

Evaluation et restructuration de la « situation-problème » en classe de français première langue au Cameroun.

Christiane Mouto Betoko Bene Nkouma,

Université de Yaoundé I, Cameroun,

xmoutobetoko@gmail.com

Reçu : 14 février 2025 / Accepté : 14 avril 2025 / Publié en ligne : 14 mai 2025

Résumé :

Au Cameroun, les programmes officiels et guides pédagogiques conçus pour accompagner les enseignants de français dans la mise en œuvre de l'approche par compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV) comportent des glossaires suffisamment explicites avec des références d'auteurs de renom dans le domaine de l'APC. Ces supports incluent également des canevas de démarches des différents exercices. Toutefois, les difficultés des professionnels de terrain persistent dans la mise en œuvre de la situation-problème. Ainsi, cette étude vise à analyser les conceptions et usages de la situation-problème dans les outils didactiques (séquences d'apprentissage et fiches de préparation) donnés en exemple au second cycle. S'appuyant sur une synthèse de plusieurs travaux théoriques sur les situations-problèmes, notamment les travaux de Meirieu (1987), Gillet et Ouellet (2002), Partoune (2002) et Roegiers (2011), l'analyse qualitative de contenu d'un corpus de documents officiels révèle une transposition erronée du concept de situation-problème. Ainsi, elle est réduite à un simple support de découverte de notions nouvelles, perdant ainsi sa fonction de développement des compétences. Tout en démontrant l'impact de ces imprécisions conceptuelles sur les pratiques enseignantes, cette étude propose des reformulations pour une meilleure intégration de la situation-problème dans l'enseignement du français.

Mots-clés : évaluation, restructuration, situation-problème, français première langue, Cameroun

Evaluation and Restructuring of the “Problem-Situation” in First Language French Classes in Cameroon.

Abstract:

In Cameroon, the official programs and pedagogical guides designed to assist French teachers in implementing the competency-based approach (CBA) include sufficiently explicit glossaries with references from renowned authors in the field of CBA, as well as templates for various exercises. However, professionals in the field continue to face difficulties in implementing problem situations. Thus, this study aims to analyze the conceptions and uses of problem situations in didactic tools (instructional sequences and lesson plans) given as examples for the second cycle of secondary education. Based on a synthesis of several theoretical researches related to problem situations, particularly the works of Meirieu (1987), Gillet and Ouellet (2002), Partoune (2002), and Roegiers (2011), the qualitative content analysis of official documents reveals an erroneous transposition of the problem situation concept. Thus, the concept is reduced to a simple support for discovering new concepts, thus losing its function of developing competencies. While demonstrating the impact of these conceptual imprecisions on teaching practices, this study

proposes reformulations for better integration of problem situations in French language teaching.

Keywords: evaluation, restructuring, problem situation, French as first language, Cameroon

1. Introduction

Au Cameroun, le système d'enseignement secondaire général francophone s'étend sur deux cycles. Le premier cycle renferme les quatre premières classes de l'enseignement secondaire (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}). Le second cycle, quant à lui, compte les trois dernières classes que sont la seconde (2^{nde}), la première (1^{ère}) et la terminale (Tle), dénommées classes terminales. Cette étude s'inscrit dans le second cycle où une lecture des programmes actuels de français première langue et du guide pédagogique permet de relever des définitions a priori claires et précises de la « situation-problème » et ses corollaires (compétence, famille de situations, exemple de situation, tâche, etc.). Cependant, l'analyse des aspects pratiques permet de constater que les auteurs de ces programmes semblent avoir une conception erronée, oubliant les rôles et places véritables, de la situation-problème qui se retrouve réduite à un court moment de « découverte d'une nouvelle notion » et de « traitement de la notion » en début de leçon. Elle est finalement assimilée au corpus d'une leçon alors qu'elle devrait s'inscrire dans la durée d'une séquence d'apprentissage. De ce fait, il se pose le problème de l'impact de cette conception erronée de la situation-problème sur son implémentation dans la séquence d'apprentissage d'une part, et dans la fiche de préparation de leçon d'autre part. Cet article a donc pour ambition de resituer la situation-problème dans ces deux outils indispensables à une bonne pratique de l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (désormais APC/ESV) sur le terrain. Ainsi, elle souhaite répondre à la question suivante : comment introduire la situation-problème en classe de français

première langue dans l'optique du développement effectif des compétences? Pour ce faire, nous allons procéder à l'analyse des outils didactiques (séquence didactique et fiche de préparation) élaborés par les concepteurs des programmes à partir d'une grille d'analyse issue d'une adaptation pratique des travaux théoriques sur les situations-problèmes.

