

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

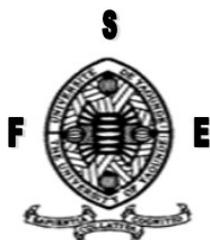
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES, HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL, FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORATE RESEARCH UNIT FOR
HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIVE SCIENCES.

DEPARTMENT OF DIDACTIC

THÈSE DE DOCTORAT/Ph.D.

**L'ÉVALUATION DE L'APPLICATION DE L'APPROCHE PAR
COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
GRAMMAIRE ET DE L'EXPRESSION ÉCRITE AU COLLÈGE.**

Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat/Ph.D en Didactique

Option : didactique des disciplines

HENRI MBOUOMBOUO MOUNBEN

Master en sciences de l'éducation

Sous la direction de

Félix Nicodème Bikoi

Professeur titulaire des universités



SOMMAIRE

<i>DEDICACE</i>	<i>ii</i>
<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>iii</i>
<i>TABLEAU DES SIGLES ET ABREVIATIONS</i>	<i>iv</i>
<i>RESUME</i>	<i>vi</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>vii</i>
<i>INTRODUCTION</i>	<i>1</i>
<i>PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</i>	<i>15</i>
<i>CHAPITRE I : DE L'APPROCHE PAR OBJECTIFS</i>	<i>16</i>
<i>CHAPITRE II : DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES</i>	<i>32</i>
<i>CHAPITRE III : L'IMPLANTATION ET LA PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU SECONDAIRE</i>	<i>58</i>
<i>CHAPITRE IV : LA PRATIQUE DE L'APC SUR LE TERRAIN</i>	<i>82</i>
<i>DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE</i>	<i>99</i>
<i>CHAPITRE V : LE CADRE THEORIQUE</i>	<i>100</i>
<i>CHAPITRE VI : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE</i>	<i>115</i>
<i>CHAPITRE VII : DESCENTE SUR LE TERRAIN</i>	<i>142</i>
<i>CHAPITRE VIII : LE DEPOUILLEMENT ET L'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES SUR LE TERRAIN</i>	<i>152</i>
<i>CHAPITRE IX : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES</i>	<i>178</i>
<i>TROISIÈME PARTIE : LES PERSPECTIVES</i>	<i>203</i>
<i>CHAPITRE X : LA QUESTION DE L'APC : FACTEURS EXTERNES ET INTERNES DE SON APPLICATION</i>	<i>207</i>
<i>CHAPITRE XI : L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE D'EXPRESSION ÉCRITE ET DE LA GRAMMAIRE</i>	<i>251</i>
<i>CONCLUSION</i>	<i>309</i>
<i>Références bibliographiques</i>	<i>315</i>
<i>Index des mots clés</i>	<i>323</i>
<i>Index des auteurs</i>	<i>325</i>
<i>DOCUMENTS ANNEXES</i>	<i>332</i>

DEDICACE

A Yawé, l'Eternel ;

A celui qui m'a inspiré, m'a orienté, m'a nourri de toutes les idées qui m'ont permis de bâtir ce travail.

A lui la gloire au nom de Jésus Christ ; que tous ceux qui liront ce travail soient saisis par le Saint Esprit au point d'accepter que Jésus Christ soit leur Seigneur et Sauveur.

REMERCIEMENTS

Nous remercions très sincèrement le professeur Félix Nicodème Bikoï de la confiance qu'il a bien voulu nous accorder en acceptant de diriger notre travail. Grâce aux suggestions qu'il a apportées, nous avons pu franchir certaines difficultés. Son soutien sans faille, son encadrement rapproché, ses conseils nous ont permis de nous engager dans cette aventure doctorale. Nos sincères remerciements.

Nous remercions le professeur Alexi Belibi qui nous a donné des conseils et a mis à notre disposition les documents nécessaires pour avancer dans la rédaction de cette thèse.

Nous exprimons notre gratitude au professeur Erick Falardeau qui a apporté sa contribution pour ce travail en nous aidant à cerner le thème de recherche et à organiser la première partie du travail.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude au professeur Marcel Ngouyamsa qui nous a offert de précieux conseils et a su trouver les mots justes à chaque instant.

Nous disons infiniment merci à notre tendre épouse pour son soutien indéfectible et pour le temps qu'elle a consacré à la relecture de ce travail.

Un grand merci à nos parents qui n'ont pas cessé de nous encourager de continuer.

Merci aux enfants Ivan, Maeva, Nathan, Ange, Pierre Emmanuel et Joseline pour leur soutien et à nos frères Blaise, Olivier, Lydie, à notre cousin Boris, à notre belle-sœur Marie pour les encouragements qu'ils nous ont adressés.

Merci à tous les membres du GI et du GE pour leur soutien pendant la période de rédaction de cette thèse.

Merci à tous les enseignants de français du MINESEC qui se sont prêtés aux interviews et qui ont eu à cœur notre recherche pour témoigner de leur expérience en situation de classe.

Merci à Corine Madougou Njapdunké pour l'aide apportée pendant la traduction du résumé.

Un grand merci à nos amis et nos collègues pour toute leur aide et leur soutien.

TABLEAU DES SIGLES ET ABREVIATIONS

AP	Animateur pédagogique
APC	Approche par compétences
BM	Banque mondiale
CA	Compétence attendue
CBA	Competency based approach
CECR	Cadre européen commun de référence
COVID 19	Corona Virus Disease
CV	Compétence visée
DS	Découpage séquentiel
DSCE	Document de stratégie pour la croissance et l'emploi
ENIEG	Ecoles Normales d'instituteurs de l'enseignement général
ENS	Ecole normale supérieure
ESV	Entrée par des situations de vie
IRE	Institut national de la recherche en éducation
MINEPAT	Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire
MINESEC	Ministère des enseignements secondaires
OII	Objectifs intermédiaires d'intégration
ONU	Organisation des nations unies
OPI	Objectif pédagogique intermédiaire
OPO	Objectifs pédagogiques opérationnels
OTI	Objectifs terminaux d'intégration
PARE	Programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien
PI	Pédagogie de l'intégration
PNUD	Programme des nations unies pour le développement
PPO	Pédagogie par objectifs
RE	Ressource extérieure
RI	Ressource intérieure
SA	Savoirs à acquérir
SD	Savoirs déclaratifs

SE	Savoirs expérientiels
SP	Savoirs procéduraux
SP	Situation problème
SEDY	Secrétariat à l'éducation du diocèse de Yaoundé
UNESCO	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science la technique et la culture
UNICEF	Fonds des nations unies pour l'enfance

RÉSUMÉ

Le travail que nous présentons porte sur « l'évaluation de l'application de l'approche par compétences dans l'enseignement de la grammaire et l'expression écrite au collège ». Le problème posé est la pratique de l'APC en français au premier cycle. A partir de ce problème, nous avons élaboré la question de recherche suivante : quelle appréciation peut-on faire des pratiques pédagogiques de l'APC dans l'enseignement du français au collège ? Cette question de recherche a abouti sur cette hypothèse de recherche : l'APC tarde à apporter satisfaction dans l'amélioration de l'enseignement du français plus particulièrement la grammaire et l'expression écrite.

Pour bâtir ce travail, nous avons choisi l'approche actionnelle de Puren qui met l'accent sur l'action de l'apprenant qui apprend une langue. Celui-ci est désormais un apprenant et en même temps un usager de la langue. Il est question pour nous de revoir les cours de français notamment l'expression écrite et la grammaire afin de faire des apprenants du français, des usagers de cette langue dans leur environnement de vie. Nous avons opté pour la méthodologie de la recherche qualitative qui nous a permis de faire des descentes sur le terrain et d'observer les pratiques pédagogiques des enseignants de français en APC et nous avons également interviewé près d'une quarantaine d'enseignants de français dans plusieurs localités rurales et urbaines du Cameroun. Les résultats obtenus ont révélé les difficultés suivantes : la non-maîtrise de l'APC par la plupart des enseignants de français, la formation insuffisante des enseignants de français, le problème de l'effectif pléthorique, la difficulté pour les enseignants de français d'intervenir efficacement en APC en grammaire et expression écrite à cause de la démarche en APC qui est parfois inappropriée par rapport à la réalité du terrain.

Eu égard à ces difficultés, nous avons apporté quelques suggestions afin d'améliorer la pratique de l'APC au premier cycle du secondaire.

Mots clés

Approche par compétences, situation problème, savoirs notionnels, grammaire, expression écrite.

ABSTRACT

The present work relies on «Evaluating the Competency-Based Approach in the French teaching practice of grammar and writing, in first cycle of secondary school". The problem is the French practice of CBA in the first cycle. From this problem, we have brought up the following research question: how can we appreciate the pedagogical teaching practice of CBA in the teaching of French in school? This research question has led to this research hypothesis: CBA is slow to bring satisfaction in the improvement of French teaching practice, precisely in grammar.

To build this work, we have chosen the Puren operating approach which emphasizes on the action of the student who is learning the language. He is from now on a learner and on the same line a language user. It is all about revisiting the French courses precisely grammar and writing in order to turn the learners of French into language users in their living environment. We have chosen the qualitative research methodology which led us to go down on field to observe teachers' teaching practices in French CBA; we have also interviewed about forty French teachers in many rural and urban localities of Cameroon. The results obtained brought out the following difficulties: most French teachers don't master CBA, their training is insufficient, the excessive number of learners is the main reason why the approach to CBA is sometimes inappropriate to the reality on the field and it makes it difficult for French teachers to intervene effectively in grammar and writing CBA.

Considering these difficulties, we have made some suggestions that can help in improving the application of CBA in the first cycle secondary school.

Key words

Competency-based Approach, problem, notional knowledge, grammar, writing.

INTRODUCTION

Le système éducatif camerounais connaît depuis près de sept ans un changement au niveau de l'approche pédagogique ; c'est le résultat de ce qui a été adopté dans le document pour la stratégie de la croissance et de l'emploi (DSCE)¹ en 2009, cadre de référence pour l'action gouvernementale. Parmi les secteurs (économie, agriculture, élevage, tourisme, santé, énergie, commerce, industrie...) qui sont exploités pour contribuer à l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035, le système éducatif occupe une place de choix. C'est dans ce sens que l'école est appelée à jouer un rôle capital puisque c'est à elle qu'appartient la formation du citoyen de demain. Désormais, l'école n'est plus comme par le passé, un lieu de transmission des savoirs qui ne sont pas adaptés aux réalités sociales. L'Etat veut la formation des jeunes camerounais qui, grâce aux programmes scolaires, s'intègrent au mieux et participent au progrès social, économique et culturel. L'école, à partir de la nouvelle place qu'elle occupe et qui est centrale, forme les apprenants qui doivent devenir compétents ; ce qui va en droite ligne avec la volonté du politique. L'apprenant ne sera plus en déphasage total entre ce qu'il apprend à l'école et ce qu'il vit sur le terrain ; il devra s'adapter à la réalité sociale dès qu'il marque une fin à ses études, d'autant plus qu'il est appelé à résoudre les problèmes à l'école qui sont des cas pratiques de la vie en société. Il est donc question de la professionnalisation dans le système éducatif.

C'est dans cette perspective que le thème de la rentrée scolaire 2012-2013 a intégré pour la première fois l'expression professionnalisation dans le système éducatif avec comme thème : « Une pédagogie de l'excellence au service de la professionnalisation des enseignements pour un Cameroun émergent ». Cette année scolaire au niveau de l'enseignement secondaire au Cameroun a marqué une nouvelle orientation des enseignements. L'approche pédagogique à adopter a connu un changement significatif en passant de la PPO à l'APC, dont le but est de contribuer à la professionnalisation des enseignements. C'est sous cet angle que l'inspecteur général au ministère des enseignements secondaires a déclaré :

¹Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire, (2009). *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi*, Yaoundé : MINEPAT.

« Professionnaliser l'enseignement, c'est développer chez tous les acteurs du système éducatif une expertise spécifique, modelée à la fois par la maîtrise des savoirs savants, et surtout par une grande capacité à les transmettre aux apprenants dans le contexte qui est le leur »².

Dans le souci de mettre en pratique la professionnalisation, le ministère des enseignements secondaires a engagé des réformes au niveau des programmes afin d'implémenter l'approche par compétences dans le sous-cycle d'observation (6^e et 5^e) au cours de l'année scolaire 2013-2014, et qui, au fur et à mesure, est intégrée dans d'autres niveaux de l'enseignement secondaire. A cet effet, les curricula ont été produits pour remplacer les programmes des sous-cycles d'observation et d'orientation. Des manuels qui semblent correspondre à la nouvelle approche sont de plus en plus rédigés par des groupes d'enseignants. Nous nous situons dans le contexte de l'implantation progressive de l'approche par les compétences dans le système éducatif camerounais de l'enseignement secondaire.

1- Motivation

Notre motivation pour ce travail est d'abord de marquer un temps d'arrêt afin de comprendre ce qui a été fait dans le cadre de l'implantation de l'approche par compétences ; nous voulons en quelque sorte évaluer la pratique de cette nouvelle approche dans l'enseignement secondaire général au Cameroun. Nous sommes motivé à comprendre la spécificité de l'APC pour l'enseignement du français au secondaire plus précisément au premier cycle afin de savoir où nous en sommes et quelles sont les difficultés qui existent réellement. En clair il s'agit pour nous de questionner la pratique de l'APC au Cameroun tout en cherchant à répondre aux questions suivantes : qu'est-ce que l'APC ? Comment a-t-elle évolué dans le monde ? Comment se pratique-t-elle de manière spécifique au Cameroun ?

Tenant compte de la nouvelle approche, nous sommes ensuite motivé à comprendre le rôle que jouent les enseignants (ceux formés dans les Ecoles Normales Supérieures, et ceux recrutés sans avoir suivi de formation) dans la mise en œuvre de l'APC. Autrement dit, comment les enseignants de français interviennent dans les salles de classe à la lumière de l'approche par compétences. Nous voulons nous intéresser à la situation de classe dans le cadre du cours de français au secondaire afin de comprendre le contexte d'application de

²Mpoudi Ngolle, E. (2013). *Bilan des activités pédagogiques et perspectives bilan présenté à l'occasion de la rentrée pédagogique solennelle*, www. Minesec.gov.cm. Consulté le 22 /11/2012.

l'APC. Nous voulons également appréhender comment les savoirs notionnels inscrits dans les curricula peuvent être au service des problèmes posés. Il est question d'établir un lien entre les notions abordées en classe de français et l'environnement social de l'apprenant pour voir comment celui-ci peut, à partir de l'apprentissage du français, réinvestir ses savoirs dans son milieu social et résoudre des problèmes liés à son épanouissement.

Il sera question pour nous de marquer aussi un temps d'arrêt sur les « curricula » afin de savoir si les objectifs visés ont un impact dans la formation des apprenants tel que voulu par le politique. En clair cette nouvelle approche favorise-t-elle l'apprentissage ou est-elle à certains moments une source de démotivation chez l'apprenant?

Dans le contexte marqué par la volonté du gouvernement de faire du Cameroun un pays émergent à l'horizon 2035, le système éducatif du secondaire en adoptant l'APC, s'est appuyé précisément sur la pédagogie de l'intégration de Xavier Roegiers³ qui préconise l'entrée par la situation de vie afin de faciliter la professionnalisation des enseignements tel que prescrit par le ministre des enseignements secondaires.

Notre préoccupation vise enfin à comprendre le système d'évaluation de la pratique de l'APC au premier cycle du secondaire et de voir enfin comment les Écoles normales supérieures intègrent la pratique de l'APC.

2- Problème

Au regard de ce qui précède, notre travail pose concrètement le problème de l'évaluation de la pratique pédagogique de l'APC dans l'enseignement du français (grammaire et expression écrite) au premier cycle du secondaire de l'enseignement général. A partir de ce problème, nous comprenons qu'il faut mettre l'accent sur les interventions des enseignants de français selon l'APC dans les salles de classe afin de voir comment ils parviennent à conduire les séances d'enseignements apprentissages.

Autrement dit, notre travail consiste à faire une évaluation des sept années d'enseignement de français selon l'APC et de voir les difficultés rencontrées dans les curricula et les interventions des enseignants en classe. En clair, nous voulons questionner la pratique de l'APC en français et surtout en grammaire et en expression écrite dans l'enseignement secondaire du premier cycle au Cameroun. Nous comprenons que ce travail ne peut se faire

³ Rogiers, (2006). L'APC qu'est-ce que c'est ? Paris : Edicef.

qu'auprès des acteurs qui sont les enseignants de français que nous allons interviewer. Ceux-ci pourront apporter des informations sur les pratiques pédagogiques de l'APC sur le terrain.

Dans notre questionnaire, nous voulons voir si cette approche répond aux attentes de la communauté éducative ; ceci nous permettra de vérifier si l'APC a été introduite de manière à « améliorer »⁴ l'enseignement apprentissage. Le problème posé nous amène à voir comment cette nouvelle approche est appréhendée par les enseignants.

3- Question de recherche

Du problème évoqué plus haut, découle la question de recherche qui suit : Quelle appréciation peut-on faire des pratiques pédagogiques de l'APC dans l'enseignement du français au collège ? Autrement dit, quelle évaluation peut-on faire de la pratique de cette approche au regard de la définition de l'APC et de la réalité contextuelle de l'enseignement-apprentissage du français au Cameroun? Notre question de recherche nous amène à nous préoccuper de la pratique de l'approche par compétences dans les salles de classe au Cameroun. La réponse à cette question de recherche nous permettra de nous focaliser sur l'enseignement du français au premier cycle plus précisément la grammaire et l'expression écrite dans les lycées et collèges du Cameroun. Cette question principale aboutit aux questions secondaires suivantes :

- 1) Qu'est ce qui justifie l'introduction de l'APC dans l'enseignement du français au collège?
- 2) En quoi consiste la pratique de l'APC dans l'enseignement du français au collège ?
- 3) Quelles sont les difficultés rencontrées sur le terrain par l'enseignant de français aux prises avec l'APC?
- 4) Quelle est la valeur ajoutée en français notamment en grammaire et en expression écrite apportée par les pratiques pédagogiques de l'APC ?

4- Hypothèse de recherche

A partir de la question de recherche que nous venons de présenter, nous avons émis l'hypothèse principale comme suit :

⁴ Il n'est pas question pour nous de dire si c'est une approche meilleure par rapport aux autres approches.

L'APC dans le contexte camerounais, n'améliore pas efficacement l'enseignement de la grammaire et de l'expression écrite ; en clair la pratique cette approche n'apporte pas toujours satisfaction dans l'enseignement du français. De cette hypothèse principale, nous avons ressorti les hypothèses secondaires suivantes :

- 1) La pratique de l'approche par compétences connaît des difficultés sur le terrain ;
- 2) Les difficultés de l'enseignant de français sont d'ordre pratique ;
- 3) La pratique de l'approche par compétences n'apporte pas la valeur ajoutée en français notamment en grammaire et expression écrite.

5- Revue de la littérature

Nous ne saurions aborder ce travail sans nous intéresser sur les travaux qui ont porté sur l'APC.

➤ Dans son article *« l'APC en Belgique francophone : où en est-on ? »* Romainville(2006) démontre que l'APC est une conséquence du XX^{ième} siècle où l'école cherche à rencontrer un certain nombre d'enjeux fondamentaux. Partant du décret de 1997 qui, en Belgique, définit l'APC comme une *« aptitude à mettre en œuvre des savoirs et savoir-faire permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »*, Romainville dans cet article, précise que le socle de compétence donne à voir le niveau à atteindre à la fin du degré (cycle) de l'enseignement. Il pense que l'APC telle qu'elle est pratiquée en Belgique francophone ne donne pas le même degré de facilité à toutes les disciplines : l'APC semble facile à appliquer dans certaines disciplines plutôt que dans d'autres. Pour justifier cette inadéquation de l'APC dans certaines disciplines, l'auteur pose une question essentielle : *comment problématiser l'histoire ?* C'est alors qu'il met en exergue l'avantage des contenus traditionnels, pour montrer que l'APC porte en elle des embûches à la conduite d'un cours de manière à faciliter la compréhension par l'apprenant. Posant ainsi le problème de l'échec de l'APC dans le système éducatif belge, Romainville fait le constat selon lequel la réforme du système éducatif n'a véritablement pas apporté de solution à la conduite du cours.

C'est dans cette optique qu'il soutient qu'en Belgique francophone, toutes les conditions ne sont pas encore mises en place pour l'application de l'APC. Par exemple, le découpage des disciplines continue d'être fait selon les exigences de l'approche traditionnelle alors que l'introduction de l'APC devrait être précédée ou du moins accompagnée de la mutation du système de découpage des disciplines. Aussi, tandis que l'APC prône l'interdisciplinarité, le cloisonnement des disciplines continu d'être un fait réel dans le système éducatif en Belgique

francophone. Étant entendu que l'évaluation en APC exige la création des *situations-problèmes*, Romainville souligne le danger de la mise en avant de la solution à apporter à un problème au détriment du savoir à transmettre à l'apprenant.

S'il est vrai que nous sommes d'accord avec Romainville entre autres que l'APC doit être pensée avant son implantation, qu'il est très difficile d'appliquer l'APC sans avoir au préalable fait muter les mécanismes de l'approche traditionnelle, qu'il est difficile d'appliquer l'APC dans certaines disciplines, nous remettons en cause l'énumération des entraves à l'application de l'APC sans suggestions des solutions de remédiation, comme le fait cet auteur. Ainsi, travaillant sur l'évaluation de la pratique de l'APC en français dans le système éducatif camerounais, nous proposons, en plus de faire la lumière sur les obstacles, de déterminer les pistes à même de les surmonter afin d'appliquer une approche qui ne se limite pas sur l'acquisition des savoirs comme c'est le cas en français mais une approche qui permet à l'apprenant de s'en servir dans les différents son environnement de vie.

➤ Hirtt (2009) fait savoir dans son article intitulé « *L'approche par compétences : une mystification* » que c'est par le canal de l'enseignement professionnel que l'APC a été introduite dans le système éducatif aux Pays Bas, au cours des années 1990 ; et c'est de manière progressive qu'elle s'est étendue à tous les autres types et niveaux d'enseignement. Hirtt rappelle que les Pays Bas ont été emportés par le vent des réformes pédagogiques déclenchées en Europe suite à l'approbation par le parlement européen et le conseil des ministres européens en 2000 d'un cadre de référence pour les *compétences-clé* nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel. L'APC a vu émerger nombre de détracteurs, rendant difficile son acceptation en Hollande. C'est le conseil de l'éducation néerlandais mis sur pied en 2001 afin de clarifier et justifier l'usage de *compétences* qui va résoudre ce problème de divergence définitionnelle, levant l'équivoque sur le concept *compétences* entre les acteurs du système éducatif hollandais.

Ainsi, la particularité de l'introduction de l'APC en Hollande est la concertation à partir d'un comité de réflexion pour s'accorder autour du concept. C'est donc à partir d'un travail de mise en accord que la Hollande s'est effectivement approprié l'APC. Il fait savoir que dans la plupart des cas, l'introduction de l'APC a suscité des contestations. Il cite par exemple Bernard Rey dans sa critique sévère du concept *compétences transversales*. Évoquant le cas du Québec, Hirtt fait savoir que l'APC a eu des détracteurs comme Gérard Boutin pour qui « l'APC est une manipulation des pouvoirs publics au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité ». Pour la Belgique francophone, Hirtt présente Marcel Crahay (2006) qui, bien qu'ayant contribué à la réforme du système éducatif, a par la suite soutenu que l'APC est une

mauvaise réponse à un vrai problème. En définitive, Hirtt dans cet article dresse une liste des détracteurs de l'APC dans quelques pays en précisant leur pensée.

La particularité du travail de Hirtt est d'avoir parlé de l'application de l'APC dans plusieurs pays européens et dans la province du Québec, mettant en exergue comment un comité créé au Pays Bas a permis une sorte de consensus sur le sens du concept « compétences », ce qui a facilité l'application de l'APC. Cependant nous comptons ainsi dans notre travail dévoiler le contexte d'introduction de l'APC au Cameroun ainsi que son application. Ce pays s'est lancé dans les réformes de son système éducatif sans se les approprier ou sans contextualiser ces réformes en fonction des réalités socio culturelles, pire sans que même la plupart des experts du ministère des enseignements se soient à proprement appropriés l'APC, ce qui peut signifier l'absence de consensus sur le sens et des méthodes de cette approche nouvelle.

➤ L'ouvrage de Belinga, S. (2005) *Didactique et professionnalisation des enseignants* pose une série de questions qui relèvent des méthodes et techniques qu'un enseignant professionnel doit maîtriser. Comment concevoir un cours et le dispenser ? Comment planifier les enseignements ? Comment élaborer les unités didactiques d'une leçon ? Comment communiquer en classe et inciter les élèves à être attentifs ? Comment gérer une classe ? Comment développer les compétences des apprenants à l'école ? Quels sont les fondements épistémologiques de l'acte didactique ? Quelles sont les bases scientifiques et politiques des curricula scolaires ? Ces questions posées dans le contexte d'implantation de l'APC, sont une contribution pour l'amélioration de la formation des formateurs dans les écoles de formation. L'auteur permet non seulement aux enseignants d'améliorer leurs interventions dans les salles de classe mais aussi aux inspecteurs pédagogiques afin que ceux-ci forment des enseignants sur le terrain. Nous sommes avec Belinga qui apporte une contribution à l'amélioration de l'intervention éducative surtout dans le contexte de l'application de l'APC.

➤ L'article de Bipoupout (2018) intitulé « *Des compétences pour une formation professionnalisante en activités pratiques à l'école* » pose le problème d'insertion socioprofessionnelle des jeunes au Cameroun. Ceux-ci sont incapables de faire face au marché de l'emploi et la monde de travail. La question de savoir quelles compétences les enseignants et les élèves doivent développer pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle de l'élève à la fin de leur scolarité primaire se pose. L'étude menée par l'auteur a pour objectif de formuler un ensemble de compétences à développer chez l'apprenant en activités pratiques, des compétences professionnelles à développer chez l'apprenant pour une intégration professionnelle des finissants. L'auteur veut une approche qui définit clairement ce qui est

attendu chez l'apprenant à la fin de sa scolarité primaire. Nous sommes d'avis avec l'auteur dans la mesure où nous voulons que l'approche par compétences aide l'apprenant à apporter des solutions dans son quotidien.

➤ L'ouvrage de Evouna J. (2019) *L'école des compétences : le défi de l'aménagement pédagogique* pose les problèmes de l'application de l'APC dans sa forme actuelle. Il faut repenser le programme afin de développer les compétences chez l'apprenant. Il pose la question de savoir quel est le texte fondateur du système éducatif camerounais ? L'auteur déclare que les curricula sont copiés ailleurs c'est la raison pour laquelle il parle de l'incompétence généralisée. Pour lui c'est une illusion de prétendre à faire développer par un même apprenti des compétences dans plusieurs domaines d'activités différents ; car les enseignants s'accaparent des compétences et excluent les experts externes dans les apprentissages, ce qui n'a pas de sens. Il constate également le retour à l'école des savoirs pour les savoirs car la construction des compétences est faite avec des activités exclusivement cognitives. Il pose la question de savoir à quoi sert le savoir dans la vie ? Quelle est la place de la correction orthographique dans les compétences ? Evouna pense qu'on peut avoir les activités d'acquisition (habilités et savoirs) et les activités d'intégration (orale et écrite). Cette nomenclature proposée confère clairement à la PPO le statut de base méthodologique de l'intégration et de l'APC. Ces deux notions dans ce cas se complètent. Il y a une base d'acquisition de savoir avant de les intégrer.

➤ Sobhi Tawil (2004) dans son article « *introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie* », pose le problème de l'enjeu des réformes pédagogiques dans un contexte de transformation socioéconomique et politique caractérisé par la démocratisation de l'école en Algérie voire du monde, souligne que la refonte pédagogique doit tenir compte des contenus inadaptés à la socialisation des jeunes après l'école. Pour lui, la refonte du système pédagogique algérien basée sur l'APC votée en juillet 2002 par l'assemblée nationale ne répond pas toujours aux exigences du développement de la société. Il soutient que le monde étant un village planétaire, il faut une réforme qui prend en compte le contexte de mondialisation économique et de progrès technologique. L'auteur précise que la réforme pédagogique en Algérie a bénéficié de l'expertise de l'Organisation des Nations Unies pour la science la technique et la culture (UNESCO), à travers le programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien (PARE) dont l'objectif est de créer un foyer de réflexion et d'action sur les nouvelles approches. Elle s'est inspirée des expériences internationales, ce qui a permis de mettre sur pied une série de mesures d'accompagnement technique.

Dans le souci d'asseoir la nouvelle approche, c'est à l'Institut national de recherche en éducation (IRE) que revient la charge de concevoir les programmes et les manuels devant permettre l'arrimage à cette approche nouvelle. Dans l'intention de vulgariser la nouvelle approche, l'État algérien a organisé des séminaires pour comparer les méthodes d'élaboration des référentiels des systèmes éducatifs à partir des expériences internationales ; d'autres séminaires organisés ont eu pour but d'unifier les concepts utilisés dans la nouvelle approche, de former des inspecteurs pédagogiques et de sélectionner trente à quarante inspecteurs par discipline afin de former les enseignants. La réforme pédagogique en Algérie a ainsi bénéficié de l'apport extérieur à travers l'UNESCO et intérieur par les comités qui ont mené des réflexions sur les systèmes éducatifs.

