertinents. | **L'élève reçoit 1,5pt**<br><br>S'il enchaîne logiquement ses idées et s'il est cohérent dans sa démonstration. | **L'élève reçoit 1,5pt**<br><br>s'il respecte les règles des accords et si son vocabulaire est riche et varié |
| | **L'élève reçoit 2pts**<br><br>s'il développe correctement l'antithèse. | **L'élève reçoit 1,5pt**<br><br>Si ses idées sont cohésives c'est-à-dire convergent vers le même but. | **L'élève reçoit 1,5pt**<br><br>s'il respecte les normes de la syntaxe et manie correctement les temps et modes verbaux. |
| | | | L'élève reçoit 2pts<br><br>s'il utilise correctement les phrases déclaratives et les connecteurs logiques. |
| **Total** | **4pts** | **3pts** | **3pts** |

**NB** : Le critère de perfectionnement sera appliqué à l'ensemble de la copie : mise en page, propreté et lisibilité de la copie : 2pts

### I.1.2. COMMENTAIRE COMPOSÉ

Le commentaire composé permet d'apprécier l'aptitude de l'élève à observer, à analyser et à interpréter un texte littéraire comportant entre 200 et 250 mots. L'exercice invite l'élève à proposer un sens du texte construit autour de deux ou trois centres d'intérêt. Pour le niveau de la 2nde, on s'arrêtera uniquement à la l'élaboration du plan détaillé.

**GRILLE D'ÉVALUATION DU COMMENTAIRE COMPOSÉ**

| | **Critère : 1**<br>**Compréhension du sujet** | **Critère : 2**<br>**organisation/ cohérence** | **Critère : 3**<br>**Correction de l'expression** | **Critère : 4**<br>**Originalité de la production** |
|---|---|---|---|---|
| **Consigne 1 : Centre d'intérêt n° 1** | **L'élève reçoit 3pts**<br>s'il formule correctement le centre d'intérêt et ses éléments constitutifs (idées secondaires et moyens d'expression). | **L'élève reçoit 3pts**<br>s'il y a congruence entre le centre d'intérêt défini, les idées secondaires et leurs moyens d'expression (vocabulaire, syntaxe, figures de style). | **L'élève reçoit 3pts**<br>si la formulation des centres d'intérêts et des idées secondaires est faite dans une langue correcte : respect des règles d'orthographe, de syntaxe et de grammaire. | **L'élève reçoit 2pts**<br>s'il respecte les alinéas, la mise en page.<br>Si sa copie est propre, son écriture lisible, aérée, sans ratures. |
| **Consigne 2 : Centre d'intérêt n° 2** | **L'élève reçoit 3pts**<br>s'il formule correctement le centre d'intérêt et ses éléments constitutifs (idées secondaires et moyens d'expression). | **L'élève reçoit 3pts**<br>s'il y a congruence entre le centre d'intérêt défini, les idées secondaires et leurs moyens d'expression (vocabulaire, syntaxe, figures de style). | **L'élève reçoit 3pts**<br>si la formulation des centres d'intérêts et des idées secondaires est faite dans une langue correcte : respect des règles d'orthographe, de syntaxe et de grammaire. | |
| **Total** | **6pts** | **6pts** | **6pts** | **2pts** |

### I.1.3. DISSERTATION

La dissertation porte sur un problème d'ordre littéraire ou général se rapportant au domaine artistique et / ou au monde contemporain. Cet exercice invite l'élève à une réflexion personnelle, à une appréciation motivée fondée sur ses connaissances littéraires, ses souvenirs de lecture, son expérience de situations concrètes observées ou vécues.

La dissertation permet d'apprécier la culture de l'élève, ses capacités de compréhension, d'organisation et de maitrise de l'expression écrite. Le sujet de dissertation est structuré de la manière suivante :

- un jugement ou une opinion portant sur une problématique d'ordre littéraire ou général ;
- une consigne.

**GRILLE D'ÉVALUATION DE LA DISSERTATION**

| | **Critère : 1**<br>**Compréhension du sujet** | **Critère : 2**<br>**Organisation/ cohérence** | **Critère : 3**<br>**Correction de l'expression** | **Critère : 4**<br>**Originalité de la production** |
|---|---|---|---|---|
| | **L'élève reçoit 2pts**<br>s'il a correctement reformulé le sujet et bien défini la problématique. | **L'élève reçoit 2pts**<br>s'il respecte la structure de l'exercice (introduction, développement, conclusion). | **L'élève reçoit 2pts**<br>si son vocabulaire est riche, précis et varié. | **L'élève reçoit 2pts**<br>s'il respecte les alinéas, la mise en page.<br>si sa copie est propre, son écriture lisible, aérée, sans ratures.<br>si ses idées sortent des sentiers battus. |
| | **L'élève reçoit 2pts**<br>si ses arguments et ses exemples sont pertinents et les solutions proposées adéquates. | **L'élève reçoit 2pts**<br>s'il y a conformité entre les idées développées et la problématique et si chacune des parties est bien structurée (introduction, conclusion). | **L'élève reçoit 2pts**<br>s'il respecte les normes de la syntaxe et les accords. | |
| | **L'élève reçoit 2pts**<br>si sa production est conforme au type de sujet demandé. | **L'élève reçoit 2pts**<br>s'il y a congruence entre ses idées, ses arguments et ses exemples et s'il utilise des transitions appropriées. | **L'élève reçoit 2pts**<br>s'il respecte la correction orthographique et les temps verbaux. | |
| **Total** | **6pts** | **6pts** | **6pts** | **2pts** |

-Durée de l'épreuve

Série littéraire : 4heures ; Série scientifique : 3 heures

Coefficient : 3 ; Coefficient : 2

## L'ÉPREUVE DE LANGUE FRANÇAISE

L'épreuve de langue française évitera les questions théoriques. Les exercices proposés dans le cadre de l'évaluation aussi bien que les questions posées, doivent évaluer les compétences d'expression et de communication des apprenants. On évitera donc des exercices et des questions ne faisant appel qu'à une connaissance théorique de la langue et de son fonctionnement. Il importe par conséquentde privilégier les exercices de repérage, d'analyse et d'interprétation. L'épreuve de langue aura comme support un texte littéraire ou non d'une longueur comprise entre 150 et 200 mots pour la série scientifique et 200 à 250 mots pour les séries littéraires.

Les questions posées (5 à 6) portent obligatoirement sur les contenus enseignés. Elles doivent être pertinentes et mettre en évidence des aspects importants du texte.

## MISE EN ŒUVRE DES COMPTES RENDUS ET REMÉDIATIONS

Dans l'application de l'APC au second cycle comme au premier, les évaluations sont au service des apprentissages. C'est pourquoi, après chaque série d'évaluations, il faut prévoir une séance de compte rendu et de remédiation (2heures). Celle-ci constitue une étape essentielle qui vise la mise à niveau des apprenants. Cette séance de compte rendu et de remédiation est donc un outil au service de l'élève qui doit s'améliorer au fur à mesure des apprentissages. Elle se fonde sur l'exploitation de l'erreur pour combler les lacunes et aider l'apprenant à améliorer ses acquis. Dans la mise en œuvre de cette activité, l'enseignant se fondera sur l'analyse des erreurs des apprenants pour élaborer deux types de remédiation : celle qui, par des exercices de consolidation, permet de revenir sur les savoirs et savoir-faire, sur les outils de langue mal assimilés, et celle qui est consécutive à l'analyse des productions et qui consistera en un réapprentissage ou à des exercices.

## COMPTE RENDU

Pendant la correction des copies, l'enseignant procède :

-au repérage des erreurs qui consiste à recenser, avec précision, les erreurs des élèves pendant la correction des copies.

-à la catégorisation des erreurs au cours de laquelle, l'enseignant décrit et classe les erreurs selon les critères et les indicateurs définis dans la grille de correction.

-à l'élaboration d'un tableau statistique qui permet de justifier le type d'activité de remédiation choisi ainsi que les notions ciblées, résultat de l'analyse des lacunes majeures relevées. Ces préalables préparent à la mise en œuvre du compte rendu en situation de classe selon les étapes ci-après :

1. L'enseignant présente les erreurs majeures de ses élèves par exercice d'évaluation. Pendant cette présentation, il peut corriger les lacunes les plus criardes (fautes de langue) ;

2. La présentation des statistiques des performances des élèves qui débouche sur la remise commentée des copies ;

3. La justification de l'activité de remédiation choisie. Elle porte sur les erreurs de fond commises dans les productions.

## REMÉDIATION

La remédiation, réponse au besoin d'aide de l'apprenant, se déploiera selon une démarche comportant deux phases :

A) Phase préparatoire.

À partir des erreurs constatées lors de la correction des copies et présentées à l'occasion du compte rendu, l'enseignant procèdera à :

- L'identification des sources d'erreurs (diagnostic) : l'enseignant explique l'origine des constatées et en établit une typologie.
- La mise en place d'un dispositif de remédiation : en fonction de la typologie des erreurs et de leur récurrence, l'enseignant élabore une stratégie de remédiation appropriée à travers :

a. la sélection d'outils de remédiation qui peuvent être constitués des fiches ciblant les difficultés rencontrées par chaque apprenant/groupe d'apprenants, de fiches d'autoévaluation (ce qui a été appris et ce qui a été réussi) de supports de réapprentissage (savoirs, éléments de la démarche).
b. le choix du dispositif qui consiste à déterminer le niveau de remédiation: révision de la partie concernée, consolidation, réapprentissage (nouvelle démarche de formation, découpage plus fin, situation concrète).
c. le suivi – évaluation de la remédiation: les résultats de la remédiation seront évalués selon les mêmes critères que ceux qui l'ont déclenchée.

B) La séance de remédiation proprement dite.

Elle sera conduite selon le dispositif choisi, en suivant les principales phases d'une leçon dans l'APC. Si cette leçon porte sur un aspect de la langue française, les erreurs constatées seront corrigées à travers des exercices de renforcement conçus à cet effet. Dans le cas contraire, l'enseignant soumettra ses élèves à un autre sujet de littérature ou à des mini intégrations.

# Annexe 8

# Programme français 1ères de 2014

# Sommaire


| | | | Pages |
|---|---|---|---|
| | **Préface** | | |
| I | Profil général et enjeux | …… | 4 |
| I.1 | Profil général | ……. | 4 |
| I.2 | Enjeux politiques, économiques et sociaux de l'enseignement du français langue première | …… | 4 |
| II | Profils de sortie | ……. | 6 |
| II.1 | Profil de sortie au terme du second cycle | ……. | 6 |
| II.2 | Profil de sortie au terme de la classe de première | …….. | 7 |
| III | Tableaux des compétences, des familles de situations, des exemples de situations et des ressources | ……. | 9 |
| III.1 | Premières littéraires | ……. | 10 |
| III.2 | Premières scientifiques | ……. | 15 |
| III.3 | Premières Techniques industrielles | ……. | 20 |
| III.4 | Première E | ……. | 24 |
| III.5 | Premières ESF / HT | ……. | 29 |

# PREFACE

**DES PROGRAMMES DES CLASSES DE PREMIERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET TECHNIQUE**

L'amélioration quantitative et qualitative de l'éducation constitue une préoccupation permanente pour l'Etat camerounais, soucieux d'atteindre son émergence à l'horizon 2035. Ainsi, en accord avec les Objectifs du Développement Durable (ODD), le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF), le Ministère des Enseignements secondaires s'est engagé dans une réforme curriculaire depuis plus d'une décennie. Cette réforme, qui s'est traduite par la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études du premier cycle selon l'Approche Par les Compétences (l'APC), avec entrée par les situations de vie, par celle des programmes des classes de seconde, se poursuit avec la réécriture des programmes d'études des classes de première. Celle-ci répond à deux impératifs:

- poursuivre les enseignements selon l'Approche Par les Compétences, avec le souci de continuer à offrir à un maximum de jeunes Camerounais, une formation de qualité ;
- participer activement à l'ouverture des jeunes du secondaires à la citoyenneté mondiale, aux nouvelles technologies, à l'insertion sociale et à la possibilité de poursuivre, plus tard, des études supérieures.

La réécriture des programmes d'études des classes de première de l'enseignement secondaire général et technique cette année vient à cet effet consolider les acquis de la vision de l'école camerounaise telle que définie dans la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun et mise en œuvre à travers l'Approche Par les Compétences. Elle traduit également la volonté de s'arrimer aux orientations des deux documents de pilotage que sont le Document des Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) et le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF).

Ainsi, il s'agit de mieux outiller les apprenants en termes de ressources nécessaires (savoirs fondamentaux, savoir-faire, savoir-être, savoir dire, etc.) au développement optimal des compétences attendues au sortir du secondaire, et nécessaires à la poursuite des études dans le supérieur.

Tout en félicitant, une fois de plus, toute l'équipe de concepteurs de ces programmes, j'invite vivement tous les membres de la communauté éducative, notamment les enseignants, chevilles ouvrières de la pédagogie, à s'approprier davantage les fondamentaux conceptuels et opérationnels de l'APC, paradigme choisi pour la mise en œuvre des nouveaux programmes au Cameroun.

**LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
*PAIX-TRAVAIL-PATRIE*
---
MINISTURE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
---
INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE
---

REPUBLIC OF CAMEROON
*PEACE-WORK-FATHERLAND*
---
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
---
INSPECTORATE GENERAL OF PEDAGOGY
---

**ARRETE N° ……. /MINESEC/IGE DU …….**

**Portant définition des programmes des classes de première de l'Enseignement Secondaire Général**

**LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**

**Vu la Constitution ;**

**Vu la Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun ;**

**Vu le décret N° 2019/001 du 04 janvier 2019 portant nomination d'un Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;**

**Vu le décret N° 2018/190 du 02 mars 2018 modifiant et complétant certaines dispositions du décret N° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement ;**

**Vu le décret N° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des enseignements secondaires ;**

**Vu le décret N° 2019/002 du 04 janvier portant réaménagement du Gouvernement :**

**ARRETE :**

**Article 1er :** les programmes des classes de première sont définis ainsi qu'il suit :

# I. PROFIL GÉNÉRAL ET ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

## I.1. PROFIL GÉNÉRAL

La Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun précise les attentes de la société à l'égard de l'École camerounaise. Chaque discipline concourt, selon ses spécificités, à l'atteinte de ces objectifs. Ainsi, il n'y a pas de rupture dans les principes, les finalités, entre le premier et le second cycle, celui-ci devant naturellement consolider, approfondir et compléter les acquisitions de celui-là.

Il s'agit en somme pour l'élève:

- d'approfondir sa réception/compréhension des textes variées, oraux et écrits ;
- de parfaire sa maitrise, désormais active et réfléchie, de la langue contemporaine, de ses niveaux et de ses registres divers ;
- de développer ses aptitudes à l'expression et à la communication sous leur différentes formes et leurs différentes techniques ;
- d'affermir son jugement, son esprit critique, d'analyse, de synthèse, et ses facultés créatrices ;
- d'aider à l'enracinement et à l'ouverture culturels ;
- d'apprendre à se donner des critères et un ordre de valeurs, à juger des choses selon sa personnalité et sa culture propres ;
- de s'enraciner dans sa culture et s'ouvrir au monde ;
- de se donner des critères et un ordre de valeurs lui permettant de juger les choses et les événements selon sa personnalité et sa culture propres;
- de cultiver son sens de l'autonomie, des responsabilités, de s'imprégner des valeurs de démocratie, de justice et de paix.

L'enseignement du français comporte donc quatre types d'enjeux ressortissant respectivement à la langue, aux dimensions sociopolitique, culturelle et scolaire.

## I.2. ENJEUX

### I.2.1. Enjeux linguistiques

L'enseignement du français doit développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication. Cette compétence transcende ***le lire***, ***l'écrire, le parler*** et fait appel au sens critique, au raisonnement, à des formes plus élaborées que le langage de la vie quotidienne. Elle doit pouvoir donner à l'élève, usager de la langue française, la liberté d'évoluer dans divers registres de langage. Aussi, l'une des priorités de la classe de français sera, précisément, d'aiguiser la conscience et la sensibilité linguistiques des jeunes scolaires, de leur faire respecter les standards de la langue servant de référence.

Par ailleurs, l'élève, citoyen de demain, aura besoin, pour exercer pleinement sa citoyenneté, de consolider la maîtrise des différents types de discours/textes. Le type argumentatif, en l'occurrence, lui sera d'un grand recours pour faire valoir son opinion dans les grands débats de la société.

En outre, la réception et la production des textes /discours oraux et écrits lui permettront d'accroitre, par lui-même, ses connaissances et de pouvoir situer sur une échelle axiologique textes /discours reçus et/ou produits.

Le fonctionnement des outils de la langue dans des textes variés se présente, depuis les programmes de 1994, comme une importante composante de l'enseignement du français au second cycle. Dès lors, la maîtrise des outils de description de la langue ne saurait être négligée. L'enjeu linguistique se double alors d'un enjeu métalinguistique. En effet, affirment les spécialistes, les élèves doivent d'autant plus acquérir des connaissances sur l'activité langagière qu'une relation s'établit entre le développement de la compétence langagière et certaines données théoriques sur le fonctionnement de la langue et de la communication verbale.

### 1.2.2. Enjeux politiques et sociaux

Au Cameroun, l'anglais et le français sont les deux langues officielles. À ce titre, leur maîtrise et leur pratique sont indispensables au citoyen dans l'exercice de ses différents rôles sociaux. Ainsi, la classe de français, en intégrant la dimension sociopolitique du langage, s'attache à associer la maîtrise du code linguistique au développement du sens civique de l'élève, à cultiver l'esprit critique de celui-ci vis-à-vis des autres et de lui-même. Il s'agit d'initier les élèves, citoyens de demain, au dialogue, au débat constructif. En somme, il est question de les préparer à participer aux affaires publiques, à la vie démocratique et au vivre ensemble.

### I.2.3 Enjeux culturels

Au nombre des missions assignées à l'Éducation par la Loi d'Orientation N°98 /004/du 4 avril 1998, figure,en très bonne place, la formation culturelle et intellectuelle. Outre les compétences purement linguistiques, la classe de français doit développer la culture littéraire de l'élève. En effet, la littérature se présente comme une importante source d'enrichissement culturel par sa valeur esthétique, la réflexion morale ou philosophique qu'elle suscite, la portée idéologique qui se dégage de ses critiques sociales, etc. En contribuant à la satisfaction de ses besoins d'évasion, de catharsis (purgation des passions), en permettant le partage culturel, le plaisir esthétique et en ouvrant la voie à une méditation sur la vie, la classe de français, à travers l'enseignement de la littérature, contribue, sans conteste, à l'épanouissement de la personne. Au-delà de tous ces apports, cet enseignement s'attache aussi, in fine, à pérenniser la lecture comme pratique culturelle, chez le jeune apprenant, adulte de demain.

### I.2.4. Enjeux scolaires

L'un des traits spécifiques du français, Langue première, réside dans sa transdisciplinarité. De fait, le français constitue le moyen de communication dans l'apprentissage de toutes les matières scolaires. La réussite scolaire est donc corrélée à la maîtrise de cette langue. Du point de vue de la transdisciplinarité, l'étude du français prend en compte l'expression et la compréhension.

Par ailleurs, au plan idéologique, l'on ne devrait pas perdre de vue que le(s) discours, quel(s) qu'il(s) soi(en)t intègre(nt), l'implicite et l'explicite. Sous ce rapport, il conviendra de sensibiliser les élèves à l'existence d'une partie immergée des discours, terreau des idéologies, afin de cultiver leur sens critique.

Au total, l'enseignement du français touche toutes les dimensions de la personne, et divers aspects de la vie sociale.

# II. Profils de sortie

## II.1. Profil de sortie au terme du second cycle

Le second cycle de l'enseignement secondaire général accueille des jeunes issus du 1er cycle. Il a pour objectifs de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales, mais aussi de connaissances fondamentales et de compétences leur permettant, soit de poursuivre des études supérieures, soit de s'insérer dans le monde du travail. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'apprenant devra, au terme du second cycle du secondaire, **être capable de traiter avec compétence les situations-problèmes se rapportant aux enjeux politiques, linguistiques, culturels et scolaires de l'enseignement du français.**

Pour y parvenir, l'élève doit être capable de mobiliser, en français, toutes les ressources pertinentes en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être lui permettant **de lire et d'apprécier des textes variés et de communiquer efficacement à l'oral comme à l'écrit.** Cette competence se déclinera en trois compétences de base :

### 1. Lire pour apprécier des œuvres littéraires (roman, théâtre, poésie, essai) et iconiques.

- lire de façon autonome tout type de texte ;
- lire une image ;
- construire du sens en tenant compte des spécificités textuelles ;
- rendre compte de ses lectures ;
- établir un lien entre le contenu des textes lus et les situations de vie ;
- tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire ;
- porter un jugement critique sur les textes/œuvres lus (es).

### 2. Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés :

- caractériser divers niveaux de langue ainsi que les variations diachroniques[1], diatopiques[2], diastratiques[3], diaphasiques[4] de la langue;
- décrire un phénomène langagier ;

[1] La variation a lieu dans le temps ;

[2] La variation a lieu dans l'espace ;

[3] La variation est liée aux groupes sociaux représentés comme strates (populaire, scolaires, divers argots, etc.)

[4] La variation est liée à la situation de communication.

- explorer les possibilités offertes par la langue pour produire un effet de sens ;
- justifier un choix langagier.

### 3. Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

- élaborer un texte cohérent, à l'oral comme à l'écrit ;
- faire appel à sa créativité et à ses connaissances ;
- renforcer ses connaissances sur la langue, les textes et la culture ;
- évaluer sa pratique de scripteur/locuteur.
- parler et écrire pour informer ;
- restituer l'essentiel d'un texte lu ou écouté/réduire un document écrit ;
- exprimer sa pensée, ses sentiments ou des concepts dans divers types d'écrits ;
- créer en élaborant des textes divers ;
- parler et écrire pour convaincre / défendre son point de vue en respectant l'avis des autres / commenter, discuter ;
- déclamer ou dramatiser un texte.

## II.2. Profil au terme de la classe de première

Le profil de sortie de l'apprenant présente les compétences qu'il devra manifester au terme de la classe de première. Ici les compétences de base sont identiques pour l'ensemble du second cycle, mais la démarcation se fera en fonction des contenus et du dosage des apprentissages par niveau. Ainsi, l'élève, au terme de la classe de première devra être capable de :

- lire pour apprécier des œuvres littéraires (roman, théâtre, poésie, essai) et iconiques ;
- utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans les textes variés ;
- Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

Ces compétences de base se développent dans le cadre des familles de situations suivantes :

### 1. Lire pour apprécier des œuvres littéraires (roman, théâtre, poésie, essai) et iconiques.

**Utilisation de la lecture et de l'écoute pour :**

- s'informer /faire part de sa lecture par divers moyens d'expression pour répondre à certains besoins ;
- poser un regard critique sur des textes littéraires au moyen de critères précis pour apprécier leur valeur esthétique et la validité des thèses/idées développées ;

- formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier ;
- découvrir l'univers littéraire en explorant des œuvres dramatiques, romanesques, poétiques et des essais pour en comprendre/saisir le fonctionnement, libérer son imaginaire et sa sensibilité et répondre à divers besoins ;
- se construire des repères culturels.

## 2. Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.

**Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :**

- construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;
- construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;
- lire l'image.

## 3. Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

**Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :**

- informer sur une réalité, une question quelconque ;
- critiquer / soutenir une opinion ;
- produire des textes variés.

# Tableaux des compétences, des familles de situations, des exemples de situations et des ressources.

## 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 :<br><br>**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 :**<br>- le paratexte auctorial<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial ;<br>- les textes ouvroir ou fermoir. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- analyser le titre ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>-proposer des interprétations ;<br>- commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/fermoir ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ; | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ; |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| divers moyens pour répondre à certains besoins ;<br><br>**2**. découvrir/faire découvrirl'univers littéraire à travers des œuvres romanesques, dramatiques, des essais pour en saisir le fonctionnement et libérer son imaginaire, sa sensibilité.<br><br>**3.** critiquer puis émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**d)**réponse à un besoin d'évasion ;<br>**e)** représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.<br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires ;<br>**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.<br>**d)** présentation d'un groupement de textes, d'une lecture méthodique, d'une lecture anlytique, d'une lecture suivie, etc. | **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.<br>**3**. **Les éléments en rapport avec le contenu de l'œuvre :**<br>a) **Roman et théâtre** : personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc.<br>b) **Poésie** : formes, structures, rythmes, images, sonorités, etc.<br>**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.<br>**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. | - monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- 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. ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br>- tolérance. | - œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence. |

**Cadrage**

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

La compétence de base "**lire pour apprécier des œuvres littéraires variées "** s'évaluera dans le cadre des familles de situations et des situations de production orale et/ou écrite. De fait, les tâches de lecture et d'écoute s'articulent aux tâches d'écriture et de parole. Ainsi, on peut lire un texte/une

œuvre littéraire pour en communiquer la quintessence à autrui par écrit : « Écrire pour informer » ou oralement : « Parler pour informer ». De même, on peut lire un texte (quel qu'il soit), écouter un support audiovisuel pour exprimer un jugement argumenté par écrit : « écrire pour convaincre, critiquer, etc.) ou oralement : « parler pour convaincre, critiquer, etc.)