2. Cadrage théorique

Les notions et littérature qui sont présentées ici sont utiles aux enseignants de français première langue afin de les amener à cerner la problématique qui sous-tend cette étude.

2.1. Français première langue

Au lendemain des indépendances, suite à une double colonisation franco-britannique, le Cameroun fait le choix du bilinguisme officiel (anglais-français). Ainsi, les textes de la Constitution camerounaise précisent que le français et l'anglais sont les langues officielles du pays. Par ricochet, elles sont d'égale valeur.

Pour les locuteurs francophones, le français est donc considéré comme étant leur première langue officielle, tandis que l'anglais en est la deuxième. On parle alors de l'enseignement du « français première langue » dans le système éducatif francophone, et du « français deuxième langue » dans le système éducatif anglophone, le français étant la deuxième langue officielle des locuteurs anglophones après l'anglais. Dans ce contexte, l'enseignement du français première langue fait référence à un cours de français langue seconde, tandis que le français deuxième langue désigne un cours de français langue étrangère en direction du public de locuteurs anglophones. Toutefois, indépendamment du système éducatif, les principaux acteurs de la salle de classe ne se sentent pas impliqués dans le processus de la réforme curriculaire par APC car :

[...] les observations empiriques laissent apparaître qu'il n'y a pas eu de clarification sur les plans axiologique, épistémologique et praxéologique. Cette négligence engendre des écueils qui rendent encore difficile l'opérationnalisation des curricula. Les acteurs sont comme surpris par la réforme. (Mgbwa et al., 2019 : 276)

Dès lors, un accompagnement rigoureux de ces acteurs s'impose à la communauté scientifique, en débutant par la clarification de tous les nouveaux concepts émanant du paradigme de l'APC/ESV.

2.2. Fondements de l'APC/ESV au Cameroun

L'adoption de l'APC/ESV par l'État du Cameroun vise à « [...] former un citoyen camerounais autonome dans l'exercice de ses multiples rôles sociaux. » (Awoundja Nsata, 2019 :5). En d'autres termes, cette approche implique que l'objectif des cours de langue, particulièrement du français, consiste désormais à faire des apprenants des acteurs capables d'utiliser la langue non seulement pour communiquer, mais aussi pour résoudre des problèmes complexes. D'où la nécessité d'entrer dans l'apprentissage par des tâches complexes, complètes et signifiantes à partir d'une situation-problème (Mgbwa et al., 2019 : 266).

2.3. Situation-problème et corollaires

Au rang des concepts essentiels à la compréhension du *Guide pédagogique de français au second cycle* (MINESEC/IGE, 2018 :6-8), figurent en bonne place les notions de « situation », « situations-problèmes », « compétence » et « compétences de base ». Plus loin dans ce guide, les auteurs des programmes à savoir les Inspecteurs pédagogiques en charge de l'enseignement du français définissent également la notion de « situation d'intégration ». Ils présentent donc « la situation » comme étant un concept central de l'approche par compétences. Elle fait référence à : « [...] une relation entre un sujet (une personne) et un contexte, un ensemble de circonstances, à un

moment donné. Le problème, quant à lui, représente un obstacle, une tâche à accomplir, des informations à articuler. Il y a ainsi complémentarité entre la situation et le problème qui se définit, lui, par rapport à un contenu » (MINESEC/IGE, 2018 : 6).

Cette définition ouvre la porte à un autre concept incontournable de l'APC : « le problème ». Étant donné qu'il se pose par rapport à un contenu, Fabre (1997 : 50) le qualifie de « problème scolaire » :

C'est d'abord une tâche difficile qui se distingue d'une activité de simple exécution et qui exige l'invention d'une solution. Il s'agit également d'une difficulté *objective concernant un savoir ou savoir-faire*, difficulté qui peut être notionnelle ou de méthode [...]. C'est enfin une tâche complexe où plusieurs compétences sont en jeu et qui se distingue d'un exercice « ciblé ». Tout ceci impliquant chez l'élève une marge d'initiative dans la gestion de la tâche : d'où la notion de projet ».