S'il est vrai que nous partageons avec Sobhi la mise en place des comités de réflexion sur l'APC et l'organisation des séminaires d'imprégnation pour faciliter l'appropriation de l'APC par les enseignants, nous regrettons le silence de cet auteur sur la nécessité de contextualiser cette nouvelle approche. En effet, l'application de tout modèle importé en Afrique subsaharienne requiert une tropicalisation, gage d'une adaptation aux réalités locales en fonction de la vision politique et économique du lieu d'application. Sobhi s'est intéressé à l'Algérie, nous comptons nous pencher sur le cas du Cameroun.

➤ Dah Ould Didiye, Baye El hadji Amar, Gérard et Rogiers (2005) dans un article commun intitulé « *Étude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les élèves mauritaniens* » abordent la problématique de l'impact de l'introduction de l'APC dans le système éducatif mauritanien. Dans un environnement pédagogique caractérisé par l'introduction de l'APC au niveau fondamental depuis 1999, il est question de voir si cette nouvelle approche donne les résultats escomptés. A travers une expérience faite sur deux groupes d'élèves respectivement enseignés selon l'approche traditionnelle et l'APC, cette équipe de recherche montre que loin d'abaisser le niveau des élèves, l'APC rend les élèves réflexifs quel que soit le type d'épreuve qui leur est proposée. Pour mener à bien leur étude, ces auteurs sélectionnent quarante-cinq établissements qu'ils considèrent comme des échantillons à partir desquels la comparaison est faite. La méthodologie utilisée consiste à comparer les élèves de sixième fondamentale du système éducatif mauritanien. Pour les besoins de l'étude, trois disciplines sont choisies, à savoir l'arabe, le français (langue d'enseignement des disciplines scientifiques) et les mathématiques. Les résultats obtenus ont permis de constater que les élèves enseignés selon l'APC réalisent des scores meilleurs, tant dans les épreuves conçues selon la pédagogie traditionnelle que dans celles faites selon les recommandations de l'APC.

La démarche analytique de Didiye et Al. est digne d'émulation, sans avoir à faire une étude comparée, nous voulons dans notre travail montrer comment l'APC peut être utilisée pour améliorer le système éducatif camerounais.

➤ L'article de Daouaga Samari (2018) « *L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré* » est une analyse des questions liées à l'application de l'APC au Cameroun au moment où cette approche est en phase de généralisation à l'enseignement au Cameroun. Son cadre de recherche est un lycée de Ngaoundéré. L'auteur présente les difficultés d'application de l'APC ; il en ressort le problème de cadrage thématique car il n'y a pas de syntaxe liée à un domaine de vie, il précise qu'il y a des difficultés d'ordre organisationnel surtout l'élaboration du corpus selon un thème précis qui ne semble pas évident pour l'enseignant. Pour lui, la professionnalisation n'est pas réelle en français car les enseignants ne sont pas qualifiés à former des professionnels. Les contenus des programmes sont encore redistribués dans les nouveaux programmes. Cet article nous permet de mieux circonscrire le problème d'application de l'APC dans le contexte camerounais et plus précisément en expression écrite et en grammaire.

➤ Dans le cadre de la réforme pédagogique au Liban, El Khatif a commis un article en 2012 intitulé « *Les réformes des programmes de français selon la logique des compétences : enjeux, difficultés et implications* ». Il y pose le problème de l'inadaptation de l'APC au programme de français au Liban. En effet, le programme de français au Liban prend le nom de « *curriculum de langue et littérature française* ». El Khatif explique que le programme de français arrimé selon la logique des compétences n'est rien d'autre qu'un facsimilé du programme de français en France, source d'inspiration des autorités ayant en charge l'éducation au Liban. C'est la raison pour laquelle cet auteur taxe de plagiat le programme de français au Liban, ce d'autant plus que ce programme n'est pas adapté au contexte social du Liban. En plus, ledit programme est encore sous l'influence de la pédagogie par objectif dont les cours restent séquencés voire subdivisés. Du point de vue de son fonctionnement, rien dans ce programme ne montre l'utilisation de l'APC.

Cette difficulté de l'utilisation de l'APC se confirme à travers des manuels utilisés dont la conception est entravée par la non prise en compte de l'entrée par thème, ce qui ne cadre pas avec les manuels conçus selon l'APC dont le principe voudrait que les leçons soient regroupées par thème. Les approches utilisées sont, dans la plupart des cas, incompatibles

dans les différentes disciplines du français⁵ et même par rapport à l'APC. Cet auteur évoque également une pratique pédagogique qui ne répond ni à l'approche traditionnelle ni à l'APC. C'est suite à une enquête sur le terrain que l'auteur a constaté le malaise scolaire chez les enseignants. Il constate que les difficultés à appliquer l'APC, qu'ils ont éprouvées dans le cadre de l'enseignement du cours de français, ont créé une sorte de sentiment de culpabilité chez ces enseignants. Le français a ainsi reçu l'étiquette de langue compliquée et difficile à maîtriser. L'auteur conclut que le recul du français au Liban est causé par la mauvaise application de l'APC.

Cet article a le mérite d'avoir montré que la réforme du système éducatif d'un pays calqué sur celui d'un autre court le risque non seulement de ne pas répondre aux préoccupations sociales internes, mais surtout crée plus de problèmes qu'elle ne peut en résoudre. La non-adaptation au contexte local de ce système importé a plutôt fini par déboussoler les acteurs du système éducatif libanais. Nous sommes du même avis que l'auteur qui révèle que les réformes mal pensées n'entraînent que la mauvaise application. Cependant, nous nous démarquons de son travail en ceci que nous comptons présenter quelques suggestions en vue d'améliorer l'intervention de l'enseignant de français selon l'APC.

➤ Dans son article intitulé publié en 2006 « *l'APC qu'est-ce que c'est ?* », Roegiers définit l'APC comme la confrontation de l'élève à des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris. Cet auteur ressort des éléments suivants comme constitutifs de l'APC : le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Selon lui, l'APC est une pédagogie qui construit les apprentissages étape par étape pour permettre aux élèves de faire face à toute situation de la vie courante. L'APC fait recours à l'intégration qui prend en compte les différentes ressources convoquées pour réinvestir dans un contexte nouveau et complexe, afin de résoudre un problème. L'auteur dans cet article présente l'organisation d'un cours en six semaines par un enseignant: les cinq premières semaines sont réservées à l'apprentissage, et la sixième semaine est consacrée à l'évaluation sur des notions préalablement étudiées. En proposant un modèle pratique pédagogique, Roegiers explique de manière concrète le déroulement d'une leçon. A travers l'exemple du cours de grammaire qu'il présente selon la pédagogie par objectifs et l'APC, il rend pragmatique l'APC.

Nous comptons dans notre travail nous inspirer de cette démarche pratique et concrète pour mener à terme notre analyse sur l'APC (au Cameroun).

⁵ La grammaire, l'expression écrite la conjugaison et la lecture méthodique

➤ Toua L, (2011), « *L'analyse des pratiques didactiques : un levier d'application de l'APC ?* » présente quelques pistes de réflexion sur la manière de construire les liens entre la classe de français et la formation continue des enseignants dans l'optique d'améliorer les performances de l'enseignant. L'auteure pose le problème de la formation des enseignants qui est basée sur la maîtrise des savoirs à enseigner et non la résolution des problèmes. Comment faire de l'analyse de pratique un levier d'application de l'approche par compétences ? Pour répondre aux exigences de l'APC, il faut articuler théorie et pratique. Toua pense que l'analyse des pratiques enseignantes consiste à décrire la situation d'enseignement et les gestes professionnels de l'enseignant. Celui-ci doit avoir la posture réflexive en vue d'améliorer les performances professionnelles. Après avoir relevé les difficultés que rencontrent les enseignants français pendant les interventions éducatives, l'auteure estime que L'enseignant peut apprendre en exerçant son métier, enrichir sa compétence professionnelle. En clair l'enseignant doit améliorer ses pratiques afin de réadapter continuellement son intervention. Nous partageons la conclusion de Toua qui pense qu'il y a un problème pour l'enseignant de français à pouvoir intervenir efficacement selon l'APC dans le contexte camerounais; mais nous émettons des réserves quant à l'idée de laisser l'enseignant apporter les solutions ; nous pensons qu'il faut mener des réflexions de manière à développer les solutions communes pour tous les enseignants.

➤ Jean Marc Ela, dans son ouvrage *La plume et la pioche* (2001), fait l'état du système éducatif depuis l'époque coloniale en Afrique noire. Il montre que l'école telle que voulue par les colons était sélective, car ils voulaient une élite noire pour devenir les auxiliaires d'administration, les programmes utilisés dans ces écoles coloniales étaient conçus pour les peuples colonisateurs et non les colonisés et n'étaient pas adaptés aux pays africains. Pour lui, un enseignement inadapté n'est pas seulement la cause de la déperdition scolaire mais alimente aussi la fabrication d'une fausse élite qui s'abreuve des connaissances d'ailleurs; l'enseignement doit alors jouer un rôle décisif pour régler la tension entre les valeurs autochtones et les valeurs étrangères. Il pense qu'il faut revoir les systèmes éducatifs des pays africains afin de l'adapter dans leur contexte social qui comprend les zones rurales et urbaines (lieu de concentration des jeunes qui fuient la misère au village) ; il faut également un enseignement ouvert à la science et à la technique pour sortir du sous-développement. L'Afrique doit concevoir son modèle de développement et non copier le modèle des autres.

Suivant les idées d'Ela, il nous semble nécessaire d'étudier comment l'approche par compétences peut être un atout pour l'intervention des enseignants de français sur le terrain de

manière à former des apprenants, qui peuvent se servir de ce qu'ils ont appris à l'école pour résoudre les problèmes liés à leur contexte de vie.

Nous pouvons dire que notre travail vise à évaluer la pratique de l'APC en français au secondaire. Nous mettrons l'accent sur le travail du terrain afin de voir ce qui est fait dans le cadre de l'intervention des enseignants de français. Nous nous servirons des descentes sur le terrain que nous aurons faites pour proposer des solutions en vue de l'amélioration de la pratique de l'APC. Notre travail sera subdivisé en trois parties qui sont :

Première partie : le cadre contextuel de l'approche par compétences. Cette partie comprend quatre chapitres :

- De l'approche par objectifs à l'approche par compétences ;
- Comprendre le concept APC ;
- L'implantation et la pratique de l'APC au secondaire ;
- La pratique de l'APC sur le terrain.

Deuxième partie : le cadre théorique et méthodologique subdivisé en trois chapitres :

- Le cadre théorique ;
- Le cadre méthodologique ;
- Le dépouillement et l'analyse des résultats et l'interprétation.

Troisième partie : les perspectives. Cette partie est constituée de trois chapitres :

- La question de l'APC : facteurs externes et internes de son application ;
- L'enseignement/apprentissage d'expression écrite et de la grammaire ;
- Les projets pédagogiques : quelques cas pratiques.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL DE L'APPROCHE PAR
COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

CHAPITRE I : DE L'APPROCHE PAR OBJECTIFS

Dans ce premier chapitre, il sera question pour nous d'aborder l'approche par objectifs. Pour mieux comprendre cette approche, il est important de la présenter.

I.1- Comprendre la pédagogie par objectifs (PPO)

Le système éducatif est toujours dynamique, il change au gré des besoins et de l'orientation politique d'un pays, avec pour but de faciliter l'enseignement apprentissage selon la réalité socioéconomique d'un pays. C'est la raison pour laquelle le Cameroun a changé son approche pédagogique qui est passée de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences. Pour le moment nous allons nous intéresser à la pédagogie par objectifs dans l'optique de la comprendre et montrer comment elle est pratiquée sur le terrain par les enseignants et comment à un moment donné il a été question de changer d'approche pédagogique.

Il n'est pas question d'affirmer pleinement que la PPO a été un échec autrement dit nous serons entraînés de remettre en question la formation des millions des camerounais qui se sont distingués par leurs savoirs dans leurs environnements socioprofessionnels ; nous serons portés à croire que tous les parcours scolaires étaient vains et que tous les acteurs du système éducatif n'ont rien apporté comme contribution pour la construction de la société. Il ne s'agit non plus de balayer du revers de la main la PPO ; mais il est question pour nous de comprendre ce qui a provoqué le passage à une nouvelle approche. Autrement dit qu'est ce qui n'a pas marché dans l'ancienne pédagogie au point de susciter un changement significatif ? La PPO regorge-t-elle des manques qui ne permettent plus à l'enseignant d'intervenir avec efficacité dans ses classes ?

Pour mieux comprendre et évaluer l'implantation de l'APC dans le système éducatif camerounais, il est impératif de présenter la PPO en relevant ses points forts et ses points faibles . Nous voulons d'abord savoir en quoi l'urgence de passer d'une approche à une autre était si importante. Nous nous inscrivons dans l'enseignement apprentissage du français au premier cycle et plus précisément l'enseignement apprentissage de la grammaire et de l'expression écrite qui sont des sous-disciplines du français ; nous pourrions aussi aborder d'autres sous-disciplines en français. Il importe pour nous de nous intéresser à la définition de la pédagogie par objectifs.

I.1.1 Définition

Toute pédagogie a une finalité qui se définit comme l'idée d'un but à atteindre selon un sens jusqu'à un certain terme déterminé par la considération des processus d'achèvement. En fonction d'une finalité, quels sont les objectifs à déterminer ? Un objectif se définit par ce que le sujet est censé être capable de faire seul une fois le processus pédagogique achevé ; il y a donc possibilité de description puisque la différence des finalités et les objectifs sont statiques. Un objectif se définissant en termes de comportement (activité visible du sujet).

La pédagogie par objectifs consiste à définir une tâche à apprendre et de la découper en sous tâches et capacités à mettre en œuvre ou à acquérir pour bien la maîtriser. La pierre angulaire de cette pédagogie est l'enfant qui a ses désirs et ses réalisations. L'enfant est donc l'acteur principal de sa formation, il doit peu à peu découvrir sa propre manière d'apprendre en utilisant les ressources humaines, matérielles, organisationnelles, théoriques mises à sa disposition. Au terme de l'apprentissage, on veut voir l'enfant qui a maîtrisé ce qui est enseigné et qui est capable de les restituer.

I.1.2 Les principes de la PPO

La PPO est une approche qui a connu son essor vers les années 1930 et développée par Tyler (1949). Cette approche vient d'une approche du curriculum destinée à renforcer son efficacité en termes de résultat. Nous voyons que le plus important est l'atteinte des résultats. Il fallait définir les objectifs éducatifs afin qu'ils deviennent opérationnels. Il faut rendre clairs les apprentissages réalisés en mettant l'accent sur ce que les élèves sont capables de faire à la fin d'un cours ; on s'intéresse à ce que l'élève retient. Les objectifs doivent s'exprimer en termes de comportements observables c'est-à-dire tout ce qui modifie le comportement de l'élève après l'apprentissage. Monchare (2007) déclare : « la pédagogie par objectifs prend principalement appui sur le paradigme behavioriste qui a dominé la psychologie de l'apprentissage au sortir de la deuxième guerre mondiale ».

Le lien entre la PPO et le behaviorisme se justifie par le fait que l'accent est mis sur ce que l'élève sera capable de faire à la fin d'une leçon. Il n'est pas question d'entrer dans le mental de l'élève mais de voir comment l'apprentissage modifie son comportement, comment grâce à l'apprentissage, il a un comportement différent par rapport aux savoirs acquis en situation de classe. Le résultat se situe au niveau de ce qui est observé chez l'enfant ; quand on voit un changement par rapport à l'objectif attendu, on peut dire que l'apprentissage a réussi. La PPO se fonde sur les descriptions de comportements bien circonscrits que développent les apprenants face à des contextes disciplinaires précis. La particularité de cette approche se situe

au niveau des objectifs spécifiques qui sont précisés pour une leçon, en fonction des possibilités de l'élève à la fin de la leçon. Les savoirs transmis selon la PPO sont décontextualisés et ne se limitent qu'aux contenus disciplinaires ; ce sont des savoirs que l'élève n'utilise que dans le contexte de classe, il ne peut pas toujours s'en servir ; nous notons que quelques cas où l'élève peut se servir des savoirs dans son environnement sont possibles. En français et particulièrement en rédaction, l'élève peut se servir par exemple d'un cours sur la narration pour apprendre à raconter à d'autres personnes les faits vécus. L'enfant peut dans le cadre de la classe observer, manipuler, analyser le corpus qui lui est donné par l'enseignant pour comprendre le savoir transmis et tester des solutions et évaluer les résultats.

L'éducation selon la PPO est définie par la société en termes d'objectifs opérationnels. Ces objectifs sont définis avant le début d'un cours et vérifiés à la fin du cours et l'élève doit pouvoir atteindre l'objectif fixé au début du cours. Le résultat des apprentissages est le fruit du travail des élèves qui ont pu comprendre l'orientation que donne l'enseignant ainsi que les savoirs transmis par ce dernier dans le contexte de la classe. La vérification de l'atteinte de l'objectif est faite par l'enseignant à travers des exercices d'application auxquels les élèves doivent donner les réponses que l'enseignant attend et qui lui permettent de savoir que le cours a été assimilé. Aucune autre réponse différente de ce que l'enseignant attend ne peut être acceptée quel que soit la logique de l'élève. Mais si celui-ci ne parvient pas à atteindre les résultats escomptés, il est clair qu'on dira qu'il n'a pas atteint l'objectif. Nous comprenons que l'élève a une réaction bien définie et s'il ne réagit pas dans le cadre bien fixé, il sera considéré comme celui qui n'a pas compris le cours. Dans la PPO, l'enseignant définit un objectif précis qui doit être respecté par les élèves. Il n'est pas question de sortir de ce cadre mais de s'ajuster afin de s'y retrouver.

I.1.3 Le rôle de l'enseignant

La relation entre l'enseignant et ses apprenants est une relation de soumission, car l'élève sait qu'il doit tout recevoir de son enseignant qui est son maître. Celui-ci le soutient pour l'amener au pôle du savoir. Ce soutien est incontournable dans la mesure où s'il ne le fait pas, l'élève va rester au stade de départ sans pouvoir avancer vers le savoir. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève en le conduisant au savoir. L'enseignant est considéré comme le garant de ce savoir dont il a la maîtrise ; l'enseignant manipule le corpus dans le but de faire acquérir les savoirs aux élèves. C'est lui qui donne la direction à suivre par les élèves et il a l'obligation de faire suivre ce qu'il dit à ses élèves. L'enseignant est celui qui a le

monopole du savoir et l'apprenant se doit de bien suivre ce que son enseignant lui dit afin de parvenir aussi à ce savoir.

Pour entamer une leçon, il doit définir l'objectif pédagogique opérationnel qui est une sorte d'orientation qu'il donne au cours pour arriver à un but précis. Tous les verbes utilisés pour cet objectif sont des verbes d'action qui ont pour rôle de pousser les élèves à l'action ; ces verbes sont par exemple : « souligner », « encercler », « encadrer », « relever ». Il est tenu également de préciser la nature et le titre de la leçon. A côté de l'objectif pédagogique opérationnel, nous pouvons définir aussi les objectifs intermédiaires considérés comme des étapes de la leçon.

L'étape la plus importante de l'enseignement-apprentissage est celle réservée à la manipulation ; elle prend plus de temps que toutes les autres étapes de la leçon et peut se faire en vingt ou vingt-cinq minutes pour une leçon de cinquante ou cinquante-cinq minutes. C'est au cours de celle-ci que l'enseignant travaille avec les élèves pour les amener à maîtriser le savoir qu'il veut transmettre. Il doit terminer sa leçon par un exercice pour vérifier si les élèves ont acquis les savoirs dispensés. La structure d'une leçon est clairement expliquée dans la fiche de préparation de l'enseignant qui est son tableau de bord pendant qu'il dispense la leçon. Une fiche de préparation mal faite n'aboutit pas au résultat qu'attend l'enseignant et c'est pour cette raison qu'il doit s'y mettre afin d'obtenir la réaction attendue à la fin de la leçon.

I.1.4 Le rôle de l'élève

L'élève est aidé par son enseignant pour comprendre les savoirs que ce dernier transmet. Il doit suivre ce que dit son enseignant et s'appliquer en vue d'atteindre l'objectif pédagogique fixé par celui-ci au début du cours. L'intervention d'un élève en situation de classe vise à comprendre une notion afin de mieux réagir dans le cas d'une éventuelle évaluation. Les réponses aux questions posées doivent être claires ; on peut même dire qu'il est souvent considéré comme un automate dont la réponse dépend du stimulus. Pour le cas du français, l'élève doit impérativement maîtriser les règles de grammaire en vue de son utilisation dans le contexte de l'évaluation ; il ne cherche pas à savoir concrètement l'apport de certaines notions dans la vie active car ce qui est appris à l'école concerne l'école. Il apprend pour avoir les diplômes et rien de plus, pour remplir sa tête des notions nouvelles, bref sa priorité est l'acquisition des savoirs et il doit s'y atteler afin de pouvoir obtenir de bonnes notes au cours de l'évaluation.

Parfois, l'élève est obligé de mémoriser une notion pour la restituer telle quelle sans même la comprendre ; car pour lui il faut réagir comme veut l'enseignant. Lorsqu'il a assimilé un savoir, il peut maintenant mettre en exergue son savoir-faire.

Il importe pour nous de montrer comment cette approche était utilisée dans le cadre de l'enseignement apprentissage du français au premier cycle et plus précisément l'enseignement de la grammaire et de l'expression écrite.

I.1.5 L'enseignement du français selon la pédagogie par objectifs

Suivant les instructions ministérielles, l'enseignement du français au premier cycle est défini dans un programme précis avec des objectifs généraux pour chaque cycle et les différentes sous-disciplines que nous allons présenter de façon succincte.

I.1.5.1 Les objectifs par classe

Chaque classe présente des objectifs que nous allons ressortir.

I.1.5.1.1 Les objectifs de la classe de sixième

L'élève doit lire à haute voix un texte nouveau de manière à connaître la phrase simple, la phrase complexe, les formes verbales, les divers compléments et les pronoms. Il doit avoir le lexique qui lui permet de désigner les réalités quotidiennes, il doit écrire un message.

I.1.5.1.2 Les objectifs de la classe de cinquième

Les élèves doivent lire un texte à haute voix, ils doivent avoir une élocution ferme qui respecte les rythmes de construction de phrases, ils doivent lire et écrire correctement un message oral, connaître les structures des phrases, maîtriser l'orthographe des mots acquis à ce niveau et ils doivent être capables de résumer un texte simple.

I.1.5.1.3 Les objectifs des classes de quatrième et troisième

L'élève doit étudier l'origine et l'évolution des mots ; il doit maîtriser les connaissances théoriques. L'élève doit consolider les notions ou connaissances acquises en sixième et cinquième sur la versification. La littérature est aussi abordée mais l'objectif prioritaire est de développer chez les élèves le goût de la lecture et la curiosité.

Tous ces objectifs généraux visent à amener l'élève à maîtriser les savoirs transmis par l'enseignant et à pouvoir les utiliser correctement.

L'enseignement du français au premier cycle se fait par plusieurs sous-disciplines qui concourent au même but. Cet enseignement est décloisonné, ce qui permet d'éviter la dispersion car certaines sous-disciplines sont exploitées pour d'autres sous disciplines. Nous allons proposer les sous-disciplines au programme selon le programme de français au premier cycle.

1.1.5.2 Les sous-disciplines de français

Le français a plusieurs sous-disciplines qui sont :

1.1.5.2.1 Les lectures

Ces lectures sont la lecture suivie et la lecture expliquée.

1.1.5.2.1.1 La lecture suivie

C'est un exercice qui permet de prendre connaissance d'une œuvre intégrale. Elle peut porter sur une centaine de lignes et répond à un projet précis. Le professeur éclaire par des indications qu'il donne sur l'enchaînement de l'action, la conduite des personnages. Au cours de cet exercice, le professeur propose deux questions qui éveillent la curiosité et orientent la réflexion des élèves. Pour cet exercice, le professeur assure lui-même la première lecture puis fait lire à des élèves des passages choisis. Il faut de temps à autre marquer des pauses aux fortes articulations et à la fin on fait le point après avoir expliqué quelques mots qui sont un obstacle à la compréhension du texte. Le professeur peut engager un dialogue ou une discussion avec les élèves en vue de mieux saisir le texte.

1.1.5.2.1.2 La lecture expliquée

Il s'agit d'un texte choisi dans le manuel de français et qui doit être examiné dans son détail. Le professeur procède à la première lecture qui donne le ton et oriente la recherche. Il fait lire les élèves en cours de séance. Le texte est étudié au niveau de son vocabulaire, de sa forme. On arrive à dégager l'idée directrice du texte progressivement après avoir résolu les difficultés qui se présentent. A la conclusion, les élèves formulent par écrit les impressions majeures que laisse le passage.

1.1.5.2.2 La grammaire

Au cours de cet exercice, le professeur, après avoir mis le titre de la leçon au tableau, propose un corpus qu'il fait manipuler par les élèves à partir des questions qui contiennent des

verbes d'actions telles que « relevez », « encerclez », « dégagez », « encadrez », « ressortez » ... Ces verbes donnent avec précision des informations sur le travail que les élèves sont appelés à mener. Lorsque les élèves apportent des réponses aux questions posées, l'enseignant fait observer ce qui s'est passé, ce qui a été possible, ce qui ne l'a pas été. L'ensemble de ces observations amène à découvrir certaines contraintes de fonctionnement. Le rôle du professeur c'est d'amener les élèves à pouvoir identifier la notion dans la structure d'un ensemble. A la fin de la manipulation, les élèves, aidés par l'enseignant, définissent la règle à retenir pour la leçon. Il peut se rassurer par un exercice d'application que les élèves traitent correctement sans faire des erreurs et après avoir constaté que ces derniers ont trouvé des bonnes réponses, il peut déclarer que l'objectif est atteint.

I.1.5.2.3 Le vocabulaire

Le professeur au cours de cet exercice, doit apprécier l'outillage lexical de ses élèves. Toutes les activités de la classe doivent être exploitées pour l'enrichissement du vocabulaire. Dans les interventions des élèves, le professeur doit profiter pour corriger ou compléter le lexique de chacun. Au cours de cet exercice au cycle d'observation, le professeur met l'accent sur l'utilisation du dictionnaire, la maîtrise de l'alphabet phonétique, les interprétations des abréviations. Par la suite, l'enseignant apprend aux élèves de distinguer le sens lexical et contextuel. Cet exercice a la même démarche que la grammaire.

I.1.5.2.4 L'orthographe

Cet exercice est la chute de tous les autres exercices car presque tous les exercices concourent à l'apprentissage de l'orthographe. L'enseignant propose des exercices spécifiques en dehors de la dictée traditionnelle. Le professeur s'attachera à éliminer les confusions phoniques qui faussent les échanges, il met l'accent sur l'importance de l'accentuation et le rôle de la ponctuation. Il s'intéresse également à la maîtrise des principes fondamentaux d'accord du verbe, de l'adjectif et du participe passé. La méthode utilisée est analogue à celle décrite à l'exercice de grammaire.

Dans le cadre du cours d'orthographe, les exercices proposés sont : la dictée dirigée et expliquée où le professeur fait réfléchir les élèves sur tous les points où ils risqueraient de se tromper ; la dictée préparée où le but est d'attirer l'attention des élèves à l'avance sur les difficultés qu'ils vont rencontrer. Le professeur donne l'occasion à ses élèves de poser des questions auxquelles il apporte des éclaircissements.

I.1.5.2.5 La rédaction

C'est un exercice écrit qui se fait sous plusieurs types. Nous pouvons avoir :

➤ Le résumé ou la conclusion : ce type d'exercice est fait par les élèves qui, après avoir suivi une lecture suivie ou expliquée en classe, construisent des phrases cohérentes pour restituer ce qu'ils ont compris.

➤ Le compte rendu de devoir: c'est un type d'exercice qui vise à rectifier ou enrichir certains passages du texte. Le professeur, en visant un but précis d'une structure, propose cet exercice en classe à ses élèves qui peuvent soit rédiger collectivement au tableau sous la supervision de l'enseignant, soit rédiger individuellement sur un brouillon et dans ce cas, il circule pour vérifier le travail de chacun, donne quelques conseils de méthode et fait bénéficier à la classe ses différentes interventions ; progressivement, il laisse les élèves travailler seuls. Cet exercice permet aux élèves de corriger eux-mêmes leur devoir en améliorant leur production. Il est donc question pour les élèves de faire une production sur un aspect que l'enseignant juge important au vu de leur travail.

➤ Le résumé d'un texte entendu ou lu : l'accent est mis ici sur la capacité de relever l'essentiel d'un texte ; l'élève doit être capable de relater les faits avec exactitude sans addition ni omission grave. Il doit produire un texte court et facile à comprendre. Au cours de ce type d'exercice, les élèves doivent pouvoir suivre les remarques de l'enseignant et corriger ensemble leur production.