**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

| **Cadre de contextualisation** | | **Ressources** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :<br><br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires **;** | **I. Communication :**<br>-La communication par l'image<br>- Les éléments de phonétique articulatoire et combinatoire<br>- Les variétés du français dans l'espace francophone<br><br>**II. Morphosyntaxe :**<br>-La ponctuation (ponctuation et compréhension du texte)<br>-La structure de la phrase : phrase simple, phrase juxtaposée, phrase coordonnée, phrase complexe<br>- De la phrase au paragraphe : éléments de linguistique textuelle (notions de progression, de cohérence et de cohésion du texte). | - identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;<br>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ; | - différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres de référence. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br><br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br><br>**3.** lire l'image | **2.**appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**. lecture de l'image :<br>**a**. la première de couverture ;<br>**b.** affiches et illustrations diverses. | -Le système des mots variables : les noms, les pronoms, les adjectifs, les verbes, etc.<br><br>**III. Sémantique /Lexicologie :**<br>- Le sens des mots (sens lexical, sens contextuel, polysémie),<br>- Les procédés de formation des mots (la néologie et les emprunts),<br>-Lexique (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire)<br><br>**IV. Stylistique / Rhétorique des textes**<br>-Les Figures syntaxiques ou de construction,<br>-Les tonalités<br>-Le rythme de la phrase (prose et poésie)<br>- La description des textes : Le texte descriptif /Le texte narratif /Le texte argumentatif /Le texte explicatif ou d'exposition/Le texte injonctif /Le texte théâtral /Le texte poétique ; etc. | - interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités ; | -tolérance. | |

***NB. L'item « Les variétés du français dans l'espace francophone » peut être étudié en communication, en morphosyntaxe, en lexicologie ou en stylistique/rhétorique des textes.***
***NB. Cette compétence de base s'évaluera dans le cadre de l'épreuve de langue qui comportera les quatre rubriques habituelles. Chaque rubrique comportera deux questions.***

**Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.**

| **Cadre de contextualisation** | | **Ressources** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br>**1**. informer sur une réalité, une question quelconque ; | **1.a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un point de vue sur un fait, un événement. | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1.Texte argumentatif :**<br>- le thème / la thèse / les arguments ;<br>- les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative /les connotations, etc.<br>**2. Texte narratif** : | Savoir-faire en rapport avec les types de textes à produire à l'oral/à l'écrit :<br>**1- En relation avec l'argumentation :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/rejeter/justifier/illustrer un point de vue ;<br>- récuser / débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2 - En relation avec les exercices écrits classiques :**<br>**a) Dissertation /Discussion** | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ; | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- personnes ressources. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **2**. critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3**. produire des textes variés | **2.a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b**) débat à l'école ou en société ;<br>**c)** entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;<br>**e**) présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.a)** présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches, etc. | - l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, le schéma actantiel, le schéma narratif, etc.<br>**3. Texte descriptif** :<br>- les lieux/ les personnages / les caractérisant ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux, le nom et ses expansions, etc.<br>**4. Texte explicatif / informatif** :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif …).<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles ;<br>- la fonction référentielle, le vocabulaire mélioratif et péjoratif.<br>**5. Texte injonctif :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le présent et le futur de l'indicatif ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br><br>**6. Compte rendu :**<br>-formule d'ouverture, texte, formule finale, temps verbal, etc**.** | -analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une conclusion ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>**b) Commentaire composé :**<br>- lire le paratexte et le texte en vue de formuler les premières impressions de lecture ;<br>-repérer le genre et /ou le de type de texte ;<br>- relever le thème ou les centres d'intérêt suggérés ;<br>-procéder à l'analyse détaillée du texte au moyen d'outils linguistiques appropriés (repérage, analyse et interprétation). Ce décryptage doit aboutir à l'interprétation ;<br>- formulation des centres d'intérêt pertinents ;<br>- rattachement des interprétations aux centres d'intérêt formulés ;<br>- relever les effets de sens induits par les faits de langue ;<br>- rédiger une introduction du commentaire composé ;<br>- rédiger une conclusion du commentaire composé ;<br>-rédiger un paragraphe en alliant fond et forme ;<br>- insérer les citations ;<br>**b) Le résumé ou l'analyse du texte :**<br>-dégager la structure argumentative du texte (thème, thèse, arguments, exemples, connecteurs, etc.) ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>- réduire le texte suivant la technique du résumé ou de l'analyse.<br>**d) Le compte rendu :**<br>- préparer un compte-rendu ;<br>- introduire un compte-rendu ;<br>- rédiger le corps d'un compte-rendu<br>- conclure un compte rendu.<br>**3 - En relation avec d'autres types de textes :**<br>**a) Texte narratif**<br>- Situer les faits, les personnages dans l'espace et dans le temps ;<br>- Classer logiquement les péripéties etc…<br>**b) Texte descriptif**<br>- Nommer les lieux, les personnages, les objets ;<br>- Les situer dans l'espace ;<br>- Les qualifier.<br>**c) Texte injonctif**<br>-Conseiller / suggérer / ordonner / prier | - respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- ouverture au débat ;<br>- flexibilité ;<br>- tolérance. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | **4 - En relation avec différentes situations de prise de parole :**<br>- présenter un sujet devant un public,<br>- écouter et produire un document sonore,<br>- déclamer un texte, | | |

***NB : Cette compétence s'évaluera au moyen de la production de textes variés (écrits ou oraux).***

## Premières scientifiques

**Volume horaire annuel : 108 heures/ Volume horaire hebdomadaire : 3 heures/ Coefficient : Littérature : 2 / Langue : 1**

**Compétence de base n°1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires du XIX$^{ème}$, du XX $^{ème}$ et XXI$^{ème}$ siècles (roman, théâtre, 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins ;<br><br>**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.<br><br>**3.** critiquer puis émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **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.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**d)** réponse à un besoin d'évasion ;<br>**e)** représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.<br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires ;<br>**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.<br>**d)** présentation d'un groupement de textes, d'une lecture méthodique, d'une lecture anlytique, d'une lecture suivie, etc. | **1. Les éléments paratextuels :**<br>- le paratexte auctorial<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial.<br>**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.<br>**3**. **Les éléments en rapport avec le contenu de l'œuvre :**<br>a) **Roman et théâtre** : personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc.<br>b) **Essai** : thèmes, thèses, point de vue, etc.<br>**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.<br>**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. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- analyser le titre ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>-proposer des interprétations ;<br>- commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- 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. ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence. |

**Cadrage**

| 1. Œuvres principales (étude systématique) | | | 2. Œuvres secondaires |
|---|---|---|---|
| 1 | Roman français du XIX$^{éme}$s. | | |
| 2 | Œuvre théâtrale africaine du XX$^{ème}$ / XXI $^{ème}$ s. | | 1. Essai |

***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.***

La compétence de base "**lire pour apprécier des œuvres littéraires variées "** s'évaluera dans le cadre des familles de situations et des situations de production orale et/ou écrite. De fait, les tâches de lecture et d'écoute s'articulent aux tâches d'écriture et de parole. Ainsi, on peut lire un texte/une œuvre littéraire pour en communiquer la quintessence à autrui par écrit : « Écrire pour informer » ou oralement : « Parler pour informer ». De même, on peut lire un texte (quel qu'il soit), écouter un support audiovisuel pour exprimer un jugement argumenté par écrit : « écrire pour convaincre, critiquer, etc.) ou oralement : « parler pour convaincre, critiquer, etc.)

**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes pour :<br><br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br><br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br>**3.** lire l'image | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires **;**<br><br>**2.** appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**. lecture de l'image :<br>**a**. la première de couverture ;<br>**b.** affiches et illustrations diverses. | **I. Communication :**<br>-Les conditions de la communication<br>-La communication par l'image<br><br>**II. Morphosyntaxe :**<br>-La ponctuation (ponctuation et compréhension du texte)<br>-La structure de la phrase : phrase simple, phrase juxtaposée, phrase coordonnée, phrase complexe<br>- De la phrase au paragraphe : éléments de linguistique textuelle (notions de progression, de cohérence et de cohésion du texte).<br><br>**III. Sémantique /Lexicologie :**<br>-Les relations lexicales et sémantiques (champs lexicaux, champs sémantique et hypéronymie).<br>-Lexique (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire).<br><br>**IV. Stylistique / Rhétorique des textes**<br>-Les Figures syntaxiques ou de construction,<br>-Les tonalités (comique, tragique, lyrique)<br>- La description des textes : Le texte descriptif /Le texte narratif /Le texte argumentatif /Le texte explicatif ou d'exposition/Le texte injonctif /Le texte théâtral ; etc. | - identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;<br>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue.<br><br>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br><br>-tolérance. | - différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres de référence. |

***NB. Cette compétence de base s'évaluera dans le cadre de l'épreuve de langue qui comportera les quatre rubriques habituelles. Chaque rubrique comportera deux questions.***

***NB. Dans la mesure du possible, les textes supports des cours de langue auront un lien avec la spécialité (textes fonctionnels, utilitaires).***

**Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br>**1**. informer sur une réalité, une question quelconque ;<br><br>**2**. critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3**. produire des textes variés | **1. a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un point de vue sur un fait, un événement.<br>**2. a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b**) débat à l'école ou en société ;<br>**c)** entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;<br>**e**) présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.a)** présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches, etc. | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Texte argumentatif :**<br>- le thème / la thèse / les arguments ;<br>- les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative /les connotations, etc.<br>**2. Texte narratif** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, le schéma actantiel, le schéma narratif, etc.<br>**3. Texte descriptif** :<br>- les lieux/ les personnages / les caractérisant ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux, le nom et ses expansions, etc.<br>**4. Texte explicatif/informatif** :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif …).<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles ;<br>- la fonction référentielle, le vocabulaire mélioratif et péjoratif.<br>**5. Texte injonctif :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6.le compte rendu :**<br>-formule d'ouverture, texte, formule finale, temps verbal, etc**.** | Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire à l'oral/à l'écrit :<br>**1 - En relation avec l'argumentation :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/rejeter/justifier/illustrer un point de vue ;<br>- récuser / débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2 - En relation avec les exercices écrits classiques :**<br>**a) Dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une conclusion ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>- insérer les citations ;<br>**b) Résumé/Analyse :**<br>-dégager la structure argumentative du texte (thème, thèse, arguments, exemples, connecteurs, etc.) ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>- réduire le texte suivant la technique du résumé ou de l'analyse.<br>**c) Le compte rendu :**<br>-préparer un compte-rendu ;<br>-introduire un compte-rendu ;<br>-rédiger le corps d'un compte-rendu<br>-conclure un compte rendu<br>**- En relation avec d'autres types de textes :**<br>**a) Texte narratif**<br>- Situer les faits, les personnages dans l'espace et dans le temps ;<br>- Classer logiquement les péripéties etc…<br>**b) Texte descriptif**<br>- Nommer les lieux, les personnages, les objets ;<br>- Les situer dans l'espace ;<br>- Les qualifier.<br>**c) Texte injonctif**<br>- Conseiller / suggérer / ordonner / prier | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- ouverture au débat ;<br>- flexibilité ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- personnes ressources. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | **4 - En relation avec différentes situations de prise de parole :**<br>Présenter un sujet devant un public, écouter et produire un document sonore, débattre, etc. | | |

***NB : Cette compétence s'évaluera au moyen de la production de textes variés (écrits ou oraux).*** / descriptif / injonctif

## Techniques Industrielles (T.I.)

**Volume horaire annuel : 108 heures / Volume horaire hebdomadaire : 3 heures / Coefficients : Littérature : 2 / Langue : 1**

**Compétence de base n°1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires du XIX$^{ème}$, du XX -$^{ème}$ et du XXI$^{ème}$ siècles (roman, théâtre, 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins ;<br><br>**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.<br><br>**3.** critiquer puis émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **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.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**d)** réponse à un besoin d'évasion ;<br>**e)** représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.<br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires ;<br>**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.<br>**d)** présentation d'un groupement de textes, d'une lecture méthodique, d'une lecture analytique, d'une lecture suivie, etc. | **1. Les éléments paratextuels :**<br>- le paratexte auctorial<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial.<br>**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.<br>**3. Les éléments en rapport avec le contenu de l'œuvre :**<br>a) **Roman et théâtre** : personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc.<br>b) **Essai** : thèmes, thèse, point de vue, etc.<br>**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.<br>**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. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- analyser le titre ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>-proposer des interprétations ;<br>- commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- 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. ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence. |

**Cadrage**

| 1- Œuvres principales (étude systématique) | | | 2- Œuvres secondaires |
|---|---|---|---|
| 1 | Roman français du XIX$^{éme}$s. | | |
| 2 | Œuvre théâtrale africaine du XX$^{ème}$ / XXI $^{ème}$ s. | | 1. Essai |

***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.***

La compétence de base "**lire pour apprécier des œuvres littéraires variées "** s'évaluera dans le cadre des familles de situations et des situations de production orale et/ou écrite. De fait, les tâches de lecture et d'écoute s'articulent aux tâches d'écriture et de parole. Ainsi, on peut lire un texte/une œuvre littéraire pour en communiquer la quintessence à autrui par écrit : « Écrire pour informer » ou oralement : « Parler pour informer ». De même, on peut lire un texte (quel qu'il soit), écouter un support audiovisuel pour exprimer un jugement argumenté par écrit : « écrire pour convaincre, critiquer, etc.) ou oralement : « parler pour convaincre, critiquer, etc.)

**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes pour :<br><br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br><br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br>**3.** lire l'image | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires **;**<br><br>**2.** appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**. lecture de l'image :<br>**a**. la première de couverture ;<br>**b.** affiches et illustrations diverses. | **I. Communication :**<br>-Les conditions de la communication<br>-La communication par l'image<br><br>**II. Morphosyntaxe :**<br>-La ponctuation (ponctuation et compréhension du texte)<br>-La structure de la phrase : phrase simple, phrase juxtaposée, phrase coordonnée, phrase complexe<br>- De la phrase au paragraphe : éléments de linguistique textuelle (notions de progression, de cohérence et de cohésion du texte).<br><br>**III. Sémantique /Lexicologie :**<br>-Les relations lexicales et sémantiques (champs lexicaux, champs sémantique).<br>-Lexique (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire).<br><br>**IV. Stylistique / Rhétorique des textes**<br>-Les Figures syntaxiques ou de construction,<br>-Les tonalités (comique, tragique, lyrique)<br>- La description des textes : Le texte descriptif /Le texte narratif /Le texte argumentatif /Le texte explicatif ou d'exposition/Le texte injonctif /Le texte théâtral ; etc. | - identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;<br>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue.<br><br>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br><br>-tolérance. | - différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres de référence. |

***NB. Cette compétence de base s'évaluera dans le cadre de l'épreuve de langue qui comportera les quatre rubriques habituelles. Chaque rubrique comportera deux questions.***

***NB. Dans la mesure du possible, les textes supports des cours de langue auront un lien avec la spécialité textes fonctionnels, utilitaires).***

**Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br>**1**. informer sur une réalité, une question quelconque ;<br><br>**2**. critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3**. produire des textes variés | **1. a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un point de vue sur un fait, un événement.<br>**2. a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b**) débat à l'école ou en société ;<br>**c)** entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;<br>**e**) présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.a)** présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches, etc. | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Texte argumentatif :**<br>- le thème / la thèse / les arguments ;<br>- les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative /les connotations, etc.<br>**2. Texte narratif** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, le schéma actantiel, le schéma narratif, etc.<br>**3. Texte descriptif** :<br>- les lieux/ les personnages / les caractérisant ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux, le nom et ses expansions, etc.<br>**4. Texte explicatif/informatif** :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif …).<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles ;<br>- la fonction référentielle, le vocabulaire mélioratif et péjoratif.<br>**5. Texte injonctif :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6. La lettre :** entête, corps, conclusion, diverses formules… | Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire à l'écrit/à l'oral :<br>**1 - En relation avec l'argumentation :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/rejeter/justifier/illustrer un point de vue ;<br>- récuser / débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2 - En relation avec les exercices écrits classiques :**<br>**a) Dissertation /Discussion**<br>- analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une conclusion ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>- insérer les citations ;<br>**b) Résumé/Analyse :**<br>-dégager la structure argumentative du texte (thème, thèse, arguments, exemples, connecteurs, etc.) ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>- réduire le texte suivant la technique du résumé ou de l'analyse.<br>**c) La lettre (**demande de stage, demande d'emploi, lettre de motivation…) : rédiger l'entête, le corps et la conclusion<br>**3- En relation avec d'autres types de textes :**<br>**a) Texte narratif**<br>- Situer les faits, les personnages dans l'espace et dans le temps ;<br>- Classer logiquement les péripéties etc.<br>**b) Texte descriptif**<br>- Nommer les lieux, les personnages, les objets ;<br>- Les situer dans l'espace ;<br>- Les qualifier.<br>**c) Texte injonctif**<br>- Conseiller / suggérer / ordonner / prier.<br>**4 - En relation avec différentes situations de prise de parole :**<br>- présenter un sujet devant un public,<br>- écouter et produire un document sonore,<br>- débattre,<br>- entretien d'embauche/interview, etc. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- ouverture au débat ;<br>- flexibilité ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- personnes ressources. |

*NB : Cette compétence s'évaluera au moyen de la production de textes variés (écrits ou oraux).*

## Première E

**Volume horaire annuel : 108 heures / Volume horaire hebdomadaire : 3 heures / Coefficients : Littérature : 2 / Langue : 1**

## Compétence de base n°1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires du XX$^{e}$ siècles (roman, 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins,<br><br>2.découvrir l'univers littéraire à travers une œuvre théâtrale et un essai pour en saisir le fonctionnement et libérer son imaginaire et sa sensibilité.<br><br>**2.** critiquer, émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **Lecture/écoute pour :**<br><br>**1. a)** présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** constitution des repères en rapport avec l'évocation des états et des atmosphères ;<br>**d)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**e)** réponse à un besoin d'évasion ;<br>**f)** représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage ;<br><br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires.<br>**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. | **1. Les éléments paratextuels :**<br>- le paratexte auctorial ;<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial.<br>**2. Les éléments liés à l'étude des textes :** lectures des textes (lectures méthodique, suivie, dirigée, thématique, analytique, expliquée, etc.) : les procédés d'écriture/types de textes, les axes de lecture, etc.<br>.<br>**3. Les éléments en rapport avec le contenu de l'œuvre :**<br>a) **théâtre** ; personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc.<br>a) **essai** ; thème, thèse, point de vue, etc.<br>**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.<br>**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. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- identifier les éléments du paratexte ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>- analyser le titre /commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/ fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- identifier/utiliser les procédés d'écriture et dégager les axes de lecture dans le cadre de la lecture méthodique ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>-décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>-comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes ;<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- tolérance ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence ;<br>- personnes ressources. |

## Cadrage :

- **Œuvres principales : 1.** Une œuvre théâtrale africaine du XXème siècle ; **2.** Un essai.

**NB.** : La compétence de base "**lire pour apprécier des œuvres littéraires variées "** s'évaluera dans le cadre des familles de situations et des situations de production orale et/ou écrite. De fait, les tâches de lecture et d'écoute s'articulent aux tâches d'écriture et de parole. Ainsi, on peut lire un texte/une œuvre littéraire pour en communiquer la quintessence à autrui par écrit : « Écrire pour informer » ou oralement : « Parler pour informer ». De même, on peut lire un texte (quel qu'il soit), écouter un support audiovisuel pour exprimer un jugement argumenté par écrit : « écrire pour convaincre, critiquer, etc.) ou oralement : « parler pour convaincre, critiquer, etc.)

**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes pour :<br><br>**1.**construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br><br>**2.**construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br><br>**3.** lire l'image | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires ;<br><br>**2.**-appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3.** lecture de l'image :<br>**a)** la première de couverture ;<br>**b)** affiches et illustrations diverses. | **I. Communication :**<br>-Les conditions de la communication<br>-La communication par l'image<br><br>**II. Morphosyntaxe :**<br>-La ponctuation (ponctuation et compréhension du texte)<br>-La structure de la phrase : phrase simple, phrase juxtaposée, phrase coordonnée, phrase complexe<br>- De la phrase au paragraphe : éléments de linguistique textuelle (notions de progression, de cohérence et de cohésion du texte).<br><br>**III. Sémantique /Lexicologie :**<br>-Les relations lexicales et sémantiques (champs lexicaux, champs sémantique et hypéronymie).<br>-Lexique (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire).<br><br>**IV. Stylistique / Rhétorique des textes**<br>-Les Figures syntaxiques ou de construction,<br>-Les tonalités (comique, tragique, lyrique)<br>- La description des textes : Le texte descriptif /Le texte narratif /Le texte argumentatif /Le texte explicatif ou d'exposition/Le texte injonctif /Le texte théâtral ; etc. | - repérer et analyser les outils linguistiques d'un texte.<br>-interpréter les textes en se fondant sur leurs outils constitutifs. | - sens de l'observation<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique<br>- curiosité intellectuelle<br>- tolérance ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ; | - différents types de textes<br>- documents authentiques |

***NB. Cette compétence de base s'évaluera dans le cadre de l'épreuve de langue qui comportera les quatre rubriques habituelles. Chaque rubrique comportera deux questions.***

***NB. Dans la mesure du possible, les textes supports des cours de langue auront un lien avec la spécialité (textes fonctionnels, utilitaires).***

Compétence de base n°3 : **Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br>**1**. informer sur une réalité, une question quelconque ;<br><br>**2**. critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3**. produire des textes variés | **1. a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un point de vue sur un fait, un événement.<br>**2. a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b**) débat à l'école ou en société ;<br>**c)** entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;<br>**e**) présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.a)** présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches, etc. | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Texte argumentatif :**<br>- le thème / la thèse / les arguments ;<br>- les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative /les connotations, etc.<br>**2. Texte narratif** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, le schéma actantiel, le schéma narratif, etc.<br>**3. Texte descriptif** :<br>- les lieux/ les personnages / les caractérisant ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux, le nom et ses expansions, etc.<br>**4. Texte explicatif/informatif** :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif …).<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles ;<br>- la fonction référentielle, le vocabulaire mélioratif et péjoratif.<br>**5. Texte injonctif :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6. Rapport :**<br>- faits et idées, classement des idées, rédaction. | Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire à l'oral/à l'écrit :<br>**1 - En relation avec l'argumentation :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/rejeter/justifier/illustrer un point de vue ;<br>- récuser / débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2 - En relation avec les exercices écrits classiques :**<br>**a) Dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une conclusion ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>- insérer les citations ;<br>**c) Résumé/Analyse :**<br>-dégager la structure argumentative du texte (thème, thèse, arguments, exemples, connecteurs, etc.) ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>- réduire le texte suivant la technique du résumé ou de l'analyse.<br>**c) Le rapport :**<br>-préparer un rapport ;<br>-introduire un rapport ;<br>-rédiger le corps d'un rapport<br>-conclure un rapport.<br>**- En relation avec d'autres types de textes :**<br>**d) Texte narratif**<br>- Situer les faits, les personnages dans l'espace et dans le temps ;<br>- Classer logiquement les péripéties etc…<br>**e) Texte descriptif**<br>- Nommer les lieux, les personnages, les objets ;<br>- Les situer dans l'espace ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- ouverture au débat ;<br>- flexibilité ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- personnes ressources. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | - Les qualifier.<br>**f) Texte injonctif**<br>- Conseiller / suggérer / ordonner / prier<br>**4 - En relation avec différentes situations de prise de parole :**<br>Présenter un sujet devant un public, écouter et produire un document sonore, débattre, etc. | | |

***NB : Cette compétence s'évaluera au moyen de la production de textes variés (écrits ou oraux).*** / descriptif / injonctif

## Premières ESF / HT (Sciences et Technologies du Tertiaire)

**Volume horaire annuel : 108 heures / Volume horaire hebdomadaire : 3 heures / Coefficients : Littérature : 2 / Langue : 1**

**Compétence de base n°1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires du XIX$^{ème,}$ du XX $^{ème}$ et du XXI$^{ème}$ siècles (roman, théâtre, 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins ;<br><br>**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.<br><br>**3.** critiquer puis émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **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.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**d)** réponse à un besoin d'évasion ;<br>**e)** représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.<br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires ;<br>**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.<br>**d)** présentation d'un groupement de textes, d'une lecture méthodique, d'une lecture anlytique, d'une lecture suivie, etc. | **1. Les éléments paratextuels :**<br>- le paratexte auctorial<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial.<br>**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.<br>**3**. **Les éléments en rapport avec le contenu de l'œuvre :**<br>a) **Roman et théâtre** : personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc.<br>b) **Essai** : thèmes, thèse, point de vue, etc.<br>**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.<br>**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. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- analyser le titre ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>-proposer des interprétations ;<br>- commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- 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. ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence. |

**Cadrage**

| 1- Œuvres principales (étude systématique) | | 2- Œuvres secondaires |
|---|---|---|
| 1 | Roman français du XIX$^{éme}$s. | |
| 2 | Œuvre théâtrale africaine du XX$^{ème}$ / XXI $^{ème}$ s. | 1. Essai |

***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.***

La compétence de base "**lire pour apprécier des œuvres littéraires variées "** s'évaluera dans le cadre des familles de situations et des situations de production orale et/ou écrite. De fait, les tâches de lecture et d'écoute s'articulent aux tâches d'écriture et de parole. Ainsi, on peut lire un texte/une œuvre littéraire pour en communiquer la quintessence à autrui par écrit : « Écrire pour informer » ou oralement : « Parler pour informer ». De même, on peut lire un texte (quel qu'il soit), écouter un support audiovisuel pour exprimer un jugement argumenté par écrit : « écrire pour convaincre, critiquer, etc.) ou oralement : « parler pour convaincre, critiquer, etc.)

