

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



N°3, Décembre 2023

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024



RASEF N° 3, Décembre 2023



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.

Table des matières

ÉDITORIAL	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS.	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH)	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU	243
KABORÉ Sibiri Luc	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé.....	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

ÉDITORIAL

« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille¹

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

¹ Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS.

BILO'O Hélène

Résumé

L'article se propose de questionner le rapport des savoirs pris en compte en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais à l'objectif général de l'enseignement/apprentissage du français à savoir, la compétence de communication. Etant donné que la compétence de communication englobe à la fois les savoirs linguistiques, socioculturels et pragmatiques, existe-t-il une relation entre la compétence de communication recommandée dans les programmes et les savoirs qui sont investis en didactique de la réception des textes ? Quels savoirs sont-ils pris en compte dans la réception des textes au secondaire ? S'appuyant sur la théorie des actes de langage qui pose que tout énoncé est un acte de langage, il ressort que les connaissances pragmatiques, spécifiquement les performatifs, ne sont pas pris en compte dans la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. Notre contribution sera de montrer que la pragmatique, par le biais de la théorie des actes de langage, est une piste potentiellement féconde pour l'appropriation par les enseignants camerounais de français, des connaissances à réinvestir en didactique de la réception des textes au secondaire pour développer la compétence de communication chez les apprenants.

Mots-clés : Compétence de communication ; Didactique ; Réception des textes ; Actes de langage ; Cameroun.

Abstract

This article investigates the extent at which the knowledge considered in text analysis in secondary education in Cameroon, correlates to the general objective of teaching/learning of French, and of communicative competence for instance. Since communicative competence encompasses both linguistic, sociocultural and pragmatic knowledge, is there a relationship between communicative competence promoted in the official syllabi and the knowledge used in teaching text analysis? What sets of knowledge are taken into account in this exercise? It appears that, according to the theory of speech acts, performatives are not taken into account in in text analysis in secondary education in Cameroon. Our contribution will be to formulate that pragmatics, through the theory of speech acts, is a potentially fruitful avenue for the appropriation of knowledge to be reinvested in text analysis didactics.

Key words: communicative competence; didactics; text analysis; speech act; Cameroon.

Introduction

Les programmes actuels de l'enseignement du français au secondaire camerounais recommandent de : « développer chez les jeunes apprenants une compétence de communication pouvant s'exercer dans toutes les situations de communication » (les nouveaux programmes de français des classes de Première et Terminale, 2020 : 2). Selon Brassard et Gruwez (1984 : 65), la compétence de communication se définit comme « la maîtrise des capacités de produire et de comprendre des textes et discours dans des situations de communication variées, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit... » Il s'agit de « rendre les apprenants aptes à interpréter les énoncés en fonction des variables liées à la situation de communication » (Bilo'o, 2023 :105-106). Face à cette recommandation, les savoirs investis en didactique de la réception des textes (désormais RT) doivent être à la fois linguistiques et extralinguistiques. La théorie des actes de langage pose que tout énoncé est un acte de langage ; et « ce sont les données externes à l'acte de langage qui font sens » (Charaudeau, 2000 :3). Cet article interroge la relation entre la compétence de communication et les savoirs qui sont investis en didactique de la réception des textes au secondaire camerounais. Quels savoirs prend-t-on en compte dans cet exercice ? Après avoir présenté le cadre théorique de notre étude, une analyse de contenu de quelques leçons de lecture méthodique de la classe de Terminale nous permettra ensuite de vérifier s'il existe un rapport entre les savoirs investis en didactique de la réception des textes et la compétence de communication. Nous exposerons enfin les résultats.