Le problème se matérialise donc par le canal d'une tâche complexe car « [...] avec le problème, il s'agit toujours d'ancrer les tâches scolaires dans les pratiques sociales. Pour apprendre à écrire on rédige un journal scolaire ; pour apprendre à calculer, on "joue" à la marchande, on "habille" les énoncés aux couleurs de la vie quotidienne. » (Fabre, 1997 : 50). C'est la raison pour laquelle, dans une approche par problèmes, « ce problème est présenté autant que possible dans un contexte semblable à celui dans lequel il pourrait être identifié dans la vie réelle ; cela signifie souvent qu'il traverse les frontières traditionnelles des disciplines » (Guilbert et Ouellet, 2002 : 65). L'APC suggère donc un décloisonnement des contenus et des matières scolaires, invitant les professionnels de toutes les disciplines à collaborer ensemble pour le développement des compétences de vie. Dans cette logique, le Partenariat mondial pour l'éducation (PME) considère les compétences de vie comme

étant les « compétences du XXI^e siècle » c'est-à-dire :

des capacités et des attributs qui peuvent être enseignés afin d'améliorer les façons de penser, d'apprendre, de travailler et de vivre dans le monde [à travers les composantes que sont] : la lecture, l'écriture, le calcul, la maîtrise de l'information et des TIC, mais également la créativité et l'innovation, la pensée critique, la résolution de problèmes et la prise de décisions, la capacité d'apprendre à apprendre, la communication, la collaboration, les aptitudes à la vie quotidienne et à la gestion de carrière, la responsabilité et la citoyenneté. (Beaucher, 2021 : 13)

Afin de développer des compétences indispensables aussi bien à la vie personnelle qu'à la vie professionnelle, les apprenants se doivent de résoudre des problèmes que suggèrent une tâche. Grâce à cette tâche, les apprenants vont acquérir les savoirs et savoir-faire qui vont les conduire à la solution d'une situation-problème donnée. Dans cet ordre d'idées, les auteurs du guide pédagogique définissent la situation-problème en référence aux travaux de Roegiers (2011a :15) :

La situation-problème ou situation complexe " désigne un ensemble contextualisé d'informations à articuler par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'exécuter une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente a priori " (Roegiers, 2011a :15). Cette « tâche complexe » est donc une activité exigeant une conjugaison de savoirs, de savoir-faire et de stratégies, dont la consigne n'est pas guidée, où l'élève choisit sa démarche de manière autonome et qui, par sa finalisation et sa contextualisation se rapproche de pratiques sociales authentiques. (MINESEC/IGE, 2018 :40)

Dans la suite du propos, il est indiqué qu'elle contribue à la fois à l'apprentissage et à l'évaluation de la compétence, considérée comme « la capacité de l'élève à mobiliser les acquis ». Néanmoins, la situation-problème est également présentée comme une situation d'intégration qui : « [...] "au sens pédagogique, renvoie à l'utilisation, en situation, de

plusieurs acquis qu'un élève s'est appropriés de manière séparée : une production personnelle, une tâche complexe, un travail de recherche personnel, un stage, un travail de fin d'études, un chef d'œuvre ... " (Roegiers, 2011a : 56). » (MINESEC/IGE, 2018 :41). De cette comparaison ressort une certaine ambiguïté chez les auteurs des *Programmes d'études du Français première langue : classes terminales*, car la situation-problème semble désormais avoir pour synonymes : « situation d'intégration », « situation de réinvestissement » ou « cible », intervenant au terme du processus d'apprentissage. Ainsi, la situation-problème se voit finalement attribuée l'unique fonction d'évaluation de la compétence.

Au regard de ce qui précède, il devient aisé d'admettre l'idée selon laquelle « la situation-problème est un outil prometteur actuellement sous-exploité » (Toutain, 2011 : 127). Si l'enseignant éprouve des difficultés à situer ce concept en ses rôles et places, il lui est impossible de l'exploiter à bon escient. Or, l'enseignant a également sa partition à jouer dans la résolution de l'énigme présentée aux apprenants, car « [...] le travail réalisé par l'étudiant autour d'un problème suppose une mise en situation organisée par l'enseignant. » (Toutain, 2011 :130).

En effet, l'enseignant est appelé à élaborer un ensemble de tâches qui permettront à l'apprenant de comprendre davantage le problème à mesure de leur réalisation. Toutefois, il n'est pas toujours aisé pour un enseignant de concevoir des tâches complexes, complètes et signifiantes pourvoyeuses de tâches simples. Car ce sont ces dernières qui, les unes après les autres, vont contribuer à la résolution de la situation-problème complexe. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, ces tâches simples renvoient aux tâches communicatives de réception (orale et écrite) et de production (orale et écrite) qui se déploient à travers les activités de :

lecture méthodique, lecture analytique, compte rendu, résumé, argumentation, débat, exposé oral, etc. Les tâches communicatives (la compétence de communication) sont donc au service du développement des compétences en classe de langue (Bourguignon, 2014 : 19).