**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes pour :<br><br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br><br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br>**3.** lire l'image | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires **;**<br><br>**2.** appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**. lecture de l'image :<br>**a**. la première de couverture ;<br>**b.** affiches et illustrations diverses. | **I. Communication :**<br>-Les conditions de la communication<br>-La communication par l'image<br>- Les variétés du français dans l'espace francophone<br>**II. Morphosyntaxe :**<br><br>-La ponctuation (ponctuation et compréhension du texte)<br>-La structure de la phrase : phrase simple, phrase juxtaposée, phrase coordonnée, phrase complexe<br>- De la phrase au paragraphe : éléments de linguistique textuelle (notions de progression, de cohérence et de cohésion du texte).<br><br>**III. Sémantique /Lexicologie :**<br>-Les relations lexicales et sémantiques (champs lexicaux, champs sémantique et hypéronymie).<br>-Lexique (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire).<br><br>**IV. Stylistique / Rhétorique des textes**<br>-Les Figures syntaxiques ou de construction,<br>-Les tonalités (comique, tragique, lyrique)<br>- La description des textes : le texte descriptif /Le texte narratif /Le texte argumentatif /Le texte explicatif ou d'exposition/Le texte injonctif /Le texte théâtral ; etc. | - identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;<br>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue.<br><br>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br><br>-tolérance. | - différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres de référence. |

***NB. Cette compétence de base s'évaluera dans le cadre de l'épreuve de langue qui comportera les quatre rubriques habituelles. Chaque rubrique comportera deux questions.***

***NB. Dans la mesure du possible, les textes supports des cours de langue auront un lien avec la spécialité.***

**Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br><br>**1**. informer sur une réalité, une question quelconque ;<br><br>**2**. critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3**. produire des textes variés | **1.a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un point de vue sur un fait, un événement.<br>**2. a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b**) débat à l'école ou en société ;<br>**c)** entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;<br>**e**) présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.a)** présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches, etc. | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Texte argumentatif :**<br>- le thème / la thèse / les arguments ;<br>- les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative /les connotations, etc.<br>**2. Texte narratif** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, le schéma actantiel, le schéma narratif, etc.<br>**3. Texte descriptif** :<br>- les lieux/ les personnages / les caractérisant ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux, le nom et ses expansions, etc.<br>**4. Texte explicatif / informatif** :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif …).<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles ;<br>- la fonction référentielle, le vocabulaire mélioratif et péjoratif.<br>**5. Texte injonctif :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6. La lettre/notice :** entête, corps, conclusion, diverses formules… | Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire à l'écrit/à l'oral :<br>**1 - En relation avec l'argumentation :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/rejeter/justifier/illustrer un point de vue ;<br>- récuser / débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2 - En relation avec les exercices écrits classiques :**<br>**a) Dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une conclusion ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>- insérer les citations ;<br>**b) Résumé/Analyse :**<br>-dégager la structure argumentative du texte (thème, thèse, arguments, exemples, connecteurs, etc.) ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>- réduire le texte suivant la technique du résumé ou de l'analyse.<br>**c) La lettre (**demande de stage, demande d'emploi, lettre de motivation…) : rédiger l'entête, le corps et la conclusion ;<br>d) notice (explicative, mode d'emploi) /recette, menu, etc.<br>**3. En relation avec d'autres types de textes :**<br>**a) Texte narratif**<br>- Situer les faits, les personnages dans l'espace et dans le temps ;<br>- Classer logiquement les péripéties etc…<br>**b) Texte descriptif**<br>- Nommer les lieux, les personnages, les objets ;<br>- Les situer dans l'espace ;<br>- Les qualifier.<br>**c) Texte injonctif**<br>- Conseiller / suggérer / ordonner / prier | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- ouverture au débat ;<br>- flexibilité ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br><br>- documents authentiques ;<br>- personnes ressources<br><br>. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | **4 - En relation avec différentes situations de prise de parole :**<br>- présenter un sujet devant un public,<br>- écouter et produire un document sonore,<br>- débattre,<br>- entretien d'embauche/interview, etc. | | |

***NB : Cette compétence s'évaluera au moyen de la production de textes variés (écrits ou oraux).***

## Premières ACA/ ACC/FIG/CG/SES (Sciences et Technologies du Tertiaire)

**Volume horaire annuel : 144 heures / Volume horaire hebdomadaire : 4 heures / Coefficients : Littérature : 3 / Langue : 1**

## Compétence de base n°1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires du XIX$^{ème}$, XX$^{ème}$ et XXI$^{ème}$ siècles (roman, théâtre, 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins ;<br><br>**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.<br><br>**3.** critiquer puis émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **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.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**d)** réponse à un besoin d'évasion ;<br>**e)** représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.<br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires ;<br>**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.<br>**d)** présentation d'un groupement de textes, d'une lecture méthodique, d'une lecture analytique, d'une lecture suivie, etc. | **1. Les éléments paratextuels :**<br>- le paratexte auctorial<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial ;<br>- les textes ouvroir et fermoir.<br>**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.<br>**3**. **Les éléments en rapport avec le contenu de l'œuvre :**<br>a) **Roman et théâtre** : personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc.<br>b) **Essai** : thèmes, thèse, point de vue, etc.<br>**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.<br>**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. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- analyser le titre ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>-proposer des interprétations ;<br>- commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- 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. ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence. |

**Cadrage**

| 1- Œuvres principales (étude systématique) | | | 2- Œuvres secondaires |
|---|---|---|---|
| 1 | Roman français du XIX$^{ème}$. | | 1. Essai |
| 2 | Œuvre théâtrale africaine 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.***

La compétence de base "**lire pour apprécier des œuvres littéraires variées "** s'évaluera au moyen d'exposés, de comptes rendus, de synthèse et de production de textes argumentatifs (convaincre, défendre, critiquer, etc.) dans le cadre des exercices de dissertation et de commentaire composé. Les tâches de lecture, d'écoute et d'écriture s'articulent, en effet, aux tâches d'écriture et de parole : on peut lire pour une œuvre pour en communiquer la teneur, la quintessence à autrui par écrit « Écrire pour informer » oralement « Parler pour informer ».

**Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

| Cadre de contextualization | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes pour :<br><br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br><br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br><br>**3.** lire l'image | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires **;**<br><br>**2.** appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**. lecture de l'image :<br>**a**. la première de couverture ;<br>**b.** affiches et illustrations diverses. | **I. Communication :**<br>-La communication par l'image<br>- Les éléments de phonétique articulatoire et combinatoire<br>- Les variétés du français dans l'espace francophone<br>**II. Morphosyntaxe :**<br>-La ponctuation (ponctuation et compréhension du texte)<br>-La structure de la phrase : phrase simple, phrase juxtaposée, phrase coordonnée, phrase complexe<br>- De la phrase au paragraphe : éléments de linguistique textuelle (notions de progression, de cohérence et de cohésion du texte).<br>-Le système des mots variables : les noms, les pronoms, les adjectifs, les verbes, etc.<br>**III. Sémantique / Lexicologie :**<br>- Le sens des mots (la dénotation et la connotation, sens propre et sens figuré, sens lexical, sens contextuel), la polysémie.<br>- Les procédés de formation des mots (la dérivation, la composition, la néologie, les emprunts)<br>-Lexiques (lexique commun, lexique spécialisé, vocabulaire, etc.)<br>**IV. Stylistique / Rhétorique des textes**<br>-Les Figures syntaxiques ou de construction,<br>-Les tonalités (lyrique, tragique, comique),<br>- La description des textes : Le texte descriptif /Le texte narratif /Le texte argumentatif /Le texte explicatif ou d'exposition<br>Le texte injonctif /Le texte théâtral, etc. | - identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;<br>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue.<br><br>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- courtoisie;<br><br>-tolerance. | - différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres de référence. |

***NB. L'item « Les variétés du français dans l'espace francophone » peut être étudié en communication, en morphosyntaxe, en lexicologique ou en rhétorique.***

***NB. Cette compétence de base s'évaluera dans le cadre de l'épreuve de langue qui comportera les quatre rubriques habituelles. Chaque rubrique comportera deux questions.***

***NB. Dans la mesure du possible, les textes supports des cours de langue auront un lien avec la spécialité.***

**Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.**

| Cadre de contextualisation | | Resources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres resources** |
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br>**1**. informer sur une réalité, une question quelconque ;<br><br>**2**. critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3**. produire des textes variés | **1. a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un point de vue sur un fait, un événement.<br>**2. a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b**) débat à l'école ou en société ;<br>**c)** entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;<br>**e**) présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.a)** présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches, etc. | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Texte argumentatif :**<br>- le thème / la thèse / les arguments ;<br>- les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative /les connotations, etc.<br>**2. Texte narratif** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, le schéma actantiel, le schéma narratif, etc.<br>**3. Texte descriptif** :<br>- les lieux/ les personnages / les caractérisant ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux, le nom et ses expansions, etc.<br>**4. Texte explicatif/informatif** :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif …).<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles ;<br>- la fonction référentielle, le vocabulaire mélioratif et péjoratif.<br>**5. Texte injonctif :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6. La lettre/le rapport :** entête, corps, conclusion, diverses formules…/ faits idées, classement des idées, rédaction. | Savoir-faire se rapportant aux types de textes à produire à l'écrit/à l'oral :<br>**1 - En relation avec l'argumentation :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/rejeter/justifier/illustrer un point de vue ;<br>- récuser / débattre /exposer / discuter, etc.<br>**2 - En relation avec les exercices écrits classiques :**<br>**a) Dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une conclusion / rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>**b). Résumé ou analyse :**<br>-dégager la structure argumentative du texte (thème, thèse, arguments, exemples, connecteurs, etc.) ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>- réduire le texte suivant la technique du résumé ou de l'analyse.<br>**c). La lettre / Le rapport (**demande de stage, demande d'emploi, lettre de motivation…)<br>(Préparer / introduire/rédiger/conclure un rapport)<br>**3. En relation avec d'autres types de textes :**<br>**a) Texte narratif**<br>- Situer les faits, les personnages dans l'espace et dans le temps ;<br>- classer logiquement les péripéties etc…<br>**b) Texte descriptif**<br>- nommer les lieux, les personnages, les objets ;<br>- les situer dans l'espace /les qualifier.<br>**c) Texte injonctif**<br>- conseiller / suggérer / ordonner / prier<br>**4 - En relation avec différentes situations de prise de parole :**<br>**-** présenter un sujet devant un public, /écouter et produire un document sonore, /débattre, entretien d'embauche/interview, etc. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- ouverture au dialogue ;<br>- ouverture au débat ;<br>- flexibilité;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- personnes ressources. |

***NB : Cette compétence s'évaluera au moyen de la production de textes variés (écrits ou oraux).***

Les programmes de français de la classe de première se déclinent en trois compétences de base axées respectivement sur l'étude des œuvres littéraires intégrales, le fonctionnement de la langue dans les textes et la production écrite et orale. Le corpus des œuvres littéraires intégrales comprend des œuvres principales et des œuvres secondaires représentant quatre genres en classe littéraire (le roman, le théâtre, la poésie et l'essai), et trois en classes scientifique et technique (le roman, le théâtre et l'essai). Les outils nécessaires à l'installation de ces compétences chez les apprenants sont consignés dans des tableaux à deux grandes entrées à savoir :

1. le cadre de contextualisation (familles de situations, exemples de situations) ;
2. les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être et autres ressources).

Le cadre de contextualisation permet de situer les compétences dans les familles de situations et les exemples de situations étant entendu qu'une compétence s'exercera dans le cadre de ces derniers. Alors que les familles de situations sont moins ouvertes, les exemples de situations peuvent se multiplier, offrant ainsi à l'enseignant la possibilité de proposer dans cette variété les plus pertinentes à ses élèves. Les ressources, quant à elles, feront l'objet des apprentissages ponctuels et seront convoquées dans le cadre de l'apprentissage de l'intégration et de l'évaluation des compétences.

Le guide pédagogique destiné à faciliter l'exécution de ces nouveaux programmes apportera des informations complémentaires sur la mise en œuvre des enseignements/apprentissages et des évaluations.

**Article 2 : Les programmes visés à l'article premier ci-dessus entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2019-2020.**

**Article 3 : Sont abrogés toutes les dispositions antérieures contraires aux termes du présent arrêté.**

**Article 4 : L'Inspecteur Général des Enseignements, les Inspecteurs Coordonnateurs Généraux de Pédagogie, le Directeur de l'Office du Baccalauréat, les Délégués Régionaux et Départementaux des Enseignements Secondaires, les Secrétariats à l'Education des différents ordres d'Enseignements Privés, les Chefs d'établissements Privés et Publics, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de la stricte application du présent arrêté qui sera enregistré, publié selon la procédure d'urgence, puis inséré au journal officiel en Anglais et en Français, et communiqué partout où besoin sera.**

Fait à Yaoundé, le ……

**LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES**

**Ampliations:**

-PM (ATCR)
-CAB/MINESEC
-SEESEN
-IGE
-ICG (s)
-DAJ
-DESG
-DESTP
-DIR. OBC
-REGISTRAR GCE BOARD
-DRES
-DDES
-SECRETARIATS A L'EDUCATION
-CHEFS D'ETABLISSEMENTS
-CHRONO/ARCHIVES

# Annexe 9

# Programme français Tles de 2014

# PROGRAMME D'ÉTUDES DU FRANÇAIS PREMIÈRE LANGUE : TLES

## Sommaire

**I. Profil général et enjeux**

**I.1 Profil général**

**I.2 Enjeux politiques, économiques et sociaux de l'enseignement du français langue première**

**II. Profils de sortie**

**II.1 Profil de sortie au terme du second cycle**

**II.2. Profil de sortie au terme de la classe de seconde**

**III. Tableau des compétences, des familles de situation, des situations et des ressources**

## I. PROFIL GENERAL ET ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

### I.1. PROFIL GENERAL

La Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun précise les attentes de la société à l'égard de l'Ecole camerounaise. Chaque discipline concourt, selon ses spécificités, à l'atteinte de ces objectifs. Ainsi, il n'y a pas de rupture, dans les principes, les finalités, entre le premier et le second cycle, celui-ci devant naturellement consolider, approfondir et compléter les acquisitions de celui-là.

Il s'agit en somme :

- d'assurer, chez l'élève, la réception/compréhension des textes variées, oraux et écrits ;
- de parfaire la maitrise, désormais active et réfléchie, de la langue contemporaine, de ses niveaux et de ses registres divers ;

- de développer les aptitudes à l'expression et à la communication sous leur différentes formes et leurs différentes techniques ;
- d'affermir le jugement, l'esprit critique, l'esprit d'analyse, l'esprit de synthèse, les facultés créatrices ;
- d'aider à l'enracinement et à l'ouverture culturelles ;
- d'apprendre à se donner des critères et un ordre de valeurs, à juger des choses selon sa personnalité et sa culture propres ;
- de former des citoyens autonomes, responsables imprégnés des valeurs de la démocratie, respectueux de la justice, de la paix.

Quatre types d'enjeux, ressortissant respectivement à la langue, aux domaines sociopolitique, culturel et scolaire, peuvent donc être dégagés de l'enseignement du français.

## I.2. ENJEUX

### I.2.1. Enjeux linguistiques

L'enseignement du français doit développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication. Cette compétence transcende ***le lire***, ***l'écrire, le parler*** et fait appel au sens critique, au raisonnement, à des formes plus élaborées que le langage de la vie quotidienne. Elle doit pouvoir donner à l'élève, usager de la langue française, la liberté d'évoluer dans divers registres de langage, français standard compris. Aussi, l'une des priorités de la classe de français sera, précisément, d'aiguiser la conscience et la sensibilité linguistiques des jeunes scolaires, de leur faire respecter les standards de la langue servant de référence.

Par ailleurs, l'élève, citoyen de demain, aura besoin, pour exercer pleinement sa citoyenneté, de consolider la maîtrise des différents types de discours/textes. Celle de l'argumentation, en l'occurrence, lui sera plus que nécessaire et indispensable pour faire valoir son opinion dans les grands débats de la société. En outre, la réception et la production des textes /discours oraux et écrits lui permettront d'accroitre, par lui-même, ses connaissances et de pouvoir situer sur une échelle axiologique textes /discours reçus et/ou produits.

Le fonctionnement des outils de la langue dans des textes variés se présente, depuis les programmes de 1994, comme une importante composante de l'enseignement du français au second cycle. Dès lors, la maîtrise des outils de description de la langue ne saurait être négligée. L'enjeu linguistique se double alors d'un enjeu métalinguistique. En effet, affirment les spécialistes, les élèves doivent d'autant plus acquérir des connaissances sur l'activité langagière qu'il y a une relation entre le développement de la compétence langagière et l'apport de certaines données théoriques sur le fonctionnement de la langue et de la communication verbale.

### 1.2.2. Enjeux politiques et sociaux

Au Cameroun, l'anglais et le français sont les deux langues officielles. A ce titre, leur maîtrise et leur pratique sont donc indispensables au citoyen dans l'exercice de ses différents rôles sociaux. Ainsi, la classe de français, en intégrant la dimension sociopolitique du langage, s'attache à associer la maîtrise du code linguistique au développement du sens civique de l'élève, à cultiver l'esprit critique vis-à-vis des autres et de soi-même. Il s'agit donc d'initier les élèves, citoyens de demain, au dialogue, au débat constructif. En somme, il est question de les préparer à participer aux affaires publiques et à la vie démocratique, au vivre ensemble.

### I.2.3 Enjeux culturels

Au nombre des missions assignées à l'Éducation par la Loi N°98 /004/du 4 avril 1998 d'Orientation de 1998 figure, en très bonne place, la formation culturelle et intellectuelle. Outreles compétences purement linguistiques, la classe de français doit développer l'esprit. En effet, la littérature se présente comme une importante source d'enrichissement culturel par sa valeur esthétique,la réflexion morale ou philosophique qu'elle suscite, la portée idéologique qui se dégage de ses critiques sociales, etc. En contribuant à la satisfaction de ses besoins d'évasion, de catharsis (purgation des passions), en permettant le partage culturel, le plaisir esthétique et en ouvrant la voie à une méditation sur la vie, la classe de français, à travers l'enseignement de la littérature, contribue, sans conteste, à l'épanouissement de la personne. Au-delà de ces apports cognitifs, cet enseignement du français devra aussi s'attacher à pérenniser les pratiques culturelles chez le jeune apprenant.

### I.2.4. Enjeux scolaires

Un des traits spécifiques du français, L1, réside dans sa transdisciplinarité. De fait, il constitue le principal moyen de communication dans l'apprentissage de toutes les matières scolaires. La réussite scolaire est donc corrélée à la maîtrise du français. Du point de vue de la transdisciplinarité, l'étude du français (expression et compréhension) devrait prendre en compte les différents lexiques, la typologie textuelle, la relation texte-image, etc.

Par ailleurs, au plan idéologique, l'on ne devrait pas perdre de vue que le(s) discours, quel(s) qu'il(s) soi(en)t véhicule(nt), de façon plus ou moins subliminale, des croyances, des opinions, etc. Sous ce rapport, il conviendra de sensibiliser les élèves à l'existence d'une partie immergée des discours, terreau des idéologies, afin de cultiver leur sens critique.

Au total, l'enseignement/apprentissage du français touche toutes les dimensions de la personne, et divers aspects de la vie sociale.

# II. Profils de sortie

## II.1. Profil de sortie au terme du second cycle

Le second cycle de l'enseignement secondaire général accueille des jeunes issus du 1er cycle. Il a pour objectifs de les doter non seulement des capacités intellectuelles, civiques et morales, mais aussi de connaissances fondamentales et de compétences leur permettant, soit de poursuivre des études, soit de s'insérer dans le monde du travail. Ainsi, dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'apprenant devra, au terme du second cycle du secondaire, **être capable de traiter avec compétence les situations problèmes se rapportant à la communication écrite et orale.**

Pour y parvenir, l'élève doit être capable de mobiliser, en français, toutes les ressources pertinentes en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être. A la fin du second cycle, l'apprenant devra donc être capable **delire des textes variés et de communiquer efficacement à l'oral comme à l'écrit.** Cette compétence se déclinera en trois compétences de base :

## 1. Lire pour apprécier des œuvres littéraires (roman, théâtre, poésie, essai) et iconiques.

- lire de façon autonome tout type de texte ;
- lire une image ;
- construire du sens en tenant compte des spécificités textuelles ;
- reconnaître et caractériser divers niveaux de langue ;
- rendre compte de ses lectures/pouvoir évaluer sa pratique de lecteur ;
- établir un lien entre le contenu des textes lus et les situations de vie ;
- tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture littéraire ;
- porter un jugement critique.

## 2. Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés :

- décrire un phénomène langagier ;
- explorer les possibilités offertes par la langue pour produire un effet de sens ;
- justifier un choix langagier.

## 3. Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

- élaborer un texte cohérent, à l'oral comme à l'écrit ;
- faire appel à sa créativité et à ses connaissances ;
- renforcer ses connaissances sur la langue, les textes et la culture ;
- évaluer sa pratique de scripteur/locuteur.

- parler et écrire pour informer ;
- restituer l'essentiel d'un texte lu ou écouté/réduire un document écrit ;
- exprimer sa pensée, ses sentiments ou des concepts dans divers types d'écrits ;
- créer en élaborant des textes divers ;
- parler et écrire pour convaincre / défendre son point de vue en respectant l'avis des autres / commenter, discuter ;
- déclamer ou dramatiser un texte.

## II.2. Profil au terme de la classe de Terminales

Le profil de sortie de l'apprenant présente les compétences qu'il devra manifester au terme de la Terminale. Ici les compétences de base sont identiques pour l'ensemble du second cycle, mais la démarcation se fera en fonction des contenus et du dosage des apprentissages par niveau. Ainsi, l'élève, au terme de la classe de Terminale devra être capable de :

- lire pour apprécier des œuvres littéraires ( roman, théâtre, poésie, essai) et iconiques ;
- utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans les textes variés ;
- Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

Ces compétences de base se développent dans le cadre des familles de situations suivantes :

### 1. Lire pour apprécier des œuvres littéraires (roman, théâtre, poésie, essai) et iconiques.

**Utilisation de la lecture et de l'écoute pour :**

- s'informer /faire part de sa lecture par divers moyens d'expression pour répondre à certains besoins ;

- poser un regard critique sur des textes littéraires au moyen de critères précis pour apprécier leur valeur esthétique et la validité des thèses/idées développées ;
- formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier ;
- découvrir l'univers littéraire en explorant des œuvres dramatiques, romanesques, poétiques et des essais pour en comprendre/saisir le fonctionnement, libérer son imaginaire et sa sensibilité et répondre à divers besoins ;
- se construire des repères culturels.