1. Cadre théorique

Il a été démontré plus haut que la compétence de communication implique la conjonction des connaissances linguistiques et extralinguistiques en didactique de la réception des textes au Secondaire camerounais. Pour mener à bien cette recherche, il convient de préciser que le texte dans cet article n'est pas perçu dans son caractère purement linguistique, c'est-à-dire « un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte... » (Adam, 1990 :23). En effet, l'on écrit toujours pour véhiculer une information ou pour manifester notre intention à l'autre, pour agir sur lui, et donc, pour communiquer. Le sens se trouve ainsi dans la mise en rapport de l'expression linguistique à la situation de communication. Dans cette perspective, le texte n'est plus envisagé dans sa clôture mais dans son rapport avec diverses situations de communication. Il s'appréhende dans ce sens comme un énoncé (Benveniste, 1974 : 80). Moeschler et Reboul (1994 : 22) précisent qu'« un énoncé correspond en effet à une phrase complétée par les informations que l'on tire de la situation dans laquelle elle est énoncée. Un énoncé est donc le produit de l'énonciation d'une phrase. Si la phrase est l'objet de la linguistique, l'énoncé est l'objet de la pragmatique ». Dès lors, le texte se caractérise par des traits à la fois textuels et contextuels, c'est-à-dire qu'il est constitué d'une dimension linguistique et d'une dimension pragmatique. C'est dans cette perspective qu'Austin (1970) dans sa théorie des actes de langage pose que tout énoncé est un acte de langage. Ce qui nous amène à définir le texte comme une succession d'actes de langage.

A la suite de cette définition du texte, nous retenons dans cet article que la réception des textes est l'interprétation des énoncés pris comme actes de langage. Selon Austin (1970), l'acte de langage est l'unité de base du langage. Il explique que, lorsque quelqu'un s'engage à produire un texte écrit ou oral, il pose un acte langagier et a une raison valable qui justifie son acte. Trouver cette raison c'est attribuer au locuteur une intention particulière en rapport avec le sens que l'auditeur donne à l'action posée. Ainsi, lorsqu'un locuteur s'engage dans une énonciation, son objectif premier est d'accomplir un acte de parole illocutionnaire. C'est à travers cet acte qu'il entend communiquer son intention. Dès lors, la réception des textes donne lieu à l'identification de l'acte posé par le locuteur. Cette vision pragmatique de la réception des textes s'intéresse à la valeur illocutoire desdits textes (Widdowson, 1975 : 35).

Les enseignants de français camerounais doivent, après ces définitions, s'appropriier les différents constituants de l'acte de langage à réinvestir en didactique de la réception des textes. Selon Austin (1970), il s'agit de :

- L'acte locutoire ou locutionnaire

Ecrire un texte est une action que le locuteur réalise, en ce sens qu'il produit un énoncé. L'acte de produire un énoncé, ou « de dire quelque chose » est ce que Austin appelle « l'acte locutoire » ou « locutionnaire » Recanati (1981 : 224), c'est-à-dire l'énonciation. La production de l'acte locutoire renvoie donc à la création de la forme ou de la structure linguistique. On peut alors avoir une phrase, une proposition, ou un texte.

Exemple : « Georges viendra ».

Je suis en train de dire que Georges viendra, signifie que je suis en train de construire une phrase. Or, la construction renvoie à une action, une réalisation. Donc dire que Georges viendra c'est poser un acte locutionnaire.

Un autre exemple d'acte locutionnaire : « Viens donc ». Je te dis de venir. C'est également un acte locutionnaire.

Cependant, il est unanime que chaque création a un sens, une raison d'être pour son créateur. On ne parle donc pas pour ne rien dire. En d'autres termes, lorsque je parle, étant donné que je ne parle pas pour rien, c'est-à-dire que les paroles ou les énoncés que je produis sont destinés à communiquer une intention, je me dois donc, à la fois, de parler ou écrire correctement (acte locutionnaire), et de donner sens à mes paroles. L'acte locutoire concerne également la cohésion et la cohérence des énoncés. Généralement, lorsqu'un locuteur s'engage à proférer des paroles, c'est parce qu'il a une intention qu'il voudrait communiquer. Ainsi, chaque énoncé, chaque production verbale, a un sens. L'on comprend alors que l'acte locutionnaire implique un autre acte qui est celui de donner sens à l'énoncé. Cette autre action qui consiste à donner sens à un énoncé s'appelle l'acte illocutionnaire.