➤ La rédaction à partir d'un document visuel : c'est une bande dessinée à transformer en un récit vivant, un film. L'enseignant demande aux élèves de produire à partir des images un texte qui restitue ce qui est dit et fait. Le professeur fait remarquer aux élèves qu'ils ne doivent pas se fier totalement aux langues des personnages qui sont souvent vulgaires.

➤ La rédaction faisant appel à la libre imagination ou à l'observation directe : il s'agit de la production de l'élève qui décrit les objets ou les personnes ou narre les faits vécus ou imaginaires (pour les élèves du sous cycle d'observation). L'élève peut donner les impressions qu'il a vécues. Pour les classes du sous cycle d'orientation, les élèves, au-delà de la description des objets ou des personnes, utilisent aussi des arguments pour convaincre un destinataire à adopter son point de vue.

Quel que soit le type de rédaction, le professeur doit consacrer du temps à aider les élèves dans la recherche des moyens d'expression en particulier dans le domaine du vocabulaire.

Au niveau de la démarche, le professeur propose le corpus où la manipulation permet d'aboutir aux caractéristiques de la notion à enseigner. Par exemple pour une argumentation, le corpus doit ressortir les arguments et les exemples afin que les élèves sachent comment il faut soutenir leurs arguments. L'enseignant doit aussi apprendre à ses élèves à pouvoir rédiger une introduction, une conclusion de l'exercice qui peut être la narration, la description ou l'argumentation. Chacun de ces exercices a une spécificité au niveau de l'écrit et les élèves doivent pouvoir les distinguer. Après chaque exercice, les élèves sont appelés à mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

Le professeur recommande aux élèves de ne pas rédiger les devoirs trop longs mais de veiller à une bonne présentation au niveau de l'écriture, l'orthographe, la ponctuation et l'expression. Pendant la correction des copies, le professeur mentionne les maladresses et les erreurs des élèves car chaque copie doit recevoir une appréciation globale, afin que l'élève en question soit guidé par les appréciations qui encouragent ses efforts.

1.1.5.3 Les étapes d'une leçon selon la PPO

Les leçons de français sont faites selon la PPO en suivant les étapes ci-après :

➤ La mise en train : il s'agit du début de la leçon qui consiste à faire un rappel de la leçon précédente et annoncer la leçon qui commence, c'est une étape qui se fait en cinq minutes, l'enseignant met ses élèves dans les conditions de travail. Ceci se fait après avoir inscrit au tableau la nature et le titre de la leçon, l'objectif pédagogique opérationnel (qui est expliqué aux élèves) et le corpus.

➤ Les objectifs pédagogiques intermédiaires : ce sont des objectifs à atteindre par les élèves au cours d'une leçon et les différentes parties d'une notion à retenir par les élèves. Par exemple, pour une leçon de grammaire qui porte sur la proposition indépendante, les objectifs intermédiaires sont :

- OPI 1 : la proposition indépendante coordonnée ;
- OPI 2 : la proposition indépendante juxtaposée.

Chaque OPI ressort les différentes parties d'un savoir à maîtriser par les élèves. Pour réaliser les OPI, l'enseignant doit manipuler le corpus avec ses élèves en utilisant les verbes d'action que nous avons évoqués plus haut. La manipulation se fait à partir du corpus qui est un instrument fondamental pour la manipulation. Lorsque les questions ne sont pas bien

comprises par les élèves, l'enseignant se doit de revoir sa technique de poser les questions dans le but de se faire comprendre. Les réponses fausses apportées par les élèves sont corrigées et celles qui sont justes sont mieux réexpliquées par l'enseignant. L'objectif de la manipulation est de pousser les élèves à réagir pour donner la bonne réponse selon ce que l'enseignant recherche.

➤ Le résumé : c'est le moment où l'enseignant se sert des réponses de ses élèves pour mieux les reformuler afin d'aboutir à ce que ces derniers vont retenir ; l'enseignant peut en fonction de la pertinence des réponses des élèves conserver les apports des uns et des autres et demander à toute la classe de prendre dans leur cahier. Pendant cette étape, l'enseignant dicte ce que les élèves doivent retenir dans leur cahier. Le résumé est en quelque sorte l'essentiel des éléments importants à retenir pour l'élève. L'élève le conserve dans son cahier afin d'apprendre à la maison.

➤ La dernière étape d'une leçon selon la PPO est l'évaluation : cette partie consiste à donner un exercice d'application aux élèves afin de vérifier si ceux-ci ont retenu le savoir qui était mis en exergue. C'est l'étape qui permet à l'enseignant de jauger le niveau de compréhension de ses élèves. Le temps réservé à cette étape est de cinq minutes ; cela suppose que l'exercice n'est pas long, il est très précis et porte sur les éléments du savoir à retenir par l'élève. C'est en quelque sorte la pratique de ce qui est dispensé de manière théorique ; lorsque les élèves parviennent à répondre à toutes les questions posées dans le cadre de cet exercice, l'enseignant peut conclure que son objectif est atteint ; ce qui veut dire qu'il peut donner un devoir à faire à la maison pour corriger au prochain cours et passer à la leçon suivante. L'enseignant sait que son objectif est atteint en fonction des réponses de ses élèves et il met l'accent sur le caractère observable des élèves.

Nous pouvons noter qu'au cours de la leçon dispensée par l'enseignant, celui-ci prend la classe en main pour conduire ses élèves en fonction de ce qu'il recherche. Nous pouvons également remarquer que les élèves doivent rester dans le cadre fixé par leur enseignant pendant toute la leçon ; l'enseignant dans ce contexte est le maître qui doit transmettre le savoir aux élèves et qui doit aussi juger du niveau de compréhension de ses élèves. C'est l'unique personne dans la classe qui a la maîtrise du savoir à transmettre. Le seul moment où les élèves sont appelés à produire librement est la rédaction ; nous pouvons dire que les élèves ont pour rôle de répéter ce qui est transmis en classe et le meilleur des élèves est celui qui redonne ce qui est transmis fidèlement en classe.

I.1.6 Le compte rendu

Le compte rendu fait en classe doit suivre la remise des copies, il donne lieu à des mises au point qui permettent aux élèves de préparer le prochain devoir. Le professeur consacre un temps pour des fautes d'orthographe et de grammaire sélectionnées selon leur fréquence. Le but de l'enseignant est de provoquer la participation des élèves pendant le compte rendu afin que ceux-ci corrigent des erreurs fréquentes. Le professeur pendant cette phase, présente le devoir modèle et donne l'occasion aux élèves de travailler ensemble ou individuellement pour produire à nouveau suivant quelques indications qu'il apporte.

Nous notons que le compte rendu en dictée est simplement la correction des mots mal écrits, le moment pour l'enseignant de revenir sur des règles de grammaire et quelques règles d'accord qui ne sont pas encore cernées par les élèves.

Après avoir fait ces constats, nous nous permettons de relever les points positifs de la pédagogie par objectifs qui améliorent et permettent l'avancée du système éducatif camerounais.

I.1.7 Quelques points positifs de la PPO

La pédagogie par objectifs a quelques points positifs qui améliorent l'enseignement-apprentissage que nous allons présenter. Ces points positifs sont :

➤ La PPO est une approche qui permet de définir avec exactitude les objectifs à atteindre par un enseignant pour savoir si ses élèves ont maîtrisé la leçon dispensée ; il n'est pas question de naviguer à vue mais de donner une orientation précise à une leçon. Grâce à cette approche, l'enseignant aborde une leçon avec sérénité et sait où il est censé conduire ses apprenants ; ce qui suppose pour lui une bonne préparation en vue d'intervenir avec efficacité. Cette précision de l'objectif pédagogique opérationnel (OPO) est également un apport indéniable pour les élèves qui apprennent les leçons en fonction de l'objectif fixé par l'enseignant. Déjà au début de la leçon, après que l'enseignant a défini l'OPO, les élèves ont déjà une idée de ce qui sera fait dans le cadre du cours ; nous pouvons dire que la précision de l'OPO est le cadrage de la leçon à dispenser.

➤ On peut également relever que le savoir disciplinaire est un atout pour l'apprentissage. Les élèves s'améliorent dans le cadre d'une discipline et ils peuvent manifester une motivation par la volonté de continuer l'apprentissage dans un domaine précis. L'apprentissage d'un savoir permet d'asseoir une maîtrise de la discipline et donne l'opportunité aux élèves de maîtriser les règles utilisées dans le cadre d'une discipline. Un élève qui acquiert le savoir en grammaire par exemple, pourra maîtriser les règles de

grammaire et pourra les utiliser dans les situations de production des textes ou quand il sera entrain de faire une dictée,

➤ L'enseignement est planifié,

➤ La PPO a permis de rendre les objectifs d'un programme de formation clairs et explicites.

Selon Mac Donald Ross cité par D Hameline (1979), La PPO a dix avantages qui sont :

« 1) C'est la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant ;

2) Elle oblige les enseignants, en particulier ceux qui ont la charge de confectionner des programmes, à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée ;

3) Elle encourage à expliciter les valeurs, les désirs, les choix jusque-là évacués dans le "non-dit" ;

4) Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'autoformation ;

5) Elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante ;

6) Elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feedback ;

7) Elle permet à ce système, tout en assurant sa mobilité, d'acquérir une certaine consistance interne, non par l'effet rhétorique du discours de l'enseignant, mais par l'articulation des tâches des apprenants sur les objectifs sans cesse approfondis des apprentissages ;

8) Elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donne un champ de réalisation pratique ;

9) Elle permet la communication entre enseignants et enseignés et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues, etc.), sous le signe de la clarté, et permet un contrat bilatéral de formation que l'évaluation finale des apprentissages comme de l'enseignement viendra vérifier ;

10) Elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé ».

La pédagogie par objectifs a certes des points positifs mais elle présente aussi des points négatifs que nous allons ressortir.

I.1.8 Quelques points négatifs

Les points négatifs de la pédagogie par objectifs sont :

1.1.8.1 La grande emprise du savoir

Il est vrai qu'il est important pour les élèves de maîtriser le savoir dans les disciplines enseignées en classe mais de là à ne baser l'intervention de l'enseignant que sur le savoir est un véritable obstacle pour l'épanouissement intellectuel des élèves car les savoirs acquis doivent être utilisés dans la vie de tous les jours. La PPO ne permet pas aux élèves de déployer leurs savoirs dans leur quotidien, mais d'apprendre pour apprendre ou d'apprendre pour restituer le savoir tel que reçu, et par ricochet, maîtriser le contenu disciplinaire enseigné. C'est ce qui crée souvent la démotivation des élèves et aboutit au décrochage. Cette situation pousse les élèves à penser qu'il ne sert à rien d'aller à l'école dans la mesure où cette école ne produit pas de valeur ajoutée dans leur vie, sauf dans le cas où ils ont les diplômes et cherchent des emplois. La PPO ne permet pas aux élèves de construire leurs savoirs basés sur leur réalité quotidienne. Le savoir acquis à l'école n'influence pas forcément la vie socio-économique des apprenants, si oui de moindre importance.

Nous voyons ici que l'enfant au sortir de l'école, a encore besoin d'une autre formation avant de travailler. Les élèves ne sont pas compétitifs sur le marché de l'emploi et ils sont parfois défiés par les jeunes qui ont abandonné l'école et qui se sont lancés dans la vie active pour apprendre un métier. Nous pouvons constater que dans ce cas il y a clairement un cloisonnement entre l'école et le milieu social. Or, nous concevons l'école comme le lieu où la société est moulée. L'apprentissage selon la PPO crée un déphasage entre la société et l'école. Dans ce cas on peut se poser la question suivante : à quoi sert l'école ? Si nous prenons l'exemple des leçons de grammaire ou de conjugaison, nous constatons qu'il est difficile de rendre les enseignements concrets s'ils ne sont pas contextualisés. Car comment peut-on se limiter sur l'apprentissage du savoir quand on aborde une leçon grammaire comme « le complément circonstanciel de lieu ? » ou bien quand on enseigne sur « l'impératif passé ? » A certains moments il faudra voir en quoi une leçon peut être utile pour l'apprenant.

Certes c'est bien de maîtriser le savoir mais c'est encore mieux de l'adapter à une réalité vécue ou qui est susceptible d'être vécue. Cela permet une motivation chez les élèves. Quand l'élève sait qu'il apprend pour utiliser dans son environnement, il se consacre à son apprentissage et essaye de donner le meilleur de lui-même afin de pouvoir se servir de ce qu'il a appris à l'école pour apporter des solutions à ses préoccupations. Nous devons savoir qu'il n'y a pas d'action sans intérêt, même si on peut agir dans l'optique d'aider une personne, on visera toujours un intérêt qui peut être la satisfaction personnelle ou le désir d'être encensé par les gens. Nous voyons que la PPO devient une source de préoccupation pour les intervenants dans les salles de classe.

1.1.8.2 le rôle des élèves

La PPO est une approche qui ne permet pas aux élèves de faire montre de leur esprit de créativité, car ils sont considérés comme ceux à qui on doit inculquer les savoirs. Ce qui est attendu d'eux c'est le changement de leur comportement ou réaction après avoir intégré un savoir ; les élèves sont considérés comme les personnes qui doivent recevoir les savoirs dispensés par leur enseignant et s'en approprier. Ce rôle est très contraignant pour les élèves et amène à ne plus faire des efforts de créativité, ils sont là pour enregistrer les savoirs et doivent être capables de les restituer lors de devoirs ; ils sont là pour recevoir, ils attendent tout de leur enseignant pour consigner les points essentiels à retenir dans leur cahier.

Les élèves sont plus spectateurs qu'acteurs, ils ne peuvent pas établir concrètement un lien entre le savoir acquis à l'école et leur environnement socioéconomique.

Nous pensons que cette approche ne favorise pas l'épanouissement intellectuel de l'élève. Il peut ou il est tenté de tricher à l'évaluation pour restituer le savoir exact dispensé par l'enseignant et ainsi obtenir les points qui lui permettent de réussir pour aller à un niveau supérieur ou d'acquérir le diplôme, sans savoir exactement en quoi ce savoir peut l'aider dans son environnement.

Si nous prenons une leçon de grammaire de la classe de troisième comme celle de la proposition subordonnée complétive, nous constatons que cette leçon enseignée par l'enseignant de français selon la pédagogie par objectifs a pour objectif de faire acquérir ce savoir notionnel à l'élève afin que celui-ci s'en imprègne pour être capable de le restituer pendant l'évaluation. Ce savoir notionnel ne se limite qu'au niveau du cadre de la classe. Nous notons que même dans le cadre d'une communication, ce savoir ne peut aider un élève dans la mesure où celui-ci ne peut pas s'en servir pour échanger avec des personnes. Même si l'élève est dans les conditions de produire une argumentation ou une narration, il ne peut pas faire appel à ce savoir notionnel dans une situation de vie concrète car ne peut s'utiliser que dans le cadre de la manipulation d'un corpus. Le principe en PPO est la transmission des savoirs et non la possibilité de les utiliser dans une situation de vie. Or le savoir acquis à l'école doit être une ressource importante pour la vie de l'élève. La PPO se limite sur la réaction de l'élève sans comprendre tout le mécanisme qui peut tourner autour de la co-construction son savoir. Nous notons que toutes les sous-disciplines ont la même démarche qui aboutit toujours à la transmission des savoirs aux élèves.

Or nous pensons qu'il faut cultiver le sens du travail ensemble afin d'amener les élèves à comprendre le rassemblement des idées est une source de stimulation chez les élèves. Avec la

PPO, chaque enfant se distingue par la maîtrise des savoirs transmis et le travail individuel ce qui ne rend pas toujours l'atmosphère détendue en classe.

Nous notons qu'il ne faut pas confondre le travail individuel et le travail personnel. Pour le premier cas, l'élève travaille pour lui sans avoir le sens du partage de connaissance alors que pour le deuxième cas, l'élève travaille certes seul mais peut échanger des idées avec ses camarades sur une zone d'ombre afin d'être mieux édifier pour continuer son travail ou il peut soutenir ses camarades sur certains qu'ils ne comprennent pas.

1.1.8.3 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant est celui qui conçoit les savoirs. Il a l'obligation d'expliquer correctement le savoir à retenir par ses élèves et s'assure de ce que ceux-ci ont bien maîtrisé. L'enseignant est véritablement le maître dans son domaine et il sait quelles méthodes utilisées pour conduire ses élèves au pôle du savoir afin de les éclairer. L'enseignant aborde la leçon en précisant clairement ce qu'il attend de ses élèves et veille pour que l'objectif soit atteint. A la fin d'une leçon, l'enseignant doit vérifier si l'objectif fixé au début a été atteint ; et si ce n'est pas le cas, il revient sur les points d'ombre afin que ses élèves retiennent finalement le savoir qu'il veut transmettre.

Nous comprenons que le rôle de l'enseignant est de remplir les savoirs dans les têtes de ses élèves ; il n'accepte pas qu'un élève soit en dehors de l'objectif fixé. L'enseignant s'intéresse aux réactions de ses élèves et parfois évalue sans s'intéresser au processus qui aboutit à la réaction de ceux-ci. Ce rôle de l'enseignant est un problème, car celui-ci ne juge pas réellement le niveau de ses élèves qui sont toujours des éternels assistés Nous pouvons également noter que l'enseignant transmet un savoir décontextualisé ce qui est comme nous l'avons dit une source de démotivation chez les élèves qui ne comprennent pas finalement à quoi servent les savoirs acquis à l'école.

Nous percevons l'enseignant comme celui qui soutient ses élèves à pouvoir utiliser les savoirs acquis à l'école dans leur milieu de vie. Nous relevons la difficulté qu'un enseignant peut avoir chaque fois qu'il définit un objectif, et ne parvient pas à le réaliser, il ne pourra pas avancer convenablement avec son programme. Loin de banaliser le travail de l'enseignant, nous pensons que le rôle qui lui est attribué s'avère excessif, ce rôle fait de lui le seul maître qui décide de tout et est suivi par les élèves; car il oriente ses élèves et définit l'objectif à atteindre, c'est aussi lui qui construit les savoirs avec quelques apports peu significatifs de ses apprenants. Il faut reconnaître que l'usage des objectifs d'apprentissage a tout de même quelques inconvénients :

Nous constatons que la PPO est une approche qui conduit les élèves à l'assistance permanente et ceux-ci ne sont pas dans la dynamique de la construction des savoirs. Cette situation ne responsabilise pas les élèves et enlève en eux tout esprit d'innovation. Les élèves ne se retrouvent pas toujours et estiment qu'ils peuvent faire autre chose que d'aller à l'école. L'école ne produit pas toujours les réalités sociales ; nous avons un autre monde qui est constitué des savoirs à maîtriser.

L'élève intelligent est celui qui a les bonnes notes et non celui qui réussit à mener des raisonnements logiques dans une situation précise. L'enseignant réfléchi en terme de transmettre les savoirs aux apprenants et les apprenants sont considérés comme des personnes qui doivent tout à l'enseignant. L'enseignant attend de l'élève que celui-ci restitue exactement tout ce qu'il a reçu de lui.

C'est fort du constat des failles de la pédagogie par objectifs et dans le souci de montrer comment les savoirs à acquérir par les élèves sont des ressources qu'il devra utilisées pour intervenir dans son milieu social qu'une nouvelle approche a été introduite dans le système éducatif des enseignements secondaires dans le but améliorer la PPO. Il sera question de voir comment les savoirs peuvent être intégrer dans plusieurs domaines de vie. Nous allons nous intéresser actuellement à l'APC pour comprendre ce qui en est de ce concept.

CHAPITRE II : DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Le système éducatif camerounais a connu depuis des dizaines d'années un changement d'approche pédagogique dont le but a toujours été d'améliorer l'enseignement-apprentissage afin de l'arrimer au besoin de la société. Ces approches sont introduites dans le système éducatif camerounais pour améliorer l'intervention de l'enseignant dans les salles de classes. Toutes ces approches sont les produits des chercheurs dont le but est de créer un cadre propice pour une intervention éducative efficace. Il y a un souci constant de faire acquérir à l'apprenant les savoirs qui lui permettent de se déployer dans son milieu social en mettant son apprentissage en valeur pour son bien-être. Tout porte à croire que l'école, par cette évolution des approches pédagogiques, vise à faciliter l'intégration des apprenants dans leur milieu socioculturel. Etant donné que l'approche par compétences est une approche qui fait l'objet d'attention particulière dans la mesure où elle est appliquée dans la plupart des systèmes éducatifs dans le monde, y compris celui du Cameroun qui nous intéresse davantage, nous comptons-nous-y intéresser afin de comprendre ce que celle-ci est réellement.

L'APC est une approche qui n'a pas pris son essor dans le milieu éducatif, elle est l'émanation du milieu industriel. L'approche par compétences est d'origine anglo-saxonne et les travaux relatifs à cette approche datent des années 1970. La notion de compétences à l'origine, était utilisée dans les entreprises et l'objectif était de responsabiliser les employés en leur accordant une certaine autonomie dans la prise de leur décision. Les employés pouvaient, face à certaines situations, prendre leur responsabilité d'agir pour le bien-être de l'entreprise. Il était question de faire des employés des personnes autonomes qui n'étaient pas dans l'obligation de respecter strictement les consignes données par la hiérarchie à certains moments; les employés pouvaient orienter les consignes selon le contexte afin d'améliorer la production de l'entreprise. Ceux-ci pouvaient intervenir afin de fournir les résultats pour la bonne réussite de l'entreprise ; ces employés étaient appelés à mettre à contribution des connaissances afin de résoudre des problèmes dans le but d'améliorer le fonctionnement de l'entreprise. L'employé compétent était celui qui pouvait, en des situations particulières, apporter des solutions pour la résolution des problèmes qui pouvaient surgir.

Dans le milieu de l'entreprise, le concept de compétence est perçu comme un levier pour la production ; elle permet aux employés de réfléchir pour le développement de l'entreprise, ceux-ci participent désormais à l'essor de leur milieu de travail ; ils ne sont plus

de simples exécutants mais des participants pour la bonne marche de l'entreprise. La compétence en entreprise donne l'occasion aux employés qui occupent les postes de travail selon un référentiel de compétences, de participer activement au développement de l'entreprise. L'employé n'est plus celui qui doit recevoir des ordres et les appliquer tel quel sans mettre sa connaissance à contribution ; son point de vue compte et il mobilise les ressources en fonction de la complexité du problème. La compétence dans ce cas a une dimension métacognitive car elle permet la réflexivité des employés. L'employé n'est plus un automate, il développe sa réflexivité ; l'employé vu désormais sous le prisme de la compétence est aussi un participant actif à l'amélioration et au rayonnement de l'entreprise.

C'est dans la perspective qui consiste à rendre l'élève autonome que le système éducatif s'est approprié la notion de compétence qu'il a rebâtie sous une approche dite approche par compétences (APC).

II.1 Quelques définitions de l'APC

Certains chercheurs ont apporté quelques définitions de la compétence ; nous citons le cas de Chomsky (1970) qui avait envisagé la compétence uniquement dans la sphère de la langue ; celui-ci définissait la compétence linguistique comme :

« L'ensemble de règles permettant de passer de cette structure profonde abstraite, aux énoncés tels que nous les entendons. Cette structure profonde est le reflet d'une faculté universelle, commune à tous les hommes : la compétence linguistique. »

La compétence est la finalité de l'étude d'une langue ; pour comprendre la langue et savoir comment elle est utilisée, il faut une compétence linguistique qu'on ne peut pas cerner dans le comportement. Pour Chomsky, il faut une grammaire générative susceptible de générer l'ensemble des énoncés possibles ; il est question de rendre compte de l'ensemble des énoncés possibles pour rejeter les énoncés impossibles.

Montmoli(1986) a introduit le concept compétence en ergonomie⁶. Pour lui, la seule observation des comportements de travail est insuffisante pour comprendre les travailleurs ; il déclare : « les travailleurs manifestent une activité qui ne se résume pas à leurs comportements instantanés, mais qui suppose quelque chose comme des structures disponibles » Il définit les compétences (1986) comme

⁶ Elle a pour but de comprendre l'activité dans le contexte spécifique où elle se déroule, afin d'en améliorer les conditions.

« Un ensemble de savoirs et savoir-faire, de conduites-types, procédures standards, types de raisonnement que l'on peut mettre en place sans apprentissage nouveau, (...) sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle »

Nous retenons que la compétence est la mise en place des savoirs et savoir-faire qui organisent les acquis, il n'est pas question de créer des savoirs nouveaux mais d'organiser ceux que l'on a déjà acquis. La compétence n'existe qu'en situation, elle est au sens ergonomique la structure interne à une personne et elle n'existe pas en dehors du cadre de leur contexte d'utilisation.

Tardif (1996) définit la compétence comme

« Un système des connaissances déclaratives aussi que conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace ».

Cette définition apportée par Tardif intègre deux éléments nouveaux par rapport à ce qui avait été dit antérieurement : la famille de situations et le problème à résoudre. Il n'est plus seulement question de la mise en place des savoirs et savoir-faire, mais l'évolution consiste à pouvoir mettre en place ces types de savoirs dans une famille de situations dans le cadre d'un problème dont la résolution est fondamentale. On ne peut parler de compétence que lorsqu'on apporte des solutions à un problème dans diverses situations de vie. Désormais les connaissances sont mises au service de la résolution des problèmes. Les connaissances sont convoquées pour la résolution des problèmes en fonction des familles de situation.

La définition que Perrenoud (1997) donne de la compétence ajoute un aspect particulier : tâche inédite nouvelle ; pour lui :

« La compétence exige non seulement la présence des ressources cognitives chez le sujet, mais surtout la mobilisation de celles qui conviennent pour traiter une situation qu'il n'a pas nécessairement déjà rencontrée ».

Pour être compétent, il faut faire face à une situation qu'on n'a jamais rencontrée et dans ce cas, il faut être capable de mobiliser les ressources adéquates pour une tâche spécifique donnée dans une situation ; ceci appelle à un travail de fond qui permet qu'on sache quelles ressources cognitives on peut exactement mobiliser pour traiter une tâche.

Nous comprenons que la tâche qui est donnée doit impérativement être traitée et sa particularité est qu'elle est inédite, il est question de pouvoir apporter une solution correcte pour une tâche qu'on découvre pour la première fois. Cette définition nous permet de comprendre le rôle important de l'apprenant dans l'approche par compétences, il doit réagir

efficacement devant toute tâche qui lui est proposée quel que soit la complexité de celle-ci. Nous pouvons constater que Perrenoud ne parle que des ressources cognitives, ce qui veut dire qu'il n'intègre pas des ressources externes ; celui qui veut être compétent doit non seulement mettre en exergue ses ressources cognitives mais aussi doit pouvoir mobiliser celles qui répondent aux besoins du traitement de la tâche donnée.

Pour répondre à la question comment construire des compétences en classe. Hill (2001) pense qu'une personne compétente doit savoir agir efficacement dans un contexte donné, il est question de montrer l'importance du contexte quand l'apprenant veut agir dans le cas où le degré de complexité est élevé. Les savoirs acquis à l'école doivent être réinvestis dans des situations précises de vie. C'est pour cela qu'il définit la compétence comme :

« Un savoir-agir résultat d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, mobilisables de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines et ce, autant à l'école que dans la vie quotidienne »

L'apprenant est compétent parce qu'il a acquis certains savoirs à l'école et dans la vie active et il peut les utiliser dans d'autres circonstances de vie ; ses réactions ou solutions apportées dans un contexte précis sont le résultat de ce qu'il a acquis dans plusieurs contextes à l'école comme dans la vie.

Roegiers (2010) quant à lui définit la compétence comme « la possibilité, pour un individu de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation appartenant à une famille de situations ». Cette définition intègre toutes les ressources (interne ou externe) qui peuvent être mobilisées et dont le but est d'apporter une solution à une famille de situation. L'apprenant, au regard de cette définition, doit faire preuve de sa capacité de réfléchir devant toute tâche qui lui est proposée afin d'apporter une solution. Il lui revient de mobiliser des ressources internes et externes qui conviennent dans toutes les situations relevant de la tâche. Nous notons que le travail personnel de l'apprenant est un facteur important pour traiter la tâche. Il doit pourvoir réfléchir afin de savoir les ressources à mobiliser.

Rey (2016) pense à propos de la compétence qu'elle ne consiste pas seulement pour un individu à accomplir les opérations standardisées ; on lui donne l'opportunité à travers la tâche qui lui est demandée de faire, la possibilité de choisir lui-même les opérations à accomplir dans une situation particulière appartenant à un domaine spécifique. C'est à partir du concept de compétence que l'éducation en a fait une approche : l'approche par

compétences. Pour comprendre véritablement cette approche, il faut s'intéresser à quelques éléments qui la fondent.

II.2 Les notions liées à la compétence

Nous commençons par la compréhension de la notion « ressources ». Les ressources désignent l'ensemble des éléments que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation problème. Se ressourcer c'est en quelque sorte prendre la force pour continuer une action ; on se ressource parce qu'on n'a plus les forces nécessaires pour continuer un travail, on n'a souvent besoin de l'énergie. Si nous ne nous ressourçons pas, nous risquons de ne plus donner le meilleur de nous-même, nous serons dans l'obligation d'abandonner ce que nous faisons. Nous notons l'importance pour l'homme de se ressourcer car il y va de son intérêt. Les ressources peuvent également désigner ce sur quoi nous nous appuyons pour réaliser une tâche, c'est-à-dire ce à quoi on a recours, ce dont on a besoin.