## 2. Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.

**Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes) pour :**

- construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;
- construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;
- lire l'image.

## 3. Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

**Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :**

- informer sur une réalité, une question quelconque ;
- critiquer / soutenir une opinion ;
- produire des textes variés.

# Tableau des compétences, des familles et des exemples de situations et des ressources.

## Terminales 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$^{ème}$, du XX $^{ème}$et du 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins, découvrir l'univers littéraire à travers des œuvres dramatiques, poétiques, romanesques, des essais pour en saisir le fonctionnement et libérer son imaginaire,sa sensibilité.<br><br>**2.** critiquer, émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | Lecture/écoute pour :<br><br>**1.a)** présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** constitution des repères en rapport avec l'évocation des états et des atmosphères ;<br>**d)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**e)** réponse à un besoin d'évasion ;<br>**f)** Représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.<br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires ;<br>**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. | **1. <u>Les éléments paratextuels :</u>**<br>- le paratexte auctorial<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial ;<br>- les textes ouvroir et fermoir.<br>**2. <u>Les éléments liés à l'étude des textes :</u>** lectures des textes (méthodique, suivie, dirigée, etc.) : les procédés d'écriture/types de textes, les axes de lecture, etc.<br>**3. <u>Les éléments de l'étude d'ensemble :</u>** personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc.<br>**4. <u>Les éléments nécessaires à l'inscription de l'œuvre dans son contexte :</u>**ambiance de l'époque, événements marquants de la vie de l'auteur, idées et canons artistiques de l'époque, etc.<br>**5. <u>Les éléments d'évaluation de l'étude de l'œuvre intégrale :</u>** concepts et outils d'analyse d'une œuvre littéraire, compte-rendu de lecture. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>- analyser le titre ;<br>- commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- identifier/utiliser les procédés d'écriture et dégager les axes de lecture dans le cadre de la lecture méthodique ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence. |

## Cadrage

| 1. Œuvres principales (étude systématique) | | | | 2. Œuvres secondaires | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Roman africain du XX$^{ème}$ / XIX $^{éme}$ s.. | 3 | Œuvre poétique camerounaise du XX$^{ème}$ / XIX $^{éme}$ s. | 1 | Œuvre théâtrale française du XX$^{ème}$ s. |
| 2 | Roman français du XIX$^{éme}$s. | | | 2 | Œuvre théâtrale camerounaise du XX$^{ème}$ / XIX $^{éme}$ 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.***

Cette compétence de base s'évaluera au moyend'exposés, de comptes rendus, de synthèse et de la production de textes argumentatifs (convaincre, défendre, critiquer, etc.) dans le cadre des exercices de dissertation et de commentaire composé.

## Compétence de base n°2 : utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes pour :<br><br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br><br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br><br>**3.** lire l'image | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires ;<br><br>**2.**appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**. lecture de l'image :<br>**a**. la première de couverture ;<br>**b.** affiches et illustrations diverses. | **I-COMMUNICATION**<br>1-L'émetteur / le récepteur ;<br>2-Enoncé /énonciation ;<br>3-le référent et ses substituts ;<br>4-contenus latents/contenus manifestes<br>**<u>II. Morphosyntaxe :</u>**<br>-Le système des mots variables. :<br>Les noms, les pronoms, les adjectifs, les verbes<br>-Structure de la phrase : les liaisons dans la phrase ;<br>-Les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination, les adverbes de liaison, les locutions adverbiales, les pronoms relatifs, des prépositions<br>**<u>III. Sémantique /Lexicologie :</u>**<br>-Les mots et leurs significations **:**<br>la forme des mots, monosémie/polysémie<br>les vocabulaires génériques et spécifiques<br>-Le pouvoir des mots **;**<br>Enoncés constatifs/énoncés performatifs ;<br>Actes locutoires, illocutoires et perlocutoires<br>-Champs sémantiques et champs lexicaux. | - identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;<br>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue.<br><br>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>-tolérance. | - différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres de référence. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **IV-RHÉTORIQUE DES TYPES DE TEXTES**<br>1-Le texte descriptif ;<br>2-Le texte narratif ;<br>3-- le texte explicatif ;<br>4- Le texte argumentatif ;<br>5-- Le texte injonctif ;<br>6--Le texte théâtral ;<br>7--Le texte poétique ;<br>8-Les tonalités ; | | | |

***NB : Cette compétence de base s'évaluera dans le cadre de l'épreuve de langue qui comportera désormais 5 à 6 questions relevant des rubriques les plus représentatives du texte.***

## Compétence de base n°3 :**Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.**

| **Cadre de contextualisation** | | **Ressources** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br>**1. informer sur une réalité, une question quelconque ;**<br><br>**2. critiquer / soutenir une opinion** ; | **1. Prise de parole/Ecriture pour informer :**<br>**a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un point de vue sur un fait, un événement.<br>**2.Prise de parole/ écriture pour convaincre :**<br>**a)**négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b**) débat à l'école ou en société ;<br>**c)** entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Eléments de l'argumentation :**<br>- le thème / la thèse / les arguments ;<br>- les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative /les connotations, etc.<br>**2. Eléments de la narration** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, le schéma actantiel, le schéma narratif, etc.<br>**3.Eléments de la description** :<br>- les lieux/ les personnages / les caractérisants ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps | **1 - En relation avec l'argumentation au quotidien :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/rejeter/justifier/illustrer un point de vue ;<br>- récuser / débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2 - En relation avec les exercices écrits classiques :**<br>**a) dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une introduction ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>**b) le commentaire composé :**<br>-examen du paratexte et lecture du texte en vue de formuler les | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- personnes ressources. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **3.produire des textes variés** | commentaire composé) ;<br>**e**) présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.– a)**présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches, etc. | verbaux, le nom et ses expansions, etc.<br>**4. Eléments de l'explication** :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif ...).<br>**5.Eléments de l'injonction :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le présent et le futur de l'indicatif ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6. Eléments de l'information** :<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles ;<br>- la fonction référentielle, le vocabulaire mélioratif et péjoratif. | premières impressions de lecture ;<br>-repérerle genre et / ou le de type de texte ;<br>- relever le thème ou les centres d'intérêt suggérés ;<br>-procéder à l'analyse détaillée du texte au moyen d'outils linguistiques appropriés (repérage, analyse et interprétation). Ce décryptage doit aboutir à l'interprétation ;<br>**-** formulation des centres d'intérêt pertinents ;<br>**-** rattachement des interprétations aux centres d'intérêt formulés ;<br>- relever les effets de sens induits par les faits de langue ;<br>- rédiger une introduction du commentaire composé ;<br>- rédiger une conclusion du commentaire composé ;<br>-rédiger un paragraphe en alliant fond et forme ;<br>- insérer les citations ;<br>**c) la contraction de texte :**<br>- réduire un texte en le résumant ou en l'analysant ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>**d) le compte rendu :**<br>-introduire un compte-rendu ;<br>-rédiger le corps d'un compte-rendu<br>-conclure un compte rendu<br>**3 - En relation avec d'autres types de textes :**<br>- raconter, décrire, conseiller, suggérer, informer, etc.<br>**4 - En relation avec l'oral :**<br>**-** présenter un sujet devant un public, écouter et produire un document sonore, débattre, etc. | | |

***NB : Cette compétence s'évaluera au moyen de la production de textes variés (écrits ou oraux).***

# Terminales scientifiques

**Volume horaire annuel: 108 heures/ Volume horaire hebdomadaire : 3 heures/ Coefficient : Littérature : 2 / Langue : 1**

**Compétence de base n°1 : lire pour apprécier des œuvres littéraires des XXe et XXIe siècles.**

| **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 :<br>**1-**s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins, découvrir l'univers littéraire à travers des œuvres dramatiques, poétiques et des essais pour en saisir le fonctionnement et libérer son imaginaire, sa sensibilité.<br>**2**-critiquer, émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **Lecture/écoute pour :**<br>**1.a)** présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** constitution des repères en rapport avec l'évocation des états et des atmosphères ;<br>**d)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**e)** réponse à un besoin d'évasion ;<br>**f)** représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage ;<br>**2. a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires ;<br>**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. | **1. Les éléments liés aux activités augurales**<br>-les éléments paratextuels (les paratextes auctorial, critique et éditorial) ;<br>-les textes ouvroir et fermoir.<br>**2. Les éléments liés à l'étude des textes :**<br>-lectures des textes (méthodique, analytique, etc.) ;<br>-les procédés d'écriture/types de textes ;<br>-les axes de lecture, etc.<br>**3. Les éléments de l'étude d'ensemble :** personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma actantiel, écriture, thèmes, points de vues narratifs, etc.<br>**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.<br>**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. | **- identifier les éléments du paratexte ;**<br>**-émettre des hypothèses de sens ;**<br>**-analyser le titre ;**<br>**-commenter l'image ;**<br>**-lire un texte ouvroir/fermoir ;**<br>**-monter le journal de lecture et participer à l'élaboration d'un projet d'étude ;**<br>**-identifier/utiliser les procédés d'écriture et dégager les axes de lecture dans le cadre de la lecture méthodique ;**<br>**-entreprendre/mener une étude thématique ;**<br>**-comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;**<br>**-identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;**<br>**-maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;**<br>**-prendre des notes ;**<br>**-décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;**<br>**-interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;**<br>**-déclamer un texte écouté ou lu ;**<br>**-dramatiser un texte lu ou écouté ;**<br>**-comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes ;**<br>**-évaluer ses stratégies de lecture** | -sens de l'observation ;<br>-sens de l'écoute ;<br>-curiosité intellectuelle ;<br>-tolérance. | -différents types de textes ;<br>-documents authentiques ;<br>œuvres littéraires ;<br>-ouvrages de référence. |

**Cadrage :** - **Œuvres principales : 1.** Un roman français du XIXe siècle ; **2.** Une pièce théâtrale camerounaise du XXe ou du XXIe siècle.
- **Œuvre secondaire** : une œuvre poétique africaine du XXe ou du XXIe siècle.

**Compétence de base n°2 :utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Familles de situations | Exemples de situations | Savoirs | Savoir-faire | Savoir-être | Autres ressources |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes pour :<br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br>**2.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br><br>**3.** lire l'image | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires **;**<br><br>**2.** appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**. lecture de l'image :<br>**a)** la première de couverture ;<br>**b)** affiches et illustrations diverses. | **I. <u>Communication</u>**<br>-l'émetteur/le récepteur<br>-le référent et ses substituts<br>- contenus latents/contenus manifestes<br>**<u>II. Morphosyntaxe :</u>**<br>-le système des mots variables : les noms, les adjectifs qualificatifs, les pronoms et les verbes<br>-structure de la phrase : les liaisons dans la phrase (les conjonctions de coordination et les adverbes de liaison ; les conjonctions de subordination).<br>**<u>III. Sémantique /Lexicologie :</u>**<br>-les mots et leur signification : la forme des mots (la monosémie/la polysémie, les différentes connotations) ; les rapprochements de forme et des significations (le vocabulaire générique/le vocabulaire spécifique) ;<br>- le pouvoir des mots : énoncé constatif/énoncé performatif ; actes locutoire, illocutoire et perlocutoire.<br>-champs sémantiques/champs lexicaux ;<br>**IV. <u>rhétorique des textes</u>**<br>**-**les types de textes : le texte descriptif, le texte narratif, le texte argumentatif, le texte explicatif, le texte injonctif ;<br>-les genres de texte : le texte théâtral, le texte poétique, etc. | - repérer et analyser les outils linguistiques d'un texte.<br>-interpréter les textes en se fondant sur leurs outils constitutifs. | - sens de l'observation<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique<br>- curiosité intellectuelle<br>- tolérance | - différents types de textes<br>- documents authentiques |

## Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br><br>**1.** informer sur une réalité, une question quelconque ;<br><br>**2.** critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3.**produire des textes variés. | **1. Prise de parole/Ecriture pour informer :**<br>**a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un son point de vue sur un fait, un événement.<br>**2.Prise de parole/ écriture pour convaincre :**<br>**a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b)** débat à l'école ou en société ;<br>**c)**entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;,<br>**e)** présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.– a)**présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Eléments de l'argumentation :**<br>- le thème /la thèse / les arguments / les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative / les connotations, etc.<br>**2. Eléments de la narration** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, etc.<br>**3.Eléments de la description** :<br>- les lieux/ les personnages /les caractérisants ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux,<br>**4**. Eléments de l'explication :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif ...).<br>**5.Eléments de l'injonction :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le présent et le futur de l'indicatif ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6. Eléments de l'information** :<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles / la fonction référentielle. | **1 - En relation avec l'argumentation au quotidien :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/ justifier/illustrer un point de vue ;<br>- débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2- En relation avec des exercices écrits :**<br>**a) dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une introduction ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>**b) contraction de texte :**<br>- réduire un texte en le résumant ou en l'analysant ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>**c) le compte rendu :**<br>-introduire un compte-rendu ;<br>-rédiger le corps d'un compte-rendu<br>-conclure un compte rendu<br>**3 - En relation avec d'autres types de textes :**<br>- raconter, décrire, conseiller, suggérer, informer, etc.<br>**4 - En relation avec l'oral :**<br>**-** présenter un sujet devant un public, débattre, etc. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques. |

## Techniques Industrielles(T.I.)

**Volume horaire annuel : 108 heures / Volume horaire hebdomadaire : 3 heures / Coefficients : Littérature : 2 / Langue : 1**

## Compétence de base n°1 :lire pour apprécier des œuvres littéraires du XX$^{eme}$/ XXI$^{ème}$siècles (roman, 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins, découvrir l'univers littéraire à travers une œuvre romanesque et un essai pour en saisir le fonctionnement et libérer son imaginaire,sa sensibilité.<br><br>**2.** critiquer, émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **Lecture/écoute pour :**<br><br>**1. a)**présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** constitution des repères en rapport avec l'évocation des états et des atmosphères ;<br>**d)**réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**e)**réponse à un besoin d'évasion ;<br>**f)** Représentationdes particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage ;<br><br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires.<br>**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. | **1. <u>Les éléments paratextuels :</u>**<br>- le paratexte auctorial ;<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial.<br>**2. <u>Les éléments liés à l'étude des textes :</u>** lectures des textes (méthodique, suivie, dirigée, thématique, etc.) : les procédés d'écriture/types de textes, les axes de lecture, etc.<br>**3. <u>Les éléments de l'étude d'ensemble :</u>** personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue.<br>**4. <u>Les éléments nécessaires à l'inscription de l'œuvre dans son contexte :</u>**ambiance de l'époque, événements marquants de la vie de l'auteur, idées et canons artistiques de l'époque.<br>**5. <u>Les éléments d'évaluation de l'étude de l'œuvre intégrale :</u>** concepts et outils d'analyse d'une œuvre littéraire, compte-rendu de lecture. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- identifier les éléments du paratexte ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>- analyser le titre /commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/ fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- identifier/utiliser les procédés d'écriture et dégager les axes de lecture dans le cadre de la lecture méthodique ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes ;<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence ;<br>- personnes ressources. |

## Cadrage :

- **Œuvres principales : 1.** Un roman camerounais du XX$^{ème}$ siècle ; **2.** Un essai.

## Compétence de base n° 2 : **Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés. Tles TI**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/lexicologie/lexicographie, stylistique et rhétorique des types de textes littéraires pour:<br><br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans les textes littéraires.<br><br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans les textes non littéraires.<br><br>**3.** lire une image | 1-appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires;<br><br>2. appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3** lecture de l'image :<br>a.la première de couverture ;<br>b.les affiches et illustrations diverses. | **I-COMMUNICATION**<br>1-L'émetteur / le récepteur ;<br>2-Enoncé /énonciation ;<br>3-le référent et ses substituts ;<br>4-contenus latents/contenus manifestes<br><br>**II-MORPHOSYNTAXE**<br>1-le système des mots variables ;<br>2-les connecteurs logiques et leurs valeurs<br><br>**III-SEMANTIQUE**<br>1- les mots et leurs significations ;<br>2- le pouvoir des mots ;<br>3- champs sémantiques /champs lexicaux.<br><br>**IV-RHETORIQUE DES TYPES DE TEXTES**<br>1-Le texte descriptif ;<br>2-Le texte narratif ;<br>3-- le texte explicatif ;<br>4- Le texte argumentatif ;<br>5-- Le texte injonctif ;<br>6--Le texte théâtral ;<br>7--Le texte poétique ;<br>8-Les tonalités ; | -identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte :<br>-relever les effets de sens induits par les outils de la langue.<br>-interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités. | -sens de l'observation ;<br>-sens de l'écoute ;<br>Sens critique ;<br>-curiosité intellectuelle ;<br>-tolérance. | -différents types de textes : littéraires et fonctionnels ; --documents authentiques ;<br>-œuvres de référence. |

## Compétence de base n°3 : Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br><br>**1.** informer sur une réalité, une question quelconque ;<br><br>**2.** critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3.**produire des textes variés. | **1. Prise de parole/Ecriture pour informer :**<br>**a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un son point de vue sur un fait, un événement.<br>**2.Prise de parole/ écriture pour convaincre :**<br>**a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b)** débat à l'école ou en société ;<br>**c)**entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;,<br>**e)** présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.– a)**présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Eléments de l'argumentation :**<br>- le thème /la thèse / les arguments / les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative / les connotations, etc.<br>**2. Eléments de la narration** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, etc.<br>**3.Eléments de la description** :<br>- les lieux/ les personnages /les caractérisants ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux,<br>**4**. Eléments de l'explication :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif ...).<br>**5.Eléments de l'injonction :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le présent et le futur de l'indicatif ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6. Eléments de l'information** :<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles / la fonction référentielle. | **1 - En relation avec l'argumentation au quotidien :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/ justifier/illustrer un point de vue ;<br>- débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2- En relation avec des exercices écrits :**<br>**a) dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une introduction ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>**c) contraction de texte :**<br>- réduire un texte en le résumant ou en l'analysant ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>**c) le compte rendu :**<br>-introduire un compte-rendu ;<br>-rédiger le corps d'un compte-rendu<br>-conclure un compte rendu<br>**3 - En relation avec d'autres types de textes :**<br>- raconter, décrire, conseiller, suggérer, informer, etc.<br>**4 - En relation avec l'oral :**<br>**-** présenter un sujet devant un public, débattre, etc. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques. |

## Sciences et Technologies du Tertiaire : E.S.F. – H.T.

**Volume horaire annuel : 108 heures / Volume horaire hebdomadaire : 3 heures / Coefficients : Littérature : 2 / Langue : 1**

## Compétence de base n°1 :lire pour apprécier des œuvres littéraires du XX$^{e}$ siècles (roman, 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins, découvrir l'univers littéraire à travers une œuvre romanesque et un essai pour en saisir le fonctionnement et libérer son imaginaire,sa sensibilité.<br><br>**2.** critiquer, émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | **Lecture/écoute pour :**<br><br>**1. a)**présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** constitution des repères en rapport avec l'évocation des états et des atmosphères ;<br>**d)**réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>**e)**réponse à un besoin d'évasion ;<br>**f)** Représentationdes particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage ;<br><br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires.<br>**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. | **1. <u>Les éléments paratextuels :</u>**<br>- le paratexte auctorial ;<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial.<br>**2. <u>Les éléments liés à l'étude des textes :</u>** lectures des textes (méthodique, suivie, dirigée, thématique, etc.) : les procédés d'écriture/types de textes, les axes de lecture, etc.<br>.<br>**3. <u>Les éléments de l'étude d'ensemble :</u>** personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue.<br>**4. <u>Les éléments nécessaires à l'inscription de l'œuvre dans son contexte :</u>**ambiance de l'époque, événements marquants de la vie de l'auteur, idées et canons artistiques de l'époque.<br>**5. <u>Les éléments d'évaluation de l'étude de l'œuvre intégrale :</u>** concepts et outils d'analyse d'une œuvre littéraire, compte-rendu de lecture. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- identifier les éléments du paratexte ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>- analyser le titre /commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/ fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- identifier/utiliser les procédés d'écriture et dégager les axes de lecture dans le cadre de la lecture méthodique ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes ;<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence ;<br>- personnes ressources. |

## Cadrage :

- **Œuvres principales : 1.** Un roman africain du XX$^{ème}$ / XXIème siècle ; **2.** Un essai (en rapport avec l'univers socio-professionnel

**Compétence de base n° 2 : Utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés. Tles E.S.F. – H.T.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Famille de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/lexicologie/lexicographie, stylistique et rhétorique des types de textes littéraires pour:<br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans les textes littéraires.<br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans les textes non littéraires.<br>**3.** lire une image | **1-**Appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires;<br><br>**2-**Appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**-Lecture de l'image :<br>**a**- La première de couverture ;<br>**b-**les affiches et illustrations diverses. | **I-COMMUNICATION**<br>1-L'émetteur / le récepteur ;<br>2-Enoncé /énonciation ;<br>3-le référent et ses substituts ;<br>4-contenus latents/contenus manifestes<br><br>**II-MORPHOSYNTAXE**<br>1-le système des mots variables ;<br>2-les connecteurs logiques et leurs valeurs<br><br>**III-SEMANTIQUE**<br>1- les mots et leurs significations ;<br>2- le pouvoir des mots ;<br>3- champs sémantiques /champs lexicaux.<br><br>**IV-RHETORIQUE DES TYPES DE TEXTES**<br>1-Le texte descriptif ;<br>2-Le texte narratif ;<br>3-- le texte explicatif ;<br>4- Le texte argumentatif ;<br>5-- Le texte injonctif ;<br>6--Le texte théâtral ;<br>7--Le texte poétique ;<br>8-Les tonalités ; | -identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte :<br>-relever les effets de sens induits par les outils de la langue.<br>-interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités. | -sens de l'observation ;<br>-sens de l'écoute ;<br>Sens critique ;<br>-curiosité intellectuelle ;<br>-tolérance. | -différents types de textes : littéraires et fonctionnels ; --documents authentiques ;<br>-œuvres de référence. |

## Compétence de base n°3 :Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br><br>**1.** informer sur une réalité, une question quelconque ;<br><br>**2.** critiquer / soutenir une opinion ;<br><br>**3.**produire des textes variés. | **1 - Prise de parole/Ecriture pour informer :**<br>**a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un son point de vue sur un fait, un événement.<br>**2.Prise de parole/ écriture pour convaincre :**<br>**a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b)** débat à l'école ou en société ;<br>**c)**entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;,<br>**e)** présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ;<br>**g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3.– a)**présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)**expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Eléments de l'argumentation :**<br>- le thème /la thèse / les arguments / les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative / les connotations, etc.<br>**2. Eléments de la narration** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, etc.<br>**3.Eléments de la description** :<br>- les lieux/ les personnages /les caractérisants ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux,<br>**4**. Eléments de l'explication :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif ...).<br>**5.Eléments de l'injonction :**<br>-les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le présent et le futur de l'indicatif ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**6. Eléments de l'information** :<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles / la fonction référentielle. | **1 - En relation avec l'argumentation au quotidien :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/ justifier/illustrer un point de vue ;<br>- débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2- En relation avec des exercices écrits :**<br>**a) dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une introduction ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>**d) contraction de texte :**<br>- réduire un texte en le résumant ou en l'analysant ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>**c) le compte rendu :**<br>-introduire un compte-rendu ;<br>-rédiger le corps d'un compte-rendu<br>-conclure un compte rendu<br>**3 - En relation avec d'autres types de textes :**<br>- raconter, décrire, conseiller, suggérer, informer, etc.<br>**4 - En relation avec l'oral :**<br>**-** présenter un sujet devant un public, débattre, etc. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques. |

**Sciences et Technologies du Tertiaire : TLesACA/ ACC/FIG/CG/SES**

**Volume horaire annuel : 144 heures / Volume horaire hebdomadaire : 4 heures / Coefficients : Littérature : 3 / Langue : 1**