- L'acte illocutoire

L'acte illocutionnaire réfère à l'action proprement posée au moyen de la structure linguistique (ordonner, promettre, conseiller, etc.), c'est-à-dire à l'intention de communication que véhicule le texte. C'est l'acte que le locuteur réalise en parlant, c'est-à-dire « en disant quelque chose ». C'est l'acte de donner sens à un énoncé. À ce sujet, Recanati (1981 : 223) affirme : « dire quelque chose, c'est exprimer un certain sens, et ce sens est la représentation (au sens théâtral) d'un acte illocutionnaire donné comme accompli par l'énonciation ». Autrement dit, l'énonciation, qui est déjà en lui-même un acte de langage (l'acte locutionnaire), exprime un autre acte, l'acte illocutionnaire. Ces deux actes sont donc consubstantiels l'un et l'autre. Ils ne peuvent pas être séparés, en ce sens qu'on produit un énoncé (acte locutionnaire) pour communiquer une intention (acte illocutoire). Ce qui justifie le rôle de la dimension linguistique dans le processus de construction du sens. Ainsi, pas d'énoncé, pas d'intention. L'acte locutionnaire est la composante sans laquelle l'acte de langage n'existe pas. L'identification de l'intention de communication se faisant à partir de la structure linguistique, l'on en déduit que l'énoncé véhicule un sens.

Exemple : « Georges viendra ».

Au-delà de l'information linguistique que communique cette phrase à savoir que Georges viendra, l'intention du locuteur pourrait être d'avertir, de menacer, de conclure, de prédire ou de poser un constat. J'avertis, je menace, je conclus, je prédis, je constate, sont des actes illocutoires.

De même, quand je dis : « Viens donc ».

En te disant de venir, je te donne un ordre, un conseil, une permission, un défi. Je réalise également un acte illocutionnaire.

L'acte illocutionnaire se résume à l'intention de communication de l'émetteur. Il vise par cette intention, à influencer le destinataire. C'est à ce niveau que s'exprime l'action dans le langage. Connaître un acte de langage c'est connaître l'intention de communication de son émetteur. Toutefois, un locuteur peut penser que son intention est accomplie, c'est-à-dire qu'elle est comprise par le récepteur « lamda », du moment où son énoncé est doté d'une intention, alors que non. Ce sens peut être ambigu et par conséquent, inaccessible. C'est dans ce sens que Recanati (1981 : 223) affirme : « pour cette raison, on ne peut jamais conclure, de ce que le locuteur dit quelque chose, qu'il accompli un certain acte illocutoire ». Autrement dit, l'identification de l'intention de communication du locuteur n'est pas toujours évidente. L'acte illocutionnaire n'est accompli que s'il provoque une certaine réaction chez le récepteur. Austin parle alors de l'acte perlocutoire.

- L'acte perlocutoire

L'acte perlocutoire présente les conséquences ou les effets de l'acte illocutoire (la peur, le rire, le chagrin, le geste, etc.). C'est l'effet recherché par le locuteur (son action). Selon Austin (1970 [1962]: 114),

Dire quelque chose provoquera souvent - le plus souvent - certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de celui qui parle, ou d'autres personnes encore. Et l'on peut parler dans le dessein, l'intention, ou le propos de susciter ces effets [...] Nous appellerons un tel acte un acte *perlocutoire*, ou une *perlocution*.

En somme, il ressort que la notion d'acte de langage constitue une notion opératoire dans le processus de construction du sens. Le sens d'un acte émane des constituants de l'acte, en ce sens que ce sont ces trois actions combinées (l'acte locutionnaire, l'acte illocutionnaire et l'acte perlocutionnaire) qui forment l'acte de langage.

Exemple : « Qu'as-tu fait ce matin ? ». Dans cet énoncé, le locuteur effectue trois sortes d'actes, parce qu'il produit un énoncé (acte locutoire), il influence le destinataire (acte illocutoire), et il manifeste une intention de communication (acte perlocutoire). Comprendre un acte de langage suppose alors que l'on l'interprète à travers l'identification des actes locutoires, des actes illocutoires, et des actes perlocutoires, et à les combiner pour reconnaître l'effet que l'acte de langage produit sur le locuteur. Schématiquement, on pourrait avoir :

Acte locutionnaire = création de la structure linguistique (énonciation)
Acte illocutionnaire = raison d'être de la création (intention, projet du locuteur)
Acte perlocutoire = conséquence sur le destinataire (ou l'effet)
Acte de langage = énonciation + intention + effet.