Les ressources peuvent être matérielles, financières ou même naturelles. Les ressources financières nous donnent une certaine autonomie dans la gestion de nos besoins sans solliciter l'intervention d'une personne ; sans elles nous ne pouvons pas mener à bien ce que nous voulons faire. Quel que soient les projets à réaliser, il faut absolument avoir à notre disposition des ressources financières (de l'argent) qui facilitent la concrétisation, c'est dire que même si nous n'en avons pas, il faudra les chercher même dans le cadre d'un prêt. Pour le cas des ressources matérielles, il faut les disposer pour la réalisation d'une quelconque tâche, nous ne pouvons pas construire une maison sans avoir à notre portée le matériel nécessaire ; nous devons d'abord nous rassurer de la disposition des matériaux avant de commencer les travaux. Il ne sera pas question de disposer de tous les matériaux mais uniquement ceux qui seront utiles pour nos travaux. Ces matériaux nous serviront pour la construction de la maison et c'est aux techniciens de savoir quels types de matériaux nous avons besoin. Dans son domaine, il sait comment faire pour les avoir et où les trouver, il sait quels matériaux sont adaptés pour telle catégorie de maison. Le fer utilisé pour un immeuble ne sera pas le même pour une maison simple. Il saura à quel moment utiliser chaque matériel.

Quant aux ressources naturelles, nous pensons qu'elles sont une sorte de réserve qu'un pays peut disposer pour l'utiliser en cas de besoin pour le bien-être des habitants du pays ; ces ressources peuvent être le pétrole, la forêt, les matières précieuses etc... ; dans tous les cas, ces ressources sont importantes pour le développement social et économique d'un peuple. L'importance des ressources n'est plus à démontrer mais il est question de savoir ce qu'on peut en faire ; nous pouvons disposer des ressources mais nous ignorons comment les

exploiter et à quel moment ou bien pour quel but les exploiter. C'est ce qui peut laisser croire qu'une ressource semble ne pas être importante. Il ne suffit pas d'avoir les ressources matérielles pour engager un travail aussi faut-il être capable de savoir quelles ressources utiliser pour quel type de travail et comment les utiliser. Les ressources peuvent être disponibles mais mal utilisées ou bien ne sont même pas utilisées ; ce qui ne permet pas de réaliser ce qu'on veut concrètement.

Quand nous abordons les ressources dans le cadre de l'APC, nous comprenons qu'elles ont des rôles importants pour cette approche car elles sont le pilier sur lequel on commence à construire la compétence. Dans le contexte de l'APC, nous pouvons définir les ressources comme l'ensemble des éléments que l'apprenant mobilise afin de résoudre de manière efficace une situation problème. A partir de cette définition des ressources, nous comprenons le rôle de l'apprenant qui agit sur les ressources. Nous allons aborder quelques types de ressources dans le domaine de l'APC.

II.2.1 La compréhension de la notion de ressources en APC

On distingue deux types de ressources : les ressources externes et les ressources internes.

II.2.1.1 Les ressources externes

Les ressources externes sont celles qui ne dépendent pas de la personne qui les mobilise, ce sont des ressources qui sont liées à l'environnement de vie de celui qui les mobilise et qui sont convoquées parce qu'elles sont jugées importantes pour une compétence. Ces ressources ne sont pas forcément essentielles pour toute personne qui fait face aux mêmes difficultés mais leur mobilisation dépend essentiellement du jugement de chacun qui trouve que telle ressource peut être utile pour telle situation problème. Cela signifie que pour une même situation problème, les ressources à mobiliser diffèrent d'une personne à une autre. La mobilisation des ressources externes dépend de la capacité de l'apprenant à pouvoir les maîtriser.

Les ressources externes peuvent être des textes choisis et le choix d'un texte est fonction de la sensibilité d'une personne à une autre. Nous pouvons relever entre autres des ressources procédurales qui sont par exemple les manuels de procédure, le règlement intérieur. Un juriste peut avoir recours à tel manuel ou à tel autre en fonction de ce qu'il cherche. Les ressources sociales sont des relations qu'un apprenant peut développer avec des personnes ressources et celles-ci sont disponibles à intervenir en fonction du type de relation

avec l'apprenant. Les ressources extérieures sont également certains outils qui contribuent à l'apprentissage : nous avons l'internet, les ouvrages, les documents qui portent sur les savoirs relatifs à l'apprentissage... Tout ce qui peut être convoqué pour un apprentissage. Ces ressources sont des supports qui facilitent l'apprentissage afin d'aboutir à la compétence.

La mobilisation des ressources extérieures se fait en fonction de la proximité avec celui qui les mobilise. Nous pouvons dire par exemple que tous les apprenants n'ont pas toujours accès facilement aux mêmes ressources extérieures ; il y en a qui ont une longueur d'avance sur les autres par rapport aux ressources extérieures maîtrisées et dans ce cas, nous pouvons dire que certains apprenants, pour une tâche donnée, ont déjà un plus sur leurs camarades. Par exemple il est difficile pour un apprenant qui travaille dans les conditions difficiles où l'accès à la documentation s'avère compliqué de produire le même rendement que celui qui a toutes les ressources à sa disposition.

C'est ce qui explique les cas d'échec aux examens dans les zones rurales où l'accès à l'énergie électrique n'est pas aisée est déjà contrairement aux zones urbaines où les bibliothèques, les cybercafés sont disponibles, les documents sont à portée de main et les manuels régulièrement disponibles. Mais il convient de rappeler que les ressources extérieures qui sont en réalité les supports, ne sont utilisables que quand le concerné sait les exploiter, autrement dit un apprenant peut bien disposer de toutes les ressources extérieures mais ne parvient pas à les mobiliser au moment idoine. Par exemple dans le contexte précis de son apprentissage, l'apprenant tout en manifestant la bonne volonté de mobiliser les ressources qui conviennent, peut ignorer les ressources extérieures à sa disposition et dont l'effort consiste à les mobiliser pour aboutir à un résultat escompté.

Dans le cadre d'enseignement-apprentissage selon l'APC, l'apprenant doit mobiliser les ressources extérieures qui sont des artefacts dans l'optique de répondre à une situation-problème posée. Il doit convoquer tout texte, avoir recours à tout type de manuels et exploiter tout document. Par exemple un apprenti chauffeur sait qu'il peut recourir au code de la route pour comprendre une situation-problème, un autre peut se servir de son cahier de cours théorique à l'auto-école, une troisième personne dans la même situation-problème peut demander les conseils à un chauffeur expérimenté ou aller fouiller sur internet pour comprendre ce qui est proposé par ceux qui ont fait face à ce même type de situation, afin de mieux l'aborder ou de savoir exactement l'orientation à prendre pour développer sa compétence; tout dépend de celui qui convoque les ressources extérieures, il agit en fonction de comment il veut aborder la situation-problème. L'apprenant ne mobilise pas seulement les ressources extérieures mais aussi celles qui sont également intérieures.

II.2.1.2 Les ressources internes

Les ressources intérieures ou internes sont celles que le sujet porte en lui, qui sont enregistrées dans sa mémoire. Ces ressources sont propres à l'apprenant ; elles sont de plusieurs ordres. On retrouve les capacités, les savoirs les habiletés et les qualités de l'individu. Il s'agit de tout ce que l'apprenant peut mobiliser pour développer une compétence. Les ressources internes sont ce dont l'apprenant a la maîtrise et il peut les convoquer parce qu'il les utilise avec une certaine aisance. Les ressources internes sont internes à celui qui les utilise, il les a intégrées et n'a pas besoin de les chercher ailleurs; c'est ce qu'il maîtrise ou a acquis pendant son parcours scolaire ou dans la vie. Ces ressources sont aussi des pré acquis c'est-à-dire ce que l'apprenant connaît réellement. Il n'a aucune difficulté à les utiliser et peut s'en servir autant qu'il en a besoin. Mais lorsque les ressources internes ne sont pas mises à jour pour une compétence, l'apprenant a des difficultés à atteindre la compétence visée. De même, lorsque les ressources internes mobilisées ne sont pas appropriées à la compétence visée, l'apprenant « court dans le sac » c'est-à-dire qu'il n'a pas d'issue favorable et par conséquent il risque ne rien produire qui puisse l'amener à réponse à la tâche. Les ressources internes sont constituées des types savoirs qui sont essentiels pour une compétence. Il est important de les ressortir. On distingue plusieurs types de savoirs cités par Le Boterf (1997): nous avons les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux et les savoirs expérientiels.

II.2.1.2.1 Les savoirs déclaratifs (SD)

Les savoirs déclaratifs : ce sont les savoirs qui nécessitent la compréhension de l'apprenant ; ces savoirs sont l'émanation des chercheurs qui mettent en place des théories qui font l'objet des apprentissages. Ces savoirs sont des modèles qui sont maîtrisés par les apprenants dans le cadre d'enseignement-apprentissage. Les savoirs déclaratifs sont les savoirs arrêtés et il n'est pas question pour l'apprenant de modifier quoique ce soit mais de chercher à mémoriser et les comprendre dans l'optique de pouvoir les réinvestir dans un contexte donné. Nous pouvons citer comme savoir déclaratif les concepts, les définitions, les règles de grammaire... les notions à maîtriser par l'apprenant et il doit connaître quels savoirs déclaratifs mobiliser dans une situation-problème. L'apprenant peut avoir les savoirs déclaratifs sans être capable de savoir lesquels mobiliser pour une situation précise ; ce qui signifie qu'il doit pouvoir mobiliser ces savoirs dans un cadre précis pour être compétent.

II.2.1.2.2 Les savoirs procéduraux (SP)

Les savoirs procéduraux sont les savoirs qui relèvent des méthodes utilisées par l'apprenant ; c'est-à-dire le comment faire ? Il s'agit des techniques que l'apprenant a au préalable acquises et qu'il essaye d'utiliser dans une situation-problème. Par exemple dans le contexte d'une leçon d'expression écrite, l'apprenant, pour apporter une solution à partir d'une situation-problème où il lui est demandé de produire une argumentation, doit mettre en exergue la technique de rédaction d'un paragraphe argumentatif comme il a appris. Nous voyons qu'il mettra cette technique au service de la compétence ; puisqu'il apporte une réponse à la situation-problème en considérant la technique de la rédaction d'un paragraphe argumentatif. Les savoirs procéduraux sont le cadre d'implémentation des savoirs déclaratifs, c'est-à-dire le lieu d'opérationnalisation de ceux-ci. Les savoirs procéduraux sont d'un apport indéniable dans le cadre de l'APC, ils permettent à l'apprenant de pouvoir construire dans un cadre réglementé de l'apprentissage, une technique acquise qui intervient efficacement dans une situation précise et respecte l'élaboration d'une programmation des leçons par l'enseignant.

II.2.1.2.3 Les savoirs expérientiels (SE)

Les savoir-faire expérientiels sont les savoirs qui concernent ce que nous pouvons faire, c'est-à-dire le savoir y faire qui est la capacité à réaliser une tâche à partir de l'expérience qu'on a, c'est par exemple le coup d'œil d'un enseignant qui voit une erreur immédiatement ou le maçon à qui l'on confie une tâche de réparation d'un mur et qui sait déjà comment il peut aborder son travail à partir de la visite du chantier. Le savoir expérientiel s'acquiert avec l'expérience car tout le monde ne peut pas avoir la même réaction devant toute tâche ; il donne une certaine fiabilité à la capacité de juger. Nous marquons une différence entre le savoir-y-faire et le savoir-faire ; celui-ci s'adapte avec des savoirs ; c'est la capacité de réaliser une tâche en mettant en valeur toutes les techniques et les méthodologies apprises. On ne peut pas transmettre le savoir-faire mais l'apprenant apprend le savoir, construit et transforme en schèmes opératoires c'est-à-dire s'approprie le savoir pour le mettre en action. Le savoir expérientiel est une ressource interne qui aide l'apprenant à devenir compétent, car c'est au bout de l'expérience acquise dans plusieurs situations qu'il pourra avoir la capacité de faire face aux différentes familles de situation et d'apporter des solutions.

Tardif (1991) de son côté, s'intéresse aux savoirs des enseignants qu'il a essayé de relever comme venant de diverses sources. Ces savoirs peuvent être disciplinaires, curriculaires et même pédagogiques.

II.2.1.2.4 Les savoirs disciplinaires

Les savoirs disciplinaires sont réservés aux différentes disciplines de formation des enseignants, ces savoirs sont intégrés à l'université où les enseignants choisissent de se spécialiser dans un domaine précis afin d'exceller ; chaque enseignant acquiert ces savoirs toute sa vie et travaille pour faciliter son acquisition chez les apprenants ; ce savoir est en quelque sorte son couloir de prédilection et il se sent à l'aise parce qu'il a des outils nécessaires qui lui permettent d'intervenir auprès des apprenants dont il a la charge. Son avis dans sa discipline est important et permet aux apprenants de découvrir ce qu'ils ignoraient. Nous notons que chaque discipline a sa spécificité et il est difficile de voir un enseignant d'une discipline aborder avec autant d'aisance une autre discipline que celle de sa formation. Le savoir disciplinaire est le fruit de la formation de l'enseignant qui s'est spécialisé dans un domaine précis au point d'être considéré à certains moments comme le « maître ».

L'enseignant, compte tenu de la difficulté pour les apprenants à aborder un savoir nouveau, peut transmettre certaines notions afin de les faire connaître aux apprenants. Par exemple un apprenant qui découvre la physique au secondaire aura besoin de suivre les notions dispensées par l'enseignant pour avoir une idée de cette discipline. De même, l'enseignement du français qui est la langue parlée par les apprenants depuis l'enseignement de base a des notions qui nécessitent des séances d'apprentissage pour faciliter l'apprentissage. Il est important de signaler que l'apprentissage est la découverte par les apprenants des notions nouvelles dans chaque discipline.

Nous pensons qu'il ne suffit pas pour l'enseignant d'avoir les savoirs disciplinaires mais de pouvoir faciliter son apprentissage par les apprenants ; l'enseignant peut maîtriser parfaitement une notion, il peut être véritablement outillé dans sa discipline au point d'être la référence auprès de ses pairs, mais il peut être un piètre enseignant qui ne sait pas faciliter l'apprentissage. Il est bien de maîtriser les savoirs disciplinaires mais il est mieux de faciliter son apprentissage par l'autre. L'enseignant est également porté à la maîtrise des savoirs curriculaires. Le savoir disciplinaire peut également être maîtrisé par l'apprenant qui est prompt à réagir dans une discipline précise parce qu'il s'y concentre particulièrement ou parce qu'il a des dispositions à comprendre une discipline précise par rapport à d'autres. La maîtrise d'un savoir disciplinaire permet d'avoir des ressources à convoquer pour faire face aux différentes situations problèmes.

II.2.1.2.5 Les savoirs curriculaires (SC)

Ce sont les discours objectifs, contenus et méthodes à partir desquels l'institution scolaire catégorise et présente les savoirs sociaux qu'elle a définis et sélectionnés comme modèle de la culture savante que les enseignants doivent apprendre et appliquer. Les savoirs curriculaires sont contenus dans un document appelé curriculum, l'enseignant a l'obligation de maîtriser ce savoir afin d'être en phase avec l'orientation donnée pour tout le système éducatif. Pour avancer il faut connaître l'objectif qui est assigné et se tenir au respect de cet objectif ; l'enseignant, bien qu'ayant une marge de manœuvre dans sa salle de classe, s'assure de ce qu'il ne va pas en deçà de ce qu'on lui demande de faire ; nous pouvons considérer ce savoir comme une feuille de route de l'enseignant qui doit être suivi avec beaucoup de rigueur. Celui-ci prépare ses cours en vérifiant qu'il n'est pas en marge de ce qui lui est demandé de faire dans une classe à un niveau.

Dans le curriculum, les contenus sont proposés pour chaque niveau et le travail de l'enseignant consiste à les regrouper selon sa convenance pour chaque niveau. Les savoirs curriculaires sont aussi des méthodes d'enseignement proposées aux enseignants afin que ceux-ci puissent s'imprégner de telle ou telle méthode d'enseignement ; il est question de comprendre comment une méthode est exposée dans le curriculum afin de pouvoir l'appliquer dans les salles de classe. Par exemple, le français a plusieurs sous-disciplines dans l'enseignement secondaire⁷ et il faut que l'enseignant maîtrise toutes les méthodes afin de les utiliser dans ses classes. Il en est de même pour les mathématiques, physiques etc... l'enseignant peut, dans une situation précise, faire utiliser une méthode qui est recommandée, mais cela ne peut se faire que dans les situations particulières où il constate qu'il faut procéder autrement pour se faire comprendre. La pratique enseignante permet aux enseignants d'être en contact avec les sciences de l'éducation lors de leur formation ce qui leur permet la maîtrise des savoirs pédagogiques.

II.2.1.2.6 Les savoirs pédagogiques

Ces savoirs sont les doctrines ou concepts qui découlent des réflexions sur la pratique éducative et qui aboutissent à l'orientation de l'activité éducative. Les savoirs pédagogiques sont acquis dans la plupart des cas dans les écoles normales supérieures où se forment les enseignants et qui sont par la suite affectés dans les lycées et collèges. Ces savoirs sont des ingrédients nécessaires pour la pratique du métier d'enseignant sur le terrain ; ils sont

⁷ Dans le sous cycle d'observation et d'orientation, le français propose les lectures méthodique et suivie, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et au le second cycle, la langue et la littérature.

théoriques mais il revient à l'enseignant de passer de la théorie à la pratique afin d'adapter ces savoirs reçus dans le cadre de sa formation à la réalité du terrain qui a aussi sa spécificité. Les savoirs pédagogiques permettent aux enseignants de se frotter aux différents modèles⁸ et approches pédagogiques⁹. La connaissance de ces modèles et approches donne l'occasion à l'enseignant de pouvoir se déployer avec aisance sur le terrain de l'éducation puisqu'il comprendra facilement l'orientation qui lui est donnée dans son curriculum. Nous pouvons dire que les savoirs pédagogiques sont déjà des ouvertures sur la maîtrise de la pratique pédagogique de l'enseignant. Ce sont ses savoirs qui donnent l'idée de la façon d'intervenir de l'enseignant dans les salles de classe.

Ces savoirs sont les fondamentaux pour la pratique du métier enseignant, ce sont ces savoirs qui distinguent les enseignants des autres corps de métier. C'est pour cette raison que la formation dans les écoles normales supérieures est importante. Nous pouvons comparer la maîtrise de ces savoirs pédagogiques à la maîtrise des techniques de guerres enseignées aux futurs militaires dans les écoles militaires ou de la consultation des malades dans les écoles de formation des médecins. Chaque école de formation propose toujours des formations spécifiques qui particularisent un corps de métiers et qui est au-delà des connaissances disciplinaires que chacun peut avoir. Un autre concept important pour comprendre l'approche par compétence est la situation-problème.

II.2.2 Le référentiel

Figari (1994) retrace l'étymologie du mot référentiel comme un mot qui est dérivé du terme « référent » qui signifie « revoyant à », « rapporter ». Un référentiel indique l'idée d'actualisation. C'est ainsi que Dupless (2006) pense que le référentiel a le sens de se « reporter », c'est un outil qu'on peut consulter et se reporter en cas de besoin. Nous pouvons dire qu'il s'agit de ce dont on peut, en cas de nécessité, s'en servir dans un contexte particulier. Selon le dictionnaire de didactique (2013), le référentiel se présente comme « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes » c'est dire qu'il peut avoir des compétences attendues pour une activité précise et le référentiel définit ces compétences qu'il faut nécessairement avoir pour cette activité ; de

⁸ Les modèles sont par exemple le behaviorisme, le cognitivisme, l'humanisme, le constructivisme...

⁹ Les approches pédagogiques sont la pédagogie par objectif, la nouvelle approche pédagogique, l'approche par compétences...

même, les activités doivent être précisées pour une situation scolaire ou professionnelle et lorsque ces activités ne sont pas réalisées, on ne peut pas se déclarer compétent.

Pour Ardonio dans la préface de l'ouvrage de Figari (1994), le référentiel est un ensemble articulé et programmé d'aptitudes et de capacités, de compétences, constituant la matière et la progression éventuelle d'un apprentissage, d'une formation. C'est une liste de capacités ou compétences déterminée dans une situation professionnelle ou scolaire.

Au vu de ces définitions, nous pouvons dire que le référentiel est construit pour faciliter un apprentissage suivant une orientation bien définie. Il permet d'articuler la formation et la pratique. Le référentiel est important dans l'approche par compétences dans la mesure où il présente un ensemble cohérent de compétences à acquérir. Il fait partie intégrante d'un curriculum et permet l'élaboration du curriculum avec des visées précises. Il est intégré à la formation, aux compétences que l'on doit acquérir dans les contextes précis de la vie. Le référentiel répond à des attentes du système politique et social, économique et technique. Nous pouvons noter deux types de référentiels : le référentiel de formation, le référentiel des compétences ou professionnel.

II.2.2.1 Le référentiel de formation

Ce référentiel est assimilé aux programmes d'enseignement, il indique le chemin à emprunter pour atteindre les objectifs. Il ressort les tâches, les compétences, les habiletés, les attitudes, les connaissances que doit avoir l'enseignant formé à l'issue de sa formation. Ce référentiel est en quelque sorte un cahier des charges à remplir pour une formation, il doit être facile à comprendre afin d'être mieux assimilé par l'enseignant formé. Le référentiel de formation établit les capacités nécessaires à faire acquérir durant la formation, présente les objectifs, les contenus et les méthodologies de la formation. Ce référentiel permet de savoir exactement ce qui est attendu du type d'homme à former en décrivant la tâche à réaliser par le l'enseignant formé et les fonctions souhaitées par les décideurs.

Pour savoir que l'enseignant a été bien formé, il doit pouvoir développer ses capacités, c'est-à-dire qu'il doit être en état de réaliser ou produire quelque chose dans une situation donnée. Il doit avoir des attitudes définies par Perrenoud (2001) comme :

« Des dispositions à penser et à agir qui font partie de l'habitus et ne sont pas questionnées chaque fois qu'elles sont mobilisées, dans la mesure où elles sont incorporées à l'identité et à la manière d'être au monde de la personne. »

Ce référentiel décrit des résultats attendus au terme d'une formation ; il ne prend pas en compte les contenus des cours, c'est la finalité, c'est ce qui est attendu à la fin d'une

formation qui importe. Il donne les outils aux concepteurs des programmes et permet d'articuler la formation et la pratique. Ce référentiel de formation reprend les compétences issues de l'analyse de l'activité de concepteur de formation. C'est le document de référence en matière de conception pédagogique. Le référentiel de formation présente un ensemble cohérent de compétences à acquérir selon un ordre logique d'acquisition qui reflète la réalité du marché du travail. Il est conçu selon une démarche qui prend compte à la fois de réalités telles que les besoins de formation, la situation de travail, les buts ainsi que les moyens pour réaliser la formation. Selon Côté (2011),

« Le référentiel de formation se divise en deux parties. La première, d'intérêt général, contient quatre éléments : les buts du référentiel, les intentions éducatives, la liste des compétences visées et la matrice des objets de formation. Dans la seconde partie du référentiel, on décrit les composantes de chacune des compétences ».

Après avoir présenté le référentiel de formation, nous allons nous intéresser au référentiel de compétences.

II.2.2.2 Le référentiel de compétences

C'est un référentiel qui établit la liste des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. Ce référentiel a pour but d'aider une organisation à gérer de manière efficace les compétences dont elle fait preuve afin d'établir un lien avec les métiers qui correspondent. La compétence n'existe pas en dehors de son utilisation dans un contexte précis ; elle est liée à l'action et sa construction suppose l'acquisition des ressources et la capacité à les mobiliser dans un contexte précis. Il est important de noter que le développement des compétences ne peut se faire qu'en situation. Un référentiel de compétences est une liste des comportements attendus pour mener à bien une tâche. Ces comportements sont saisis comme les indices de certaines capacités ou compétences visées par la formation. Le référentiel sert ainsi à encadrer, réguler et évaluer une action en la référant à un ensemble qui en assure la cohérence.

Le référentiel peut être considéré comme une carte de navigation disponible dès le début de sa formation et qui permet à l'apprenant de comprendre l'étendue des compétences professionnelles à acquérir et le guidant tout au long de ses acquisitions. C'est un guide qui permet à l'apprenant de savoir ce qu'il doit faire pour être compétent ; à partir d'un référentiel, on peut savoir dans quelle situation agir pour être compétent. Il s'appuie sur l'idée que le métier d'enseignant ne se limite dans les salles de classes, mais s'étend à la vie de l'institution dans laquelle il s'insère. Ce référentiel cadre avec l'approche par compétences

dans la mesure où il présente la liste des compétences et l'apprenant ne peut agir que dans un cadre bien défini. C'est une compétence qui permet de créer chez l'apprenant les conditions d'apprentissage qui développent de façon autonome son potentiel afin de répondre aux exigences professionnelles.

Le référentiel de compétences a un lien avec le monde professionnel, car les actions à mener par l'apprenant découlent d'une situation qui peut être celle de l'exercice d'un métier. Un référentiel de compétences donne une description des responsabilités de métiers, en termes de savoir-faire (compétences), de savoirs (connaissances) et de savoir-être. Ce référentiel a pour fonction de guider et d'accompagner l'apprentissage au moment de l'acquisition des compétences visées. Nous pouvons dire qu'il est indicatif et non prescriptif, on peut s'en inspirer pour une activité donnée ; on peut se repérer pour la construction des activités. Le référentiel est contenu dans le curriculum et permet de rédiger le curriculum en indiquant de façon précise la compétence visée. Nous allons par la suite nous intéresser au concept curriculum.

II.2.3 Le curriculum

Le mot curriculum était lié au concept cursus de formation suivi par un élève dans une institution d'enseignement chez les anglo-saxons. Ce concept équivaut souvent au « programme d'étude » en français. Selon Miled (2005),

« Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves ».

Cette définition permet de comprendre que le curriculum a un lien avec les activités d'enseignement/apprentissage dans la mesure où il répond aux questions suivantes : Pourquoi ? Quand ? Où ? Comment ? Et avec qui apprendre ? Car l'enseignant sait à partir du curriculum ce qui doit faire l'objet de l'apprentissage et les méthodologies à utiliser pour les différentes activités d'apprentissage ; il détermine les compétences attendues pour chaque module abordé. Le curriculum définit ce qui doit faire partie du système éducatif, il est le reflet de tout ce qui concerne le système éducatif.

Il est un document de bord de l'enseignant et celui-ci est appelé à le consulter régulièrement quand il prépare ses cours afin de ne pas être non seulement en marge de ce qui est demandé de faire, mais aussi de s'inspirer des démarches pédagogiques proposées. Il aide l'enseignant à intervenir dans les salles de classe en respectant les prescriptions données par

les autorités en charge de l'éducation. Les savoirs inscrits dans un curriculum sont souvent à titre indicatif pour chaque module et ne peut par conséquent être une contrainte pour l'enseignant qui peut relever les savoirs notionnels en fonction de l'orientation qu'il veut donner à un cours.

Le curriculum a une dimension politique et technique. Il permet les liaisons entre les buts de l'éducation et la vie quotidienne dans les institutions d'apprentissage. La dimension politique est due au fait que les politiques sont ceux qui décident de l'orientation de la politique éducative et cette orientation est fonction de la vision assignée pour le secteur de l'éducation.

La dimension technique est orientée par la matérialisation du travail des experts qui analysent tous les contours de l'orientation et l'adaptent au système éducatif dans un document appelé curriculum qui est adopté par les autorités politico-éducatives. L'écriture d'un curriculum obéit aux facteurs externes et internes.

II.2.3.1 Les facteurs externes

L'éducation est un secteur dynamique et les chercheurs tentent régulièrement d'adapter toutes les approches pédagogiques selon l'évolution de la société. L'école doit désormais faciliter l'exploitation des connaissances dans un contexte précis ; avec l'implantation de l'approche par compétences qui ne remet pas totalement en cause les autres approches qui l'ont précédé, il est important d'écrire le curriculum en prenant en compte l'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels afin de répondre aux besoins des apprenants qui font régulièrement face aux réalités sociales. Les facteurs externes concernent tout ce qui hors du système éducatif mais qui, de par leurs présences, constituent des points essentiels qui catalysent l'apprentissage chez l'apprenant. Les facteurs externes peuvent être les profils des métiers et les ressources convoquées ou proposées doivent aider à pouvoir exercer les métiers.

Nous comprenons que l'écriture du curriculum respecte le choix des ressources qui répondent aux besoins spécifiques qui peuvent être liés à la santé, la culture, l'économie... Ces facteurs cités moulent l'apprenant dans son apprentissage qui établit facilement un pont entre ces facteurs et les ressources qu'il veut convoquer. Désormais, il ne sera plus question de se limiter aux ressources mais de voir comment ces ressources peuvent être intégrées dans les facteurs.