**Compétence de base n°1 :lire pour apprécier des œuvres littéraires du XIX$^{ème}$, du XX $^{ème}$ et du XXI$^{ème}$ siècles (roman, théâtre, 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 :<br><br>**1.** s'informer/faire part de sa lecture par divers moyens pour répondre à certains besoins, découvrir l'univers littéraire à travers des œuvres dramatiques, romanesques, des essais pour en saisir le fonctionnement et libérer son imaginaire,sa sensibilité.<br><br>**2.** critiquer, émettre un jugement sur une œuvre littéraire, une pensée, prendre position dans un débat. | Lecture/écoute pour :<br><br>**1.a)** présentation d'un compte-rendu, d'une note de lecture, note critique à l'école, dans un cercle de lecture, etc.<br>**b)** constitution des repères relatifs à l'esthétique propre à chaque genre ;<br>**c)** constitution des repères en rapport avec l'évocation des états et des atmosphères ;<br>**d)** réflexion sur l'univers fictionnel ;<br>e) réponse à un besoin d'évasion ;<br>**f)** Représentation des particularités d'une époque, d'un lieu ou d'un personnage.<br>**2.a)** justification du caractère original d'un texte ;<br>**b)** justification de l'importance de certains genres littéraires ;<br>**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. | **1. <u>Les éléments paratextuels :</u>**<br>- le paratexte auctorial<br>- le paratexte critique ;<br>- le paratexte éditorial ;<br>- les textes ouvroir et fermoir.<br>**2. <u>Les éléments liés à l'étude des textes :</u>** lectures des textes (méthodique, suivie, dirigée, etc.) : les procédés d'écriture/types de textes, les axes de lecture, etc.<br>**3. <u>Les éléments de l'étude d'ensemble :</u>** personnages, espace, temps, actions, rythme, forces agissantes, schéma narratif, schéma actantiel ; écriture, thèmes, point de vue, etc.<br>**4. <u>Les éléments nécessaires à l'inscription de l'œuvre dans son contexte</u> :**ambiance de l'époque, événements marquants de la vie de l'auteur, idées et canons artistiques de l'époque, etc.<br>**5. <u>Les éléments d'évaluation de l'étude de l'œuvre intégrale</u> :** concepts et outils d'analyse d'une œuvre littéraire, compte-rendu de lecture. | - identifier les éléments du paratexte ;<br>- émettre des hypothèses de sens ;<br>- analyser le titre ;<br>- commenter l'image ;<br>- lire un texte ouvroir/fermoir ;<br>- monter le journal de lecture et participer à l'élaboration du projet d'étude ;<br>- identifier/utiliser les procédés d'écriture et dégager les axes de lecture dans le cadre de la lecture méthodique ;<br>- entreprendre/mener une étude thématique ;<br>- comprendre le fonctionnement de l'œuvre (genre) littéraire étudiée ;<br>- identifier et caractériser l'univers culturel, le mouvement littéraire ;<br>- maîtriser les concepts et les outils d'analyse de l'œuvre étudiée ;<br>- prendre des notes ;<br>- décrire les procédés d'écriture, les personnages, l'espace ;<br>- interpréter un extrait de texte écouté ou lu ;<br>- déclamer un texte écouté ou lu ;<br>- dramatiser un texte lu ou écouté ;<br>- comparer/confronter des textes « divers » dans le cadre d'un groupement de textes.<br>- évaluer ses stratégies de lecture. | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres littéraires ;<br>- ouvrages de référence. |

## Cadrage

| 1. Œuvres principales (étude systématique) | | 2. Œuvres secondaires |
|---|---|---|
| 1 | Roman camerounais du XX$^{ème}$ s. | Œuvre théâtrale française du XVIII $^{ème}$ s. |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | Essai | |

***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.***

Cette compétence de base s'évaluera au moyend'exposés, de comptes rendus, de synthèse et de la production de textes argumentatifs (convaincre, défendre, critiquer, etc.) dans le cadre des exercices de dissertation et de commentaire composé.

## Compétence de base n°2 : **utiliser les outils de la langue pour construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens induits dans des textes variés.**

| **Cadre de contextualisation** | | **Ressources** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation des outils de la langue (éléments d'énonciation, de morphosyntaxe, de sémantique/ lexicologie/lexicographie ; stylistique et rhétorique des textes pour :<br><br>**1.** construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes littéraires ;<br><br>**2**. construire une réflexion sur leur fonctionnement et apprécier les effets de sens produits dans des textes non littéraires ;<br><br>**3.** lire l'image | **1.** appréciation du fonctionnement et des effets de sens des outils de la langue dans les textes littéraires ;<br><br>**2.**appréciation des effets de sens dans des textes non littéraires relevant de divers domaines ;<br><br>**3**. lecture de l'image :<br>**a**. la première de couverture ;<br>**b.** affiches et illustrations diverses. | **I-COMMUNICATION**<br>1-L'émetteur / le récepteur ;<br>2-Enoncé /énonciation ;<br>3-le référent et ses substituts ;<br>4-contenus latents/contenus manifestes<br><br>**II-MORPHOSYNTAXE**<br>1-le système des mots variables ;<br>2-les connecteurs logiques et leurs valeurs<br><br>**III-SEMANTIQUE**<br>1- les mots et leurs significations ;<br>2- le pouvoir des mots ;<br>3- champs sémantiques /champs lexicaux.<br><br>**IV-RHETORIQUE DES TYPES DE TEXTES**<br>1-Le texte descriptif ;<br>2-Le texte narratif ;<br>3-- le texte explicatif ;<br>4- Le texte argumentatif ;<br>5-- Le texte injonctif ;<br>6--Le texte théâtral ;<br>7--Le texte poétique ; | - identifier, décrire et analyser les outils linguistiques d'un texte ;<br>- relever les effets de sens induits par les outils de la langue.<br><br>- interpréter les textes en se fondant sur leurs spécificités ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute ;<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>-tolérance. | - différents types de textes : littéraires et fonctionnels ;<br>- documents authentiques ;<br>- œuvres de référence. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 8-Les tonalités ; | | | |

***NB : Cette compétence de base s'évaluera dans le cadre de l'épreuve de langue qui comportera désormais 5 à 6 questions relevant des rubriques les plus représentatives du texte.***

## Compétence de base n°3 : **Produire divers types de textes à l'écrit comme à l'oral.**

| Cadre de contextualisation | | Ressources | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Familles de situations** | **Exemples de situations** | **Savoirs** | **Savoir-faire** | **Savoir-être** | **Autres ressources** |
| Utilisation de l'écriture et de l'oral pour :<br>**1. informer sur une réalité, une question quelconque ;**<br><br>**2. critiquer / soutenir une opinion** ; | **1. Prise de parole/Ecriture pour informer :**<br>**a)** présentation d'un compte rendu de débat, d'un exposé, d'un résumé, d'une synthèse de textes, d'un rapport, d'un dossier, etc.<br>**b)** expression des sentiments, d'un point de vue sur un fait, un événement.<br>**2.Prise de parole/ écriture pour convaincre :**<br>**a)** négociation pour obtenir quelque chose ;<br>**b**) débat à l'école ou en société ;<br>**c)** entretien d'embauche,<br>**d)** réalisation d'un exercice scolaire (dissertation, commentaire composé) ;<br>**e**) présentation d'une requête, d'un plaidoyer, etc.<br>**f)** critique d'un livre ou d'un film ; | Savoirs se rapportant aux types de textes à produire :<br>**1. Eléments de l'argumentation :**<br>- le thème / la thèse / les arguments ;<br>- les exemples/- les connecteurs logiques /- la stratégie argumentative /les connotations, etc.<br>**2. Eléments de la narration** :<br>- l'espace /- le temps/- les personnages ;<br>- les actions/- les temps verbaux ;<br>- les indices de temps, le schéma actantiel, le schéma narratif, etc.<br>**3.Eléments de la description** :<br>- les lieux/ les personnages / les caractérisants ;<br>- les indicateurs de lieu/- les temps verbaux, le nom et ses expansions, etc.<br>**4. Eléments de l'explication** :<br>- le lexique spécialisé /les connecteurs logiques ;<br>- les temps verbaux (présent de l'indicatif …).<br>**5.Eléments de l'injonction :**<br>- les modalités d'expression des conseils, des suggestions, des ordres, de | **1 - En relation avec l'argumentation au quotidien :**<br>- réfuter une opinion ;<br>- convaincre/dissuader/persuader ;<br>- inciter à l'action ;<br>- défendre/ justifier/illustrer un point de vue ;<br>- débattre ;<br>- exposer / discuter, etc.<br>**2- En relation avec des exercices écrits :**<br>**a) dissertation /Discussion**<br>-analyser un sujet et formuler une problématique ;<br>- élaborer un plan détaillé du développement (sujet de type exposé, démonstration, commentaire, discussion)<br>- rédiger une introduction ;<br>- rédiger une conclusion ;<br>-rédiger un paragraphe.<br>**e) contraction de texte :**<br>- réduire un texte en le résumant ou en l'analysant ;<br>- reformuler brièvement une idée, etc.<br>**c) le compte rendu :**<br>-introduire un compte-rendu ; | - sens de l'observation ;<br>- sens de l'écoute<br>- sens critique ;<br>- curiosité intellectuelle ;<br>- courtoisie ;<br>- maîtrise de soi ;<br>- respect des tours de paroles ;<br>- politesse ;<br>- tolérance. | - différents types de textes ;<br>- documents authentiques ;<br>- personnes ressources. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **3. produire des textes variés** | **g)** élaboration /présentation d'un message publicitaire.<br>**3. – a)** présentation de sa vision du monde ;<br>**b)** description d'une réalité ;<br>**c)** expression de la créativité ;<br>**d)** échanges avec des proches, etc. | la prière, etc./- les modes (impératif, subjonctif, infinitif) ;<br>- le présent et le futur de l'indicatif ;<br>- le point d'exclamation, etc.<br>**<u>6. Eléments de l'information</u>** :<br>- les faits/- les données statistiques ;<br>- les données spatio-temporelles ;<br>- la fonction référentielle, le vocabulaire mélioratif et péjoratif. | -rédiger le corps d'un compte-rendu<br>-conclure un compte rendu<br>**3 - En relation avec d'autres types de textes :**<br>- raconter, décrire, conseiller, suggérer, informer, etc.<br>**4 - En relation avec l'oral :**<br>**-** présenter un sujet devant un public, débattre, etc. | | |

***NB : Cette compétence s'évaluera au moyen de la production de textes variés (écrits ou oraux).***

Les programmes de français de la classe de terminale se déclinent en trois compétences de base axées respectivement sur l'étude des œuvres littéraires intégrales, le fonctionnement de la langue dans les textes et la production écrite et orale. Le corpus des œuvres littéraires intégrales comprend des œuvres principales et des œuvres secondaires représentant quatre genres en classe littéraire (le roman, le théâtre, la poésie et l'essai), et deux en classe scientifique (le roman et l'essai). Les outils nécessaires à l'installation de ces compétences chez les apprenants sont consignés dans des tableaux à deux grandes entrées à savoir :

1. le cadre de contextualisation (familles de situations, exemples de situations) ;
2. les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir être et autres ressources).

Le cadre de contextualisation permet de situer les compétences dans les familles de situations et les exemples de situations étant entendu qu'une compétence s'exercera dans le cadre de ces derniers. Alors que les familles de situations sont moins ouvertes, les exemples de situations peuvent se multiplier, offrant ainsi à l'enseignant la possibilité de proposer dans cette variété les plus pertinentes à ses élèves. Les ressources, quant à elles, feront l'objet des apprentissages ponctuels et seront convoquées dans le cadre de l'apprentissage de l'intégration et de l'évaluation des compétences.

Le guide pédagogique destiné à faciliter l'exécution de ces nouveaux programmes apportera des informations complémentaires sur la mise en œuvre des enseignements/apprentissages et des évaluations.

# Annexe 10

# Liste officielle des œuvres au programme

# de 2018-2019

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

**********

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

**********

N° 01 / 18 /MINESEC/CAB

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

**********

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

**********

YAOUNDE 12 JUIN 2018

# LISTE OFFICIELLE DES MANUELS SCOLAIRES

**Année Scolaire 2018/2019**

## PREMIER ET SECOND CYCLES

# Liste officielle des manuels scolaires 2018/2019

| CLASSE | MATIERES | TITRES | AUTEURS | EDITEURS | PRIX |
|---|---|---|---|---|---|
| 6ème | LANGUE FRANCAISE | L'Excellence en Français 6ème | Joseph NANFAH et autres | NMI | 3500 |
| | LITTERATURE | Les Chants de la Forêt | Lucien ANYA NOA | AFREDIT | 1500 |
| | | Les Bimanes | Séverin Cécil ABEGA | EDICEF | 2000 |
| | ANGLAIS | Interaction in English | Michael NAMA | CAMBRIDGE | 3400 |
| | HISTOIRE | Histoire 6ème/5ème | Jean-Paul MBENDA | AFREDIT | 4000 |
| | GEOGRAPHIE | Planète Cameroun 6ème et 1ère année | Victor Emmanuel BOTNEM | EDICEF | 4200 |
| | EDUCATION A LA CITOYENNETE | Education à la citoyenneté (6ème/5ème) | Alphonse ZOZIME TAMEKAMTA et autres | MONDOUX | 2800 |
| | ARTS, LANGUES ET CULTURES NATIONALES | Guide d'initiation aux langues et cultures nationales 6ème /5ème | Michel NGONO et Marthe AMBANI | R. LUSTRAL | 1200 |
| | | Connaissance et pratique de la musique 6ème 5ème | ELOUNDOU TSIMI et autres | Nouveaux Classiques | 3700 |
| | MATHEMATIQUES | Collection Périmètre | YEBGA et autres | NATHAN | 4000 |
| | SCIENCES | L'Excellence en Sciences | Charles EBANG et autres | NMI | 4200 |
| | INFORMATIQUE | Les Conquérants en Informatique | Modeste NKUITCHET | MASSEU | 3000 |

# Liste officielle des manuels scolaires 2018/2019

| CLASSE | MATIERES | TITRES | | EDITEURS | PRIX |
|---|---|---|---|---|---|
| 5ème | LANGUE FRANÇAISE | L'Excellence en Français 5ème | Joseph NANFAH et autres | NMI | 3500 |
| | LITTERATURE | L'Arbre fétiche | Jean PLIYA | CLE | 2000 |
| | | La Belle histoire de Leuk-le-lièvre | L.C. SENGHOR et A. SADJI | EDICEF/NEA | 2000 |
| | ANGLAIS | Interaction in English | Michael NAMA | CAMBRIDGE | 3400 |
| | HISTOIRE | Histoire 6ème/5ème | Jean Paul MBENDA | AFREDIT | 4000 |
| | GEOGRAPHIE | Planète Cameroun 5ème et 2ème année | Victor Emmanuel BOTNEM | EDICEF | 4200 |
| | EDUCATION A LA CITOYENNETE | Education à la citoyenneté 6ème/5ème | Alphonse ZOZIME TAMEKAMTA et autres | MONDOUX | 2800 |
| | ARTS, LANGUES ET CULTURES NATIONALES | Guide d'initiation aux langues et cultures nationales 6ème -5ème | Michel NGONO et Marthe AMBANI | LUSTRAL | 1200 |
| | | Connaissance et pratique de la musique 6ème 5ème | ELOUNDOU TSIMI et autres | Nouveaux Classiques | 3700 |
| | MATHEMATIQUES | Collection Cargo | Walter Paul KOMO et autres | HACHETTE | 4500 |
| | SCIENCES | L'Excellence en Sciences | EBANG et autres | NMI | 4000 |
| | INFORMATIQUE | Les Conquérants en Informatique | MODESTE NKUITCHET | MASSEU | 3500 |

# Liste officielle des manuels scolaires 2018/2019

| CLASSE | MATIERES | TITRES | AUTEURS | EDITEURS | PRIX |
|---|---|---|---|---|---|
| 4ème | LANGUE FRANÇAISE | L'Excellence en Français 4ème | Joseph NANFAH et autres | NMI | 4000 |
| | LITTERATURE | Trois prétendants un mari | Guillaume OYONO MBIA | CLE | 2500 |
| | | Père inconnu | PABE MONGO | EDICEF/NEA | 2000 |
| | ANGLAIS | Interaction in English | Michael NAMA | CAMBRIDGE | 3600 |
| | HISTOIRE | L'Afrique et le Monde | Sophie LECALLENNEC | HATIER Inter. | 4200 |
| | GEOGRAPHIE | Planète Cameroun 4ème et 3ème année | Victor Emmanuel BOTNEM | EDICEF | 4200 |
| | EDUCATION A LA CITOYENNETE | Education à la citoyenneté 4è/3e | Michel BIOCK | AFREDIT | 4000 |
| | LANGUES ETRANGERES (Une langue au choix ) | IHR und WIR Plus 1 (Allemand) | MOUSSA ANOUMA et autres | HUEBER | 4950 |
| | | NuevaDidactica Del Espagnol 4ème | ABISSOUS B. et autres | HABIBI | 4900 |
| | | Didacticadel'italiano (Italien) | Mathias H. BIKITIK | L'Harmattan | 3000 |
| | | Bonjour Cameroun 1 (Chinois) | Didier NAMA | DINIMBER et L. | 4500 |
| | ARTS, LANGUES ET CULTURE NATIONALES | Pas de manuel couvrant les quatre aires culturelles nationales | | | |
| | MATHEMATIQUES | Mathématiques sans complexe | KOMO et autres | BELLES | 4000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | LETTRES | |
| | SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE | L'Excellence en SVTEHB | EBANG EHOLE et autres | NMI | 4000 |
| | PHYSIQUE, CHIMIE, TECHNOLOGIE | Physique, Chimie, Technologie | S. TCHANA | TINCYD | 4750 |
| | INFORMATIQUE | Emergeons en Informatique 4ème /3ème | Florent NGUEGUI | MONDOUX | 3300 |

## Liste officielle des manuels scolaires 2018/2019

| CLASSE | MATIERES | TITRES | AUTEURS | EDITEURS | PRIX |
|---|---|---|---|---|---|
| 3ème | LANGUE FRANÇAISE | L'Excellence en Français 3ème | Joseph NANFAH et autres | NMI | 4000 |
| | LITTERATURE | Petit Jo, enfant des rues | Evelyne MPOUDI NGOLLE | EDICEF | 3000 |
| | | Andromaque | Racine | MASSEU | 2000 |
| | | Petites gouttes de chant pour créer l'homme | René PHILOMBE | CLE | 2200 |
| | ANGLAIS | Interaction in English | Michael NAMA | CAMBRIDGE | 3600 |
| | HISTOIRE | L'Afrique et le Monde | Sophie Le CALLENNEC | HATIER INT. | 4200 |
| | GEOGRAPHIE | Planète Cameroun 3ème | Victor Emmanuel BOTNEM | EDICEF | 4200 |
| | EDUCATION A LA CITOYENNETE | Education à la citoyenneté 4ème/3ème | Michel BIOCK | AFREDIT | 4000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | LANGUES ETRANGERES<br><br>(Une langue au choix de l'élève) | IHR und WIR Plus 2 (Allemand) | MOUSSA ANOUMA et autres | HUEBER | 4950 |
| | | NuevaDidactica Del Espagnol 3ème | HABISSOU B. et autres | HABIBI | 4900 |
| | | Didacticadel'italiano (Italien) | Mathias H. BIKITIK | L'Harmattan | 3500 |
| | | Bonjour Cameroun 2 (Chinois) | Didier NAMA | D. et L. | 3000 |
| | MATHEMATIQUES | Collection Périmètre | YEBGA et autres | NATHAN | 4000 |
| | SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE | L'Excellence en SVTEHB | EBANG EHOLE et autres | NMI | 4000 |
| | PHYSIQUE, CHIMIE, TECHNOLOGIE | Physique, Chimie, Technologie | S. TCHANA | TINCYD | 4950 |
| | INFORMATIQUE | Emergeons en Informatique 4ème /3ème | Florent NGUEGUI | MONDOUX | 3300 |

## Liste officielle des manuels scolaires 2018/2019

| CLASSES | MATIERES | TITRES | AUTEURS | EDITEURS | PRIX |
|---|---|---|---|---|---|
| 2ndes A, C et SES | LANGUE FRANÇAISE | La langue française au 2nde Cycle | Daniel OBAMA NKODO | AFREDIT | 4000 |
| | LITTERATURE | Les Tribus de Capitoline | PC OMBETE BELA | CLE | 3800 |
| | | Nouvelle anthologie africaine | Jacques CHEVRIER | HATIER | 3000 |
| | | Le Misanthrope | MOLIERE | MASSEU | 2000 |
| | ANGLAIS | Staytuned | Michael NAMA | CAMBRIDGE | 4000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | HISTOIRE | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | GEOGRAPHIE | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | EDUCATION A LA CITOYENNETE | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | LANGUES ETRANGERES<br><br>(Une langue au choix pour les élèves des séries littéraires ) | IHR und WIR Plus 3 (Allemand) | MOUSSA ANOUMA et autres | HUEBER | 8000 |
| | | NuevaDidactica Del Espagnol 3ème | HABISSOU B. et autres | HABIBI | 5000 |
| | | Afritalia 3 (Italien) | Gabriel KUITCHE TALE | CLE | 3500 |
| | | Bonjour Cameroun 3 (Chinois) | Didier NAMA | DANIBER et LARIMBER | 3000 |
| | ARTS, LANGUES ET CULTURES NATIONALES | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| 2nde<br><br>A et<br><br>SES | MATHEMATIQUES | L'Excellence en mathématiques | V. TEGNIKO et autres | NMI | 4500 |
| | SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE | SVT | Emmanuel WONKAM et autres | CLE | 6000 |
| | PHYSIQUE, CHIMIE | Physique-Chimie | Samuel TCHOKOTE et autres | TINCYD | 6000 |
| | INFORMATIQUE | L'Excellence en Informatique | BADANE DJONWAJAR et al. | NMI | 4500 |
| 2nde<br><br>C et E | MATHEMATIQUES | CIAM 2nde | TAÏROU ALASSANE et autres | EDICEF | 5000 |
| | SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE | SVT | WONKAM et autres | CLE | 6000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | PHYSIQUE, CHIMIE | Physique – Chimie | Pierre KOHN | TINCYD | 7500 |
| | INFORMATIQUE | L'Excellence en Informatique | BADANE DJONWAJAR et al. | NMI | 4500 |

## Liste officielle des manuels scolaires 2018/2019

| CLASSES | MATIERES | TITRES | AUTEURS | EDITEURS | PRIX |
|---|---|---|---|---|---|
| 1ères | LANGUE FRANÇAISE | La langue française au 2nd Cycle | Daniel OBAMA NKODO | AFREDIT | 4000 |
| | LITTERATURE | Bel-ami | Guy de MAUPASSANT | La Mangrove | 3000 |
| | | Balafon | Engelbert MVENG | CLE | 2500 |
| | | Une saison blanche et sèche | André BRINK | STOCK | 3000 |
| | ANGLAIS | Staytuned | Michael NAMA | CAMBRIDGE | 4300 |
| | HISTOIRE | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | GEOGRAPHIE | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | EDUCATION A LA CITOYENNETE | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | LANGUES ETRANGERES | IHR und WIR Plus 3 (Allemand) | MOUSSA ANOUMA et autres | HUEBER | 8000 |
| | (Une langue au choix pour les | Excellencia en Espagnol (Espagnol) | Christian TIAKO Y. et autres | NMI | 5000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | élèves des séries littéraires ) | Piacere !Niveau 3/A2 (Italien) | Anne Le PHUDUC et autres | BELIN | 5000 |
| | | Bonjour Cameroun 4 (Chinois) | Didier NAMA | D. et L. | 3500 |
| | ARTS, LANGUES ET CULTURES NATIONALES | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| 1ère A et SES | MATHEMATIQUES | Majors en mathématique | Charles MVOMO et autres | ASVA | 2500 |
| | SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE | SVT | WONKAM et autres | CLE | 6000 |
| | PHYSIQUE, CHIMIE | Majors en Sciences Physiques | Etienne R. MINKOULOU et al. | ASVA | 3000 |
| | INFORMATIQUE | L'Excellence en Informatique | BADANE DJONWAJAR et al. | NMI | 4500 |
| 1ère C et E | MATHEMATIQUES | L'Excellence en mathématique | Victor TEGNINKO et autres | NMI | 6800 |
| | SCIENCES | SVT | WONKAM et autres | CLE | 8500 |
| | PHYSIQUE, CHIMIE | L'Excellence en Physique-Chimie | ANGO et autres | NMI | 6800 |
| | INFORMATIQUE | L'Excellence en Informatique | BADANE DJONWAJAR et al. | NMI | 4500 |
| 1èreD et TI | MATHEMATIQUES | CIAM | Freddy BEGHAIN | EDICEF | 6500 |
| | SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE | SVT | WONKAM et autres | CLE | 8500 |
| | PHYSIQUE, CHIMIE | Physique-Chimie | Pierre KHON et autres | TINCYD | 8700 |
| | INFORMATIQUE | L'Excellence en Informatique | BADANE DJONWAJAR et al. | NMI | 4500 |