2. Méthodologie

L'hypothèse de la prise en compte des connaissances extralinguistiques en didactique de la réception des textes au secondaire au Cameroun ne peut être pertinente que si l'on analyse quelques leçons de réception des textes telle qu'elle se pratique officiellement dans ce pays. Cette étape exige une méthode d'analyse qui permette d'avoir un aperçu des connaissances prises en compte dans les leçons de RT au second cycle du secondaire au Cameroun, spécifiquement celles de la lecture méthodique. Ce détour méthodologique implique une analyse de contenu dont

l'objectif est de montrer les connaissances qui y sont investies ainsi que leurs limites dans le processus de RT. L'intérêt est de mieux cerner les faits expérimentés sur le terrain. Selon De Bonville (2000 : 5), l'analyse de contenu « fait partie depuis plus d'une décennie de l'arsenal méthodologique des chercheurs ». Bouillaguet (1997 : 4) la définit comme une « une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs ». Comme le prescrit Bardin (1977), il existe plusieurs types d'analyse de contenu dont l'analyse thématique que nous avons retenue pour la présente recherche.

2.1. L'organisation de l'analyse

L'analyse thématique consiste à sélectionner et à lire des documents contenant les informations qui peuvent mener à la formulation des hypothèses et des objectifs, ainsi qu'à des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale (Bardin, 2011 : 126). C'est une pré-analyse qui permet d'aboutir à la constitution du corpus. Le corpus dans cette recherche renvoie à « l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques » (Ibid. : 127). Ainsi la présente étude s'appuie sur un corpus de fiches de préparation de la réception des textes, spécifiquement de la lecture méthodique recueillie auprès de trois (03) enseignants de français camerounais des classes du second cycle dans les établissements scolaires différents. L'analyse porte sur les connaissances relatives à la DCC, connaissances auxquelles les enseignants devraient avoir recours pour enseigner la réception des textes aux élèves. Cette analyse de contenus permettra de voir si les connaissances extralinguistiques sont investies par les enseignants en didactique de la réception des textes. Pour ce faire, quatre (04) étapes nous avons procédé par les étapes suivantes : la pré-analyse, la catégorisation, le codage et l'interprétation des résultats.

2.2. La pré-analyse

Il est question dans cette étape, de préciser l'orientation de l'analyse pour atteindre les objectifs visés. À partir des objectifs à atteindre en didactique de la RT, nous nous sommes interrogés sur les connaissances à mobiliser et sur la méthode de réinvestissement de celles-ci en didactique de la RT. Cette première étape nous a conduits à la catégorisation des connaissances à réinvestir en didactique de la RT au second cycle camerounais.

2.3. La catégorisation

La catégorisation ou la classification par thèmes constitue l'analyse proprement dite du corpus. Elle consiste à regrouper les énoncés dans les catégories prédéterminées. Cette analyse a permis de dégager trois thèmes qui vont caractériser d'analyse des fiches de lecture méthodique : les connaissances énonciatives, les connaissances indexicales et les connaissances contextuelles ou pragmatiques. Ainsi, analyser les leçons de lecture méthodique au second cycle du secondaire au Cameroun consiste à « démasquer l'axiologie sous-jacente » à la didactique de la RT au secondaire camerounais.