Selon Partoune (2002 : 4), l'élaboration des situations-problèmes constitue une sorte de frustration pour les enseignants parce qu'elle fait appel à leur créativité, créativité dont ils se sentent démunis. Pour concevoir des tâches, l'auteure suggère une démarche aux enseignants à même de développer leur esprit créatif :

En partant de la vie quotidienne¹ : Toute situation de vie est susceptible de nous donner des idées de situation-problème, puisqu'elle mobilise nécessairement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Une publicité, une émission TV, la préparation d'un repas, une balade en forêt, le choix d'un logement, [...]. Tout ce que les hommes réalisent depuis qu'ils existent constitue un réservoir de tâches susceptibles de devenir porteuses sur le plan pédagogique ou éducatif.

En partant des objectifs-obstacles :

1. A partir du sujet que l'on souhaite aborder, demandons-nous ce que les élèves ont besoin d'apprendre qu'ils ne savent pas déjà et quelles opérations mentales nous souhaitons qu'ils exercent.

2. Demandons-nous ensuite dans quelle situation les plonger pour qu'ils soient obligés de passer par l'apprentissage voulu pour surmonter l'obstacle, réussir le défi, résoudre l'énigme, etc...

Réfléchir en termes d'obstacles, c'est inventer une situation qui crée le **besoin d'apprendre**.

C'est pourquoi Meirieu (1987 : 60) considère la situation-problème comme étant un dispositif didactique qui place l'élève face à une tâche qui ne peut être menée à bien sans apprentissage précis. L'obstacle devient alors le point de départ d'une démarche d'apprentissage. Ainsi, la situation-problème doit avoir du sens pour l'apprenant ; faire

émerger un obstacle identifié ; permettre une auto-évaluation et enfin, comporter des contraintes imposant l'apprentissage visé.

Il est désormais question pour les enseignants de revoir leurs représentations en termes de savoirs à acquérir (S.A.) nécessaires à la résolution d'une situation-problème spécifique. Avec beaucoup plus de détails pointilleux, Partoune (2002 : 7) suggère aux enseignants de vérifier la pertinence de la tâche élaborée en répondant aux questions ci-après :

- quelles sont les *capacités requises*² pour pouvoir franchir les obstacles prévus (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir) ?
 - ces capacités constituent-elles bien un *apprentissage* pour les élèves concernés ? Est-on certain qu'ils vont apprendre quelque chose ?
 - ces capacités sont-elles bien en lien avec la *macrocompétence* que nous voulons développer ?
 - la situation-problème proposée crée-t-elle bien un *besoin d'apprendre incontournable* ? N'y a-t-il pas moyen d'arriver au résultat sans passer par les apprentissages supposés ?
- Ainsi, si on peut y arriver intuitivement alors que le but est de mettre en œuvre une série d'opérations mentales rationnelles, ce n'est pas une situation-problème.

En effet, une situation-problème efficace permettra aux élèves de faire de nouveaux apprentissages. On parle alors de « l'apprentissage des ressources » (MINESEC/IGE, 2018 : 42) à mobiliser de manière pertinente dans la résolution des problèmes. Au final, il faut retenir de la compétence qu'elle : « ... part d'une situation, met en place des actions, convoque des savoirs et appelle des ressources propres à la personne et des ressources propres à la situation pour un traitement efficace de la situation par la personne. » (Awoundja Nsata, 2019 : 11).

Au-delà des intentions des auteurs du programme et du guide pédagogique actuels, nous souhaitons analyser la place réelle accordée à la situation-

¹ C'est l'auteure qui souligne.

² C'est l'auteure qui souligne.

problème et ses corollaires dans les outils destinés à l'accompagnement des enseignants de français première langue.

3. Méthodologie

Cette recherche adopte une démarche qualitative basée sur l'analyse de contenu. Le corpus est composé de documents officiels du ministère des Enseignements secondaires du Cameroun :

- Une séquence didactique tirée du *Guide pédagogique de français au second cycle* (pp.59-60) ;
- Une fiche de préparation donnée en exemple dans ce même guide (pp.56-59).