## Liste officielle des manuels scolaires 2018/2019

| CLASSES | MATIERES | TITRES | AUTEURS | EDITEURS | PRIX |
|---|---|---|---|---|---|
| Tles | LANGUE FRANÇAISE | La langue française au 2nd Cycle | Daniel OBAMA NKODO | AFREDIT | 4000 |
| | LITTERATURE | Capitale de la douleur | Paul ELUARD | BELIN-GALL. | 1600 |
| | | Ngum a Jemea. La foi inébranlable de Dualla Manga Bell | David MBANG EYOMBAN | CICD-PUCAC | 3000 |
| | ANGLAIS | Staytuned | Michael NAMA | CAMBRIDGE | 4300 |
| | HISTOIRE | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | GEOGRAPHIE | Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | EDUCATION A LA CITOYENNETE | Le Cameroun dans les Relations internationales | William NGUE et autres | LUPPEPO | 3200 |
| | LANGUES ETRANGERES (Une langue au choix pour les élèves des séries littéraires ) | Les Génies en Allemand | Placide NCHARE et autres | ACICPEC | 5000 |
| | | Majors en Espagnol | Thierry G. ANABA | ASVA | 4000 |
| | | Picacere ! Niveau 4/B1(Italien) | Alexandra R. MARTINEZ | BELIN | 6000 |
| | PHILOSOPHIE | Livre de textes : Pas de manuel conforme au programme | | | |
| | | De la médiocrité à l'Excellence | Ebenezer NJOH MOUELLE | CLE | 3500 |
| | | Essai sur la problématique philosophique en Afrique | Marcien TOWA | CLE | 2000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Apologie de Socrate | PLATON | MASSEU | 1500 |
| Tles A | MATHEMATIQUES | Majors en Mathématiques | Charles MVOMO et autres | ASVA | 3000 |
| Et SES | INFORMATIQUE | L'Excellence en Informatique | BADANE DJONGWAJAR | NMI | 4500 |
| | MATHEMATIQUES | L'Excellence en mathématiques | Victor TEGNINKO et autres | NMI | 7000 |
| Tles C | PHYSIQUE | L'Excellence en Physique | Jérémie TANGI | NMI | 6800 |
| Et E | CHIMIE | Chimie Tles C, D et E | Samuel ENGAMBA | AFREDIT | 5000 |
| | SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE | Planète vivante | HONDA YEBGA, Justine ESSIANE et autres | HATIER | 7000 |
| | INFORMATIQUE | TIC Tles | Boniface LATE | AFREDIT | 5000 |
| Tles D | MATHEMATIQUES | CIAM | Taïrou ALASSANE et autres | EDICEF | 6500 |
| Et | PHYSIQUE | L'Excellence en Physique | Jérémie TANGI | NMI | 6400 |
| TI | CHIMIE | Chimie, Tles C, D et E | Samuel ENGAMBA et autres | AFREDIT | 5000 |
| | SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE | Planète vivante | HONDA YEBGA, Justine ESSIANE et autres | HATIER | 7000 |
| | Informatique | TIC Tles | Boniface LATE | AFREDIT | 5000 |

YAOUNDE, 12 JUIN 2018

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
REPUBLIC OF CAMEROON
Paix - Travail - Patrie
Peace - Work - Fatherland
Le Ministre
The Minister

Le Ministre des Enseignements Secondaires

# Annexe 11

# Exemple de programme de 1960 -1994

# 1ère cycle

Azavai' Balagued
FI

83.84

## A – OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PREMIER CYCLE :

### I – OBJECTIFS GENERAUX :

1- L'enseignement du français au premier cycle des Lycées et Collèges a pour objectifs de donner à l'élève la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, orale ou écrite.

2- De lui permettre d'exprimer en une langue correcte sa personnalité, sa culture et de comprendre les cultures étrangères (d'où l'importance ici des lectures et de l'étude des textes). Une place importante sera accordée au spectacle (théâtre, cinéma) qui assurent complètement l'ouverture d'esprit de l'élève.

3- De mettre à la disposition de l'élève des techniques et des méthodes nécessaires dans les activités pratiques de la vie journalière (rédiger une lettre, faire un compte-rendu de lecture, établir un dossier, organiser un travail individuel ou collectif, savoir téléphoner, utiliser un ouvrage de référence, utiliser un dictionnaire...

Il s'agit donc de préparer les élèves à la prise de décision et des responsabilités en présentant à leur préférence plusieurs choix les invitant à exprimer leurs vœux, leurs suggestions, en confiant à leur initiative des activités variées de recherche.

4- Rôle du professeur : guider, orienter le travail des élèves ;
- motiver en chaque enfant un effort continu de dépassement de soi.

### II – OBJECTIFS PAR NIVEAUX :

1 - en 6e

A la fin de la classe de 6e, l'élève doit être capable :

a) de lire à haute voix un texte nouveau. D'écouter et comprendre des propos qui lui sont adressés dans un français simple, de parler des sujets qui l'intéressent sans éprouver de difficultés majeures d'ordre linguistique ou psychologique.

- de prendre par écrit lisiblement et sans erreurs graves un message oral de compréhension aisée. De rédiger dans les mêmes conditions un texte de longueur raisonnable et d'inspiration personnelle (rédaction, articles...) ;

b) de manier et connaitre la phrase simple, utiliser la phrase complexe, manier les formes verbales usuelles, les divers compléments (lieu, temps, cause, conséquence, but...) les pronoms... etc.

c) de posséder un lexique permettant de désigner les réalités de la vie quotidienne.

d) de connaître l'orthographe des mots généralement acquis à ce niveau. De pratiquer l'orthographe grammaticale, de connaître les principaux signes de ponctuation et des accents.

e) de présenter avec netteté un texte écrit, de consulter un dictionnaire, de résumer oralement un texte simple oral ou écrit, de mettre en œuvre sa mémoire, son attention ;

f) de comprendre littéralement un texte simple. Devant ce texte, de réagir en fonction de son tempérament. De pouvoir trouver dans la lecture des aliments pour sa sensibilité, son imagination, sa vie morale. D'avoir le goût de l'effort et du progrès.

2- En 5e

A la fin de la classe de 5e, l'élève devra être capable :

a) de lire un texte à haute voix en tenant compte des groupes de souffle en marquant les pauses logiques, en variant les tons.

– de savoir rapporter les propos tenus devant lui. D'avoir une élocution ferme qui respecte les rythmes de construction des phrases. D'ordonner la formulation de sa pensée.

b) de prendre par écrit correctement un message oral équivalent à une vingtaine de lignes dont le sens et la forme requièrent quelqu'attention.

– de rédiger un texte de même longueur qui traduit les observations, les sentiments, les réflexions, fruit de son expérience personnelle ;

c) de manier et de connaître les structures des phrases (juxtaposition, coordination, subordination) des formes verbales, les divers compléments circonstanciels, les registres de la langue...

d) de connaître la vie de certains mots usuels (formation, histoire...) ;

e) de connaître l'orthographe des mots généralement acquis à ce niveau : familles étymologiques...). De pratiquer et de connaître l'orthographe grammaticale, la ponctuation, l'accentuation.

f) de présenter de manière ordonnée une communication orale ou écrite. D'exploiter des documents textuels. De résumer par écrit un texte simple, oral ou écrit, de discerner la composition d'un ensemble de structure apparente. De comparer, distinguer, choisir en exerçant son jugement, son esprit critique.

g) de saisir les significations les plus évidentes d'un texte, d'en percevoir les tonalités, de s'en inspirer pour une création personnelle.

3- 4e et 3e

a) L'étude de la langue essentiellement pratique en 6e et 5e se doublera ici des connaissances théoriques. Cet enseignement sera une réflexion sur la langue, une éducation du discernement.

– L'effort portera sur la correction grammaticale, la conscience des niveaux de langue, une initiation pratique à la stylistique. On s'efforcera donc de développer l'intelligence des faits du langage.

b) l'étude de la vie des mots c'est-à-dire de leurs origines et de leurs évolutions sera poursuivie.

c) à l'occasion d'explication de textes, on veillera à ce que les élèves consolident les connaissances acquises en 6e et 5e sur les notions élémentaires de la versification.

d) dès la 4e, la littérature sera abordée très discrètement. En aucun cas le professeur ne fera un cours de littérature. Mais il aura soin de situer les textes dans leur contexte historique et à leur date. L'objectif prioritaire ici étant de développer chez les élèves le goût de la lecture, la curiosité, le jugement et de susciter en eux le sens du relativisme historique et culturel.

## II – EXERCICES ET METHODES

L'enseignement du français passe par plusieurs exercices qui tous concourent au même but. C'est donc un enseignement décloisonné. Mais pour éviter la dispersion, il convient de prévoir des dominantes qui ménagent l'unité d'intérêt, c'est-à-dire faire concourir des apports divers à la réalisation d'un objectif défini.

Nous rappelons dans les lignes qui suivent les exercices prévus au programme et proposons pour chaque exercice une méthode. La règle fondamentale restant la communication entre le professeur et ses élèves.

1- Lecture suivie et dirigée (à distinguer de l'explication de texte).

Cet exercice permet de prendre connaissance d'une œuvre intégrale ou du moins d'en embrasser les parties étendues. Au cours d'une séance elle peut porter sur une centaine de lignes ou de vers formant un tout, ou sous bénéfice de résumé pour les passages de moindre importance, sur un chapitre de roman ou un acte entier.

Elle doit répondre à un projet précis, s'éclairer des indications données par le professeur sur l'enchaînement de l'action, la conduite des personnages, le sens et la tonalité de l'ensemble.

Elle doit être préparée par une ou deux brèves questions qui éveillent la curiosité et orientent la réflexion. Le professeur assure lui-même la première lecture puis fait lire à des élèves des passages choisis. Il convient de ne pas accomplir d'une seule traite un trop long parcours et de marquer des pauses aux fortes articulations. On fait alors le point après avoir élucidé les difficultés

qui s'opposeraient à la compréhension sans chercher à tout dire. Le temps doit être menagé de telle sorte qu'on puisse en fin de séance, arriver au terme prévu et dégager une vue dominante à la faveur d'un dialogue ou d'une discussion.

### 2- Lecture expliquée

A la différence du premier exercice, le passage ici qui doit être examiné dans son détail est nécessairement court (une vingtaine de lignes ou de vers). Il s'agit de développer en profondeur les capacités nécessaires à la vie pratique et courante : attention aiguë, sensibilité fine, jugement motivé.

Il revient au professeur de procéder à la première lecture qui donne le ton et oriente la recherche. Ensuite il fait lire les élèves éventuellement en cours de séance en tout cas à la fin. On se gardera d'étudier isolément le vocabulaire, puis la pensée ou le sentiment, puis la forme. On évitera surtout dans le cycle d'observation d'établir un plan du texte avant l'explication. C'est chemin faisant qu'apparaîtra le mouvement du passage. En résolvant les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent on dégage progressivement l'idée directrice et les éléments d'intérêt. On évitera d'interminables digressions lexicales ou grammaticales. Les élèves ne prennent pas des notes continues. La conclusion élaborée par la classe peut fournir l'occasion de formuler par écrit les impressions majeures que laisse le passage.

### 3- Grammaire

La démarche ici est la suivante : le professeur fait d'abord manier la langue. Il fait ensuite observer ce qui s'est passé : il propose alors des exercices le plus souvent oraux de déplacement, de substitution, de réduction, d'expansion, de transformation tout en rendant les élèves attentifs au sens exact et à la valeur des expressions. Il fait de nouveau observer ce qui s'est passé, ce qui a été possible, ce qui ne l'a pas été. L'ensemble de ces observations conduit à découvrir certaines contraintes de fonctionnement dont les plus caractéristiques sont formulées avec soin. Leur application consciente permet alors un maniement plus aisé et plus sûr.

Le rôle du professeur est donc de faire saisir la structure d'un ensemble qu'il situe dans son contexte ; il montre l'articulation de cette structure, du discours à la phrase, de la phrase aux groupes qui la constituent et qui peuvent être constitués eux-mêmes de groupes ou d'éléments.

Proscrivant l'analyse traditionnelle qui n'est que décomposition mécanique aux fins d'étiquetage, il invite à identifier les groupes fonctionnels de différents niveaux, leur distribution, les mutations dont ils sont susceptibles et les variations de sens qui en résultent. L'accent doit être mis sur la conjugaison et l'emploi des formes verbales. Au cycle d'observation, il convient de faire apprendre avec soin les temps usuels des verbes auxiliaires, semi-auxiliaires : aller, voir, être, devoir, dire, faire, pouvoir, prendre, valoir, venir, vouloir,... etc.

### 4- Exercices de vocabulaire

Dès son entrée en 6e, l'élève doit élargir, approfondir et enrichir son vocabulaire en qualité comme en quantité. Le professeur doit pouvoir apprécier l'outillage lexical de ses élèves. Toutes les activités, tous les travaux de la classe doivent être exploités pour l'enrichissement du vocabulaire. Dans les interventions spontanées ou provoquées, le professeur profite de l'occasion pour confirmer, corriger, compléter le lexique de chacun. Il ne doit cependant pas interrompre brutalement l'élève livré à la joie de parler, il doit le laisser s'exprimer à sa manière puis ensuite l'amener à découvrir de quels termes il pouvait user de manière mieux adaptée ; il l'invite alors à faire l'essai de ces nouveaux moyens.

Tout exercice écrit doit en tout cas être suivi par un travail pratique sur le vocabulaire correspondant (dictée, rédaction...). Le professeur devra attirer l'attention de l'élève sur le fait que c'est le contexte qui précise l'acception d'un mot et lui confère sa pleine valeur.

La distinction entre sens lexical et sens contextuel est de grande importance. Il en est de même de la recherche et du classement des mots à l'occasion des lectures de la préparation de la rédaction, d'une communication. Le professeur pourra donc organiser l'étude des champs sémantiques (différence de sens, cas d'emploi d'un même mot) et des champs lexicaux (différents mots se rapportant à un même thème) ; familles étymologiques (mots formés à partir d'une même racine), famille analogique (mots formés à partir des mêmes affixes). Les exercices suivants peuvent être utilisés : exercices à trous, mots croisés, jeux divers sur le langage...

L'accent sera mis dès les premières années de la scolarité du secondaire sur l'utilisation méthodique du dictionnaire (maîtrise du classement alphabétique, interprétation des abréviations usuelles, distinction des diverses acceptions d'un mot à l'intérieur d'un même article).

### 5- Exercices portant sur l'orthographe

Au début de l'année scolaire le professeur expliquera aux élèves l'importance de l'orthographe dans la société s'ils veulent se faire comprendre sans malentendu, donc la nécessité pour eux de se soumettre aux contraintes grammaticales. Si presque tous les exercices concourent à l'apprentissage de l'orthographe, il est indispensable de prévoir aussi des exercices spécifiques, proposés avec régularité, en dehors de la dictée traditionnelle. L'action se portera surtout sur le plan de la communication orale et écrite.

1- Communication orale : le professeur s'attachera à éliminer les confusions phoniques susceptibles de fausser les échanges et d'engendrer des erreurs d'écriture.

2- Communication écrite : le professeur mettra l'accent sur la parfaite lisibilité, l'importance de l'accentuation, le rôle de la ponctuation.

Il fera observer, partant de l'oral pour aboutir à l'écrit, que les correspondances entre les phonèmes et les lettres, entre les syllabes phoniques et les syllabes graphiques sont loin d'être toujours réversibles : un même phonème peut être traduit par divers signes ou groupe de signes (*fil, phénomène, difficile...*). Un même signe ou groupe de signes peut représenter divers phonèmes (chanson, maison, *ville, fille*.... etc.) et n'en représenter aucun (tabac, aspect). Il fera la

distinction entre homophones (mots qui se prononcent de la même façon sans avoir nécessairement la même orthographe (*moi*, *mois*...) et les homographes qui s'écrivent de la même façon sans avoir la même prononciation (*fils* de soie, *fils* aîné...).

· Il fera observer dans le cadre de l'orthographe lexicale, les familles étymologiques à orthographe régulière et d'autres qui présentent des particularités. L'étude des familles analogiques permet de voir ce que deviennent les préfixes comme ad–/in quand ils entrent en contact avec certaines consonnes initiales du radical. Une attention particulière devra être portée aux finales homophones comme – tion/sion (rédaction – version) eau–aut/aux – beau, défaut, faux).

· Dans le code de l'orthographe grammaticale l'accent sera mis sur la maîtrise des principes fondamentaux d'accord du verbe, de l'adjectif et du participe passé, les formes orthographiques des verbes de grande fréquence et les formes orthographiques les plus habituelles des autres verbes.

La méthode utilisée ici est analogue à celle décrite à l'exercice portant sur la grammaire. Les constantes dégagées de l'observation et de la pratique de la langue conduisent à l'énoncé des règles puis à des applications choisies par le maître.

· Exercices proposés dans le cadre du cours d'orthographe :

– reproduction de textes brefs, préalablement expliqués

– lecture d'un texte avec commentaire orthographique raisonné permettant une réflexion commune sur certaines constances d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale.

– La dictée : elle doit devenir un exercice de concentration mentale et doit porter sur des difficultés choisies en vue d'acquisitions déterminées. Elle doit être reliée à des activités ou travaux antérieurs qui ont permis de reconnaître et de traiter ce type de difficultés. On distingue plusieurs sortes de dictée :

– la dictée dirigée et expliquée : le professeur fait réfléchir les élèves tout au long du texte sur tous les points où ils risqueraient de se tromper.

– la dictée préparée : elle a pour but d'attirer l'attention des élèves à l'avance sur les difficultés qu'ils vont rencontrer. Le professeur pose ou se laisse poser toutes les questions qui demandent des éclaircissements. (La dictée peut d'ailleurs ne porter que sur les phrases étudiées à condition qu'elles fassent un tout cohérent.

– la dictée de contrôle doit poursuivre les objectifs définis plus haut.

· Notation et correction :

– la correction doit amener les élèves à réfléchir sur les fautes commises

– la notation doit être proportionnée aux objectifs envisagés et prendre en compte non seulement les mots fautifs mais aussi les mots écrits sans erreur.

6- Exercices de rédaction

1- Types de rédaction :

- Construction de phrases dans un contexte ou hors texte. Une lecture suivie et dirigée ou une lecture expliquée peut donner lieu à l'établissement d'un résumé ou d'une conclusion.

- Un compte-rendu de devoir peut conduire à la rectification ou à l'enrichissement de certains passages. Ce type d'exercice doit viser un but précis. L'emploi de tel ou tel mot dans les acceptions variées, de telle ou telle forme, de telle ou telle structure (un mode, un temps, une contrainte stylistique (inversion, utilisation du discours direct ou indirect pour mettre en valeur une forme). Ces exercices doivent être faits en classe. Le professeur propose tantôt des rédactions collectives au tableau, tantôt des rédactions individuelles sur feuilles de brouillon. Dans ce cas il circule dans la classe, vérifie le travail de chacun, donne des conseils de méthode et fait bénéficier à l'ensemble de la classe ses interventions. Ce n'est que progressivement qu'il laisse les élèves opérer seuls.

- Résumé d'un texte entendu ou lu : ici l'accent sera mis sur la faculté de distinguer l'essentiel de l'accessoire, l'aptitude à relater les faits avec exactitude, sans addition ni omissions graves. Mais le récit doit être court, facile à comprendre, clairement composé. Un corrigé oral peut donner lieu à une rédaction collective.

- Comptes-rendus d'enquêtes ou d'études du milieu, demande de renseignements, requête adressée à une autorité, réponse à un questionnaire, annonce, lettre officielle...

Le professeur insistera sur la présentation matérielle et la nécessité de formulations appropriées.

- Rédaction à partir d'un document visuel : une bande dessinée à transformer en un récit vivant, un film... Le professeur invitera ses élèves à prendre leur distance avec le langage souvent pauvre, incorrect ou vulgaire des personnages ou même des auteurs.

- Rédaction faisant appel à la libre imagination ou à l'observation directe. Dans le cycle d'observation, on associera les deux éléments à travers les activités telles que la description, la narration ou la combinaison des deux (évocation du passé, évocation du futur).

Pour les rédactions faisant appel à l'observation, il est indispensable que le sujet ait pour thème un spectacle effectivement vu, une expérience effectivement vécue.

L'élève doit trier les impressions qu'il a éprouvées et les regrouper de manière suggestive.

Si la rédaction fait appel à l'imagination, le sujet doit s'inspirer des possibilités d'invention les plus naturelles pour les enfants de cet âge. Ne pas demander à l'enfant de raconter un voyage sur la Lune.

2- Préparation à la rédaction (à distinguer de la correction de la rédaction)

Quel que soit le type de rédaction considéré, le professeur doit consacrer du temps à aider ses élèves dans la recherche des moyens d'expression en

particulier dans le domaine du vocabulaire (champs lexicaux et recherche des tournures). Il les rend sensibles à l'importance du registre et du ton.

– Dans le cycle d'observation ou la plupart des sujets tournent autour de la description et de la narration, le professeur (pour la description) conseille à l'élève de s'ouvrir d'abord à une impression d'ensemble, puis de noter les détails qui sont pour lui caractéristiques. Pour la narration, il invite ses élèves à se remémorer l'action dans son atmosphère générale, puis à préciser l'enchaînement des faits, les données de temps, et de lieu, les personnages avec leurs attitudes et leurs propos. Il souligne que l'ordre recommandé par la recherche n'est pas nécessairement l'ordre à adopter pour la composition. Le plan passe-partout est à proscrire.

La préparation de toutes manières ne recommande pas des démarches trop strictes. Elle tend plutôt à susciter un climat propice à la rédaction.

Le professeur recommande aux élèves de ne pas remettre les devoirs trop longs, mais de veiller avec grand soin à la présentation (écriture, orthographe, accentuation, ponctuation) comme à l'expression.

3- Correction de la rédaction

Dans la correction des copies, des mentions marginales signalent aussi bien les bonheurs d'expression que les maladresses et les erreurs. En ce qui concerne l'interprétation et le traitement du sujet, les remarques doivent se borner à l'essentiel. Il n'est pas indispensable que toutes les copies soient abondamment annotées, mais il est indispensable que chacune soit lue et reçoive une appréciation globale. Celle-ci a pour objet de permettre à l'élève de voir où il en est et de le guider en encourageant ses efforts. Pour la notation le professeur utilise un éventail largement ouvert et n'hésite pas à donner des notes élevées en vue de récompenser réussites et progrès.

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

De manière générale, dans la phase de correction, le professeur ne vise pas à établir un canevas modèle. Il cherche à provoquer la participation active de tous les élèves, reconstitue avec eux les démarches qui devraient susciter l'élaboration du devoir.

7- Exercices de diction et de récitation

Nos élèves lisent mal et ceci jusqu'à un niveau élevé. Il faut donc les entraîner à la diction. Une bonne diction et une bonne récitation entraînent à une prononciation aisée et juste qui facilite la communication orale. La lecture à une ou plusieurs voix doit toujours être un exercice de diction. La récitation doit avoir sa place dans l'activité hebdomadaire et occuper une dizaine de minutes. Elle n'est pas simple restitution du texte tel qu'il est écrit, elle lui donne vie. Le professeur veillera donc à corriger ou à faire corriger la prononciation, l'articulation, l'intonation et la diction de ses élèves ceci dans le cadre des lectures expliquées, dirigées et des textes à réciter.

## PROGRAMME MINIMUM POUR LA SCOLARITE DU PREMIER CYCLE

(Pour les points de détail → voir les manuels inscrits au programme) les manuels ne comportent pas ces points.

### I – Les principales manipulations et les généralités.

- Interrogation, subordination, coordination, juxtaposition
- Oral – Écrit
- Registre de langue
- Son, syllabe, voyelles, consonnes, phonème...