Tableau n° 1 : Les thèmes et leurs classifications ou catégories

Thèmes	Connaissances extralinguistiques correspondantes
Les connaissances énonciatives	l'émetteur, le récepteur, le lieu de l'énonciation, le temps de l'énonciation, les temps verbaux...
Les connaissances indexicales	Les champs lexicaux, champs sémantiques...
Les connaissances pragmatiques	Les actes de langage ou performatifs, les maximes de conversation

2.4. Le codage

L'étude s'appuie sur un corpus de trois (03) fiches de préparation de la réception des textes, spécifiquement de la lecture méthodique, recueillies auprès de trois (03) enseignants de français camerounais des classes du second cycle. Elles ont été élaborées par des professeurs de l'enseignement secondaire général des lycées et collèges sortis de l'école normale supérieure de Yaoundé¹. À ce titre, elles sont considérées comme authentiques et conformes aux programmes officiels de français langue première. Cette diversité d'enseignants et de niveaux s'explique par des raisons d'équilibre et de conformité dans la méthode. Ainsi, le corpus est constitué d'une leçon de chaque classe du second cycle de l'enseignement secondaire général à savoir, les classes de seconde (2nde), de première (1^{ère}) et de Terminale (Tle). L'analyse porte sur les connaissances auxquelles les enseignants ont recours pour aider les élèves à apprendre à recevoir des textes écrits ou oraux dans divers contextes de communication. Cette analyse de contenus permettra de voir si les connaissances extralinguistiques sont investies par les enseignants en didactique de la réception des textes au secondaire.

Nous souhaitons analyser d'autres exercices de RT tels que le groupement de texte, le commentaire composé, mais il s'est avéré que la méthode est canonique et officielle pour tous ces exercices de réception des textes. Tous les enseignants procèdent par la lecture méthodique. L'analyse devait donc être une répétition.

Au regard des fiches de lecture méthodique que nous avons recueillies, il ressort qu'elles sont divisées en étapes, constituées d'un ensemble de tâches ou activités, et des consignes qui les accompagnent. L'activité de l'enseignant est de poser des questions pour guider l'élève dans sa démarche de réception du texte qui lui a été soumis, tandis que celle de l'élève est de répondre aux questions de l'enseignant à travers des petites tâches qu'il doit réaliser.

La première étape est intitulée « découverte de la situation problème ». Elle se déroule en dix minutes. Comme son nom l'indique, les activités de l'enseignement/apprentissage dans cette étape consistent, pour l'enseignant, à lire le texte et à emmener l'élève à l'observer à travers une lecture silencieuse. Cette observation aboutit à la formulation des premières hypothèses de sens. Un certain nombre de questions permet à l'élève de formuler ces hypothèses. Par exemple, qui parle dans le texte ? (pour trouver l'émetteur), à qui s'adresse-t-il ? (il s'agit du récepteur) ; de quoi ou de qui parle-t-on dans le texte ? (le référent), et autres. Pour l'élève, les réponses à ces questions nécessitent d'une part, la mobilisation d'un certain nombre de connaissances linguistiques telles que les facteurs de la communication, les temps verbaux dominants, la structure du texte, sa nature, et d'autre part, celle des connaissances énonciatives (les personnages, les circonstances dans lesquelles le texte est produit.) permettant de formuler les hypothèses de sens.

La deuxième étape qui s'intitule « traitement de la situation problème » se déroule également en 10 minutes. Elle consiste à émettre des axes de lecture, c'est-à-dire à répartir les hypothèses de sens formulées dans la première étape selon les idées auxquelles elles renvoient. On peut parler de l'inférence à ce niveau. La consigne donnée dans cette étape par l'enseignant serait par exemple la suivante : à partir des hypothèses de sens formulées et portées au tableau, quelles sont les grandes idées ou les centres d'intérêt qui se dégagent de ce texte ?

A son tour, l'élève, à partir des outils d'analyse que sont les connaissances énonciatives et indexicales, donne des axes de lecture en les argumentant par des indices textuels (le référent du texte, les personnes, les champs lexicaux, le vocabulaire dépréciatif ou appréciatif, le discours direct ou indirect, les temps verbaux dominants du texte, leur valeur et les effets de sens qui s'en dégagent...).

La troisième étape a pour titre « confrontation des réponses ». Comme les étapes précédentes, sa durée est également de dix (10) minutes. Il est question dans cette étape, de choisir la bonne réponse et de la justifier. Pour ce faire, les élèves établissent une grille d'analyse pour vérifier la véracité de leurs multiples réponses. Cette grille se présente de la manière suivante :

Tableau 2 : Grille d'analyse de la lecture méthodique

Outils d'analyse	Relevé ou repérage des indices textuels	Analyse	Interprétation
------------------	---	---------	----------------

la ponctuation

Les temps verbaux

L'énonciation

Les champs lexicaux

Source : cours de lecture méthodique du 13 novembre 2019, au lycée bilingue de Nkolndongo ; Classe de 2nd C.