Ces documents ont été sélectionnés car ils constituent les références officielles pour l'accompagnement des enseignants de français première langue dans la mise en œuvre effective de l'APC/ESV. Pour analyser ces documents, une grille d'analyse a été construite à partir d'une adaptation des concepts de la pédagogie par problèmes. Elle comporte quatre dimensions principales pouvant être caractérisées comme suit :

- a. Identification de la situation-problème :
 - Description de la situation
 - Contexte d'apparition
 - Objectifs pédagogiques visés
- b. Analyse des composantes :
 - Éléments déclencheurs
 - Obstacles et difficultés
 - Savoirs et compétences mobilisés
- c. Stratégies de résolution :
 - Démarches proposées aux élèves
 - Ressources mises à disposition
 - Guidage pédagogique
- d. Évaluation de la résolution :
 - Critères d'évaluation
 - Indicateurs de réussite
 - Modalités de remédiation

Les critères d'analyse étant définis, nous allons présenter les résultats obtenus.

4. Résultats de l'analyse de la situation-problème dans les nouveaux programmes du second cycle et discussion

D'après les auteurs du programme actuel, la séquence didactique est un élément clé de l'activité pédagogique. En effet :

[...] la séquence didactique, maillon du projet pédagogique, est un outil efficace de décloisonnement des apprentissages fondé sur des liens (nombreux et variés) susceptibles d'être tissés entre activités de réception (orale/écrite), de production (orale /écrite) et les outils de la langue. Elle permet ainsi de se départir des pratiques de classe éclatées et de donner de la cohérence aux activités pédagogiques. (MINESEC/IGE, 2018 : 5)

L'analyse de cette séquence didactique s'avère donc indispensable au questionnement de la place qui y est accordée à la situation-problème.

4.1. Analyse de la séquence didactique

L'examen de la séquence didactique proposée dans le Guide pédagogique révèle plusieurs écarts significatifs entre la conception théorique de la situation-problème et sa présentation dans ladite séquence comme l'indique le tableau ci-après. Tout d'abord, nous observons une identification imprécise. La situation-problème n'est pas clairement identifiée, encore moins contextualisée. Elle est simplement évoquée comme « situations possibles : dissertation, commentaire composé ». Cette formulation ne correspond pas aux critères d'une véritable situation-problème qui devrait présenter un défi concret ; s'ancrer dans un contexte authentique et viser le développement de compétences de vie. Ces « situations possibles » (dissertation, commentaire composé) renvoient davantage aux traditionnels exercices littéraires. Par

ailleurs, la compétence visée (« Lire et apprécier une œuvre romanesque ») reste cantonnée à une approche communicative classique, sans réelle intégration des compétences de vie.

Par la suite, nous notons des composantes incomplètes, car l'analyse révèle l'absence d'obstacles d'apprentissage ; l'inexistence de tâche complexe et signifiante ; et des ressources limitées au seul texte littéraire. Les obstacles et contraintes

que les élèves devraient surmonter n'étant pas indiqués, il devient difficile d'identifier les apprentissages visés.

Enfin, à ce qui précède, s'ajoute un guidage pédagogique insuffisant du fait de l'absence d'explicitation des stratégies de résolution, privant les enseignants de repères pour accompagner la démarche des apprenants, gérer leurs difficultés et favoriser leur apprentissage autonome.

Tableau 1 : Analyse de la séquence didactique (MINESEC/IGE, 2018 : 59-60)