### II – La phrase

- Structure des phrases (phrase simple, complexe, phrase verbale, nominale)...
- Types de phrase (déclaratif, impératif, interrogatif, exclamatif)...
- formes des phrases
- Les groupes dans la phrase simple
- Le groupe nominal
- Le nom : les marques du genre et du nombre
- Les déterminants : l'article, les déterminants autre que l'article
- L'adjectif
- L'adjectif : comparatif, superlatif, les dégrés de signification
- Les pronoms relatifs
- La préposition, le groupe prépositionnel
- L'adverbe

III – Le verbe

- Le verbe : formes simples, formes composées
- Temps, modes, conjugaison des verbes et des temps usuels
- Le groupe verbal (verbe + C.O.D, + C.O.I + attribut + CC...
- Les fonctions : sujet, complément d'objet, complément circonstanciel, attribut, complément d'agent, l'apposition
- Les voix active, passive, pronominale, impersonnelle
- Les subordonnées relatives et complétives
- L'expression du temps : les subordonnées de temps
- L'expression de la cause : les subordonnées de cause
- L'expression de la conséquence : les subordonnées de conséquence
- L'expression du but : les subordonnées de but
- L'expression de la condition : les subordonnées de concession.
- L'expression de la comparaison : les subordonnées de comparaison
- Discours et récit : emploi des temps : passé composé, passé simple, imparfait, périphrases verbales, valeur du présent
- Le style direct, le style indirect ; emplois transitifs ; emplois intransitifs.

IV – Grammaire du texte/Grammaire du discours

- Les moyens d'expression , le choix des termes, les procédés d'insistance
- Le style, les figures du style
- Les notions de versification
- La description
- La narration

III – PROGRAMMES, MANUELS, HORAIRES

Classe de 6e

1- Grammaire (voir programme minimum pour l'ensemble du 1er cycle).

2- Explications de textes : Recueil de textes choisis (au choix) selon la liste en vigueur.
- *Lecture et expression*, classe de 6e CEPER, Yaoundé ou
- *Le Français en Afrique*, classe de 6e Larousse.

3- Lectures suivies et dirigées

a) Textes africains (contes au choix)
- *Contes du Cameroun* CEPER – Yaoundé
- *Contes du Cameroun* CLE – Yaoundé

b) Littérature étrangère
- *Contes de l'Antiquité* (Hatier)
- *Contes et légendes des littératures étrangères* (Hatier)

4- Orthographe
- *Apprendre l'orthographe* : J. et J. Guion, 6e, Hatier SERMAP
- orthographe lexicale
- orthographe grammaticale
- consonnes à double valeur, familles de mots, variation du verbe,

– signes des ponctuations et signes orthographiques,
– familles de mots
– variation du verbe, signes de ponctuation.

* Classe de 5e

1- Grammaire française : voir le programme minimum pour les détails-la liste des manuels.

2- **Explication de textes** : Recueils de textes choisis (au choix)

– *Lecture et expression*, classe de 5e, CEPER – Yaoundé
– *Le Français en Afrique*, classe de 5e, Larousse.

3- **Lectures suivies et dirigées**

a) **Textes africains**

– Birago Diop : *Nouveaux contes* d'Amadou Koumba

b) Littérature étrangère (voir la liste en vigueur)

4- **Orthographe**

– *Apprendre l'orthographe* : J. et J. Guion, 6e, Hatier SERMAP
- Familles de mots
- séries préfixales
- les variations du verbe
- formes verbales
- homophones grammaticaux
- la ponctuation

* Classe de 4e (voir le programme minimum)

1- **Grammaire française** : *Grammaire et expression*, classe de 4e, CEPER

2- **Explication de textes** : (Recueil de textes choisis) au choix

– *Lecture et expression*, classe de 4e, CEPER – Yaoundé
– *Le Français en Afrique*, 4e/3e, Larousse

3- Lectures suivies et dirigées (voir liste des manuels)

a) **Textes africains**

b) Littératures étrangères (voir la liste des manuels)

Classe de 3e (voir programme minimum pour le 1er cycle pour les détails la liste des manuels)

Préparation à la rédaction (en plus du programme dans les manuels en usages)

– Les niveaux de langue : langue parlée, langue écrite
– Le choix des mots : Notions de synonyme
– Clarté et simplicité du style
– Comparaisons et métaphores

2. **Explication de textes** (Recueil de textes choisis) au choix (liste des manuels)

– *Lecture et expression*, classe, de 3e, CEPER – Yaoundé
– *Le Français en Afrique*, 4e/3e Larousse

3- Lectures suivies et dirigées

a) Textes africains (voir liste des manuels)

– *Sous l'orage* : Seydou Badian, Présence africaine
– *Poésie africaine* (Hatier)

b) Littératures étrangères (voir des manuels)

Horaires

La répartition hebdomadaire suivante est proposée

1- Classe de 6e et 5e : 7 heures de cours de français

– Explication de texte : 1 heure
– Grammaire, exercices : 2 heures
– Orthographe : dictées, questions, exercices. (Les dictées alterneront avec le cours d'orthographe. Le cours d'orthographe pourra prendre comme point de départ, la dictée, la lecture expliquée, la rédaction) : 1 heure
– Rédaction : alternativement : 2 heures

Préparation, recherche des idées et vocabulaire, exercice d'expression orale et écrite (1 semaine sur 2)

Correction du devoir, corrigé collectif des fautes (1 h) critique et exploitation du fond (1 heure) cela 1 semaine sur 2

– Lecture suivie (1 heure)

2- Classe de 4e et 3e : 6 heures de cours de français

– Explication de texte : 1 heure
– Grammaire et exercices : 1 heure

– Orthographe (dictées, questions, exercices). Même à ce niveau le professeur poursuivra l'étude systématique de l'orthographe par l'approfondissement des notions acquises en 6e et 5e à l'occasion des textes, des dictées (consonnes à double valeur, particularités des consonnes doubles, finales, familles de mots, séries préfixales, variation du verbe...) Il alternera la dictée proprement dite et le cours d'orthographe : 1 heure
– Composition française, expression orale et écrite (même répartition qu'en 6e et 5e) : 2 heures
– Lecture suivie : 1 heure.

## B – OBJECTIFS GENERAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECOND CYCLE

### I – GENERALITES

Il n'y a pas de rupture, dans les principes et les finalités, entre le premier et le second cycle, celui-ci devant naturellement consolider, approfondir et compléter les acquisitions de celui-là. Les objectifs demeurent.

# Annexe 12

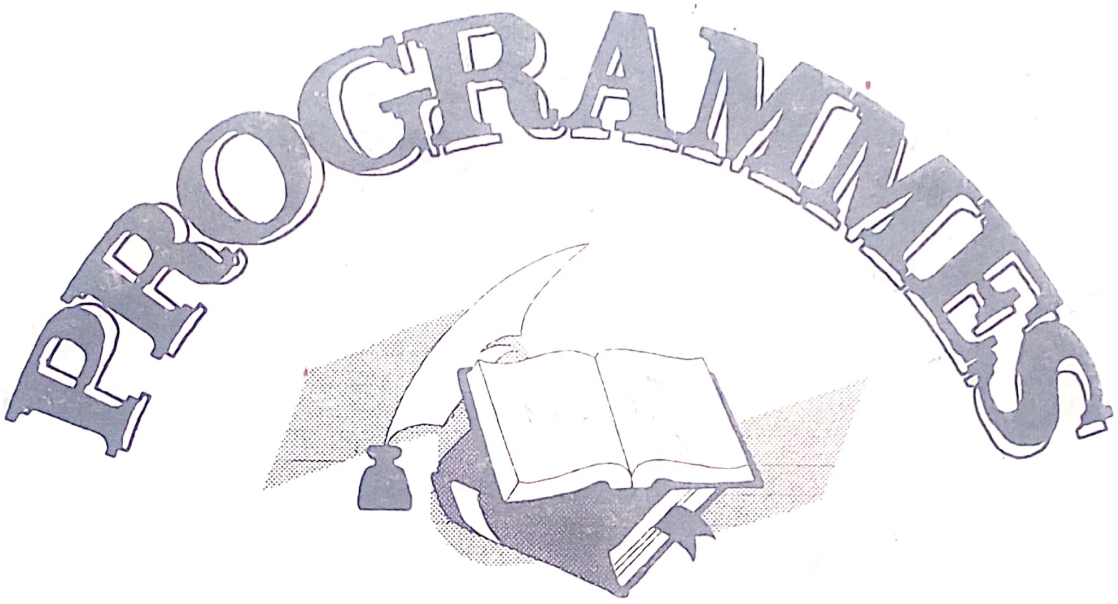
# Programme de littérature de 1995-2013

# 2nd cycle

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix, Travail, Patrie
MINISTERE
DE L'EDUCATION NATIONALE

Inspection Générale de Pédagogie/ESG
Section : Lettres, Langues et Arts
Sous-Section : Français et Lettres Classiques

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace, Work, Fatherland
MINISTRY
OF NATIONAL EDUCATION




# LANGUE FRANCAISE ET LITTERATURE

## 2nd CYCLE

ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE SECONDAIRE

Edition Juin 1994

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**

**MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION**

INSPECTION GÉNÉRALE DE PÉDAGOGIE / ESG

**ARRÊTÉ N°** 261/9/20 / MINEDUC/ IGP / ESG

portant définition des Programmes de Langue française et de Littérature au second cycle des Lycées et Collèges d'Enseignement Général et Technique.

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,

Vu la Constitution du 2 juin 1972 et ses modificatifs subséquents ;

Vu le Décret n° 92 / 245 du 26 novembre 1992 portant organisation du Gouvernement ;

Vu le Décret n° 92 / 248 du 27 novembre 1992 portant nomination des Membres du Gouvernement ;

Vu le Décret n° 84 / 1054 du 18 août 1984 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale, modifié par celui n° 86 / 536 du 22 mai 1986 ;

**ARRÊTE :**

Article 1er : Les programmes de Langue française et de Littérature au second cycle, communs à l'Enseignement Secondaire Général et à l'Enseignement Secondaire Technique des classes francophones, sont définis ainsi qu'il suit :

## I. ORIENTATIONS GÉNÉRALES

L'exploitation dans le temps et l'espace des nombreux rapports de conseils d'enseignement émanant des établissements scolaires, les exigences de la société camerounaise en constante mutation, le renouvellement des contenus et des méthodes consécutif aux acquis récents en linguistique, en didactique et en pédagogie, les besoins et les intérêts des apprenants, toutes ces considérations ont rendu nécessaire l'élaboration de nouveaux programmes de français pour le second cycle.

Ces nouveaux programmes qui ont les mêmes fins pour tous les élèves, seront communs au second cycle de l'enseignement secondaire général et technique. Ils seront applicables sur toute l'étendue du territoire national, sauf dans les classes anglophones pour lesquelles un programme spécifique est prévu.

Compte tenu du crédit horaire hebdomadaire alloué à l'enseignement du français dans le second cycle, les nouveaux programmes se trouvent considérablement allégés. Au lieu de connaissances incertaines et superficielles inhérentes à des programmes trop vastes, les nouveaux programmes permettront une meilleure appropriation des contenus par les apprenants.

Les innovations portent tout à la fois sur les objectifs, les contenus et l'évaluation. Les méthodes recommandées seront quant à elles décrites dans des compléments annexés à ces programmes.

Les objectifs retenus et poursuivis sont en rapport étroit avec les réalités et les exigences de la société camerounaise d'aujourd'hui. Ils déterminent des contenus d'enseignement qui tiennent compte également des besoins et des intérêts des élèves limités par des normes reconnues. Il s'agit en somme de former un jeune Camerounais pétri des valeurs universelles, fortement imprégné des valeurs socioculturelles de son pays, mais aussi apte à s'ouvrir au monde extérieur et à s'y insérer harmonieusement.

S'agissant des contenus, l'accent est mis sur l'enseignement de la langue française au second cycle, indissociable de l'enseignement de la littérature. Ceci permet d'assurer un passage sans heurt entre les acquis du premier cycle et ceux du second. Ainsi l'enseignement de la langue vise la maîtrise par l'élève de l'outil linguistique, tant en termes de compréhension (étude des textes) qu'en termes d'autonomie (production de textes). Il s'agit d'enraciner l'apprentissage de la langue française dans le besoin d'échanges et de communication. Des activités dynamiques et ouvertes, ayant pour point de départ les textes, permettront aux élèves de s'approprier la langue, de s'initier à la culture qu'elle véhicule, de réagir, de proposer une réponse personnelle, de réfléchir seuls ou en groupe.

L'étude des œuvres intégrales, bien qu'allégée, est maintenue, car elle joue un rôle essentiel et doit permettre l'accès à la lecture personnelle. Mais un accent tout particulier sera mis sur le choix des livres, car un livre bien choisi procure à la fois plaisir et intérêt et permet à la classe de français d'être un lieu privilégié d'échanges fructueux entre le professeur et ses élèves. Par contre les conséquences d'un livre mal choisi sont incommensurables : ennui, lassitude, rejet du livre, méconnaissance de la place et de la portée de l'écrit dans la société.

Aussi le choix des œuvres au programme devra-t-il plus que jamais tenir compte du niveau des élèves, de leurs préoccupations, des œuvres déjà étudiées, de l'interdisciplinarité, de leur portée sociale, morale, affective, idéologique... À cet effet, le Cameroun a opté pour une distribution des œuvres qui tient compte à la fois des siècles, des genres et des thèmes. L'objectif est de parvenir à traiter en profondeur trois œuvres en seconde et première, et deux en terminale.

Le programme de littérature au second cycle distinguera d'une part la littérature camerounaise de la littérature africaine en général, et d'autre part la littérature française de la littérature étrangère traduite. Un dosage équilibré sera fait entre ces groupes et une importance particulière accordée à la littérature camerounaise et à la littérature française.

L'étude des œuvres intégrales, pour intéressante et nécessaire qu'elle soit, présente néanmoins quelques limites, notamment en ce qu'elle ne permet pas toujours aux élèves d'acquérir suffisamment les moyens nécessaires à l'élaboration d'une culture littéraire authentique.

C'est pourquoi les nouveaux programmes, par souci d'efficacité, adjoignent à l'étude des œuvres intégrales celle des groupements de textes littéraires et/ou paralittéraires centrés soit sur un thème, soit sur un fait culturel lié à une époque, soit sur l'évolution d'un genre, soit sur un auteur, soit sur une typologie de textes, soit encore sur une problématique d'écriture.

Une telle démarche, en même temps qu'elle permet de rapprocher de plus en plus l'école de la vie, offre, grâce à la diversité des textes, l'occasion de pratiquer à tout moment une lecture contrastive et/ou comparative. Les élèves du second cycle accèdent ainsi à une culture moins morcelée, plus cohérente,

mieux problématisée. L'articulation entre œuvres intégrales et groupements de textes permet de satisfaire aux exigences d'une modernité culturelle qui passe par l'établissement de relations non seulement intertextuelles, mais aussi transculturelles.

Les nouveaux programmes veillent à ce qu'il y ait une juste adéquation entre les contenus d'enseignement et les exercices d'évaluation tant formative que sommative. Les trois types de sujets sont maintenus, à savoir :

Type 1 : La contraction de texte
Type 2 : Le commentaire composé
Type 3 : La dissertation

L'enseignement de la Langue sera désormais évalué pour lui-même, en vertu du principe selon lequel il ne saurait y avoir d'enseignement sans évaluation.

Il s'agit, au total, d'un plan de formation conforme aux exigences du monde moderne et qui fait de la maîtrise de l'oral, de l'écrit, et de l'image le fondement des apprentissages. Ces nouveaux programmes vont rendre le rôle du professeur de français, enseignant de langue et de littérature de plus en plus complexe. À cet égard la contribution des commentaires de programmes, des conseils d'enseignement, des journées pédagogiques, des stages et des séminaires sera déterminante.

## II. OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE FORMATION

L'acte éducatif implique toujours un objectif, et l'enseignement du français dans le second cycle ne saurait se soustraire à cette exigence. La définition claire des objectifs de formation permet ainsi d'éviter toutes les déviations possibles. En effet, c'est au cours de sa scolarité que l'élève devient adolescent. L'enseignement du français doit, à sa manière, aider l'adolescent à s'épanouir pleinement en tant qu'individu et en tant qu'être social.

En continuité avec le premier cycle et au regard des acquis de la pédagogie moderne des langues secondes, les objectifs généraux de formation au second cycle prennent en compte le contexte socioculturel camerounais, les goûts et les besoins des apprenants, ainsi que les contenus des programmes. L'enseignement du français au second cycle a les mêmes fins pour tous les élèves, quel que soit l'ordre d'enseignement auquel ils appartiennent. C'est pourquoi les programmes seront communs à l'Enseignement Secondaire Général et Technique.

Dans la perspective des considérations précitées, les objectifs généraux de formation seront les suivants :

1/ Dans un contexte socioculturel où les langues nationales exercent une très grande influence sur les élèves, l'enseignement du français visera à parfaire la maîtrise active et réfléchie de la langue contemporaine, de ses niveaux et registres divers, en vue d'une expression claire et aisée, orale et écrite.

2/ Pour être en rapport avec les exigences et les pratiques socioculturelles, le cours de français ne sera plus fondé sur les seuls textes littéraires, mais aussi sur un système qui diversifie les types de textes (documents authentiques à usages sociaux et/ou scolaires : coupures de journaux, pages de manuels, bandes dessinées, lettres, imprimés, recettes de cuisine, notices d'emploi, chansons...).

3/ Devant un paysage culturel dominé par les mass-media, et compte tenu de leur influence sur les pratiques linguistiques et les comportements, le cours de français fera de la trilogie " oral - écrit - image " une de ses priorités. Ainsi, longtemps utilisée comme outil pédagogique, l'image elle-même deviendra un objet d'étude.

4/ Afin d'éviter le hiatus entre l'école et la vie, l'enseignement du français doit permettre à l'élève :

- d'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être transférables dans des situations nouvelles ;
- d'acquérir la culture nécessaire à la vie professionnelle et à la vie en société ;
- de devenir un homme instruit, c'est-à-dire capable d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatrices ;
- de comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre , et de participer ainsi pleinement à la vie de son époque ;
- de former sa personnalité, d'exprimer sa culture et de comprendre celle des autres, grâce à des activités qui assurent son ouverture d'esprit : lectures, théâtre, cinéma...

5/ En prolongement avec les acquis du premier cycle, l'enseignement du français doit

permettre l'acquisition toujours plus approfondie de cet outil de connaissance, de communication et d'interaction sociale qu'est la langue.

6/ Par leur portée sociale et leurs valeurs esthétiques, par toutes les richesses qu'ils véhiculent, les œuvres et les textes au programme doivent permettre aux élèves de tirer à la fois plaisir et profit, de manière à susciter chez eux un goût durable pour la lecture.

Les situations concrètes que constituent les exercices oraux et / ou écrits, doivent permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et des méthodes. Il s'agit au-delà de la maîtrise de l'expression orale et écrite, de comprendre et d'analyser, d'acquérir, de réutiliser et d'inventer, autant d'opérations qui sont l'occasion de faire agir en faisceau étude de textes, étude de la langue et activités de production.

Il ne s'agit donc pas de former des encyclopédistes ou des spécialistes, ni d'imposer une somme de connaissances - dont l'élève aura tôt fait d'oublier une grande partie et que l'évolution même du savoir rend précaires - ni de préparer à l'enseignement supérieur - ce qui ne saurait venir que de surcroît - mais de donner aux adolescents, compte tenu du degré de maturité qui est le leur et des préoccupations nouvelles qu'ils découvrent, les moyens leur permettant de poser les problèmes individuels et collectifs du Cameroun, de l'Afrique et du monde actuels.

De pareils objectifs sont évidemment d'ordre aussi bien linguistique que culturel, à condition de ne pas considérer la culture comme un système clos, un héritage de valeurs qui risqueraient d'être en grande partie étrangères à nos élèves. L'homme cultivé n'est-il pas en effet celui qui possède les éléments nécessaires pour comprendre le monde dans lequel il est appelé à vivre afin de s'y intégrer harmonieusement et d'y prendre ses responsabilités ? La culture est ouverture, liberté et création, et il convient d'initier les adolescents autant à la culture du passé qu'à celle qui, s'appuyant sur ce passé, est en train de se bâtir aujourd'hui.

Dans cette perspective, l'enseignement du français dans le second cycle ne saurait se réduire à celui de la littérature. Celle-ci ne répond pas toujours aux préoccupations des adolescents d'aujourd'hui et ne recouvre pas tous les usages de la langue dont elle propose un modèle peu utilisable et quelquefois difficilement accessible. Il est donc nécessaire, tant pour la formation intellectuelle que pour la compétence linguistique des élèves, de les initier aux formes modernes d'information et de communication en recourant aussi à des textes et des documents non littéraires écrits et oraux, sonores et iconiques.

Toutefois le professeur de français ne peut prétendre à une compétence universelle ni se substituer aux professeurs des autres disciplines - avec lesquels du reste la collaboration est vivement recommandée. Son domaine reste celui de la langue et des techniques et formes d'expression, parmi lesquelles la littérature.

## III. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

### III. 1 - ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

#### III.1.1 - Objectifs spécifiques pour le cycle

À la fin des études secondaires, l'élève devra être capable :

- de s'exprimer aisément et correctement, oralement et par écrit ;
- de manier des structures grammaticales complexes et un vocabulaire riche pour traduire sa pensée, ses sentiments ou des concepts ;
- de reconnaître et de caractériser divers niveaux de langue et d'en faire un usage approprié ;
- de commenter, discuter, résumer un document écrit, oral ou iconique;
- de prendre part à un débat ;
- de se constituer une documentation (prendre des notes, les classer, les utiliser) ;
- de définir une situation de communication ;
- d'expliquer comment s'élabore un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre ;
- de reconnaître et de manier les articulations logiques explicites et implicites d'un texte ;
- de manier les techniques de l'argumentation ;
- de repérer un type de texte, de définir son statut et d'analyser sa spécificité ;
- de poser et exploiter concrètement les principales questions qui peuvent guider une lecture méthodique et aider à construire un commentaire de texte.

## III.1.2 - Objectifs spécifiques par niveau

### III.1.2-1 Classe de Seconde

À la fin de la classe de Seconde, l'élève devra être capable :
- de prendre des notes, de les classer, de les réutiliser ;
- de distinguer les modes de communication ;
- d'identifier les registres de langue ;
- de mettre en œuvre les notions de base de la communication écrite ;
- d'employer dans leur formation, leur classement, leur structure simple ou complexe, leur nuance, ton et autres relations les éléments du discours (mot, phrase, paragraphe...) et de les ordonner dans une production appréciable ;
- d'utiliser de façon correcte le verbe, noyau du discours ;
- d'appliquer les principes et la démarche propres à certains exercices écrits ou oraux (dissertation, contraction de textes, lecture méthodique, exposé, compte-rendu de lecture) et quelques notions d'initiation au commentaire composé.

### III.1.2-2 Classe de Première

À la fin de la classe de Première, l'élève devra être capable :
- de déterminer une situation de communication et d'en repérer les divers facteurs ;
- d'énoncer les nuances stylistiques du discours et les divers champs de signification de ses éléments ;
- d'utiliser avec à propos différents registres de langue ;
- de caractériser la phrase dans ses ressources stylistiques (volume, intensité, rythme, ponctuation) ;
- d'utiliser le verbe à ses différents modes, voix, temps et aspects ;
- de définir chaque type de texte ;
- d'appliquer les principes et la démarche propres à tous les exercices écrits et oraux (dissertation, commentaire composé, contraction de texte, lecture méthodique, exposé, compte-rendu de lecture, questions de langue sur un texte d'appui).

### III.1.2-3 Classe de Terminale

À la fin de la classe de Terminale, l'élève devra être capable :
- d'analyser une situation de communication, d'en identifier l'émetteur et le récepteur, de déceler le contenu manifeste ou latent de l'énoncé, de distinguer l'information principale de l'information secondaire ;
- d'interpréter les différents réseaux de signification, les rapports signifiant / signifié dans les différents textes (texte poétique, texte théâtral, image...), d'apprécier le pouvoir des mots ;
- de décrire les genres littéraires ;
- d'appliquer les principes et la démarche des exercices écrits et oraux exigés des élèves de Terminale.

## III. 2 - ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

À la fin du cycle secondaire, l'élève sera capable :
- de lire de façon autonome tout type de texte ;
- de tirer de ses lectures des éléments pour élaborer une culture personnelle ;
- de comparer la communication littéraire aux autres formes d'expression et de communication ;
- d'établir un lien entre le contenu des textes lus et les situations de la vie courante ;
- d'émettre un avis motivé sur la valeur esthétique d'un texte littéraire.