Cette fiche permet d'aboutir à la quatrième et dernière étape qui s'intitule « formulation de la règle ». Cette étape consiste à faire un bilan de lecture et à valider les hypothèses. Pour réaliser cette tâche, l'enseignant demande par exemple aux élèves de formuler une interprétation générale du texte à partir de l'analyse textuelle et des hypothèses de sens validées. Les élèves dressent alors le bilan de lecture du texte étudié.

Au regard de cette description scientifique des leçons de lecture méthodique au secondaire, une grille d'analyse a été établie en vue d'inférer ces leçons aux compétences qu'elles visent. C'est une grille qui s'inscrit dans une recherche qualitative. Elle nous permet de déterminer, thème par thème, si les connaissances prises en compte dans ces leçons relèvent de la compétence linguistique ou de la compétence de communication. Les critères d'analyse reposent sur la question de la présence des thèmes dans le corpus que nous avons retenu. Nous nous sommes fondés sur les activités retenues dans chaque étape de la leçon, c'est-à-dire toutes les fiches de lecture méthodiques que nous avons sélectionnées. Ceci se justifie par le fait que la réalisation de ces activités fait recours aux connaissances permettant de recevoir les textes. Nous avons donc dénombré trente-six (36) étapes correspondant au nombre de leçons que nous avons sélectionnées. Si chaque leçon est constituée de quatre (04) étapes, neuf leçons donnent 36 étapes. Ces multiples séquences ont constitué les données de notre analyse. Ces critères ont été élaborés à travers une grille proposant les outils d'analyses présent dans les leçons, en lien avec les connaissances énonciatives, indexicales et performatives.

La grille d'analyse de contenu se présente ainsi qu'il suit :

Tableau 3 : Grille d'analyse de contenu des leçons de lecture méthodique

Thèmes	Présence	Exemple
--------	----------	---------

Connaissances énonciatives

Connaissances indexicales

Connaissances contextuelles ou actes de langage

Pour chaque thème, nous avons procédé à un inventaire des références. Par la suite, nous avons interprété les résultats obtenus au regard de notre objet d'analyse, à savoir si les performatifs sont pris en compte dans l'enseignement de la RT.

3. Analyse et résultats

Au terme de la classification des différentes connaissances extralinguistiques dans les diverses étapes des leçons analysées, classe par classe, les résultats obtenus sont les suivants. Par thème, nous avons fait un relevé dans les fiches de lecture méthodique, du type de connaissances extralinguistique que les élèves ont mobilisé pour résoudre leur problème ou pour mener leur activité. Et par étape, nous avons relevé le type de connaissances extralinguistique présent. En regroupant les différents outils d'analyse par thème, nous avons établi les tableaux représentatifs des types de connaissances présents dans les leçons de lecture méthodique du second cycle du secondaire au Cameroun. Ces résultats nous ont permis de voir que la méthode officielle en vigueur de RT au second cycle du secondaire au Cameroun ne prend pas en compte les performatifs.

Tableau 4 : Résultats de l'étape 1

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le lieu et le temps de l'énonciation, les temps verbaux...
Connaissances indexicales	oui	Les champs lexicaux, les champs sémantiques, les déictiques personnels...
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Ce tableau montre que, parmi les trois leçons de lecture méthodique analysées (celles des classes de 2nd, 1^{ère} et 1^{le}), aucune connaissance relative aux actes de langage n'est convoquée dans la première étape. Or, les connaissances énonciatives et indexicales convoquées ne permettent pas d'aller au-delà du contenu explicite des textes. Au vu de cette étape, l'on pourrait penser que la réception des textes consiste à identifier le sens sémantique de ces textes.