| CRITÈRES | INDICATEURS | OBSERVABLES |
|---|---|--|
| 1. Identification de la situation-problème | Description de la situation-problème. | « Situations possibles : dissertation, commentaire composé, etc. » (p.59) / Exemple de situation : « réception des textes : étude de l'œuvre intégrale » (p.59) (<i>aucune tâche n'est élaborée pour la présentation de la situation-problème</i>) |
| | Contexte dans lequel la situation se produit. | « ... une situation de communication donnée » (p.59), (<i>sans aucune précision sur la situation en question</i>) |
| | Objectifs pédagogiques visés par la résolution de cette situation. | « compétence attendue : Lire et apprécier une œuvre romanesque dans une situation de communication donnée. » (p.59) (<i>c'est à travers la formulation de la compétence que l'on identifie les objectifs pédagogiques visés. Il ne s'agit donc pas d'une compétence de vie, mais bien d'une compétence communicative. A l'évidence, c'est un objectif communicatif qui est poursuivi tout au long de la séquence.</i>) |
| 2. Analyse des composantes de la situation-problème | Quels sont les éléments déclencheurs de la situation ? | - La lecture d'une œuvre romanesque : un texte issu d'une œuvre romanesque (cf. compétence attendue) |
| | Quels sont les obstacles ou difficultés rencontrés par les élèves ? | <i>R.A.S. (aucun obstacle, ni contrainte, n'est indiqué dans cette séquence didactique. En d'autres termes, nous n'avons pas de situation-problème réelle, exprimée à travers une tâche complexe, complète et signifiante. D'où l'absence de toute indication relative à un obstacle ou une quelconque contrainte dans la résolution du problème)</i> |
| | Quels savoirs et compétences sont mobilisés pour résoudre la situation ? | <ul style="list-style-type: none"> - Réception des textes (savoir-faire) - Outils de la langue (savoirs langagiers) - Production des textes (savoir-faire) - Savoir-être (aucune précision n'est donnée) |
| 3. Stratégies de résolution | Quelles stratégies les élèves peuvent-ils utiliser pour résoudre la situation ? | - <i>R.A.S. (la tâche n'ayant pas été décrite, aucune stratégie n'est suggérée à l'élève)</i> |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | Quels outils ou ressources sont mis à disposition des élèves ? | <ul style="list-style-type: none"> - Ressources tirées de l'étude de l'œuvre intégrale : savoirs et savoir-faire - Outils de langue - Ressources en rapport avec la production des textes : savoir et savoir-faire (p.59) <i>(Tous les outils et ressources suggérés proviennent de l'œuvre étudiée.)</i> |
| | Comment les élèves sont-ils guidés dans leur démarche de résolution ? | R.A.S. <i>(la tâche n'ayant pas été décrite, aucun guidage n'est proposé pour l'élève)</i> |
| 4. Évaluation de la résolution | Quels critères sont utilisés pour évaluer la résolution de la situation-problème ? | Pas de critères indiqués mais bien des activités d'évaluation : « Activités d'intégration ou semaine d'intégration » ; « Évaluation /Comptes-rendus et remédiations, le cas échéant. » (p.60) « La forme et le contenu de l'évaluation doivent tenir compte des enseignements dispensés. » |
| | Quels sont les indicateurs de réussite ? | R.A.S. |
| | Comment les résultats de l'évaluation sont-ils utilisés pour ajuster l'enseignement ? | À travers des activités de remédiations : « Évaluation /Comptes-rendus et remédiations, le cas échéant. » (p.60) ; « La forme et le contenu de l'évaluation doivent tenir compte des enseignements dispensés ». (p.60) |

Il ressort de cette première analyse que la situation-problème est difficile à identifier dans la séquence proposée au regard des lacunes identifiées d'une part, et des informations « trop » générales données par les concepteurs des programmes, d'autre part. Nous allons à présent procéder à une deuxième analyse, celle de la fiche de préparation donnée en exemple dans le Guide pédagogique du second cycle.

4.2. Analyse de la fiche de préparation

L'examen de la fiche de préparation confirme la confusion conceptuelle, car elle présente des insuffisances similaires à celles identifiées

précédemment. Premièrement, nous avons des objectifs mal définis, les compétences visées n'étant en réalité que des objectifs communicatifs traditionnels, sans lien avec les compétences de vie. Par la suite, nous relevons une réduction de la « situation-problème » à la découverte notionnelle à travers un texte servant de corpus. Il s'agit tout simplement d'une lecture-compréhension d'un extrait de texte, sans véritable problématisation. Les ressources proposées se limitent à l'œuvre étudiée, ne permettant pas aux élèves de mobiliser des compétences variées ni de faire des liens avec des situations de vie réelles.

Tableau 2 : Analyse de la fiche de préparation (MINESEC/IGE, 2018 : 56-58)

| CRITÈRES | INDICATEURS | OBSERVABLES |
|-------------------------------|-------------------|--|
| 1. Identification de la leçon | Titre de la leçon | « Lecture méthodique de l'extrait : « À Douala, naturellement ... Yaoundé, elle, n'avait pas d'odeur. » (p.56) |
| | Niveau de classe | 2nde |
| | Durée prévue | 55minutes |