# IV. PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE

## IV.1 - PRINCIPES

La pratique raisonnée de la langue et la production des textes constituent un des objectifs essentiels de l'enseignement du français, au même titre que l'étude de la littérature. On n'oubliera donc pas que langue et littérature sont complémentaires. L'étude de la langue incluant celle de ses emplois littéraires, on évitera pour ainsi dire, dans l'enseignement du français, des cloisonnements arbitraires. C'est ainsi que dans une perspective linguistique l'explication d'un texte littéraire est un exercice de langue.

Le second cycle de l'enseignement secondaire est un cycle d'approfondissement. C'est pourquoi il importe de partir des acquis du premier cycle pour amener les élèves à aller plus loin, en particulier dans la pratique de la langue.

La classe de Seconde est fondamentale. C'est une classe charnière qui s'inscrit dans la continuité des classes du premier cycle. Elle est une classe d'approfondissement des acquis antérieurs et d'ouverture vers un savoir nouveau. Il faut donc éviter les ruptures brutales, néfastes aussi bien pour les élèves que pour l'acte d'enseignement.

C'est dans le second cycle que se fait sentir l'importance accrue des questions relatives à la communication et à l'expression. Plus que jamais, il faut amener l'élève à réfléchir sur la langue et ses emplois. Cette réflexion contribue incontestablement à l'enrichissement de la pensée et de l'expression, en même temps qu'elle permet aux élèves de maîtriser les modes de communication et d'expression selon les situations, les destinataires, les objectifs à atteindre.

L'enseignement de la langue dans les classes du second cycle doit favoriser l'accroissement du vocabulaire (sens des mots dans leurs différents emplois, leur pertinence selon les situations et les contextes). Cet enseignement doit montrer aux élèves que les mots du langage commun peuvent se charger, selon les contextes, de nuances diverses et d'un pouvoir d'évocation qui leur donnent des résonances variables selon les individus. D'où l'effort constant d'exactitude qu'on doit exiger des élèves pour déterminer le sens du mot et ce qu'il peut évoquer (dénotation et connotation).

La compréhension des divers messages que peuvent recevoir les interlocuteurs, que ces messages soient oraux ou écrits, n'est possible qu'à travers une langue parfaitement maîtrisée. C'est pourquoi cet enseignement, dans les classes du Second Cycle, doit tendre à développer chez l'élève les aptitudes à l'expression et à la communication sous leurs différentes formes et sous leurs différentes techniques.

Pour être efficace et atteindre les objectifs qui lui sont assignés, l'enseignement de la langue dans les classes du Second Cycle devra s'appuyer sur l'observation de textes et de documents authentiques choisis en raison de leur pertinence par rapport à l'objet d'étude. L'élève, mis en présence de ces différents supports, sera amené à identifier le fait de langue abordé, à étudier son fonctionnement, et à se l'approprier en vue des usages ultérieurs. Une telle démarche pédagogique associera - comme naturellement - l'oral et l'écrit, la réflexion sur la langue et la pratique de la langue.

C'est dire que les contenus énoncés ci-après dans les programmes n'ont pas à être enseignés pour eux-mêmes. En effet, il ne s'agit pas pour le professeur d'inculquer à ses élèves uniquement des connaissances théoriques, mais de les rendre de plus en plus maîtres de leur expression.

## IV. 2 - CONTENUS

Soucieux de ne pas lasser son auditoire par un enseignement théorique, le professeur tiendra le plus grand compte des acquis de ses élèves. Il suscitera leur sens de l'observation et leur curiosité. Il distinguera, dans son enseignement, les points qui devront faire l'objet de simples révisions de ceux qui, apportant des éléments entièrement nouveaux, feront l'objet d'exercices plus systématiques.

### IV.2.1 - Classe de Seconde

1- ***Expression et communication***

1.1 - Communication verbale / communication non verbale.
1.2 - Langue parlée / langue écrite : registres de langue.
1.3 - Communication orale et écrite : fonctions du langage et applications.
1.4 - Énoncé / énonciation.

2 - ***Mots du discours***

2.1 - Morphologie
2.1.1 - Système des mots variables.
2.1.2 - Système du verbe.
2.1.3 - Système des mots invariables.
2.2 - Lexicologie
2.2.1 - Origine des mots français.
2.2.2 - Formation des mots.
2.3 - Sémantique
2.3.1 - Sens lexical / sens contextuel.
2.3.2 - Sens propre / sens figuré.
2.3.3 - Synonymes / antonymes /homonymes / paronymes, etc.
2.3.4 - Notion de polysémie.
2.4 - Phonétique
2.4.1 - Transcription phonétique.
2.4.2 - Voyelles et consonnes du français.
2.4.3 - Éléments de phonétique combinatoire (élision, liaison, la lettre "h" en initiale).

***3 - Syntaxe de la phrase***

3.1 - Le syntagme nominal.
3.2 - Le syntagme verbal.
3.3 - Le syntagme prépositionnel.
3.4 - La phrase simple, la phrase composée, la phrase complexe.
3.5 - La pronominalisation de la phrase.

4 - ***De la phrase au paragraphe***

4.1 - Notion de paragraphe.
4.2 - Relations sémantiques dans le paragraphe.
4.3 - Relations logiques dans le paragraphe.

5 - ***Du paragraphe au texte***

5.1 - Notion de texte.
5.2 - Relations logiques dans le texte.
5.3 - Relations sémantiques dans le texte.

6 - ***Exercices oraux***

6.1 - Initiation à la lecture méthodique.
6.2 - Exposé, débat, dramatisation.
6.3 - Compte-rendu de lecture.

7 - ***Exercices écrits***

7.1 - Entraînement à la prise de notes (classement et réemploi).
7.2 - Questions de langue.
7.3 - Initiation à la contraction de texte : le résumé et la discussion.
7.4 - Initiation à la dissertation, à la rédaction d'écrits à valeur sociale : lettre, rapport, note de synthèse ...
7.5. Initiation au commentaire composé.

N.B. L'entraînement à tous ces exercices (oraux et écrits) devra s'étaler sur TOUTE L'ANNÉE.

## IV.2.2 - Classe de Première

### 1 - *Communication*

1.1 - Conditions de la communication.
1.2 - Situations de communication.
1.3 - Communication par l'image.

### 2 - *Morpho-syntaxe*

2.1 - Ponctuation.
2.2 - Structure de la phrase : phrase simple et phrase complexe.
2.3 - Coordination, juxtaposition et subordination.
2.4 - Système des mots variables.

### 3 - *Sémantique*

3.1 - Dénotation et connotation.
3.2 - Champs sémantiques, champs lexicaux.
3.3 - Lexique commun, lexique spécialisé.

### 4 - *Stylistique*

4.1 - Figures de rhétorique (figures de mots, figures de construction, de pensée et, en particulier, différentes formes de l'image).
4.2 - Tons.
4.3 - Rythme de la phrase (prose et poésie).
4.4 - Style et personne, style et écart.

### 5 - *Description des textes*

5.1 - Le texte descriptif.
5.2 - Le texte narratif.
5.3 - Le texte argumentatif.
5.4 - Le texte explicatif ou d'exposition.
5.5 - Le texte injonctif.
5.6 - Le texte théâtral.
5.7 - Le texte poétique, etc.

### 6 - *Exercices oraux*

6.1 - Entraînement à la lecture méthodique.
6.2 - Exposé.
6.3 - Compte rendu de lecture.

### 7 - *Exercices écrits*

7.1 - Entraînement à la prise de notes (classement, réemploi).
7.2 - Compte rendu de lecture.
7.3 - Questions de langue.
7.4 - Contraction de texte : analyse, résumé et discussion.
7.5 - Commentaire composé.
7.6 - Dissertation.

N.B. L'entraînement à tous ces exercices (oraux et écrits) devra s'étaler sur TOUTE L'ANNÉE.

## IV.2.3 - Classe de Terminale

1.- ***Aspects de la communication***

1.1 - L'émetteur.
1.2 - Le récepteur.
1.3 - Le référent et ses substituts.
1.4 - Contenus latents et contenus manifestes.

2 - ***Morpho-syntaxe***

2.1 - Le système des mots variables.
2.2 - Les liaisons dans la phrase.

3 - ***Sémantique***

3.1 - Les mots et leurs significations.
3.2 - Le pouvoir des mots.
3.3 - Champs sémantiques et champs lexicaux.

4 - ***Rhétorique des différents types de textes***

4.1 - Le texte descriptif.
4.2 - Le texte narratif.
4.3 - Le texte argumentatif.
4.4 - Le texte explicatif ou d'exposition.
4.5 - Le texte injonctif.
4.6 - Le texte théâtral.
4.7 - Le texte poétique, etc. ...

5 - ***Exercices oraux en classe de Terminale***

5.1 - Pratique de la lecture méthodique d'un texte.
5.2 - La question d'ensemble.

6 - ***Exercices écrits en classe de Terminale***

6.1 - Les questions de langue.
6.2 - Dissertation, commentaire composé, contraction de texte.

N.B. La révision de TOUS LES EXERCICES ÉCRITS ainsi que la préparation à l'épreuve orale devront être systématiques TOUT AU LONG DE L'ANNÉE.

# V. PROGRAMME DE LITTÉRATURE

## V.1 - PRINCIPES

### V.1.1 - Œuvres intégrales

Leur nombre a été sensiblement réduit, au profit d'un enseignement plus conséquent de la langue.

Le but de leur étude est de fournir à l'élève les moyens d'une lecture à la fois approfondie et personnelle.

C'est ainsi qu'on étudiera trois œuvres en Seconde, trois en Première et deux en Terminale.

L'étude des œuvres intégrales sera complétée par des travaux sur les groupements de textes et les

questions d'ensemble : le professeur aura à la fois le souci d'amener l'élève à exercer son sens critique et la pertinence de son jugement sur les œuvres intégrales et de lui ouvrir la voie vers des lectures plus personnelles, nourries de repères chronologiques et culturels.

La répartition de ces œuvres obéit à différents soucis, à savoir :

• parvenir à un équilibre raisonné entre la littérature d'Afrique Noire et la littérature francophone, sans oublier les grandes œuvres étrangères ou anciennes traduites ;

• dans chacun de ces groupes, sélectionner des œuvres dont le rayonnement est incontestable. On évitera de choisir des œuvres d'auteurs débutants ou peu connus sur le plan national et international, afin d'éviter toute critique partisane ;

• la littérature camerounaise doit être représentée à tous les niveaux. On prendra soin d'étudier une œuvre représentative de chacun des trois genres principaux ; dans ce cadre, on présentera la littérature nationale dans toute la richesse de sa diversité, en évitant de se cantonner aux œuvres des années 1950. Une vision diachronique de la littérature camerounaise est en effet essentielle pour nos élèves car elle leur permettra de prendre conscience des mutations opérées depuis l'Indépendance.

• la littérature française fera également l'objet d'une grande attention. On s'efforcera de traiter, de la Seconde à la Terminale, une œuvre représentative de chaque siècle, depuis le XVIIe, dans les genres principaux ; les œuvres du XVIème seront éventuellement abordées dans le cadre des groupements de textes ;

• La littérature d'Afrique Noire devra figurer en bonne place ; une ouverture sera faite sur les autres littératures francophones ;

• Enfin, dans le cadre de la nécessaire ouverture sur le monde, il est important de proposer au moins une œuvre étrangère traduite, choisie par exemple parmi les littératures d'expression anglophone (particulièrement sud-africaine), allemande, espagnole, sud-américaine ou russe. On s'attachera à choisir une œuvre dans une traduction irréprochable et à en présenter la spécificité dans son contexte culturel.

Pour éviter la sclérose et permettre un réel enrichissement culturel dans la durée, on veillera qu'aucune œuvre ne soit maintenue plus de cinq ans sur les listes officielles, sauf cas exceptionnel. La révision des listes sera faite annuellement par tranche pour chaque niveau. Une telle mesure est de nature à garantir une meilleure connaissance du patrimoine littéraire dans sa diversité.

La liste des œuvres intégrales retenues sera publiée chaque année par le Ministre chargé de l'Éducation Nationale.

### V.1.2 - Groupements de textes

Ils ont pour fonction de compléter, par des choix cohérents, l'étude des œuvres intégrales en donnant aux élèves un certain nombre de points de repère sur les genres, les auteurs, l'évolution chronologique ou les grands faits littéraires.

Ces groupements d'extraits seront établis selon diverses entrées possibles :

• les modalités d'écriture,
• les lois d'un genre,
• l'évolution d'un auteur, ou d'un thème,
• les rapports entre la littérature et la civilisation, etc.

Le professeur traitera chaque année et selon les séries deux ou trois groupements comportant quatre à six textes, qu'il problématisera par une question littéraire précise, laquelle guidera l'approche de l'ensemble ainsi constitué.

Pour éviter la routine, source d'ennui, de lassitude et de désaffection, les groupements de textes seront renouvelés par le professeur au moins tous les trois ans, sans pour autant bannir leur étude rotative ou cyclique d'une classe à une autre ou pour les classes de même niveau.

Le choix des textes à traiter est laissé au professeur qui sera guidé par un triple souci :

• donner aux élèves une autonomie de lecture ;
• tenir compte des époques, des genres et des thèmes, en complémentarité avec l'étude des œuvres intégrales ;
• varier les entrées retenues.

## V.2. CONTENUS

### V. 2. 1 - Œuvres intégrales

| | TRIMESTRE 1 | TRIMESTRE 2 | TRIMESTRE 3 |
|---|---|---|---|
| SECONDE | UN ROMAN CAMEROUNAIS | UNE ŒUVRE THÉÂTRALE FRANÇAISE DU XVIIe OU DU XVIIIe SIÈCLE | UN RECUEIL DE POÉSIE NÉGRO-AFRICAINE |
| PREMIÈRE | UNE ŒUVRE NARRATIVE FRANÇAISE DU XIXe SIÈCLE | UN RECUEIL DE POÈMES CAMEROUNAIS | UNE ŒUVRE DE LITTÉRATURE NON FRANCOPHONE TRADUITE EN FRANÇAIS |
| TERMINALE | UNE ŒUVRE POÉTIQUE FRANÇAISE DU XXe SIÈCLE ou UNE ŒUVRE LITTÉRAIRE D'AFRIQUE NOIRE FRANCOPHONE | UNE PIÈCE DE THÉÂTRE CAMEROUNAISE | |

N.B. Sans citer de titre, ce tableau fait ressortir un cadre général défini par les programmes. Il est destiné à orienter le choix des œuvres par niveau.

### V. 2. 2 Groupements de textes

Le groupement de textes, forme nouvelle d'étude d'extraits, tient désormais une place fondamentale dans l'enseignement de la littérature, aux côtés de l'étude des œuvres intégrales. Il rassemble des textes que confronte une lecture méthodique et critique.

Les textes retenus au sein d'un groupement s'articulent autour d'un problème littéraire qui est la raison d'être de leur réunion. Un libellé explicite ce problème littéraire.

Ces textes sont peu nombreux (quatre à six) et relativement brefs (extraits, poèmes, chapitres, nouvelles, etc.). Ils possèdent - sauf exception dûment justifiable - une cohérence générique, thématique, culturelle, historique et / ou problématique.

## VI - PRINCIPES D'ÉVALUATION

### VI.1 - Nature des épreuves

Durant tout le cycle, le professeur préparera ses élèves à trois types d'épreuves :

- une épreuve de langue ;
- une épreuve de littérature ou de culture générale ;
- une épreuve orale en deux volets :
  - lecture méthodique ;
  - question d'ensemble.

### VI.1.1 - L'épreuve de langue

L'épreuve de langue évitera les questions théoriques. Les exercices proposés dans le cadre de l'évaluation aussi bien que les questions posées, doivent tendre à évaluer les compétences d'expression et de communication des élèves. On évitera donc des exercices et des questions ne faisant appel qu'à une connaissance théorique de la langue et de son fonctionnement. On ne perdra jamais de vue que la mémorisation d'une définition n'implique pas nécessairement l'utilisation heureuse du fait linguistique correspondant.

Il importe donc de privilégier les exercices de repérage, de transformation (par adjonction, réduction, permutation, substitution) et de production d'énoncés dans une situation de communication donnée.

L'épreuve de langue aura comme support un texte littéraire d'une longueur comprise entre 200 et 250 mots.

Le texte de l'épreuve de langue servira de support à quatre types de questions suivant les niveaux :

*1 En Seconde et en Première*, les questions porteront sur :

a/ La communication
b/ La morpho-syntaxe
c/ La sémantique
d/ La stylistique

*2 En Terminale*, les questions porteront sur :

a/ La communication
b/ La morpho-syntaxe
c/ La sémantique
d/ La rhétorique des différents types de texte.

### VI.I.2 - L'épreuve de littérature ou de culture générale

L'épreuve de littérature ou de culture générale comporte trois types de sujets, au choix. L'entraînement à chacun des trois exercices faisant l'objet d'une épreuve écrite devra être systématique et progressif dès la classe de Seconde.

#### *1 - Contraction de texte et discussion*

Le premier type de sujet est une contraction de texte suivie d'un sujet de discussion. Le texte, qui ne présentera pas de grandes difficultés de compréhension, portera sur les grands problèmes du monde contemporain : culture, racisme, guerre, communication, sports et loisirs, jeunesse, etc.

#### *1.1 - Résumé ou analyse*

La première partie de la contraction de texte est un résumé ou une analyse du texte proposé.

Le libellé indiquera clairement la nature de la performance attendue : résumé **ou** analyse.

Le libellé précisera le nombre de mots du texte proposé (entre 500 et 700) et la réduction demandée : le résumé se fera au quart et l'analyse au tiers. Il rappellera aux élèves qu'une marge de 10 % en plus ou en moins est admise. Chaque élève indiquera à la fin de son travail le nombre de mots employés.

Qu'il s'agisse du résumé ou de l'analyse, l'exercice vise surtout à tester chez les élèves la capacité à saisir un message et à le restituer en peu de mots, en allant à l'essentiel.

#### *1.2 - Discussion*

La discussion constitue la deuxième étape du travail à faire sur le texte de la contraction. Le libellé formule à partir du texte une question qui pose un problème dont le texte éclaire au moins un aspect. On demande à l'élève d'exprimer, en se référant à son expérience et à ses lectures, un avis argumenté.

L'exercice permet d'apprécier la correction de l'expression écrite, l'aptitude à organiser la pensée, à discuter, c'est-à-dire à comprendre et à confronter des points de vue différents.

## 2 - *Commentaire composé*

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

Le texte est suivi d'un libellé qui, sans être contraignant pour l'élève, lui donne quelques orientations de lecture portant sur les caractéristiques majeures des lignes proposées (thèmes dominants ou effets de style). Ce texte s'inscrit dans le champ défini par les programmes.

## 3 - *Dissertation*

L'exercice de dissertation porte sur un problème d'ordre littéraire ou d'ordre général ayant rapport au domaine artistique et/ou au monde contemporain.

Cet exercice invite l'élève à une réflexion personnelle, à une appréciation motivée fondée sur ses connaissances littéraires, ses souvenirs de lecture, son expérience de situations concrètes observées ou vécues.

Le sujet de dissertation permet ainsi d'apprécier la culture de l'élève, ses capacités de compréhension, d'organisation et de maîtrise de l'expression écrite.

---

Article 2 :

Les programmes visés à l'article premier ci-dessus entrent en vigueur à compter :
— de la rentrée 1995 pour la classe de seconde,
— de la rentrée scolaire 1996 pour la classe de première,
— de la rentrée scolaire 1997 pour la classe de Terminale.

Article 3 :

Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires aux termes du présent arrêté, et notamment celles des instructions ministérielles n°135 / D / 40 MINEDUC / SG / IGP en ce qui concerne le second cycle.

Article 4 :

Les Inspecteurs Généraux de Pédagogie chargés de l'Enseignement Secondaire Général et Technique, le Directeur des Examens et Concours, le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général, le Directeur de l'Enseignement Technique et Professionnel, le Directeur de l'Enseignement Privé, les Délégués provinciaux et Sous-délégués de l'Éducation Nationale, les Secrétaires à l'Éducation des différents ordres de l'Enseignement Privé, les Chefs d'établissements publics et privés sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application rigoureuse du présent arrêté qui sera enregistré, publié au Journal Officiel en français et en anglais et communiqué partout où besoin sera.

**Yaoundé, le** 22 JUIN 1995

*Le Ministre de l'Éducation Nationale*

Dr. Robert MBELLA MBAPPE

Ampliations:
— PRC ;
— PM ;
— MINEDUC / CAB / IGP / DIRECTIONS ;
— MINESUP ;
— DPEN et SDPEN ;
— Représentants Nationaux des OEP;
— Secrétaires à l'Éducation des OEP ;
— Établissements intéressés ;
— Archives
— Chrono.

DOCTORAT ARTS BRETAGNE LETTRES LOIRE LANGUES

université angers

**Titre :** Enseignement de la littérature et construction d'une identité culturelle au Cameroun

**Mots clés :** identité, littérature, contexte, représentation, enseignement

**Résumé :**

La didactique du français langue seconde encadre l'enseignement de la littérature dans le contexte camerounais depuis l'indépendance. Elle inspire autant la constitution du corpus littéraire au programme que les outils d'enseignement. Ce cadre, porté par les objectifs de réalisation de l'homogénéité identitaire des enseignés, converge vers les enjeux politiques, économiques et sociaux attendus de cet enseignement. Mais il se trouve que le Cameroun est un environnement socioculturel et linguistique caractérisé par la diversité. Cette diversité suscite plutôt des besoins d'enseignement et d'apprentissage littéraire de nature hétérogène et appelle une perspective plurivoque d'enseignement. Cette demande de l'hétérogénéité des apprentissages se trouve renforcée avec le changement du contexte politique, économique et social institutionnel issu de l'ouverture vers le libéralisme à partir de 1990. Se dégage de ce fait le constat de l'inadéquation entre le contexte d'enseignement, le contenu littéraire enseigné et le cadre didactique. De ce constat a émergé la problématique suivante : quel enseignement de la littérature pour la construction d'une identité culturelle au Cameroun ?

Analysant la question dans le cadre de la didactique et de la didactologie des langues et des cultures, il en est ressortie le postulat que sa résolution passe par le paramétrage en contexte de la relation identité/altérité. Un paramétrage contextuel nécessaire pour prendre en compte les besoins hétérogènes spécifiques du public apprenant. L'analyse des représentations institutionnelles et personnelles du sujet identitaire, du contenu disciplinaire enseigné et des outils didactiques d'enseignement confirme ce postulat et ouvre la voie à des propositions nouvelles de paramétrage de ce contexte didactique. Aussi, suggérons-nous qu'au paradigme identité/altérité, soit associé celui de l'identité/ipséité. Concrètement, ce double paramétrage permettra la recomposition du corpus littéraire d'enseignement à partir d'une posture moins institutionnelle, l'introduction de l'analyse sociohistorique dans les outils didactiques d'enseignement, et enfin la séparation des objectifs linguistiques d'enseignement des objectifs littéraires pour une plus grande lisibilité.

**Title :** Teaching literature and building a cultural identity in Cameroon

**Keywords :** identity, literature, context, representation, teaching

**Abstract :**

The french as a second language has framed the teaching of literature in the Cameroonian context since independence. It inspires as much the constitution of the literary corpus in the program as the teaching tools. This framework, supported by the objectives of achieving homogeneous identity of the learners, converges on the political, economic and social challenges expected from this teaching. However, it turns out that Cameroon is a socio-cultural and linguistic environment characterized by diversity. Rather, this diversity gives rise to teaching and literary learning needs of a heterogeneous nature and calls for a multi-faceted teaching perspective. This demand for the heterogeneity of learning is reinforced with the change in the political, economic and social institutional context resulting from the opening up to liberalism from 1990. The observation of the mismatch between the context emerges teaching, the literary content taught and the didactic framework. From this observation emerged the following problem: what teaching of literature for the construction of a cultural identity in Cameroon?

Analyzing the question within the framework of the didactics and didactology of languages and cultures, the postulate emerged that its resolution requires the parameterization in the context of the identity / otherness relationship. A contextual setting necessary to take into account the specific heterogeneous needs of the Cameroonian public. The analysis of the institutional and personal representations of the identity subject, of the disciplinary content taught and of the didactic teaching tools confirms this postulate and opens the way to new proposals for the parameterization of this didactic context. Therefore, we suggest that the identity / otherness paradigm be associated with that of identity / ipseity. Concretely, this double parameterization will allow the reconstruction of the literary teaching corpus from a less institutional posture, the introduction of socio-historical analysis in the didactic teaching tools, and finally the separation of the linguistics objectives of literary ones for greater clarity.