Tableau 5 : Résultats de l'étape 2

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le récepteur, les temps verbaux, le lieu et temps de l'énonciation
Connaissances indexicales	oui	Les références des mots.
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Cette partie repose sur les outils linguistiques. Elle emmène les élèves à mobiliser les connaissances d'ordre linguistique et sémantiques pour identifier les orientations du texte. C'est une étape qui laisse croire que ce sont les seules connaissances textuelles qui permettent de comprendre le texte. Certes, ces outils conduisent à quelques présupposés, mais ils sont déduits des seuls indices textuels.

Tableau 6 : Résultats de l'étape 3

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	L'émetteur, le lieu et le temps de l'énonciation, les temps verbaux...
Connaissances indexicales	oui	Les connecteurs logiques...
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	non	

Cette étape qui consiste à justifier les axes de lecture se limite aux seules et uniques connaissances énonciatives et sémantiques.

Tableau 7 : Résultat de l'étape 4

Thèmes	Présence	Exemple
Connaissances énonciatives	oui	
Connaissances indexicales	oui	
Connaissances contextuelles ou pragmatiques	Non	

Cette dernière étape qui consiste à donner le sens global du texte. Cependant, comme les étapes précédentes, ce sens émane des outils linguistiques. Les performatifs y sont également inexistants.

D'après l'analyse des différentes étapes de la lecture méthodique que nous venons de faire, il ressort que les connaissances pragmatiques, spécifiquement les performatifs, ne sont pas prises en compte dans la RT au second cycle du secondaire au Cameroun. Les thèmes relèvent majoritairement de l'énonciation et de la sémantique. Or, selon Moeschler (1995), les phénomènes extralinguistiques ne se limitent pas au dispositif énonciatif et aux indexicaux. En effet, dans la pragmatique radicale, c'est la dimension de l'usage qui prime. Les marques de temps de lieu et de personnes ne renvoient pas à la dimension usuelle de la langue, mais plutôt à la sémantique formelle.

Il est incontestable que les indices textuels tels que les verbes, les connecteurs logiques, les adverbes et autres permettent de faire la description d'un texte, mais le sens d'un texte ne dépend pas uniquement des connaissances énonciatives et sémantiques. D'autres facteurs sociaux et externes à la langue, qui relèvent de l'usage linguistique, permettent également de donner du sens au texte. Ce qui fait dire que c'est le contexte qui donne sens au texte. La présence des connaissances contextuelles (les actes de langage) dans les leçons de lecture méthodique aurait pu orienter la perception des élèves vers l'usage de la langue. Ce qui aurait permis le développement de la compétence de communication chez les élèves, en ce qu'ils seraient capables de joindre le dire et le faire. Manifestement, l'enseignement de la RT au second cycle du secondaire au Cameroun reste encore réduit à la description des textes. Ce constat montre à suffisance que la réception des textes au second cycle du secondaire au Cameroun ne s'inscrit pas dans le cadre de la compétence de communication.

4. Discussion

Nous attendions retrouver des connaissances pragmatiques, c'est-à-dire les actes de langage, dans les leçons de lecture méthodique que nous avons analysées au regard de l'objectif principal à atteindre en didactique du français au second cycle à savoir, le développement de la compétence de communication. Les actes de langage auraient pu permettre aux élèves de comprendre le texte au-delà de ce qui est décrit et de savoir que le texte n'est pas une structure décontextualisée, mais situé dans un contexte de communication. Par conséquent, la prise en compte des actes de langage est importante dans la RT. Ceci s'explique par le fait que, le locuteur qui s'engage à parler, pose un acte dans son expression. Cet acte qu'il pose ne peut être compris par le récepteur que s'il situe les propos de l'auteur dans un contexte de communication bien précis, car c'est le contexte qui détermine le sens du texte. L'enseignement de la RT devrait intégrer des actes de langage pour mieux comprendre les textes dans leurs contextes divers.