II.2.3.2 Les facteurs internes

Les facteurs internes au curriculum sont ceux qui, tout en répondant à la demande sociale, laissent émerger des nouvelles approches pédagogiques. Le curriculum est la traduction de l'approche pédagogique recommandée par l'autorité en charge de l'éducation. Par exemple pour le Cameroun, l'approche pédagogique mise en place est l'approche par compétences et le curriculum est le document qui permet de mieux expliquer cette approche afin que les enseignants s'en imprègnent pour intervenir dans les différentes salles de classe. Les facteurs internes sont aussi les méthodes d'enseignement d'une matière ; chaque matière a sa technique et sa démarche même si toutes les matières dans un système éducatif respectent une même approche pédagogique.

La démarche utilisée pour un cours de mathématiques n'est pas la même pour un cours de langue ; et même en français qui a plusieurs sous-disciplines, on n'enseigne pas de la même façon. C'est la raison pour laquelle il est préférable d'écrire les curricula pour chaque matière afin que la spécificité de chaque matière soit mieux explicitée. Nous sommes dans un monde en pleine mutation et c'est le cas pour les différentes disciplines ; l'évolution scientifique d'une discipline oblige à revoir la façon dont celle-ci est abordée par les enseignants. Il est question pour l'écriture d'un curriculum d'élaguer les savoirs encombrants afin de ne laisser que les savoirs qui contribuent à la résolution d'un problème dans un contexte précis. Il existe deux types de curriculum : le curriculum réel et le curriculum officiel.

II.2.3.3 Le curriculum officiel

C'est le curriculum qui renvoie aux objectifs qui ont été définis ; ce curriculum contient tout ce qui a été décidé par le politique et implémenté par les experts du système éducatif ; il est la matérialisation de la volonté politique et a un caractère officiel. Ce qui veut dire que tout ce qui y est inscrit doit être suivi par les enseignants qui participent aux séminaires animés par les inspecteurs pédagogiques, afin de se conformer à ce qui est prescrit. Il est officiel parce qu'il est adopté et validé par les autorités et ne peut par conséquent qu'être appliqué. Le curriculum officiel a toujours la signature de l'autorité compétente en charge du secteur de l'éducation afin qu'aucune autre personne ne puisse contester la légalité du document.

II.2.3.4 Le curriculum réel

C'est le curriculum qui fait état de ce qui est réellement enseigné sur le terrain. Le curriculum officiel n'est pas toujours celui réel dans la mesure où la pratique sur le terrain peut ne pas obéir à ce qui est officiellement recommandé. Par exemple les zones rurales qui ont des populations vivant dans les conditions difficiles matériellement et financièrement n'ont pas la même réalité que celles des zones urbaines qui vivent dans des conditions acceptables ; elles ont des facilités pour leur éducation. Le curriculum réel est applicable selon la spécificité de chaque milieu social ; les interventions dans les salles de classe à effectif pléthorique sont différentes de celles dans les salles de classe à faible effectif. Pour le cas de l'APC au Cameroun, nous constatons qu'il y a à certains moments une différence entre le curriculum officiel et le curriculum réel.

Parfois les objectifs officiels ne sont pas totalement respectés quand certains obstacles doivent d'abord être surmontés. Les apprenants pour chaque cycle doivent atteindre certains objectifs pour être compétents ; mais dans certaines zones, la compétence assignée pour un type d'apprenant s'avère une chimère étant donné les étapes à franchir pour ces apprenants qui ignorent encore certaines notions qu'ils sont censés avoir déjà la maîtrise. L'apprenant ne pouvant pas faire ce qu'il ignore ne peut par conséquent pas être accusé pour quoi que ce soit. Cette situation amène l'enseignant à revenir sur certains points afin de mettre l'apprenant dans les conditions idoines d'apprentissage. Ce qui permet de comprendre face à ces réalités qu'il existe aussi un curriculum caché ; c'est ce que l'apprenant n'apprend pas de manière institutionnelle, il n'est pas mesurable. On peut également le définir comme l'ensemble des expériences éducatives prônées par les établissements et les enseignants à travers des pratiques pédagogiques qui n'ont pas été recommandées. C'est ce que l'apprenant acquiert sur le terrain et qui n'a pas été prévu dans les objectifs fixés par l'autorité mais qui par rapport aux réalités du terrain fait aussi l'objet d'apprentissage. Le curriculum est un document qui permet de ressortir les étapes d'un cours dans une discipline précise et les différentes phases d'un cours selon une approche pédagogique. Pour l'APC, l'une des étapes fondamentales de la conduite d'un cours est la situation problème.

II.2.4 La situation-problème

Pour Partourne (2002) La situation-problème n'est pas un problème réel à résoudre, c'est une tâche concrète et inédite adaptée aux élèves pour que ceux-ci apprennent quelque chose qui puisse garantir la réalisation d'une tâche. Il est question de définir les rôles des enseignants et des apprenants pour une situation problème. C'est la première étape dans

l'approche par compétences. Elle n'est pas un problème réel à résoudre mais c'est une tâche concrète adaptée aux apprenants afin qu'ils apprennent ce qui peut permettre la réalisation d'une tâche. Cette étape pousse l'apprenant à la réflexivité dans la mesure où il fait face à un obstacle posé par l'enseignant et qui nécessite une réponse appropriée qui est une solution. Il convient de relever la complexité de la situation-problème, car il ne semble pas facile de disposer les moyens pour apporter une réponse concrète à la difficulté posée par l'enseignant.

II.2.4.1 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant, dans le cadre de l'approche par compétences, construit une situation-problème qui est une fiction mais qui est vraisemblable car on a l'impression que c'est la réalité qui est présentée. Il ne s'agit pas de proposer un problème réel mais de créer une fiction qui permet à l'apprenant de mettre en exergue son savoir afin de trouver une solution appropriée. Celui-ci doit accomplir la tâche dans certaines conditions qui supposent le franchissement de barrières pour y arriver. L'enseignant doit mettre à la disposition des apprenants une tâche qui éveille la curiosité et dont le désir de l'apprenant est de pouvoir se déployer pour la recherche de la solution à la tâche. La situation-problème doit être ambivalente : elle doit stimuler les apprenants d'une part et les mettre en confiance dans les possibilités de développement personnel d'autre part ; elle doit se situer dans sa zone proximale de développement.

La situation problème peut être comparée au stimulant de vol où le pilote se met dans les conditions de vol sans être dans un avion qui est en train de planer réellement dans un espace aérien. Le pilote, tout en stimulant le vol avec l'aide d'un encadreur, voit toutes les difficultés auxquelles il peut faire face dans l'exercice de son métier et les solutions possibles à prendre pour une situation quelconque. Lorsque le pilote passe par le stimulant du vol, il peut, dans les conditions réelles de vol, mettre à profit ce qu'il a appris dans la situation. En entrant dans l'avion pour piloter, le pilote sait qu'il peut faire face à certaines réalités. Nous comprenons que dans la situation problème mise en exergue par l'enseignant, l'apprenant ne pourra pas exprimer sa compétence. De même, comme dans un stimulant de vol où l'apprenti pilote est confronté à certaines réalités et il fait usage des savoirs dont il dispose et est aidé par son instructeur, nous avons également l'apprenant qui face à une situation problème, essaye d'apporter des solutions et est aussi aidé dans cette entreprise par son enseignant et ses camarades qui l'orientent à considérer les savoirs appropriés pour dans une situation précise. C'est à partir de la solution trouvée que l'apprenant comprendra que la résolution d'une situation problème X nécessite tels types de savoir.

La situation-problème, pour être plus pertinente, doit être reliée à une situation de vie afin que l'apprenant ne soit pas déconnecté de la réalité. Les obstacles envisagés par l'enseignant doivent créer en l'apprenant le besoin d'apprendre afin de comprendre. De ce fait, le choix des contraintes par l'enseignant au niveau de la tâche dépend des capacités (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qu'il souhaite développer chez l'apprenant ; ce sont des conditions d'exécution de la tâche qui permettent de déterminer les apprentissages des apprenants. Nous pouvons dire que la situation-problème est une tâche proposée par l'enseignant aux apprenants qui vise à faciliter l'apprentissage chez ceux-ci à travers la solution qu'ils apportent pour la réalisation de cette tâche en se servant des ressources qu'ils convoquent.

La tâche concrète à proposer par l'enseignant comme nous l'avons dit, doit refléter le milieu social de l'apprenant afin que celui-ci puisse s'intéresser à la tâche d'autant qu'il voit qu'il peut s'en servir dans son milieu social. La tâche qui est intégrée dans le cadre de la situation-problème peut être : rédiger une requête au chef d'établissement scolaire pour demander la rectification de son nom sur la liste de la classe ; dans ce cas, l'apprenant compétent est celui qui parviendra à rédiger correctement sa requête en définissant explicitement son objet ; il aura atteint la compétence visée. Il convoquera les ressources intérieures adéquates comme présent de l'indicatif, les pronoms personnels de la première personne, les formules de politesse... et les ressources extérieures telles le papier format A4, la contribution de ses camarades de classe, l'aide de l'enseignant en cas de difficulté rencontrée par l'apprenant. La situation problème que nous venons de proposer est ambivalente en ce sens qu'elle est un stimulant pour l'apprenant qui voit qu'on lui demande ce qui peut l'aider dans son milieu de vie. Il manifeste ainsi son désir de rédiger une requête dont il est concerné et qui lui donne l'occasion de se développer personnellement pour la recherche de la solution à la tâche qui lui est proposée.

II.2.4.2 Le rôle de l'apprenant

Pour apporter des solutions, l'apprenant a l'obligation de construire avec ses pairs ou d'auto construire les savoirs, car l'obstacle est le manque de connaissances et de savoir-faire et même savoir-y-faire. L'apprenant doit suivre avec beaucoup d'attention la situation-problème évoquée par l'enseignant, il doit savoir quelles ressources il est nécessaire de mobiliser pour la tâche. Ces ressources à mobiliser doivent être celles internes et externes. La situation-problème est une tâche concrète et l'apprenant doit être capable de mettre ses acquis pour apporter une solution précise à la tâche. L'apprenant aborde la situation problème afin d'apporter des réponses adéquate ; il est celui sur qui l'essentiel du travail repose et il peut

solliciter en cas de difficultés l'aide de l'enseignant pour avoir des éclaircissements. Son expérience dans la société ou son vécu quotidien peuvent être un atout mais ce qui est le difficile pour lui, c'est de pouvoir comprendre la tâche et commencer à apporter des éléments de réponse en mobilisant les savoirs appropriés. Le traitement de la situation problème peut se faire individuellement ou en groupe et le but principal est la construction ou la co-construction du savoir par les apprenants qui ont désormais un rapport aux savoirs émancipatoires et non aliénatoires.

II.2.4.3 Le choix de la situation-problème

La situation-problème est une tâche proposée aux apprenants dans l'optique de poser un problème précis lié à l'apprentissage ; dans ce cas, le choix de la situation-problème doit tenir compte du niveau d'étude de l'apprenant. Elle ne doit ni être facile car elle n'aiderait pas dans les apprenants dans l'apprentissage ni être difficile car elle serait une source de découragement des apprenants et ils ne pourront pas s'investir dans leur apprentissage avec beaucoup d'abnégation ; le choix de la situation-problème amène l'apprenant à s'investir véritablement dans son apprentissage.

Une situation-problème doit être stimulante pour l'apprenant, elle doit être pour celui-ci une source de motivation, de curiosité qui lui permet de questionner davantage ce qu'il a peut-être régulièrement l'habitude de faire et qui par une question posée lui donne l'occasion de remettre en question certaines pratiques ou comprendre comment faire pour lui donner une trajectoire explicable. La situation-problème peut aussi être sécurisante quand elle met l'apprenant en confiance dans le processus du développement personnel. L'enseignant doit proposer une situation-problème qui est sous son contrôle total afin qu'il soit capable d'expliquer la raison d'être d'une phrase qu'il a proposée ; dès qu'une situation problème échappe à l'enseignant, l'apprentissage n'est plus orienté selon ce que l'enseignant vise ; il y a soit un désordre soit le manque de suivi de l'apprenant. L'enseignant doit être capable d'anticiper sur ce qui va se passer au moment où les apprenants seront en train d'exécuter la tâche qu'il a donnée. Il convient de relever que le choix d'une situation problème est une étape importante pour la construction du savoir et lorsqu'elle n'est pas bien posée, le savoir n'est pas bien construit.

Nous pouvons prendre comme exemple de situation-problème la rédaction d'une plainte à déposer dans un commissariat après une agression ou la rédaction d'un discours dans le cadre d'une cérémonie dans son établissement où on est un des responsables d'un club. Dans ces deux exemples, nous constatons dans les deux cas que l'apprenant, bien qu'étant en contexte scolaire, se sent concerné par le problème posé qui peut être une situation de vie réelle. Il est

ainsi motivé à apporter une solution. L'apprenant peut avoir l'impression qu'il est concerné et il réfléchit comme si c'était la réponse à sa préoccupation. Nous l'avons dit et nous insistons, tant que la situation-problème est mal libellée, l'apprentissage ne peut se faire avec sérénité dans l'approche par compétences. Il convient de bien asseoir la situation-problème avant d'intervenir dans les salles de classe. Ce qui est particulier dans l'APC, c'est le fait de ramener ce qui est appris à l'école à la vie, il n'y a plus une distance entre ce que l'apprenant apprend et ce qu'il peut faire sur le terrain.

La tâche à accomplir doit être assortie de conditions d'exécution qui sont de divers ordres. Nous pouvons citer les ressources qui doivent être convoquées pour traiter la tâche. Nous avons déjà présenté les ressources qui peuvent être internes ou externes. Le choix des ressources doit être fait en fonction de chaque tâche pour qu'il réponde à la préoccupation de l'enseignant. L'APC, tout en permettant une autonomie à l'apprenant afin qu'il participe à l'élaboration de son savoir, accorde toujours une place à l'enseignant qui sait où il amène l'apprenant même s'il fait croire à l'apprenant qu'il a construit de lui-même son savoir. L'enseignant demeure celui qui met à la disposition de l'apprenant les conditions d'exécution de la tâche. Il commence par proposer une tâche et il est également le dernier à valider les réponses de l'apprenant.

La situation-problème peut être au début ou à la fin de la construction du savoir ; au début, elle est une source de motivation et est au cœur du processus, elle est une phase d'acquisition et de structuration des connaissances, elle facilite l'organisation du savoir. A la fin du processus elle est à la phase d'évaluation et même de certification. Elle permet de juger les apprenants afin de savoir s'ils sont compétents ou non. 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.

Dans le cadre de l'APC, l'apprenant peut aborder une famille de situations qui renvoient à une même compétence ; c'est-à-dire réaliser selon Scallon (2004) « un ensemble de tâches ayant des caractéristiques communes liées à un même contenu de matière et à une même structure ». Pour réellement être compétent, il faut que l'apprenant se frotte à plusieurs situations caractérisées par la mobilisation d'une même compétence. Ces situations sont variées mais elles aboutissent à une même compétence. Par exemple, l'apprenti chauffeur ne peut être compétent que lorsqu'il sera capable, dans plusieurs contextes, de déplacer le véhicule ; ces situations peuvent être le démarrage en côte, le déplacement des véhicules dans les embouteillages, la capacité d'éviter un obstacle de manière spontanée. Nous comprenons que l'on ne saurait parler de compétences quand on n'a pas abordé plusieurs situations.

Être compétent c'est être performant dans une multitude de contextes. En classe l'apprenant compétent doit être celui qui, après évaluation se démarque par sa capacité à apporter des réponses aux différentes tâches proposées par l'enseignant. Ces tâches proposées doivent être en rapport avec la compétence visée dans chaque séquence didactique.

II.3 L'APC et la pédagogie de l'intégration (PI)

L'approche par les compétences développée dans le sens de la contextualisation des enseignements renvoie à ce que Roegiers (2006) appelle la pédagogie de l'intégration. Roegiers qui est l'un des pionniers de la pédagogie de l'intégration, a établi un lien entre l'APC et la pédagogie de l'intégration. Intégrer c'est mettre ensemble des éléments qui étaient séparés au départ pour leur donner du sens et les rendre fonctionnels. La PI permet d'élaborer un projet éducatif en fonction de la société ; ce projet est effectif dans un curriculum qui met en exergue le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, des objectifs terminaux d'intégration (OTI) pour chaque cycle du secondaire et des objectifs intermédiaires d'intégration (OII) pour chaque niveau. Les situations définies dans le système éducation, et auxquelles les apprenants font face, doivent correspondre aux contextes locaux ou nationaux ; les OTI sont définis en fonction du contexte social. La PI vise l'intégration du savoir dans le contexte social.

Nous pouvons dire que la PI est pragmatique pour le système éducatif d'un pays, c'est ce qui permet à Roegiers X. (2006) de définir la PI comme la résolution des situations-problèmes nouvelles par chacun des élèves en intégrant le savoir et savoir-faire dans des situations de la vie courante. Considérant cette définition, nous pouvons ajouter que les élèves doivent transférer les apprentissages du contexte scolaire à une vie quotidienne. Présentée dans ce sens, la PI comme l'APC met l'accent sur l'autonomie des apprenants qui doivent développer leur réflexivité, et l'enseignant dans ce cas devient le guide. La PI préconise l'organisation des apprentissages en six « séquences ». Chaque palier a environ cinq semaines de cours pour apprendre aux élèves à résoudre des situations-problèmes et une semaine consacrée à l'évaluation formation, Roegiers X. (2006).

L'une des étapes de la pédagogie de l'intégration est l'intégration ; cette étape est programmée après quatre semaines de cours dans une séquence didactique.

Selon Roegiers X. (2006), l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ, en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. » ; l'intégration est une étape qui permet de réunir tous les savoirs notionnels qui ont été maîtrisés différemment dans les

différentes interventions de l'enseignant, en vue de les mettre ensemble dans le souci de créer entre ceux-ci un lien à partir des tâches proposées par l'enseignant. C'est une activité d'apprentissage qui permet à l'apprenant de pouvoir apporter une réponse à la tâche en mettant en valeur tout ce qu'il a appris pendant une séquence. L'apprenant a besoin de mobiliser les notions les plus pertinentes pour apporter une réponse à la tâche ; il ne lui est pas demandé d'utiliser tous les savoirs mais d'identifier celles qui peuvent l'aider à résoudre le problème posé.

Ce qui laisse entendre que dans l'approche par compétences, les apprentissages s'effectuent en deux phases : la phase d'apprentissage des savoirs essentiels où l'apprenant doit maîtriser ces savoirs au travers les tâches à lui confiées par l'apprenant à partir des situations-problèmes précises et la phase de l'intégration qui est une phase de regroupement des savoirs essentiels convoqués toujours par l'apprenant pour répondre à une situation-problème posé par l'enseignant. Dans la deuxième de ces phases, les élèves apprennent à mobiliser les savoirs essentiels acquis, en vue de la résolution d'une tâche. Dans une séquence didactique, une semaine est réservée à l'activité d'intégration qui s'effectue juste avant l'évaluation. Une activité d'intégration est, d'après Roegiers (2001), une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés. Il s'agit donc de moments d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'apprenant à intégrer différents acquis, et à leur donner du sens. Il faut comprendre l'expression « activité d'intégration » au sens d'une activité d'apprentissage dans laquelle on invite l'élève à transférer ses acquis, pour traiter une situation réelle de vie, une activité destinée à mobiliser plusieurs acquis (ressources) qui ont fait l'objet d'apprentissages antérieurs. L'élève doit articuler ses acquis, les mobiliser, les réinvestir dans un contexte donné. Nous abordons la question de l'évaluation selon l'approche par compétence.

II.4 L'évaluation selon l'APC

Nous pouvons définir l'évaluation comme un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages à partir des données recueillies, analysées et interprétées en vue de décisions pédagogiques et administratives. Cette définition nous permet de comprendre que l'évaluation est en quelque sorte un jugement que l'enseignant porte sur la réaction d'un apprenant sur une tâche qui lui confiée. Il ne s'agit pas seulement de donner une note qui est en réalité la mesure du travail de l'apprenant, mais d'apporter une appréciation à la note donnée ; nous marquons une différence entre l'évaluation et la mesure qui consiste en toute situation de recueillir un résultat ou des indices relatifs à la performance de l'apprenant.

Nous notons plusieurs types d'évaluation en APC comme dans d'autres approches pédagogiques : l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

➤ L'évaluation diagnostique : celle-ci est faite avant une séquence d'apprentissage en vue de développer un programme d'apprentissage qui cadre avec les caractéristiques des apprenants ; on veut ce qui est susceptible d'influer sur la qualité des apprentissages à venir. Elle permet également de ressortir les difficultés des apprenants et savoir quelles modifications apporter. Ce type d'évaluation est l'occasion pour l'enseignant de jauger le niveau réel des apprenants afin de savoir comment orienter son intervention dans les salles de classe ; cette évaluation peut encore être appelée pré test qui est un test avant le début d'une série de cours dont le but est de poser des questions sur les notions qui seront abordées et dont la vérification de leur maîtrise se fait à la fin des cours.

➤ Nous pouvons aussi relever l'évaluation formative qui est une évaluation appliquée régulièrement dans le cadre de la pratique de l'approche par compétences. Elle permet de vérifier au cours de l'apprentissage l'efficacité de l'enseignement et de soutenir les apprenants dans leurs efforts. Lorsque les apprenants n'ont pas atteint la compétence visée, l'enseignant peut réguler dans le cadre d'une activité appelée remédiation ou bien les apprenants après avoir constaté les erreurs, peuvent s'autoréguler dans le but corriger leurs erreurs par eux-mêmes. L'autorégulation peut se faire dans le cadre d'un travail entre les pairs, c'est l'une des raisons pour lesquelles il est important pour les apprenants de travailler, de construire le savoir ensemble. C'est le type d'évaluation qui est pratiquée par l'approche par compétences dans le but de pousser parfois les apprenants à se questionner sur ce qu'ils reçu en vue de changer pour s'améliorer.

➤ L'évaluation sommative

Selon Legendre (1993):

« L'évaluation sommative est une démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme ou une partie terminale de programme pour prendre des décisions relatives au passage à la classe supérieure, à la sanction des études, à la reconnaissance des acquis [...], à l'orientation des élèves ainsi qu'à la sélection. »

Cette interprétation s'appuie sur des interprétations critériées c'est-à-dire les interprétations qui tiennent compte des critères définis pour le passage à une classe supérieure. Elle se fait à la fin d'un trimestre ou d'un module et informe les apprenants sur la maîtrise d'une compétence ; cette évaluation devient certificative lorsqu'un diplôme est

accordé aux apprenants. L'évaluation selon l'approche par compétences doit avoir des critères précis indépendants les uns des autres ; ces critères doivent être explicites pour être bien compris. Un apprenant est déclaré compétent quand celui-ci obtient 2/3 à chaque critère minimal.

L'évaluation a les valeurs fondamentales et instrumentales : les valeurs fondamentales sont la justice qui est le respect des lois et règlements établis et qui définissent un type d'évaluation. L'évaluation a aussi la valeur liée à l'égalité c'est-à-dire qu'elle doit être uniforme afin que tous les apprenants aient la même chance de réussite ; il n'est pas question de privilégier les uns et léser les autres. Elle doit tenir compte de l'équité.

Les valeurs instrumentales de l'évaluation sont la cohérence : il faut toujours un lien entre l'apprentissage et le programme ; toute évaluation qui est hors programme ne doit pas être considérée car selon l'approche par compétences, l'apprenant ne doit pas ignorer ce sur quoi il doit être évalué.

Le plus important dans l'enseignement apprentissage est de maîtriser ce qu'on fait et non de systématiquement focaliser son attention sur l'évaluation, cela ne fait pas avancer l'apprenant dans la mesure où celui-ci ne pourra pas avoir des acquis mais il cherchera à maîtriser les savoirs qui peuvent être interrogés ; l'évaluation doit aider à construire les savoirs. Une autre valeur instrumentale est la rigueur car il y a un souci d'exactitude et de précision dans la confection des épreuves ; nous pouvons également citer la transparence car les normes et les modalités doivent être comprises par les apprenants.

CHAPITRE III : L'IMPLANTATION ET LA PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES AU SECONDAIRE

Le système éducatif au Cameroun connaît depuis 2013 une profonde mutation au niveau de l'approche utilisée. Longtemps dominé par la pédagogie par objectif appréciée par les enseignants et certains experts, ce système intègre désormais l'approche par compétences. Ce changement d'approche fait suite à la mise en pratique des recommandations à appliquer dans le système éducatif camerounais et indiquée dans le document pour la stratégie et la croissance en vue de faire du Cameroun un pays émergent.

L'implantation de l'approche par compétences a été soutenue par le politique à travers des discours de certains responsables qui annonçaient la transformation du système éducatif dans le but de le professionnaliser ; c'est dans cette perspective que le thème de rentrée scolaire 2012-2013 était : « une pédagogie de l'excellence au service de la professionnalisation des enseignements pour un Cameroun émergent ». Au vue de ce thème il est à noter que l'implantation de l'approche par compétences visait la professionnalisation des enseignements ; nous sommes à mesure de dire aujourd'hui que cette professionnalisation s'apparente à un slogan d'autant plus que six années après l'introduction de cette nouvelle approche, il n'a jamais été question de la professionnalisation et nous sommes en mesure de croire que l'APC n'a peut-être pas été bien pensée ou alors l'orientation qui était donnée dès le départ n'est plus celle qui est appliquée ; nous avons l'impression qu'il ne s'agit pas de l'APC qui est appliquée dans le système éducatif camerounais plus particulièrement à l'enseignement secondaire qui est notre champ d'étude. Il convient donc de voir exactement le contexte d'implantation de ladite approche.

III.1 Le contexte d'introduction de l'APC

L'implantation de l'approche par compétences au Cameroun est faite par le ministère en charge des enseignants secondaires qui a soumis les enseignants à une orientation précise qui doit être suivi par toute la communauté éducative. Les décisions prises sur la démarche n'impliquent pas forcément les enseignants qui doivent respecter l'orientation donnée pour faciliter une bonne implémentation de l'APC, il y a eu la communication pour signifier aux apprenants la nouvelle approche à suivre. Nous estimons qu'il faut aller au-delà de la

communication pour échanger afin de recueillir l'expérience des intervenants¹⁰. Certains y ont exprimé leur désaccord, d'autres ont accepté par respect de la hiérarchie en appliquant une approche hybride¹¹, d'autres ne pratiquent même pas ou font semblant de la pratiquer. Cette situation montre déjà que l'implantation de la nouvelle approche est une forme d'échec à cause de la non implication des enseignants.

Les séminaires ont été organisés par le ministère en charge de l'enseignement secondaire et animés par les inspecteurs pédagogiques dans tout le territoire camerounais pour expliquer la nouvelle approche, mais nous avons observé le manque de sérieux parce que dans certaines localités, deux jours ont suffi pour tenir le séminaire ; certains enseignants n'ont pas compris exactement ce qu'il fallait faire dans les salles de classe. C'est ce qui explique la difficulté qu'ont certains enseignants aujourd'hui à appliquer cette nouvelle approche, car c'est le début d'un apprentissage qui permet aux apprenants d'avoir une motivation. L'implantation de l'APC est une source des difficultés de compréhension de cette nouvelle approche. Malgré la volonté de l'Etat camerounais, l'APC continue d'être rejetée par la plupart des enseignants qui la trouvent inadaptée.

L'implantation de l'APC a été faite en deux phases, la phase d'expérimentation et la phase d'application effective ; il convient de noter que pendant la phase d'expérimentation, la plupart des enseignants ont cru que la nouvelle approche ne convenait pas au système éducation à cause d'un certain nombre de problèmes qu'ils ont soulevés ; malheureusement ces problèmes n'ont pas été considérés, ce qui a créé une sorte de résignation. Nous pouvons par exemple évoquer le problème des effectifs pléthoriques dans certains établissements scolaires.

III.1.1 Quelques problèmes à l'introduction de l'APC

L'introduction de l'APC au secondaire connaît quelques difficultés que nous pouvons relever.

¹⁰ Les intervenants du système éducatif qui forment la communauté éducative sont : les enseignants, le politique, les inspecteurs pédagogiques...

¹¹ Une approche qui n'est ni l'APC, ni la PPO

III.1.1.1 Problème d'effectif pléthorique

Selon l'approche par les compétences, l'enseignant n'est plus le transmetteur du savoir, mais le facilitateur qui guide l'apprenant à développer le savoir-être pour devenir compétent. Pour le cas des zones urbaines au Cameroun où l'effectif oscille entre cent et cent dix élèves par classe, nous sommes d'avis qu'il est difficile pour l'enseignant de jouer le rôle de guide; nous estimons qu'il est important de réfléchir sur le problème des effectifs pléthoriques avant de changer d'approche pédagogique; car, le passage de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par les compétences s'est faite sans au préalable revoir le problème d'effectifs dans les salles de classe ce qui considéré pour nous comme un échec programmé de l'APC. C'est ce qui semble pointer à l'horizon quand les enseignants font part de leur préoccupation sur la méthode à adopter dans les grands groupes. Comment faire pour que l'APC soit adapté au contexte des effectifs dans les salles de classe ?