| | | |
|----------------------------|-----------------------------------|--|
| 2. Objectifs pédagogiques | Objectifs spécifiques de la leçon | Aucun objectif spécifique n'est indiqué sur la fiche |
| | Compétences à développer | « Savoirs à acquérir : à la fin de cette leçon, l'apprenant devra caractériser le nouveau milieu de vie de Mathieu. » (p.56) |
| 3. Matériel et ressources | Liste des matériaux nécessaires | - L'œuvre intégrale |
| | Ressources pédagogiques utilisées | - Savoirs à acquérir - Corpus - Consignes - Productions de sélèves |
| 4. Déroulement de la leçon | Introduction | -Découverte de la situation-problème : « -Lisez et observez attentivement le texte et les éléments du paratexte. -De quelle œuvre est extrait ce texte et qui en est l'auteur ? -Qui est le personnage de ce texte ? Quel âge a-t-il ? Où se trouve-t-il ? -En lisant l'objectif de cette leçon, quel travail est attendu de vous ? » (p.58) |
| | Développement | -Traitement de la situation-problème : « Quels outils de langue du texte pouvons-nous utiliser pour caractériser le nouveau milieu de vie de Mathieu ? - Élaborez une grille de lecture en vous fondant sur ces outils. » (p.58) -Confrontation - Formulation de la règle/ Bilan |
| | Conclusion | - Consolidation : « -Quels éléments du texte ont aidé à caractériser le nouveau milieu de Mathieu ? -Déduisez l'état d'esprit de Mathieu. » (p.58) |

Les résultats obtenus confirment la nécessité d'une révision des formulations de la situation-problème et corollaires dans ce contexte. En effet, la conception erronée de la situation-problème dans les documents officiels favorise le maintien des pratiques traditionnelles, créant ainsi des difficultés dans le développement de véritables compétences et la démotivation des apprenants face à des tâches peu significatives.

5. Propositions pour une meilleure intégration de la situation-problème en classe de français première langue au second cycle

Sur la base des résultats obtenus, nous proposons une reformulation des éléments de la séquence didactique qui permettrait une meilleure intégration de la situation-problème. Par exemple, la compétence attendue pourrait être reformulée ainsi : « À la fin de cette séquence d'apprentissage, l'apprenant sera capable d'organiser un atelier de lecture autour de l'œuvre romanesque étudiée ce trimestre ». Les situations possibles devraient être plus ancrées dans la réalité, comme l'organisation d'un café littéraire avec un écrivain ou la réorganisation de la bibliothèque littéraire. Ces situations permettraient de mobiliser simultanément des compétences linguistiques et des compétences de vie comme l'indique le tableau suivant :

Tableau 3 : Proposition de reformulation des éléments de la séquence didactique

| Eléments de la séquence didactique | Formulations actuelles | Nouvelles formulations |
|------------------------------------|--|---|
| Compétence attendue | Lire et apprécier une œuvre romanesque dans une situation de communication donnée. | <i>A la fin de cette séquence d'apprentissage, l'apprenant sera capable d'organiser un atelier de lecture autour de l'œuvre romanesque étudiée ce trimestre.</i> |
| Famille de situation | Lire un texte ...pour informer oralement et par écrit de son contenu ; compte rendu, résumé/ Produire (à l'oral et l'écrit) un texte argumentatif pour émettre ou réfuter une opinion sur l'œuvre.../ écrire/parler pour convaincre ;... | <i>Découvrir un romancier/auteur contemporain</i> |
| Situation possible | dissertation, commentaire composé, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Organiser un café littéraire avec un écrivain - Préparer un atelier de lecture - Réorganiser la bibliothèque littéraire |
| Exemple de situation | Réception des textes : étude de l'œuvre intégrale (Ressources tirées de l'étude de l'OI : savoirs et savoir-faire) | <p>« <i>Tu es le Président du Club littérature et tu as été choisi pour organiser une rencontre entre un auteur contemporain et tes camarades, membres de ton club, autour d'une thématique récurrente aux examens officiels.</i></p> <p><u>Contrainte</u> : <i>N'oublie pas que l'écrivain invité devra s'inscrire dans le même courant littéraire qu'un des auteurs lu ce trimestre.</i></p> <p><i>Pour t'aider dans ton organisation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -<i>Tu liras de manière méthodique des extraits de texte de l'œuvre au programme ce trimestre</i> -<i>Tu rédigeras un texte argumentatif pour convaincre l'écrivain que tu auras choisi d'inviter du bien-fondé d'un tel évènement</i> -<i>Pour rendre compte de ta tâche, tu feras un compte rendu oral de l'évènement organisé. »</i> |

En effet, les nouvelles formulations suggérées permettent tout d'abord de clarifier la nature de la situation-problème à travers un contexte authentique (organisation d'un café littéraire), une tâche complexe et signifiante, et des obstacles d'apprentissage identifiés. Par ailleurs, grâce à ces nouvelles formulations il devient possible d'articuler compétences communicatives et compétences de vie, car la lecture méthodique au service d'un projet ; la production de textes s'inscrit dans un contexte social qui favorise le développement de compétences organisationnelles. Enfin, il devient possible de guider efficacement la pratique enseignante à travers

des étapes clairement définies ; des ressources diversifiées ; et des critères d'évaluation explicites.