Conclusion

En somme, au regard de l'objectif principal de cette étude qui est de développer la compétence de communication chez les apprenants du secondaire au Cameroun, l'analyse de contenus nous a permis de constater qu'il existe une rupture entre la compétence de communication recommandée dans les programmes et les savoirs investis en didactique de la réception des textes au secondaire. Il est important que les enseignants de français camerounais s'approprient les actes de langage pour atteindre leur objectif d'enseignement. La pragmatique, par le biais de la théorie des actes de langage, est une piste potentiellement féconde pour l'appropriation par les enseignants camerounais de français, des connaissances à réinvestir en didactique de la réception des textes au secondaire pour développer la compétence de communication chez les apprenants.

Références bibliographiques

- Adam, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Bruxelles, Mardaga.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bachman, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1990). *Langage et communications sociales*. Paris: Didier.
- Badière, Y. (2016). *De la pragmatique à la compétence pragmatique*. Consulté le Février 08, 2020, sur Recherches en didactique des langues et des cultures: <http://journals.openedition.org/rdlc/462>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Berrendonner, A. (1982). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris: Minit.
- Bertrand, D. (2006). Le sens dans Du sens : entre « écran de fumée » et « morsure sur le réel ». *Protée*, 34(1), 10-22.
- Bilo'o, H. (2023). Pour une didactique de la compétence de communication dans l'enseignement du français en contexte plurilingue. In *Sociologie et & Didactique, Actes du colloque*

- international organisé dans le cadre du projet PEBS, 104-121. Université d'Abomey-Calavi.
- Bilo'o, H. (2022). *De la compétence linguistique à la compétence de communication : enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire camerounais*. Thèse de doctorat en didactique du français non publiée, Université de Yaoundé 1.
- Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Brassart, D. -G., & Gruwez, C. (1984). Pour une didactique de la compétence de communication (II) : Les Pratiques provoquées de communication (P.P.C.). *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français* (62), 65-82.
- Chareaudeau, P. (2000). L'événement dans le contrat médiatique. In Dossiers de l'audiovisuel n° 91, *La télévision de l'événement*, La documentation française, Paris.
- Charaudeau, P. (1984). Une théorie des sujets du langage. *Langage et société*. 37-51.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques). *Langue Française (Enseignement du récit et cohérence du texte)* (38), 7-41.
- Cicourel, A. V. (1973). *Cognitive sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Harmondsworth: Penguin.
- Conseil, d. l. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg: www.coe.int/lang-CECR.
- Contexte, L. e. (1959). *Langage et contexte*. The Hague: Mouton.
- Courbet, D., & Fourquet-Courbet, M.-P. (2009). Analyse de la réception des messages médiatiques Récits rétrospectifs et verbalisations concomitantes. *Communication & langages (Les « bibliothèques numériques » peuvent-elles être des bibliothèques ?)*(161), 117-135.
- De Bonville, J. (2000). *L'analyse de contenu des médias : de la problématique au traitement statistique*. De Boeck Université.
- De Saussure, F. (1966). *Cours de Linguistique générale*. Paris: Payot.
- Ducrot, O. (1993). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- Ducrot, O. (1980). Analyses Pragmatiques. *Communications*(32), 11-60.
- Ducrot, O. (1977). Illocutoire et performatif. *Linguistique et Sémiologie*(4), 17-53.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 673-694.
- Hymes, D. H. (1973). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Theories et fonctionnement*. Paris: Nathan.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.
- Leenhardt, J. (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*(68), 41-48.
- MINESEC-Cameroun. (2012). Programmes officiels de français au 1er cycle.
- Moeschler, J. (1995). La pragmatique après Grice : contexte et pertinence. *L'Information grammaticale* 66, 25-31.
- Moeschler, J. (1995). *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris, Armand Colin.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Posner, R. (1982). L'analyse pragmatique des énoncés dialogués. Document de travail et pré-publication du centre international de sémiologie de l'Univ. D'Urbino, n° 113.
- Recanati, F. (1979). *La Transparence et l'Enonciation : pour introduire à la pragmatique*. Paris: Editions du Seuil (coll. L'Ordre Philosophique).
- Recanati, F. (1981). *Les énoncés performatifs. Contribution à la pragmatique*. Paris: Editions de Minuit (collection Propositions).
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Littérature*. Routledge.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistic*, 10(2), 128-137.

LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUINGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Informations utiles

www.racese.org

www.revue-rasef.org

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>