Cette question permet d'établir un rapprochement entre l'APC et les effectifs pléthoriques en vue de mettre sur pied une approche qui réponde à la réalité sociale. Le problème d'effectifs ne permet pas à l'enseignant de travailler dans les conditions idoines ; car dans le contexte du grand groupe, celui-ci ne peut pas toujours amener tous les apprenants à la réflexion. Dans certaines salles de classe, l'enseignant est dans un contexte où il ne peut pas circuler convenablement entre les rangées parce qu'il n'y a pas d'espace, il ne peut pas contrôler ce que font les apprenants. Il ne peut que jouer le rôle de transmetteur de savoirs. Les effectifs pléthoriques posent aussi le problème de la gestion de la classe.

L'implantation de l'APC sans revoir les problèmes liés au contexte éducatif semble la volonté d'être à la mode pour montrer que le Cameroun n'est pas resté à la traîne des pays qui de plus en plus revoient leur approche pédagogique pour l'orienter selon l'approche par compétences afin de faire partie du cercle des pays qui pratiquent l'APC dans leur système éducatif. Tel paraît être le cas pour le Cameroun. Dans ce contexte, nous considérons l'implantation de l'APC dans l'enseignement secondaire comme du suivisme. Car, il ne suffit pas de changer une approche pédagogique, mais il faut le faire en la contextualisant. L'APC telle qu'elle est introduite nous montre à suffisance qu'elle répond aux réalités sociales des pays qui ne souffrent sans doute pas du problème d'effectifs pléthoriques, dans les salles de classe contrairement au Cameroun où le problème se pose avec acuité. Nous rappelons que le problème d'effectifs pléthoriques avait déjà été traité dans la plupart des pays occidentaux avant l'implantation de l'APC. Pour le cas du Cameroun, nous constatons de réelles difficultés parmi les enseignants qui, dès que l'APC est recommandée, se plaignent des effectifs pléthoriques qui sont une entrave au déroulement de leurs cours fixé pour certains à

cinquante minutes. Nous pouvons établir immédiatement le lien entre effectifs pléthoriques et gestion du temps.

III.1.1.2 La gestion du temps dans les classes

Le problème des effectifs entraîne inéluctablement celui de la gestion du temps. Le temps réservé à un cours est cinquante-cinq minutes. Ce découpage respecte la pédagogie par objectifs où il était question d'atteindre l'objectif fixé en un temps précis. Il s'avère compliqué de respecter le même quota horaire (50 minutes) dans la mesure où selon l'APC, un cours peut prendre l'allure d'un débat ; l'enseignant, pour ne pas être en retard par rapport au programme, travaillera sous pression parce qu'il tient à couvrir ce programme. Dans ces conditions, nous risquons de revenir à la pédagogie par objectifs où l'enseignant veut absolument terminer son programme sans toujours se préoccuper des représentations de ses apprenants, afin d'être en conformité avec l'administration qui exige toujours que tout le programme soit couvert¹². Avec l'APC, est-il possible à tous les enseignants de boucler le programme sans avoir amené les apprenants à développer leurs compétences ? La réponse est indubitablement non parce que les apprenants n'ont pas toujours les mêmes conditions d'apprentissage, n'ont pas les mêmes capacités de retenir et enfin sont issus de réalités sociales diverses qui peuvent influencer le rapport au savoir. Nous pouvons dire que les programmes ne doivent pas être priorisés au profit des savoir-être. Il est urgent de revoir la gestion du temps en l'adaptant à l'APC.

III.1.1.3 L'enseignant formé

L'implantation de l'approche par compétences s'est faite dans les conditions particulières. Elle a commencé par la phase expérimentale en 2013. Il était question d'amener les enseignants à pratiquer la nouvelle approche sur toute l'étendue du territoire du Cameroun ; ce qui supposait le passage de l'approche par objectifs pour l'approche par compétences. Les enseignants étaient les plus visés parce que ce sont ceux qui interviennent dans les salles de classes. Pour cette raison, des séminaires ont été organisés et animés par les inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux afin d'expliquer la nouvelle approche aux

¹² Dans le système actuel, le bon enseignant est celui qui achève son programme quel que soit la méthode utilisée. Cette situation entraîne le bâclage des programmes par l'enseignant qui est souvent surpris des jours fériés qui l'interrompt dans la conduite de son cours

enseignants¹³. Ces enseignants avaient besoin de compléter leur formation reçue dans les écoles normales supérieures par la participation aux différents séminaires sur l'APC afin de s'en approprier.

Cependant, ces séminaires étant organisés en cours d'années scolaires n'ont pas été appréciés par les enseignants qui devaient, pour ceux qui tenaient les classes de sixième revoir l'approche pédagogique afin de s'arrimer à ce qui est imposé par le ministère ; c'est la raison pour laquelle nous avons dit plus haut que cette implantation était faite dans des conditions particulières, car comment peut-on implanter une approche pédagogique, au cours d'une année scolaire même si elle est encore dans la phase expérimentale ? Cette question nous amène à relever le contexte d'impréparation des enseignants qui s'est manifestée par la peur d'intervenir dans la nouvelle approche. Il est par ailleurs important de noter que les enseignants ont toujours été formés selon la pédagogie par objectifs et il devient difficile d'intervenir selon la nouvelle approche car ils ne l'ont pas bien assimilée. Nous sommes dans le contexte où même dans la phase d'expérimentation ils intervenaient selon la pédagogie par objectifs. Nous estimons que la mise sur pieds d'une nouvelle approche ne devait pas être l'apanage des experts ou des inspecteurs pédagogiques mais elle pouvait se faire dans le contexte d'intégration de quelques enseignants afin de ressortir une approche adaptée sur le terrain. Il est vrai que depuis la phase d'implantation jusqu'aujourd'hui des efforts ont été faits par l'administration pour prendre en compte les critiques des enseignants dans la confection des curricula et les étapes d'une leçon selon l'APC. Mais il n'en demeure pas moins vrai que rendu aujourd'hui, cette approche reste encore une préoccupation pour l'enseignant dans son intervention en classe car la plupart ont des difficultés à l'appliquer efficacement en suivant les prescriptions des autorités en charge de l'enseignement secondaire justifié par le fort contraste qui existe entre ce qu'ils ont appris dans les écoles normales supérieures et ce qu'ils sont obligés d'appliquer sur le terrain. Dans ce contexte d'implantation où les enseignants formés ayant une certaine connaissance en didactique et en pédagogie ont des difficultés à s'adapter, qu'en est-il des enseignants recrutés sur le tas à partir de leurs diplômes académiques ?

¹³ Nous notons qu'il existe deux catégories d'enseignants : ceux qui ont subi une formation dans une des écoles normales supérieures au Cameroun et ont obtenu un diplôme de professeur du premier et /ou du second degré et à la fin ont été affectés aux lycées ou aux collèges pour exercer en tant que professionnels et les enseignants qui sont recrutés sur la base d'un diplôme académique et exercent comme vacataires.

III.1.1.4 L'enseignant non formé

C'est un diplômé de l'enseignement secondaire ou supérieur à la recherche du travail et qui est recruté dans les établissements publics et mêmes privés pour combler les postes des enseignants vacants. Dans les villes, ceux qui sont recrutés sont pour la plupart des diplômés du supérieur qui sont souvent encadrés par les enseignants professionnels au niveau de la préparation des leçons, l'intervention en classe et la préparation des épreuves. Ils acquièrent au fur et à mesure l'expérience dans le métier d'enseignant peuvent ainsi être considérés comme des enseignants formés parce qu'ils confrontés aux mêmes types de préoccupations que ceux formés dans l'exercice de leur métier. Dans le contexte d'implantation de la nouvelle approche, ceux-ci ont eu des difficultés à enseigner selon l'APC parce qu'ils n'ont pas cerner la nouvelle approche.

Par contre, dans les zones rurales, les enseignants vacataires sont pour la plupart des natifs de la localité qui y sont retournés. Ils sont recrutés dans les établissements à cause des besoins en manque d'enseignants fortement exprimés. Certains diplômés, après le baccalauréat se lancent dans la carrière d'enseignants et n'ont aucune assistance d'enseignants formés ; ils sont parfois les seuls de la localité à enseigner une discipline et leurs interventions dans les salles de classe sont une forme de débrouillardise dont le but est de remplir l'emploi du temps pour faire croire que les enseignements sont bien dispensés. Nous sommes dans le contexte où ils ne sont pas régulièrement suivis par les inspecteurs régionaux et sont parfois absents dans les séminaires pouvant les recadrer dans le cadre de leurs enseignements. Leurs cahiers de préparation sont souvent des anciens cahiers qu'ils utilisaient quand ils étaient encore des élèves et parfois font le copier-coller des enseignants qu'ils ont eu par le passé. Les projets pédagogiques qu'ils proposent sont aussi des copier-coller d'autres établissements. L'approche par compétences n'est pas une préoccupation pour eux. Dans certaines zones rurales cette approche n'est pas encore mise en application. Cet état de chose nous permet de constater un taux d'échec élevé dans les zones rurales. Nous pouvons dire que la mauvaise implantation de l'APC permet que cette approche s'applique à double vitesse ; certaines connaissent et appliquent cette approche tandis que d'autres restent encore à la traîne sans déployer des efforts en vue de son application.

Par ailleurs, il existe encore une catégorie d'enseignants dans ces zones rurales ; ce sont des instituteurs, des infirmiers etc. qui viennent en renfort afin de combler le vide dans les établissements scolaires, de pallier au manque d'enseignants dans diverses disciplines ; nous pouvons également noter dans ce cas que ceux-ci n'ont pas toujours une certaine assise didactique dans une discipline où ils sont appelés à exercer mais ils font de leur mieux afin

que des cours soient régulièrement dispensés. Il est également important de noter que dans ces zones, certains enseignants formés pour une discipline sont obligés d'intervenir dans une discipline autre que la leur ; par exemple, un enseignant de Français peut en même temps dispenser le Français, l'Histoire et l'Anglais et celui de Mathématiques devient facilement un enseignant d'Informatique. La question que nous nous posons est comment un tel enseignant peut-il maîtriser l'approche pédagogique d'une discipline autre que la sienne ? Il est fort possible dans ce contexte que nous nous retrouvions avec des enseignants qui n'appliquent pas les recommandations des autorités en charge de l'enseignement secondaire pour une approche pédagogique précise.

Cette peinture réelle du contexte de la zone rurale nous donne l'opportunité d'affirmer sans ambages que le contexte d'implantation de l'APC dans la zone rurale et même urbaine est jonché de plusieurs obstacles qui empêchent l'effectivité de la pratique de cette approche sur le terrain. L'autre préoccupation à relever dans le contexte d'implantation de l'APC est le découpage séquentiel.

III.1.1.5 Découpage séquentiel

Il s'agit d'une période de six semaines comportant l'enseignement, l'évaluation et la remédiation. La séquence est organisée autour d'un objectif pédagogique opérationnel pour l'approche par objectifs et qui devient la compétence attendue dans le cas de l'APC.

Cependant, dans le contexte de l'implantation de l'APC, la séquence didactique¹⁴ est toujours arrimée à la séquence administrative¹⁵ ; car le chronogramme des activités de l'année scolaire est défini par l'administration d'un établissement qui respecte le timing du ministère des enseignements secondaires. De ce fait, les évaluations programmées ne tiennent pas toujours compte de la progression des enseignants. La préoccupation est la difficulté pour les enseignants à évaluer parfois en milieu de séquence, ce qui est contraire à la pratique de

¹⁴ La séquence didactique est une période de six semaines réservée aux différentes activités à mener par l'enseignant selon un objectif précis à atteindre ou une compétence attendue. Elle comprend trois phases : les cours, les évaluations et compte rendu plus remédiation. Pour le cas de l'APC, une autre étape est la phase d'intégration et qui se fait avant l'évaluation. Elle doit scrupuleusement être respectée par l'enseignant.

¹⁵ C'est aussi une période de six semaines qui comportent toutes les activités à mener dans l'établissement et fixées par les responsables de l'établissement. Ces activités sont réparties en plusieurs phases qui sont : la période des cours, des évaluations, des reports de notes, les conseils de classes et la remise des bulletins

l'APC ou l'apprenant ne peut être évalué qu'à la fin des enseignements. C'est ce qui est d'ailleurs expliqué dans les guides pédagogiques. Parfois, il est demandé aux enseignants de fournir les statistiques de progression séquentielle, alors qu'ils n'ont pas encore achevé la séquence. Nous avons constaté dans ce contexte que les notes sont plus importantes que le travail par fait enseignants. Nous sommes tentés de nous poser la question suivante : Sur quoi évalue-t-on exactement ? Etant donné que l'évaluation permet de jauger le niveau réel d'un apprenant à partir de la compétence attendue dès le début de la séquence.

L'implantation de l'APC s'est faite dans le contexte où le chronogramme des activités fixé par l'administration amène parfois les enseignants à bâcler leurs cours et à évaluer sans forcément être en phase avec l'objectif de la séquence. Nous pouvons dire ici qu'une réflexion n'avait pas été menée lors de l'implantation de l'APC afin d'arrimer la séquence didactique à la séquence administrative. Tout fonctionne comme si le plus important est de remplir le cahier de texte au lieu de se rassurer que les cours ont été faits ainsi que les évaluations. Nous pouvons expliquer ce fait par des interruptions de cours pour des motifs divers tels que : la journée gastronomique, les périodes bloquées pour les évaluations harmonisées séquentielles. Cette situation empêche l'enseignant d'évoluer normalement et il est souvent obligé de survoler certaines leçons afin d'achever le programme. Par exemple l'enseignant de français qui a plusieurs sous-disciplines, il lui est difficile d'avancer normalement dans sa progression quand les cours sont parfois interrompus alors que cela n'avait pas été prévu dans son projet.

L'implantation de l'APC, dans ce contexte est un problème ; car l'approche par compétences se veut une approche qui vise la performance de l'apprenant et son aptitude à développer sa réflexivité. Nous pensons qu'il est important de définir toutes les activités à mener avant l'élaboration de la progression afin de ne pas pousser les enseignants à courir derrière le programme.

III.1.1.6 Fiche pédagogique inadaptée au contexte

Avec l'implantation de l'APC, il est difficile pour un enseignant de respecter la progression des leçons pendant toute l'année scolaire. Après quatre semaines de cours, il faut absolument, une semaine d'intégration écrite et orale. Concrètement, la sixième séquence, bien qu'étant programmée dans les progressions et projets pédagogiques des classes de Sixième et Cinquième n'existent pas en réalité à cause de la période réservée pour le Concours d'entrée en Sixième et la préparation aux examens officiels. Cette réalité sur le terrain ne permet pas à l'enseignant de poursuivre avec ses enseignements. Il est question de libérer les élèves de Sixième et Cinquième pendant cette période et la question que nous nous posons est celle de savoir comment peut-on avoir une séquence qui n'existe que dans le

projet ? Nous sommes dans le contexte où, malgré cette incongruité, les enseignants parviennent à enseigner, intégrer, évaluer et même remédier. C'est une dérive qui ne peut se justifier que par le fait que les enseignants veulent être coûte que coûte être à la page de leurs progressions. Il semble difficile pour tout enseignant d'intégrer la sixième séquence qui est aussi important dans la mesure où il est déjà mentionné dans le projet pédagogique. C'est la raison pour laquelle les enseignants sont toujours interpellés par l'administration afin d'achever le programme. Nous pensons que l'implantation de l'APC devrait être un moment idoine pour élaborer des progressions adaptables sur le terrain. Malheureusement ce n'est pas la réalité sur le terrain.

Le contexte d'implantation de l'APC est déjà un handicap pour sa réussite. Nous ne saurons comprendre comment une maison, bien que bénéficiant des ingénieurs qualifiés, pourraient être bien bâtie quand la fondation n'est pas bien posée ; il est certain qu'à un moment, cette maison s'écroulera du fait de la fondation qui n'est pas bien faite.

Même si dans le contexte d'implantation de l'APC, les inspecteurs pédagogiques ont fait des réajustements des projets pédagogiques aux sous-cycles d'orientation afin de ramener les séquences didactiques de six à cinq, nous constatons néanmoins qu'un autre problème se pose car l'année scolaire a six séquences officiellement et il n'est pas normal de ne considérer que cinq séquences, nous ne serons pas en train de respecter le découpage annuel. Il est préférable d'harmoniser le nombre de séquences par année scolaire dans tous les cycles. On ne saurait expliquer comment on peut passer de six séquences au sous-cycle d'observation à cinq au sous-cycle d'orientation. Pour mieux implanter l'APC, il faut un contexte où nous avons l'arrimage entre le découpage prescrit par le Ministère et la réalité de découpage sur le terrain par rapport aux différentes matières. Nous précisons que notre champ de travail se limite à l'enseignement du Français.

III.2 L'évaluation dans le contexte d'implantation de l'APC

L'APC est implanté dans le contexte où l'évaluation est harmonisée dans la plupart des établissements scolaires du Cameroun. L'administration fixe une semaine bloquée pour les évaluations pendant laquelle les cours sont suspendus et les épreuves sont présentées pour chaque niveau. La plupart des évaluations sont programmées en milieu de séquence. Etant donné que l'évaluation est le couronnement des enseignements au cours d'une séquence, il est souvent difficile pour l'enseignant de confectionner les sujets. Particulièrement en Sixième et Cinquième où la sixième séquence n'existe pas. L'enseignant évalue sans tenir compte de la compétence attendue. En Quatrième et en Troisième, l'évaluation de la sixième séquence

n'est qu'un prolongement de la cinquième séquence puisque cette séquence n'existe pas. Le problème que nous soulevons dans cette pratique est le fait d'évaluer sans suivre le projet pédagogique en fin d'année. La tâche qui doit être présentée à l'apprenant pendant l'évaluation selon l'APC ne doit être que le prolongement des activités d'intégration. Or ces activités n'existent pas au sous-cycle d'orientation et on se pose la question de savoir pourquoi évalue-t-on ?

Cette question est pour nous une occasion de relever que l'évaluation n'a pas été bien pensée lors de l'implantation de l'APC, car on a encore gardé le réflexe d'évaluer le savoir et non la compétence ce qui est contraire à l'approche pédagogique nouvelle à savoir l'approche par les compétences. Nous reconnaissons qu'en expression écrite, c'est la compétence de l'apprenant qui est évalué. Mais le problème qui se pose est le sens que l'apprenant donne à l'évaluation ; il sait que l'enseignant attend de lui une production qui ne se limite qu'à l'école. Or pour nous, l'évaluation doit être un moment où l'apprenant établit un lien entre la tâche et son vécu quotidien.

Pour ce qui est du français, le contexte de l'évaluation est celui de la multiplication des épreuves en fonction des sous disciplines au premier cycle. L'enseignant est contraint de produire quatre notes (orthographe, étude de texte, expression écrite et expression orale) par apprenant pour le premier cycle et deux notes par apprenant pour le second cycle pour des classes parfois à effectif pléthorique. L'enseignant peut corriger en moyenne six cents copies en une séquence et doit remettre les copies avant le début de la séquence suivante. Il passe plus de temps à évaluer et à corriger les copies et il ne peut pas progresser facilement dans ses enseignements. La multiplicité des évaluations par séquence est une source de la déconcentration de l'enseignant. L'évaluation de plusieurs sous-disciplines est spécifique aux enseignants de français. Il est clair que l'APC ne peut pas s'appliquer de manière rigoureuse dans un tel contexte où l'enseignant passe plus de temps à corriger les copies qu'à préparer ses leçons. Quel que soit la bonne volonté de l'enseignant de produire un travail efficace, il sera parfois contraint de ne pas respecter scrupuleusement la démarche prescrite.

Dans ce contexte, l'enseignant cherche à contourner l'obstacle des évaluations à répétition pour simplifier des épreuves ou pour se faire aider au quartier par les étudiants. Nous comprenons que l'enseignant n'accorde plus une grande importance pour les évaluations ; dans cette situation il ne peut réussir à remédier d'autant plus qu'il n'a pas corrigé pour réguler les savoirs. Nous notons que pour remédier, il faut avoir corrigé les copies pour déceler les erreurs. Nous concevons l'approche par compétences comme celle qui permet le suivi personnel de l'apprenant afin de développer en lui une compétence dans une

situation précise. Lors de l'implantation de l'APC, les épreuves n'ont subi aucune modification en étude de texte ; mais en orthographe, on note la prise en compte de plusieurs formes d'évaluation en orthographe, désormais nous avons de la dictée contrôle pour la correction orthographique qui constituent l'évaluation. Les enseignants se retrouvent parfois à redonner les mêmes épreuves, ce qui démontre à suffisance que ceux-ci ne prennent plus du temps à confectionner des épreuves qui répondent aux leçons vues avec les apprenants. Nous abordons les évaluations des différentes sous-disciplines en français.

III.2.1 L'évaluation en Expression écrite

L'évaluation en expression écrite quant à elle connaît une avancée au niveau de la confection de l'épreuve. La tâche apporte des informations qui aident l'apprenant à la traiter ; on ne parle plus du sujet mais de la tâche et dans cette tâche, une situation problème est posée et dont la réponse appelle à la mobilisation des ressources acquises au cours de la séquence. Le problème à résoudre par l'apprenant est issu d'un contexte qui apporte des informations précises à l'apprenant. Il est également demandé à l'apprenant de faire une production claire afin que celui-ci ne navigue pas à vue. La particularité se situe au niveau du lien qu'il y a entre le domaine de vie et la tâche donnée. Il s'agit ici d'évaluer la compétence de l'apprenant dans un domaine de vie précis. Même si la tâche semble longue en expression écrite, nous voyons déjà l'effectivité de l'approche par compétences par rapport à cet exercice.

L'expression écrite a la même structure au niveau de la tâche que l'expression orale mais l'évaluation de cette dernière se fait oralement. Il faut noter que la tâche qui est proposée aux apprenants semble longue bien que la consigne soit détaillée avec des orientations précises ; pour un élève du collège et surtout du sous-cycle d'observation, il est possible qu'il traite l'épreuve en répondant juste aux questions sans produire un travail cohérent. Pour le sous-cycle d'orientation, certaines tâches proposent un court texte encadré et qui se situe entre le libellé et la consigne qui vise à expliquer davantage la consigne et qui permet à l'apprenant de s'y appuyer pour produire son propre texte. Mais ce court texte est parfois repris par l'apprenant quand il est à court d'idée ; certains apprenants recopient ce court texte et présente comme s'il s'agissait de leur production personnelle. Malgré toutes les précisions apportées par l'enseignant, certains apprenants ne comprennent pas toujours la structure de l'épreuve d'expression écrite.

III.2 .2 L'évaluation en correction orthographique

Pour l'orthographe, nous constatons que l'épreuve proposée régulièrement par les enseignants est la correction orthographique ; elle se fait par des erreurs introduites qui relèvent des fautes d'orthographe, de coupure de mots, d'accent d'orthographe avec incidence sémantique, de grammaire et de conjugaison. Chaque type de faute a un nombre de point à retrancher chez l'apprenant qui le commet ; pour les fautes d'accent, de coupure de mots, il est demandé de retrancher 0,5 point par contre, pour les fautes d'orthographe simple, 1 point est retranché et enfin les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison sont sanctionnées de 2 points en moins chez l'apprenant. Par contre les fautes ajoutées par l'apprenant ne sont pas comptées par l'apprenant. Il est question en correction orthographique d'évaluer le savoir et non la compétence. Toutes ces mesures visent à démystifier l'orthographe qui était une source d'ennui pour les apprenants, car les notes obtenues pendant la période de la dictée contrôle étaient très mauvaises.

Nous notons que le contexte d'implantation de l'APC ne favorise ni les enseignants, ni les apprenants car les enseignants se plaignent du fait que les élèves ont des notes qu'ils ne méritent pas et il n'y a pas d'objectivité dans cet exercice. Pour les apprenants, ils travaillent certes bien, mais on ne note pas une grande amélioration de leur niveau. Cependant, l'évaluation ne se limite pas aux notes dans l'APC, mais elle permet de réguler le savoir de l'apprenant dans un contexte précis quand celui-ci n'a pas bien travaillé. Nous avons le sentiment que la correction orthographique à la forme actuelle fait croire aux apprenants et aux enseignants lors du passage de la PPO à l'APC que l'école n'est pas un piège.

III.2 .3 L'évaluation en Etude de texte

L'Etude de texte comme la correction orthographique est, comme nous l'avons dit plus haut, basée sur l'évaluation du savoir. Cette épreuve est constituée d'un texte de 150 à 200 mots Elle a deux parties : un texte et des questions en deux rubriques à savoir la compréhension pour 10 points et la connaissance et maniement de la langue pour 10 points également. Nous pouvons dire que l'APC est introduite dans le contexte où les épreuves (Correction orthographique et Etude de texte) sont montées pour le savoir d'une part et d'autre part l'expression écrite et orale ont une orientation selon l'APC. Compte tenu de tout ce qui est abordé dans le cadre de l'évaluation, nous pouvons dire que l'esprit qui prévaut chez l'enseignant qui propose les épreuves est toujours influencé par l'évaluation des savoirs qui sont transmis pendant des séances d'enseignement-apprentissage.

III.3 La culture de la transmission

L'APC remplace la PPO dans le contexte où l'enseignant est le transmetteur du savoir c'est-à-dire qu'il a le monopole du savoir et c'est par lui que l'apprenant acquiert aussi le savoir ; celui-ci est dans un état d'esprit où il sait qu'il ne peut rien faire sans l'enseignant qui a la solution parfaite à toutes ses préoccupations. C'est pour cette raison que l'enseignant est adulé, ceci suppose que l'apprenant compte beaucoup sur lui surtout dans les zones rurales où le livre est rare et l'apprenant ne peut recevoir que ce que l'enseignant lui donne. Comment l'APC peut-elle réussir dans le contexte du manque de livre dont la seule source est l'enseignant ? L'apprenant peut-il contribuer en toute sérénité à la construction du savoir ?

Le problème de la rareté des livres chez l'apprenant amène celui-ci à apprendre tout de l'enseignant et non à construire le savoir et nous pensons de ce fait qu'il faut amener l'apprenant à construire le savoir avec ses pairs en créant autour de lui des conditions favorables pour sa recherche afin que son rapport au savoir soit émancipatoire. Pour développer le savoir émancipatoire chez l'apprenant, il faut que celui-ci ait accès à la documentation afin de pouvoir par lui-même relever les savoirs pertinents pour son épanouissement intellectuel. Nous notons que ceux-ci sont parfois habitués à des cours dictés par leurs enseignants et leur rôle essentiel est de recopier ce qui est dit accompagné de quelques explications. On n'a pas su détacher l'apprenant de l'esprit d'attendre c'est l'une des raisons pour lesquelles, en situation de classe selon l'APC l'apprenant sait que la vérité est détenue par l'enseignant.

Or pour mieux implanter l'APC, il fallait apprendre à l'apprenant d'intervenir en situation de classe afin de faire prévaloir les fruits de leurs recherches. Nous ne disons pas que l'APC est implantée dans le contexte où les apprenants ne participent pas ou ne contribuent pas dans la construction du savoir en classe, mais nous voulons montrer que leur intervention est de nature à comprendre davantage ce qui est fait par l'enseignant. Or il faut une intervention qui leur donne aussi l'opportunité de dire ce qu'ils pensent de ce qui est fait. Ceci permet de créer un climat de confiance chez les apprenants.

Nous sommes dans le contexte où la plupart des enseignants gardent encore le réflexe de la transmission ; malgré les recommandations du ministère des enseignements secondaires, ils réussissent à trouver les voies de contournement qui les amène toujours à se considérer comme le maître dont le but est de transmettre aux apprenants et non construire avec ceux-ci. La question que nous nous posons est de savoir comment faire pour amener les enseignants à construire avec les apprenants dans un contexte donné ? Pour répondre à cette question, il ne suffit pas seulement d'organiser des séminaires au cours de l'année scolaire pour expliquer la

démarche de l'approche par compétences en précisant désormais le rôle des enseignants pendant leur intervention en situation de classe, mais il faut faire des descentes sur le terrain pendant la phase d'implantation de cette approche afin d'expliquer voire de simuler les leçons.

III.4 Les instructions ministérielles sur la pratique de l'APC au secondaire

L'APC est une approche pédagogique qui a été mis au programme de l'enseignement secondaire par un arrêté du ministre des enseignements secondaires du 14 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de sixième et cinquième. Cet arrêté marque le début effectif de cette approche qui avait d'abord commencé en sixième par une phase d'expérimentation. L'introduction de cette nouvelle approche était accompagnée du guide qui est le document qui pose les balises de la nouvelle approche en apportant des éclairages sur les méthodes d'enseignement des sous-disciplines du français au sous cycle d'orientation. Nous allons marquer un temps d'arrêt sur les sous-disciplines grammaire et expression écrite au premier cycle du secondaire pour comprendre les programmes en vigueur.