6. Conclusion

Cette étude a démontré que les conceptions erronées de la situation-problème ont un impact significatif sur les pratiques enseignantes au Cameroun. À travers l'analyse des outils didactiques (séquences didactiques et des fiches de préparation de leçon), nous avons identifié plusieurs confusions conceptuelles qui entravent le développement effectif des compétences chez les apprenants. La méthodologie employée, basée sur une analyse



qualitative du contenu, a permis de mettre en lumière les écarts entre la théorie et la pratique dans l'application de l'APC/ESV. Les résultats obtenus montrent qu'une transposition erronée du concept dans les documents officiels entrave le développement effectif des compétences. Aussi, ces résultats suggèrent qu'une reformulation des concepts clés et une clarification de leur mise en œuvre sont nécessaires pour améliorer l'efficacité de cette approche pédagogique. Les nouvelles formulations proposées dans cette étude offrent des pistes concrètes pour une meilleure intégration de la situation-problème en classe de français au second cycle. Les reformulations proposées ouvrent également des perspectives pour la formation continue des enseignants, la révision des documents officiels et l'amélioration des pratiques de classe.

Références bibliographiques :

Awoundja Nsata, C. M. I. 2019. « L'appropriation de l'APC par les maillons de la chaîne pédagogique au Ministère des Enseignements Secondaires : un souci permanent ». *Syllabus revue*, n°8(2), p.1-14.

Beaucher, H. 2021. « Les compétences de vie : une priorité internationale ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°87, p.12-16. <https://journals.openedition.org/ries/10724> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10724> [consulté le 05 mai 2024].

Fabre, M. 1997. « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : cas de la situation-problème ». *Revue Française de Pédagogie*, n°120, p.49-58.

Guilbert, M. L. et Ouellet, L. 2002. *Etude de cas et apprentissage par problèmes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mgbwa, V., Matouwe, A. et Ndougmo, I. 2019. « Appropriation de l'APC par les acteurs : entre légitimation et résistance ». *Syllabus revue*, n° 8(2), p.259-286.

MINESEC/IGE (2018). *Programmes d'études du Français première langue : classes terminales*. Yaoundé.

MINESEC/IGE 2018. *Guide pédagogique de Français second cycle*. Yaoundé.

Partoune, C. 2002. « La pédagogie par situations-problèmes ». *Revue Puzzle*. https://m.moam.info/la-pedagogie-par-situations-problemes-laboratoire-de-_5a036ec51723dd6b26ae0d27.html [consulté le 06 juillet 2024].

Roegiers, X. 2006. *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat. <https://www.tata1.c.la>.

Toutain, O. 2011. « La situation-problème pour construire ses connaissances entrepreneuriales ». *Eduquer à l'entrepreneuriat : défis et pratiques d'aujourd'hui*, n°11-12(3), p.127-136. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/revue-entreprendre-et-innover-2011-3-page-127.htm> [consulté le 08 septembre 2024].

Christiane Mouto Betoko Bene Nkouma est enseignante-chercheuse, chargée de cours au département de Didactique des disciplines de la Faculté des Sciences de l'éducation (Université de Yaoundé I), coordonnatrice du Diplôme Universitaire en Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (DUPES). Elle s'intéresse particulièrement à l'ensemble des réflexions relevant de ses domaines de spécialisation à savoir la didactique des langues-cultures et la pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur. Auteure de nombreux articles scientifiques et co-auteure de deux ouvrages collectifs, elle s'investit pleinement dans des associations de recherche tels l'Association des



Chercheurs en Technologies Educatives, Langues, Cultures et Humanités (ACETELACH), l'Association des Chercheurs et Enseignants-chercheurs en Linguistique et Didactique des Langues (ACELDIL) et l'Association des Enseignants de Français du Cameroun (AEFCA).