Dans ce programme d'études de sixième et cinquième (2014), il est recommandé l'APC avec entrée par des situations de vie. Ce programme définit trois objectifs définis dans le guide pédagogique du programme d'études de langue et de cultures nationales (2014) :

- « 1. Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. On passe d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage, car désormais l'apprenant construit lui-même son propre savoir.*
- 2. Donner du sens aux apprentissages en montrant à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. La nouvelle approche lui apprend à transférer ses acquis dans des situations de vie réelles.*
- 3. Evaluer les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève ne sait pas utiliser dans la vie active. Les savoirs et les savoir-faire constituent désormais des ressources que l'élève peut mobiliser pour traiter efficacement des situations de vie dans un contexte différent de celui de la salle de classe. »*

Nous pouvons dire au regard de ces objectifs que le choix de l'APC avec entrée par des situations de vie vise à accorder une place capitale à l'apprenant afin de laisser conduire par lui-même son propre savoir. L'apprenant est à la lumière de ce guide pédagogique une pièce importante de son apprentissage. La particularité ou la nouveauté dans ce guide est le sens qui est donné à tout ce qui est appris à l'école. Il est question désormais de pouvoir

transférer ce qui est appris à l'école dans les situations de vie presque réelle. Tous les acquis doivent aider les apprenants la vie réelle ; il aura la capacité d'intervenir afin de donner son point de vue qui facilite l'entrée dans la vie réelle.

L'enseignement-apprentissage du français permet de toujours établir un lien avec la société ; l'apprenant ne se limite plus à la quête du savoir de même l'enseignant doit mettre l'accent sur ce que l'élève faire ou doit être. Les notions pour l'APC ne sont plus enseignées pour elle-même mais doivent s'intégrer dans la vie. La nouvelle orientation observée dans le guide est également l'introduction des modules. Ces modules sont des unités d'enseignement construites autour des familles de situation et chaque module définit le domaine de vie dont le traitement par l'apprenant lui confère la compétence dans ce domaine. Le module permet de rompre avec la pédagogie par objectifs. Nous constatons également que les savoirs notionnels sont classés dans les apprentissages en fonction.

III.5 Méthode d'enseignement

La démarche d'enseignement du français au sous cycle d'observation est prescrite par le Ministère à travers le guide qui présente le déroulement d'une leçon en six phases :

➤ La découverte et mise en relief de la situation problème : il s'agit de la découverte par l'apprenant des consignes et des tâches à accomplir pour la leçon après lecture attentive du corpus ; rapide imprégnation à l'aide d'un questionnaire guide en rapport avec la situation de vie. L'apprenant découvre également la compétence attendue et le corpus qui lui est soumis en vue de la manipulation.

➤ Traitement de la situation-problème : cette étape consiste à manipuler le corpus à partir des consignes données par le professeur en vue de la résolution de la situation-problème ; les apprenants identifient et repèrent des éléments notionnels à comprendre. L'enseignant peut demander aux apprenants de travailler individuellement ou par groupe et dans ce cas il organise la classe en plusieurs groupes.

➤ Confrontation des résultats : à cette étape, les apprenants, sous la conduite de l'enseignant, présentent les résultats de leurs analyses. A ce niveau, les apprenants constatent leurs erreurs et les corrigent.

➤ Formulation de la règle : à cette étape, les apprenants formulent la règle qu'ils consignent dans leurs cahiers sous le regard de l'enseignant.

➤ Consolidation : c'est l'étape où l'enseignant propose des exercices écrits ou oraux aux apprenants pour renforcer la compétence acquise.

➤ L'intégration à mi-parcours : il s'agit de quelques exercices d'intégration proposés par l'enseignant après quelques séances d'apprentissage des savoirs notionnels. Cette intégration aide à installer la compétence chez l'apprenant ; elle n'est pas obligatoire au terme de chaque leçon.

Il est question du renforcement de la compétence acquise au niveau de la consolidation alors que ce sont les savoirs notionnels qui sont mis en exergue dans la plupart des leçons. Nous constatons également que la situation-problème telle que présentée dans le guide est un corpus choisi en fonction d'un domaine de vie et dont la manipulation par les apprenants pour aboutir à un savoir notionnel fixé sous la forme de la règle est en quelque sorte la résolution de la situation-problème.

III.6 Les sous disciplines du français au premier cycle

Nous notons que le français au premier cycle a huit sous-disciplines et chaque sous-discipline a une compétence visée ; ces sous-disciplines sont présentées dans le programme de sixième et cinquième comme :

III.6.1 La grammaire

La grammaire cet exercice vise les compétences suivantes chez l'apprenant :

- a. Compétence linguistique : maîtrise et pratique du français courant, oral et écrit.
- b. Compétence communicationnelle et langagière : capacité à réinvestir en contexte les structures grammaticales étudiées.

III.6.2 L'orthographe

L'orthographe : Les cours d'orthographe se font alternativement avec ceux de vocabulaire et de conjugaison, soit une séance. Ces cours offrent à l'élève l'occasion de découvrir la graphie correcte des mots ou de corriger les erreurs, en vue d'améliorer la qualité de ses productions écrites.

III.6.3 La conjugaison

La conjugaison : les notions de conjugaison apprises doivent permettre à l'élève de pouvoir judicieusement les réinvestir, les intégrer, d'une part dans ses productions orales ou écrites en rapport avec des situations de vie (récit, description, argumentation, explication, injonction, information, résumé écrit ou oral, etc.).

III.6.4 Le vocabulaire

Le vocabulaire : L'enseignement du vocabulaire vise les compétences suivantes. La compétence linguistique (connaissance du vocabulaire courant ou spécialisé) et la compétence langagière (choix des mots en rapport avec la situation à traiter).

III.6.5 L'expression écrite

L'expression écrite: L'apprentissage de l'écrit vise les compétences ci-après :
Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue. Compétence langagière : passer du mot à la phrase, puis de la phrase au paragraphe, enfin du paragraphe au texte, pour manifester une compétence de vie courante. Compétence méthodologique produire des écrits d'utilité sociale.

III.6.6 L'expression orale

L'expression orale : Ce sont : le commentaire de l'image¹⁶, la dramatisation¹⁷, la récitation¹⁸, la compréhension orale¹⁹, l'exposé oral²⁰. Les compétences attendues de la

16 Elle se déroule en quatre étapes : Découverte de l'image et des consignes d'observation par le professeur ; Analyse de l'image : individuellement ou en groupes d'élèves ; Restitution orale de l'analyse où le professeur permet aux apprenants de confronter le résultat de leur analyse, Synthèse qui permet de consigner les interprétations retenues.

17La dramatisation consiste à interpréter un dialogue ou à mettre en scène un récit, une fable, un poème ou un conte.

Elle comprend quatre étapes :

-La découverte des consignes de dramatisation : l'enseignant rappelle aux apprenants ce qu'il attend de leur prestation ;

-la dramatisation : l'enseignant choisit l'une des situations ci-dessus décrites, qu'il doit varier pour éviter la monotonie ;

- la confrontation : sous le contrôle de l'enseignant, les apprenants procèdent à la critique des différentes prestations ;

- la formulation de quelques principes de dramatisation : les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter, par rapport à la situation choisie, à l'objet d'étude, etc., et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

18 La préparation à la récitation, qui consiste en une explication du texte support.

La déclamation, qui se déroule à la séance suivante, consiste à réciter le texte préparé.

Pendant la déclamation, l'élève doit s'efforcer de rester fidèle au texte, au rythme, tout en mettant en œuvre sa personnalité, sa sensibilité, L'expression corporelle sera encouragée.

19La compétence attendue est la restitution par l'apprenant, dans des conditions précises, un texte écouté.

L'exercice se déroule en cinq étapes :

pratique de l'oral sont les suivantes : 1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue. 2. Compétence langagière : l'élève développe un agir compétent lui permettant de s'exprimer distinctement et correctement. 3. Compétence culturelle : l'élève étoffe sa culture littéraire ou générale et affine son jugement au contact de l'opinion des autres. 4. Compétence citoyenne : l'élève apprend à respecter l'opinion d'autrui et à être courtois pendant les échanges.

III.6.7 la lecture méthodique

La lecture méthodique : C'est une méthode active qui met l'élève au centre des apprentissages. Le professeur ne transmet plus un savoir constitué mais les élèves expriment leur propre sensibilité face au texte et construisent leur propre savoir. La pratique de la lecture méthodique au premier cycle²¹ vise les compétences générales suivantes chez l'apprenant :
Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison).
Compétence de lecture : lecture autonome et argumentée.
Compétence culturelle : accès aux divers univers culturels suggérés dans les textes. La lecture méthodique admet six étapes qui sont :

-Découverte du contexte et des consignes d'écoute : le professeur précise aux apprenants ce qui est attendu d'eux à la fin de la lecture (résumé ou réponses aux questions sur le texte), les aspects sur lesquels vont porter les questions.

-Première lecture du texte par l'enseignant : elle est suivie de 5 minutes de silence pendant lesquelles les apprenants fixent dans leur esprit ce qu'ils ont retenu de la lecture.

-Deuxième lecture du texte par l'enseignant : pendant cette lecture, les élèves peuvent prendre des notes comme aide-mémoire. Ensuite l'enseignant formule une consigne pour le résumé du texte si c'est le cas ou distribue un questionnaire pour le cas des réponses aux questions, (ou le porte au tableau). Dans ce dernier cas, Les questions se posent en deux séries : questions fermées sur la compréhension du texte ; questions ouvertes qui invitent l'apprenant à émettre un avis sur tel ou tel aspect.

-Le traitement des questions par les apprenants : ils résument le texte ou répondent aux questions individuellement et par écrit.

- Confrontation ou correction : on procède à la correction des réponses avec une mise en valeur de l'erreur ; la première proposition est portée au tableau et sert de base pour la confrontation. Les apprenants notent les réponses consensuelles.

20 La compétence attendue est la capacité pour l'apprenant de s'exprimer en public. Au début de l'exercice, le professeur donne les consignes de travail en respectant la démarche suivante :

Démarche

Le professeur donne des consignes de travail suivant le type d'exercice et la prestation attendue. Quel que soit l'exercice choisi, le professeur devra respecter les étapes suivantes :

-Présentation du thème ;

-exposé oral du thème ;

- Débat

- Formulation de quelques prises de parole en public. Les apprenants notent dans leur cahier.

21 Le premier cycle comprend le sous cycle d'observation et celui d'orientation.

- L'observation du texte et la formulation des hypothèses ; l'enseignant facilite l'observation du paratexte et quelques éléments du texte et demande aux apprenants de formuler des hypothèses de sens, il recueille sans demander aux apprenants se justifier.

- Le choix de lecture ; les apprenants définissent les axes de lecture.

- L'analyse du texte ; les apprenants, en groupe ou individuellement, construisent le sens du texte à partir des outils de langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) choisis au préalable. Ces apprenants sont aidés par l'enseignant qui les accompagne en donnant des consignes de travail.

- La confrontation des résultats ; c'est l'étape où l'enseignant demande aux apprenants de justifier le bilan de leur lecture. Il recueille les propositions des apprenants et demande des justifications quand une proposition s'avère non pertinente.

- La synthèse ; l'est la dernière phase où une synthèse est faite pour recueillir les résultats les plus pertinents.

III.6.8 La lecture suivie

La lecture suivie : c'est un moment de détente et de plaisir. Elle vise à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture. La lecture suivie vise les compétences générales suivantes :

1. Compétence de lecture : lecture autonome, accès au sens du texte. 2. Compétence linguistique : lecture courante et expressive, correction phonétique. 3. Compétence culturelle : accès aux univers culturels suggérés dans les textes. 4. Compétence esthétique : distinction des genres et types de textes. La séance de lecture suivie obéit à un cheminement en 5 étapes :

- Situation de l'extrait à lire ; le professeur fait situer l'extrait par les apprenants.

- Lecture du texte ; le professeur lit l'extrait pour donner le ton et désigne quelques élèves pour lire, il permet aussi aux élèves qui ont des difficultés de lire de s'exercer. Il corrige les erreurs de lecture après avoir laissé les apprenants aller jusqu'au bout de leur lecture.

- Elaboration de la grille. Après la lecture des élèves, le professeur pose des questions destinées à vérifier la compréhension globale du texte par les élèves. Ces questions permettront aux élèves de remplir la grille d'analyse individuellement ou en groupes, à partir de l'une ou l'autre des entrées suivantes : personnages, organisation et fonction de l'espace, décor, évolution de l'intrigue, etc.

➤ Confrontation. Chaque groupe présente, en la justifiant, sa grille suivie d'un résumé ou d'une leçon de morale. Les uns et les autres donnent leurs opinions sur les différentes présentations.

➤ Bilan ; Une synthèse est élaborée à partir de la confrontation. Cette synthèse peut prendre la forme d'une grille améliorée, d'un résumé.

Ces sous disciplines ont un volume hebdomadaire de six heures pour le sous cycle d'observation et quatre heures pour le sous cycle d'orientation ; les situation-problèmes sont abordées dans toutes ces sous disciplines et par rapport au domaine de vie étudié dans le cadre d'une séquence didactique. Il est aussi important de signaler que le sous-cycle d'orientation a la démarche d'enseignement du français. Nous allons nous intéresser maintenant au rôle de l'enseignant dans la situation d'intervention dans les salles de classe.

III.7 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant est celui qui doit mettre en place des situations-problèmes qui permettent à un apprenant de donner un sens à son apprentissage. C'est cette situation-problème qui donne l'occasion à l'apprenant d'établir le lien entre les apprentissages effectués à l'école et les situations de vie. L'enseignant met l'apprenant dans un contexte qui facilite le développement de ses compétences ; c'est un expert qui crée des situations favorisant l'apprentissage de la langue française. L'enseignant soutient l'apprenant pendant le traitement de la situation-problème et reste très ouvert aux différentes interventions de celui-ci. L'enseignant ne doit pas monopoliser la parole en classe mais il intervient pour clarifier certaines zones d'ombre afin que l'apprenant soit orienté si possible. L'enseignant amène l'apprenant à développer la réflexion face à une tâche.

III.8 Le rôle de l'apprenant

Dans le guide, l'apprenant est présenté comme celui qui doit prendre en charge le développement de l'agir compétent. Il doit structurer, construire le savoir avec l'aide de l'enseignant. Il est guidé et stimulé par l'enseignant et devient très actif dans son apprentissage ; il développe la compétence quand il traite des situations de vie. L'apprenant est celui qui construit le savoir avec ses camarades ; l'apprenant est plus que par le passé appelé à coopérer avec ses camarades en situation de classe. Il doit participer activement dans la mobilisation des ressources afin de les utiliser en situation d'intégration. Après la phase des enseignements, nous abordons l'intégration qui, selon les prescriptions contenues dans le guide pédagogique, est très importante amener les apprenants à développer leur compétence.

III.9L'intégration

Selon Roegiers (2010), l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ, en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. » Dans le concept d'intégration, nous pouvons voir l'interdépendance des éléments qu'on cherche à intégrer. L'intégration ne se fait pas gratuitement mais dans un but précis. De ce fait, nous comprenons que selon l'approche par compétences, les apprentissages s'effectuent en deux phases : la phase d'apprentissage des savoirs essentiels et la phase d'apprentissage de l'intégration. Dans cette dernière, les élèves apprennent à mobiliser les savoirs essentiels acquis, en vue de la résolution d'une tâche. Dans une séquence didactique, une semaine est réservée à l'activité d'intégration qui s'effectue juste avant l'évaluation.

Pour les classes de sixième et cinquième, l'activité d'intégration se fait en trois séances de trois heures pour l'intégration écrite et trois séances de trois heures pour l'intégration orale. A la première séance, il est question pour l'enseignant d'apprendre aux élèves à analyser les données d'une tâche. Les activités de cette séance consistent à la découverte de la structure de l'énoncé de la tâche et la reformulation de cette tâche avec toutes ses caractéristiques.

A la deuxième séance, les élèves apprennent à mobiliser les ressources à utiliser pour une tâche ; les activités comprennent l'identification du type de production attendue et la mobilisation des ressources où l'enseignant amène les élèves par des questions posées à se souvenir des savoirs et savoir-faire acquis au cours de la séquence pour sélectionner les plus pertinents en vue de la réalisation de la tâche proposée. L'enseignant organise les apprenants en groupe de travail Il leur demande de s'appuyer sur les ressources qu'ils vont mobiliser pour apporter une solution à la tâche.

La troisième séance est réservée à la confrontation des travaux des apprenants. Pour mener à bien cette séance, l'enseignant présente la grille d'évaluation afin de permettre aux apprenants de juger les travaux de leurs camarades. L'enseignant permet aux élèves d'apprécier les propositions de leurs camarades en relevant les erreurs. La meilleure production est améliorée et retenue pour être consigner dans les cahiers.

Dans une activité d'intégration, l'énoncé doit contenir les éléments suivants :

- Le contexte;
- Le problème à résoudre ;
- La production attendue ;
- La consigne ; (c'est la durée de la tâche) ;

- Les contraintes (ou obstacles pour s'assurer que les élèves ne passent pas à côté de l'apprentissage visé).

Nous signalons que le sous cycle d'orientation²² n'a pas le même nombre d'heures que le sous cycle d'observation. Après l'intégration, nous abordons l'évaluation.

III.10L'évaluation

Selon l'approche par compétences avec entrée par des situations de vie, l'évaluation a un statut particulier car elle est au service de l'apprentissage ; l'apprenant est évalué pour mieux apprendre, c'est-à-dire mieux asseoir la compétence à acquérir. L'évaluation n'est plus uniquement considérée par l'apprenant comme un moyen pour accéder en classe supérieure mais un moyen pour faire montre de son savoir-faire et savoir-être.

L'évaluation permet à l'enseignant de revoir ses propres méthodes et d'apprécier les productions des apprenants ; elle donne l'occasion à l'enseignant de réguler les ressources que l'apprenant doit maîtriser en vue de la compétence, ce type d'évaluation est appelé l'évaluation formative dans la mesure où il contribue à la formation de l'apprenant et se fait pendant la séquence. A la fin de chaque module, nous relevons aussi l'évaluation sommative qui intègre toutes les ressources acquises au cours des apprentissages et cette évaluation se fait dans l'optique de résolution d'une situation-problème et devenir compétent à la fin de chaque module. Pour passer d'une classe à l'autre, il faut rassembler ces différentes compétences acquises à la fin des six modules.

Les sous cycles d'observation et d'orientation dispose d'un quota horaire bien défini pour l'évaluation : pour le sous cycle d'observation, le quota horaire est fixé à six heures²³ alors qu'il est de quatre pour le sous cycle d'orientation.

Cependant, les prescriptions dans le guide sont claires pour ce qui est de la correction orthographique ; il est question dans ces épreuves d'évaluer le savoir. Il est mentionné dans le guide la possibilité pour l'enseignant d'aborder d'autres formes d'exercices d'orthographe ; notamment :

²² Le sous cycle d'orientation comprend la classe de quatrième et troisième et dispose de quatre heures d'intégration dont deux pour l'intégration écrite et deux pour l'intégration orale.

²³ Les heures d'évaluation du sous cycle d'observation et d'orientation sont les mêmes et sont réparties comme suit : expression écrite (2 heures), expression orale (2heures), l'étude de texte (1heure) et la correction orthographique (1h)

1. Les textes à trous :

- Soit l'élève inscrit lui-même le mot ou l'accord approprié,
- Soit il choisit le mot ou l'expression correct (e) entre plusieurs homonymes, paronymes, homophones lexicaux/grammaticaux qui lui sont proposés ;

2. La dictée-copie : l'élève recopie, au rythme imposé par l'enseignant, un texte qu'il a sous les yeux ;

3. L'auto-dictée : l'élève recopie un texte appris par cœur ;

4. La dictée des mots appris : les mots appris dans le cadre du cours de vocabulaire sont inclus dans un texte conçu par l'enseignant et dictés aux apprenants ;

5. La dictée préparée : elle a pour but d'attirer l'attention des élèves à l'avance sur les difficultés qu'ils vont rencontrer. La préparation peut être lointaine ou immédiate au début de la séance réservée à l'orthographe. Avant la dictée, le professeur explique aux élèves les diverses difficultés orthographiques et grammaticales rencontrées dans le texte ;

6. La dictée à choix multiple : les élèves sont appelés à choisir le mot ou expression correct (e) entre plusieurs homophones, homonymes, homophones lexicaux et/ou grammaticaux dans un texte qui leur est proposé.

7. La correction orthographique : les élèves doivent retrouver dans le texte qui leur est proposé les erreurs qui y ont été introduites et les corriger ;

8. La dictée dirigée et expliquée : tout au long de la dictée, le professeur fait réfléchir les élèves sur les points où ils risqueraient de se tromper ;

9. La dictée d'imprégnation : on remet aux élèves le texte de la dictée quelques jours avant, mais sans commentaire orthographique, puis le jour convenu, on le leur dicte en partie ou en totalité ;

10. La dictée de contrôle : elle est utilisée dans une perspective formative pour apprécier le niveau des élèves et les lacunes à combler.

L'enveloppe horaire prévue pour l'évaluation est de six heures réparties au premier cycle comme : Expression écrite : deux heures ; expression orale : deux heures ; correction orthographique : une heure ; l'étude de texte : une heure.

III.11 La remédiation

C'est la dernière étape d'une séquence. Elle permet par ailleurs la mise à niveau des apprenants en lui donnant l'occasion de voir les erreurs commises en vue de s'améliorer. Elle aide l'apprenant à réguler son savoir et améliorer sa performance afin d'être compétent. La remédiation se fonde sur l'exploitation de l'erreur de l'apprenant en vue de la corriger ;

autrement dit, la remédiation comble les lacunes des apprenants identifiées par l'enseignant et qui peuvent être systématiques dans sa production. Il s'agit concrètement de s'interroger sur l'erreur de l'apprenant dans le but de l'aider à améliorer ses acquis. La remédiation se déroule en deux phases : la phase préparatoire et la phase proprement dite.

III.11.1 La phase préparatoire

Cette phase se déroule pendant la correction des copies. Elle consiste à des moments suivants :

- Le repérage des erreurs : il faut recenser avec précision les erreurs et les inscrire dans un contexte précis.
- La catégorisation des erreurs : c'est la phase où l'enseignant décrit et classe les erreurs selon les aspects de langue (grammaire, vocabulaire, orthographe avec incidence sémantique).
- L'identification des sources d'erreurs : l'enseignant essaye de savoir exactement l'origine des erreurs. Dans cette phase, il établit les typologies d'erreurs qu'il lie à la contextualisation de la tâche. Cette identification des sources d'erreurs permet d'apporter des solutions adéquates à l'apprenant afin que ce type d'erreurs ne soit plus commis.
- La mise en place d'un dispositif de remédiation : c'est un dispositif qui se fait par la sélection d'outils de remédiation à travers des fiches permettant de cibler les difficultés rencontrées par les apprenants. Pour déterminer le niveau de remédiation, l'enseignant peut procéder à la révision de la partie concernée ou procéder au réapprentissage en intégrant une situation concrète. Après cette phase, l'enseignant passe à la remédiation proprement dite.

III.11.2 La remédiation proprement dite

Cette séance est conduite en suivant les principales phases ou étapes d'une leçon selon l'APC-ESV. Le corpus choisi pour la séance doit intégrer les erreurs qui ont été détectées dans une situation-problème afin que la solution apportée à la fin de la leçon dans l'étape de la formulation de la règle réponde aux difficultés des apprenants de telle sorte qu'ils ne puissent plus commettre ce genre d'erreur.

CHAPITRE IV : LA PRATIQUE DE L'APC SUR LE TERRAIN

L'organisation des séminaires par les inspecteurs pédagogiques et l'explication de la démarche d'une leçon selon l'APC ont permis sa vulgarisation dans la communauté éducative. Cependant peut-on dire que la pratique de cette nouvelle approche répond absolument aux recommandations de l'Etat ? Cette question nous amène à focaliser notre attention sur la pratique de l'APC dans le système éducatif camerounais, plus précisément la pratique de cette approche en français, notamment en grammaire et expression écrite au premier cycle.

Nous constatons que la pratique de l'APC dans l'enseignement du français accorde dans une certaine mesure une place à l'apprenant car la conduite d'une leçon permet toujours de laisser un espace aux apprenants afin que ceux-ci construisent leurs savoirs. Certes les apprenants ont une certaine liberté au regard du temps qui leur est accordé ; mais dans la réalité, nous avons des apprenants qui construisent les savoirs sans être en fin de compte compétents. Sur le terrain, malgré la volonté de certains apprenants de faire exactement ce qui leur est demandé par l'enseignant, ils ne réussissent pas toujours à mettre en exergue leur compétence. Ils sont plus portés à la maîtrise des savoirs notionnels. Certaines contraintes sur le terrain, qui ne sont pas forcément liées à la nouvelle approche, constituent toujours un obstacle majeur pour l'application effective de la nouvelle approche. L'application de l'approche par compétences se fait toujours dans un contexte marqué par les difficultés que nous allons présenter.

IV.1 Quelques difficultés de la pratique de l'APC sur le terrain

Nous constatons que la pratique de l'APC fait face à quelques difficultés le terrain et nous en présentons quelques-unes.

IV.1.1 Le découpage scolaire

Le découpage scolaire a longtemps été fait suivant les séquences qui s'achevaient par la remise des bulletins séquentiels afin que l'apprenant jauge son niveau ; mais ce découpage, malgré le changement de l'approche pédagogique n'a pas connu une amélioration. L'enseignant pratique l'APC en étant sous la pression de notes qui doivent être disponible à la fin de chaque séquence. L'enseignant est obligé d'accélérer dans son programme sans toute

mettre l'accent sur la construction de l'apprenant. Ceci est encore plus compliqué pour les enseignants de français qui ont plusieurs sous-disciplines et qui doivent rendre les notes par sous discipline à la fin de chaque séquence. Comment pourront-ils faire pour respecter les délais fixés par la hiérarchie ? Nous voyons se dessiner automatiquement une course contre la montre chez les enseignants.

IV.1.2 La pratique de l'APC et l'effectif pléthorique

L'APC est une approche qui s'applique dans le cadre du suivi des apprenants par l'enseignant ; malheureusement ce suivi n'est toujours possible dans les classes à effectif pléthorique. Les enseignants essaient, dans la mesure du possible, de prendre en charge les apprenants. L'intervention éducative devient des moments de transmission des savoirs par l'enseignant aux apprenants. La pratique sur le terrain est parfois en déphasage avec les recommandations de l'Etat qui encourage le travail de co-construction des savoirs entre les apprenants. Dans les classes de cent élèves, la maîtrise des apprenants n'est pas évidente surtout quand il faut comprendre la préoccupation de chaque apprenant. Il est difficile de vérifier la compétence des apprenants d'autant plus que certains sont dans l'anonymat et échappent par conséquent à l'attention de l'enseignant. Ces apprenants qui se fondent dans la masse des apprenants ne sont pas prêts à extérioriser ce qu'ils pensent d'un savoir. Le contexte d'effectif pléthorique n'est pas un avantage pour l'application de l'APC. L'effectif pléthorique demeure une préoccupation surtout dans les lycées des grandes villes comme Yaoundé et Douala et aucune solution ne semble être envisagée pour résoudre ce problème alors que ce problème impacte sérieusement l'intervention de certains enseignants dans leur classe. Il n'a jamais été question d'engager des réflexions pour voir comment appliquer l'APC dans un tel contexte. Chaque enseignant confronté à ce problème gère sa classe comme il peut ; or l'APC est une approche qui doit être appliquée dans le contexte de faible effectif c'est-à-dire un effectif qui ne va pas au-delà de trente comme dans les pays occidentaux. Nous pouvons aussi les manuels et l'APC. Au moins l'avantage d'avoir un effectif réduit se traduit par la prise en main de classe par l'enseignant qui peut suivre individuellement ses apprenants et en même temps les faire travailler ensemble.

IV.1.3 Les manuels et l'APC

La pratique de l'APC rencontre aussi des difficultés dans des classes sans manuel ; dans les zones rurales, les populations sont démunies et les enfants envoyés à l'école, ne disposent que de quelques cahiers comme fourniture scolaire. Dans un établissement comme

le CES de Polo dans le département de la Léké, les manuels sont très rares en classe et l'enseignant n'intervient que dans le cas où il transmet les savoirs d'autant qu'il n'y a pas de document pour que les apprenants travaillent individuellement ou collectivement. La pratique de l'APC n'est pas encore possible dans certaines zones rurales du Cameroun, c'est la raison pour laquelle l'enseignant est contraint de devenir le « magister » il est considéré comme le transmetteur de savoir. Or, on ne parle plus de transmission de savoir mais de construction de savoirs savoir-faire et savoir-être au moyen des ressources à mobiliser. Cette situation ne donne pas l'opportunité à l'enseignant de se déployer correctement dans son intervention en classe.

La pratique de l'APC suppose la disposition des manuels par l'apprenant afin qu'il soit capable d'apprendre en résolvant des situations problèmes posés. L'enseignant ne peut pas intervenir convenablement dans des classes où les manuels sont rares. L'enseignant, face à ce problème, et malgré sa bonne volonté d'enseigner selon l'APC, se trouve en train d'intervenir sans prendre en compte toutes les recommandations faites par le l'Etat. Il est question pour nous de voir comment la pratique de l'APC se fait dans les salles de classe.

La conduite de la leçon de français selon l'APC ne suit pas toujours les recommandations contenues dans les curricula français des classes du premier cycle; car la réalité du terrain ne facilite pas l'intervention de l'enseignant dans la classe. Un premier élément constitue parfois l'obstacle pour l'enseignant ; c'est le temps fixé pour chaque leçon.

IV.1.4 La gestion de temps

La leçon doit être faite dans une période déterminée et chaque enseignant n'a pas le droit d'aller au-delà de cette période fixée par l'administration de l'établissement. La période pour chaque leçon est contenue dans le curriculum et il n'est pas envisageable de revoir cette période dans la mesure où son application est effective sur le plan national ; chaque enseignant doit s'atteler à respecter le temps pour chaque leçon. Cette période est fixée à cinquante-cinq minutes pour chaque leçon de français du premier cycle.

Le problème les enseignants est de pouvoir respecter ce temps tout en suivant les étapes d'une leçon selon l'APC ; car pour une période de cinquante-cinq minutes, l'enseignant doit terminer sa leçon, faire l'appel des apprenants et relever les noms des élèves absents, remplir le cahier de texte. Dans une classe de plus de cent élèves, l'enseignant ne peut pas réaliser toutes ces activités sans négliger une. Par exemple pour la conduite de la leçon, il est souvent compliqué de respecter les étapes telles que recommandées, nous

observons certains enseignants qui ne laissent pas assez de temps aux apprenants pour réaliser les activités individuelles ou collectives.

IV.1.5 Le remplissage du cahier de texte

Il est demandé aux enseignants de remplir le cahier de texte en mettant toutes activités faites en classe par l'enseignant ; mais compte tenu de la réalité du terrain où l'enseignant court après le temps, celui-ci omet de façon consciente certaines étapes afin de terminer sa leçon. La plupart des enseignants mettent l'essentiel des articulations de leur leçon dans le cahier de texte. Parfois tous les savoirs à acquérir ne sont pas consignés dans le cahier de texte. Pour le français, il faut aussi noter qu'il y a plusieurs articulations à insérer dans le cahier de texte et l'enseignant ne parvient pas à remplir ce cahier pendant la période de son cours. Le seul moment convenable pour remplir le cahier de texte est le temps libre de l'enseignant ; nous comprenons que le temps reversé pour un cours ne permet pas toujours à l'enseignant de réaliser toutes les activités prévues pendant son heure de cours.

IV.2 La conduite de la leçon selon l'APC en grammaire et expression écrite

Chaque leçon est être enseignée selon une démarche précise et l'enseignant se doit de respecter celle-ci. Mais sur le terrain, la réalité est toute autre chose en français. Nous constatons que la démarche réservée pour les leçons de français n'est pas la chose la mieux partagée par l'enseignant de français; certains enseignants de français interviennent dans les salles de classe en tenant compte de leur milieu social. L'intervention éducative ne saurait suivre le même schéma dans une classe à effectif pléthorique que dans celle qui a un effectif raisonnable ; de même, la zone rurale ne peut pas avoir les mêmes conditions d'enseignement-apprentissage que la zone urbaine.

N'oublions pas aussi que les enseignants n'ont pas la même motivation ; il y a des enseignants qui manifestent plus de zèle que d'autres ceci à cause parfois des conditions de travail qui varient d'une zone à une autre. Par exemple l'enseignant de français en zone rurale ne bénéficie pas des mêmes atouts au niveau des infrastructures et le sens d'éveil des apprenants que ceux qui sont dans les zones urbaines. Néanmoins ceci ne signifie pas que rien n'est appliqué sur le terrain. Il y a aussi une catégorie d'enseignants qui, malgré toutes les difficultés qu'ils rencontrent, font des efforts de suivre la démarche prescrite. L'idéal est de faire appliquer l'APC comme cela est recommandé dans tout le territoire camerounais mais quelques spécificités du terrain imposent très souvent une adaptation sur le terrain afin d'intervenir dans les différentes classes.

Si nous prenons les étapes d'une leçon de grammaire, nous constatons qu'il est demandé de formuler le savoir à acquérir au début d'une leçon et il faut travailler de manière à aboutir à ce savoir à acquérir. Mais l'enseignant de français transforme ce savoir à acquérir en savoir à transmettre aux apprenants sans leur donner l'opportunité de travailler ; les apprenants acquiert le savoir par transmission et non par un travail de construction du savoir. Nous constatons que malgré l'introduction de l'APC, certains enseignants encore très attachés à la PPO et ils ont du mal à se départir ; la construction du savoir à acquérir se fait de façon intermittente à cause de la volonté pour ces enseignants d'évoluer dans son programme. Vouloir laisser les apprenants construire le savoir est en quelque sorte une perte de temps. Certains enseignants ne s'appliquent que lorsque la visite d'un inspecteur est annoncée ; ils essaient d'intervenir selon une approche qui n'est ni la transmission des savoirs ni la construction des savoirs par le groupe classe. Le problème réel est aussi la difficulté des apprenants à comprendre même le sens de la compétence.

La formulation du savoir à acquérir est récente car il avait été demandé aux enseignants de formuler la compétence attendue qui comprenait le contexte, l'agir compétent et les ressources à mobiliser. Après avoir constaté la difficulté à formuler la compétence attendue dans certaines matières comme la grammaire/conjugaison ou encore le vocabulaire, les inspecteurs pédagogiques lors des séminaires ont demandé aux enseignants de passer de la compétence attendue au savoir à acquérir. Cette situation crée chez l'enseignant une difficulté à formuler les savoirs à acquérir qui ne sont pas différents de l'objectif pédagogique opérationnel réservé à la pédagogie par objectifs. Pour les enseignants, ils pensent que l'APC et la PPO ont un même sens et ce n'est que le changement de nom qui marque la différence. Car dans les deux cas il s'agit d'aboutir à un savoir à maîtriser par les apprenants à la fin d'une leçon. Ils ne voient pas en quoi ces savoirs peuvent aider l'apprenant dans son environnement de vie. Car l'intégration ne permet pas toujours de marquer une différence entre ces approches.

Le problème que nous pouvons évoquer ici est la différence qu'il existe entre le savoir à acquérir et la suite des étapes, car après avoir formulé le savoir à acquérir, il faut passer à la deuxième étape qui est la découverte de la situation problème ensuite le traitement de la situation problème. Nous constatons dans cette démarche est une incohérente, car quelle est la situation problème à découvrir étant donné que l'enseignant veut faire acquérir un savoir à l'enfant ? Nous voyons un déphasage entre ce qui est annoncé dans les documents et la pratique de l'APC sur le terrain. Certains enseignants dans les salles de classe parlent plutôt de la situation contextuelle au lieu de la situation problème dans les cours de grammaire,

vocabulaire... Car il est question du contexte et non de la situation problème présentée dans le corpus, dans d'autres milieux précisément dans certaines zones rurales, l'enseignant ne s'encombre pas de l'APC, il continue dans la pédagogie par objectifs en toute quiétude tout en précisant dans son rapport que l'approche appliquée est l'APC. Il s'agit finalement d'un jeu de dupe entre les enseignants et la hiérarchie.

Le corpus a un rapport avec la situation de vie abordée dans le module mais l'enseignant se sert uniquement de ce corpus pour aborder le savoir à acquérir et par conséquent il n'y a point le développement de la compétence. La compétence est certes mentionnée par le curriculum mais on ne forme pas des apprenants à être compétent.

Nous sommes encore revenus à la pédagogie par objectif qui permettait d'atteindre un objectif qui est une notion à apprendre. L'APC sur le terrain ne permet pas encore à un apprenant de pouvoir développer sa compétence, il sait que le savoir qu'il enregistre va l'aider à les restituer pendant les évaluations. C'est la raison pour laquelle certains enseignants ne s'encombrent pas de la nouvelle approche mais préfèrent plutôt revenir à l'ancienne approche. Surtout dans les périphéries, l'APC est encore un luxe pour les apprenants. Nous nous posons la question de savoir quelle est la solution qu'un apprenant apporte pendant un cours de grammaire ? Cette question nous amène à dire que la pratique de l'APC est encore loin d'être une réalité en français. Les corpus sont des textes choisis qui ont un sens et ont un lien avec la situation de vie et ils servent de tremplin pour transmettre une notion aux apprenants. Nous pouvons dire au vu de ce déphasage que le passage de la compétence attendue au savoir à acquérir semble se justifier par le constat fait de l'acquisition du savoir dans les disciplines comme la grammaire et du développement de compétence. Mais il ne peut être question d'une découverte d'une situation-problème. Ce déphasage entraîne les enseignants à redevenir les transmetteurs de savoir et non ceux qui aident les apprenants à construire ces savoirs.

IV.2.1 Le cas de grammaire

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage selon l'APC, nous pouvons dire que la phase de traitement de la situation problème n'est pas différente de celle de la manipulation du corpus selon la PPO et la phase formulation de la règle n'est que ce que l'on retient du savoir qui est enseigné. Or pendant la PPO pour une leçon de grammaire ou de vocabulaire, l'enseignant proposait le corpus et après manipulation, on aboutissait à la règle. Nous relevons qu'en APC, on est passé à cinq étapes pour une leçon de français. Malgré ces cinq étapes en APC, nous pouvons dire que la réalité du terrain donne l'occasion à l'enseignant d'aboutir aux savoirs à acquérir sans pour autant développer la compétence des apprenants. Car au niveau

du traitement de la situation problème, les efforts des apprenants consistent à répondre aux questions posées par leur enseignant qui sont toujours liées aux savoirs à acquérir mais cette phase se démarque de la PPO en ce sens qu'elle permet aux apprenants de travailler en groupe ou individuellement afin de confronter les résultats pour aboutir à une règle ; mais sur le terrain cette phase se fait sous la forme questions-réponses car le professeur pose des questions qui permettent de manipuler le corpus et les apprenants répondent sans attendre un travail en groupe c'est aussi une manière de gagner en temps afin de ne pas se retrouver piégé par les leçons à rattraper.

Nous constatons que l'enseignant continue à courir après le temps et ne se soucie guère de la construction des savoirs. Nous pouvons dire que le cours de grammaire tout comme le vocabulaire ou l'orthographe est abordé de la même façon. Nous constatons que les apprenants sont plus portés à la maîtrise des savoirs notionnels qui sont d'ailleurs importants pour l'apprentissage du français mais les apprenants limitent aux savoirs notionnels malgré l'introduction de la tâche au niveau de l'intégration. Les apprenants continuent à réciter ces savoirs notionnels sans pourtant les convoquer pour la résolution des problèmes. C'est pour cette raison que nous pensons qu'il est important de revoir l'intervention selon l'approche par compétences en grammaire afin que l'apprenant apprenne cette sous-discipline en mettant en valeur les savoirs notionnels acquis.

Si nous revenons aux corpus, il est demandé de produire des corpus tirés des livres. Les corpus inédits ne sont pas souhaités pour la manipulation en situation de classe. Mais sur le terrain certaines leçons de grammaire, vocabulaire ou conjugaison, présentent des notions diverses au point qu'il est difficile de trouver des textes qui regroupent toutes les notions que l'enseignant veut aborder. C'est ce qui explique l'utilisation des corpus inédits afin de regrouper toutes les notions que l'enseignant veut mettre en exergue. Nous pouvons prendre l'exemple d'une leçon de conjugaison de la classe troisième qui porte sur « les temps simples et composés de l'indicatif » ; la question que nous nous posons est de savoir comment il est possible de trouver un corpus qui évoque tous ces éléments ? La réalité sur le terrain n'est toujours en phase avec ce qui est prescrit mais le plus important est de pouvoir justifier toute intervention dans une salle de classe. C'est pour cette raison que les enseignants proposent non seulement des textes tirés des livres mais aussi des textes qu'ils créent pour pouvoir dispenser leur cours convenablement en fonction de la situation qui prévaut sur le terrain. L'enseignant de français adapte son intervention en fonction du contexte de l'intervention.

Nous notons que selon l'APC appliqué au Cameroun est plus orienté à la pédagogie de l'intégration selon Rogiers ; cette approche accorde trois semaines de cours où il est question

des savoirs notionnels et une semaine intégration pendant laquelle les savoirs acquis pendant les trois premières de la séquence sont convoqués pour apporter une solution à une tâche précise donnée par l'enseignant, mais il est important de noter comme nous venons de dire que ces savoirs notionnels ne sont pas toujours au service de la compétence. La grammaire telle qu'elle est enseignée ne permet pas aux apprenants de pouvoir envisager utiliser les savoirs notionnels acquis.

Il n'est pas question de confronter l'APC et la PPO pour dire que les savoirs notionnels doivent être mis de côté pendant les cours de grammaire ou même de vocabulaire ; auquel cas, nous serons en train de montrer à l'apprenant que le français doit se limiter à la résolution des problèmes de vie mais il est question d'amener les enseignants à comprendre que la pratique de l'APC en grammaire, tout en intégrant les savoirs notionnels, doit tenir compte de l'utilisation de ces savoirs notionnels dans un contexte de vie précis. Pour mieux réussir ce pari qui n'est pas aisé en français qui plus est en grammaire où l'apprenant doit absolument faire face à certaines règles à maîtriser (nous le disons il faut aboutir à la maîtrise des règles) il faut voir dans quelle mesure élaguer certaines leçons de grammaire afin de rendre l'apprentissage de la grammaire pratique et non théorique ; c'est-à-dire l'apprentissage doit prendre en compte l'environnement social de l'apprenant afin qu'il voit en quoi la grammaire peut être utile.

Nous pouvons dire que la conduite de la leçon selon l'APC en grammaire répond certes à la prescription contenue dans le curriculum présenté par les experts du MINESEC mais sur le terrain il semble difficile de l'appliquer convenablement eu égard à ce qui vient d'être dit plus haut. Au moment où il n'est pas aisé de comprendre la place des savoirs notionnels en APC, nous pensons que cette démarche doit être revue. Il en est ainsi pour d'autres sous-disciplines comme les lectures méthodiques et suivies qui ne font pas partie de notre préoccupation, nous relevons le même problème de la démarche dans les sous-disciplines en français.

Si nous convoquons par exemple la conduite d'une leçon de lecture méthodique, nous nous rendons compte que sur le terrain, l'une des étapes de ce cours est la lecture silencieuse par les apprenants ; mais la pratique du terrain n'est pas toujours en adéquation à ce qui est prescrit car il existe des classes sans livre ou avec des livres insuffisants et nous avons constaté que les enseignants, pour intervenir, lisaient et faisait lire les apprenants afin que ceux de leurs camarades qui n'ont pas de livre puissent être dans le bain et même puissent intervenir pour apporter une contribution pour la leçon. Nous pouvons dire que l'intervention

selon l'APC connaît de sérieux problèmes dans les classes du premier cycle. Nous allons à présent évoquer le cas de l'expression écrite.

IV.2.2 Le cas de L'expression écrite

Lorsque nous abordons l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite, nous constatons que les enseignants éprouvent des difficultés à élaborer la compétence. Face aux contradictions des inspecteurs pédagogiques qui demandent pour les uns de formuler le savoir à acquérir et pour les autres la compétence attendue, les enseignants adoptent l'un des éléments en fonction de la leçon d'expression écrite. Mais il est désormais question de formuler le savoir à acquérir pour le cas de l'expression écrite. Ce qui nous semble incohérent dans la mesure où l'expression écrite est l'un des rares exercices en français qui ouvre la voie à apprenants de développer leur tâche dans un contexte précis. C'est un exercice qui doit puiser dans d'autres sous-disciplines en français pour apporter des solutions aux différentes tâches. Nous observons dans cet exercice des tâches concrètes mais qui souffrent parfois de quelques formulations.

L'expression écrite a la même démarche que la grammaire ; nous relevons les mêmes étapes de la leçon. Nous remarquons qu'à la fin d'une leçon, l'apprenant doit acquérir un savoir notionnel nouveau et il doit pouvoir mobiliser les différents savoirs notionnels à la phase d'intégration. Si nous prenons par exemple le cas d'une leçon qui porte sur la description au niveau de la quatrième, nous constatons que l'apprenant doit maîtriser les étapes d'une description et doit pouvoir décrire à partir des éléments qu'il dispose. Le véritable problème se situe au niveau de l'utilisation des éléments liés à la description dans un contexte précis. L'apprenant a certes tous les éléments qu'il faut et il est même en mesure de les identifier dans un texte précis mais il est parfois buté dans la manipulation des éléments qu'il maîtrise dans le cas d'une description précise. Nous voulons dire que le cours d'expression écrite tel que fait sur le terrain, n'est pas toujours pratique, car l'apprenant se limite à ce qu'il a ce que l'apprenant doit faire et rien n'est évoqué au niveau de l'exploitation des savoirs notionnels.

Or il faut mettre l'apprenant dans le contexte où il doit faire face à la description dans une situation précise. Nous pensons que l'expression écrite doit donner l'opportunité à l'apprenant de manipuler les notions qu'il dispose pour agir dans un contexte créé par l'enseignant. Il est vrai que la réponse que les inspecteurs donnent à cette inquiétude soulevée par nous est le cadre réservé à l'intégration ; l'apprenant à l'intégration va mobiliser les savoirs notionnels acquis pendant trois semaines de cours pour apporter la solution à la tâche.

Cependant nous estimons que le cours d'expression écrite doit être un moment où l'apprenant apporte une solution à partir d'un problème posé dans une tâche précise, nous y reviendrons pour plus de précision. Il est question de voir non seulement sa capacité à rédiger correctement un texte mais aussi à pouvoir rédiger pour apporter une solution précise dans un contexte précis.

Nous savons que la phase d'intégration permet que les savoirs acquis par l'apprenant au cours d'une séquence soient mobilisés pour répondre à une préoccupation donnée mais il est aussi important de bâtir la leçon d'expression écrite sur des cas pratiques afin que l'apprenant mette déjà les savoirs notionnels pour la résolution d'une tâche. Il est question de dire que la démarche d'une leçon d'expression écrite bien que respectant le canevas d'une leçon qui permet à l'apprenant d'acquérir les savoirs notionnels, ne permet pas de capitaliser ces savoirs dans un contexte précis.

Les étapes de la leçon en expression écrite sont les mêmes qu'en grammaire et toutes les autres sous-disciplines de français c'est-à-dire : la découverte de la situation problème, le traitement de la situation problème, la confrontation des résultats et la formulation de la règle. Cette démarche permet à l'apprenant de maîtriser les notions sans les exploiter dans un contexte précis. Ces étapes sont construites autour d'un corpus qui est un cours texte qui a trait au module étudié. Nous comprenons la raison qui nous pousse à déclarer que cette démarche ne met pas en lumière la possibilité pour un apprenant à mettre en exergue les savoirs notionnels au service de la compétence.

Nous avons aussi constaté que certains savoirs notionnels indiqués dans les progressions de français des différentes classes du premier cycle étaient difficiles pour un enseignant de français de les matérialiser. Nous prenons par exemple la leçon de la classe de troisième qui porte sur l'argumentation dont le titre est : « la défense ou l'opposition des arguments », de manière concrète il est difficile pour un enseignant de français de choisir une notion au détriment de l'autre dans la mesure où les deux sont importantes, il faut circonscrire exactement ce que l'enseignant doit faire. Ce manque de précision sur les titres certaines leçons d'expression écrite est encore une source de bouleversement chez l'enseignant qui a de la peine à achever sa leçon.

Depuis l'implantation de l'APC, nous sommes passés de la compétence attendue pour les savoirs à acquérir et les compétences visées ; ces changements créent chez l'enseignant quelques perturbations de telle sorte qu'il est parfois confus. La pratique de l'APC face à tous ces modifications de la démarche ne contribue pas à la sérénité de l'enseignant sur le terrain

quand il exerce son métier. Après avoir abordé les étapes de la leçon selon l'APC, nous allons nous intéresser à la phase de l'intégration.

IV.3 La phase d'intégration

L'intégration est une phase qui intègre tous les savoirs acquis pendant la séquence. Elle doit se faire après tous les savoirs à acquérir pendant la séquence. Nous constatons que cette phase connaît quelques difficultés sur le terrain.

L'intégration est une phase très importante ; elle permet de mobiliser les ressources en vue de les utiliser pour apporter une solution à une tâche donnée. L'intégration doit faciliter la compréhension des savoirs acquis par l'apprenant pendant la séquence, elle permet la bonne préparation de l'évaluation de la fin de la séquence car elle est considérée comme les entraînements pour affronter l'évaluation. Les tâches qui sont données à la phase d'intégration sont presque les mêmes pendant l'évaluation ; nous pouvons dire qu'un apprenant se sert de l'intégration pour corriger ce qu'il ne comprend pas afin de mieux se préparer pour affronter l'évaluation. Cette phase permet à l'apprenant d'éviter des surprises pendant l'évaluation, ce qui lui permet de savoir à peu près ce qui est attendu de lui. L'intégration est une phase qui met déjà l'apprenant en confiance par rapport à ce qu'il va produire, cette phase permet à l'apprenant d'affronter son évaluation avec une incertitude, voire une peur.

Cette phase précède directement la phase d'évaluation. Elle se fait à la troisième semaine après la phase des cours. Sur le terrain, l'intégration ne se fait pas toujours à la quatrième semaine comme stipule les curricula et prescrit par Rogiers (2006). La séquence administrative n'est pas toujours arrimée à la séquence pédagogique. Les responsables pédagogiques dans certains établissements scolaires ne respectent pas les fiches de progression des enseignants et par conséquent fixent les évaluations en fonction de leur planning ; cette situation ne permet pas que l'intégration soit faite à la période indiquée par Rogiers (2006). Cette situation peut créer une course contre la montre des enseignants qui travaillent pour ne pas être en marge de leurs responsables. Certains enseignants font leur intégration après l'évaluation de fin de séquence ; ce qui ne respecte plus les phases d'une séquence et par conséquent pénalise les apprenants. Certains enseignants peuvent faire des intégrations de façade pour montrer qu'ils ont abordé cette phase. Le terrain ne peut pas toujours permettre à l'apprenant de se déployer convenablement pour une intégration qui respecte les étapes fixées.

IV.4L'évaluation au premier cycle

L'évaluation des sous disciplines de français selon l'APC au premier cycle est orientation selon le curriculum du sous cycle d'orientation. Toutes les sous disciplines ne sont pas évaluées nous pouvons relever le cas de la lecture méthodique et la lecture suivie...L'évaluation est étape importante car elle permet de vérifier ce qui fait l'objet de l'apprentissage. Nous voulons aborder l'évaluation en APC dans le but de voir la corrélation entre les prescriptions ministérielles la réalité du terrain.

Il existe deux types d'évaluation : l'évaluation des savoirs acquis et l'évaluation des compétences.

IV.4.1 L'évaluation des savoirs

L'évaluation des savoirs est faite à travers les notions acquises par les apprenants ; cette évaluation concerne les sous disciplines telles que la correction :la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison.

IV.4.1.1 L'évaluation des savoirs en grammaire

Il n'y a pas une épreuve réservée uniquement pour la grammaire mais une épreuve qui renferme plusieurs sous-disciplines comme : orthographique, la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison. L'évaluation de ces sous disciplines ne permet pas aux apprenants de devenir compétent mais d'avoir des ressources nécessaires pour les exploiter quand il faudra faire l'évaluation écrite ou orale. Dans le cadre de cette évaluation, l'épreuve d'étude de texte est proposée aux apprenants dans le cadre de l'évaluation des savoirs ; elle comprend un texte et des questions réparties en deux parties de dix points chacun. La première partie concerne la compréhension du texte où les questions posées ont un lien avec le texte mais la dernière question est une question ouverte qui permet à l'apprenant de dire ce qu'il pense concernant un élément du texte. La deuxième partie des questions est relative aux savoirs notionnels acquis au cours d'une séquence et les questions qui y sont mentionnées permettent à l'apprenant de manipuler le texte afin répondre aux questions à partir des savoirs notionnels acquis. Cette partie comprend à peine une ou deux questions relatives à la grammaire sur deux ou quatre points maximum.

L'évaluation de l'étude de texte se fait en une heure et les questions sont tirées des leçons étudiées pendant la séquence, mais le texte a un lien avec domaine de vie étudié. Nous pouvons dire que l'évaluation des savoirs n'a pas changé depuis le passage à la nouvelle

pédagogie. L'évaluation n'a donc pas changé pour l'étude de texte et chaque enseignant évalue normalement ces ressources.

Nous pouvons dire que l'évaluation selon l'APC en grammaire se fait à travers l'épreuve d'étude de texte qui est dans l'ensemble la vérification des savoirs notionnels acquis par l'apprenant. Elle ne se limite qu'aux savoirs notionnels ce qui n'est pas mauvais mais le véritable problème se situe au niveau des apprenants qui apprennent pour avoir des notes ; ils se limitent à la maîtrise de ces savoirs notionnels. L'épreuve d'étude de texte n'aide pas les apprenants à être compétent. Nous signalons que l'étude de texte n'est pas la seule épreuve qui se limite à la vérification de l'acquisition des savoirs notionnels par les apprenants, nous pouvons aussi relever l'épreuve de correction orthographique.

IV.4.1.2 L'épreuve d'orthographe

L'épreuve d'orthographe comprend plusieurs types que nous avons déjà présentés mais l'évaluation selon l'APC se fait généralement en dictée et régulièrement en correction orthographique. Au niveau de la correction orthographique où c'est le savoir qui est évalué, nous observons que l'enseignant insère les fautes de grammaire, de l'orthographe avec incidence sémantique, de l'orthographe simple de la coupure des mots et les accents ; les apprenants doivent identifier ces fautes et les corriger. Mais si l'apprenant ajoute d'autres fautes, l'enseignant n'a pas le droit de le sanctionner mais de relever les erreurs qui sont systématiques afin de les corriger lors de la remédiation.

Il est demandé à l'enseignant de n'introduire que les fautes qui ont un lien avec les ressources étudiées pendant la séquence mais la réalité du terrain impose à l'enseignant à mettre des fautes d'orthographe qui n'ont pas encore été étudiées car la leçon d'orthographe ne consiste pas à travailler sur tous les mots qui doivent faire l'objet d'une évaluation. L'enseignant propose des textes tirés des documents ou œuvres et introduit des fautes ce qui suppose que toutes les fautes d'orthographe ne sont pas susceptibles d'avoir été étudiées. C'est la raison pour laquelle certaines fautes d'orthographe sont découvertes par l'apprenant. Par contre, les fautes de grammaire, de conjugaison sont tirées de ce qui a été vu en classe.

Nous pouvons dire que cette évaluation répond à un problème qui perturbait les apprenants à savoir la dictée contrôlée qui faisait trop de dégâts au point où pour une évaluation, les notes enregistrées étaient mauvaises ; maintenant on observe sur le terrain de très bonnes notes obtenues par les apprenants après une évaluation et la note zéro n'existe presque plus.

Les enseignants qui sont inquiets du niveau des apprenants, car ils pensent que les notes obtenues par les apprenants ne reflètent plus leur vrai niveau. Lors des corrections, les fautes commises ou ajoutées dans certaines copies sont plus nombreuses que celles introduites par l'enseignant. Après toutes ces observations, nous nous posons la question de savoir à quoi la correction orthographe sert pour un apprenant ? Non seulement elle ne permet pas d'aboutir à la compétence mais aussi elle ne facilite pas l'apprentissage de ressources pour aboutir à la compétence. L'évaluation de la correction orthographique semble juste à ce niveau un remplissage pour l'enseignant pour gonfler les sous rubriques à évaluer ; nous pouvons comprendre dans ce contexte que c'est une évaluation de trop pour l'enseignant et qui n'entre même pas dans les objectifs de la nouvelle approche. L'évaluation de la correction orthographique dans ce contexte permet à peine à l'apprenant d'avoir de nouvelles ressources mais d'avoir de notes pour une sous discipline.

IV.4.2 L'évaluation des compétences

Cependant, l'évaluation au premier cycle qui aboutit à la compétence relève l'expression écrite et l'oral.

IV.4.2.1 L'évaluation de l'expression écrite

L'expression écrite permet à l'enseignant de poser un problème à partir d'une tâche et la résolution par l'apprenant est un moment de mobiliser les ressources apprises pendant la séquence et qui sont importantes pour la résolution de problème. Sur le terrain, cette évaluation se fait parfois avant l'intégration à cause de la programmation des évaluations par l'administration sans toujours respecter la fiche de progression de l'enseignant, ce qui est une entorse par rapport à ce qui est recommandé.

La tâche donnée dans le cadre de l'évaluation écrite obéit au domaine de vie enseigné au de la séquence. Par exemple, il n'est pas accepté de proposer une épreuve d'expression écrite dans la vie socioculturelle alors que c'est la séquence réservée à la vie économique. De même, la tâche donnée doit répondre aux critères bien définis dans les curricula ; il est demandé de proposer une tâche avec contexte suivie de trois questions qui exposent clairement le travail à faire par les apprenants.

IV.4.2.2 L'évaluation de l'expression orale

L'évaluation de l'expression orale est celle qui donne l'occasion aux apprenants d'apporter une solution à une tâche donnée de façon orale ; cette évaluation est l'appréciation

de l'apprenant dans sa manière d'intervenir en classe devant ses camarades afin d'apporter une solution. Dans le contexte du terrain où l'effectif pléthorique est parfois une préoccupation, l'enseignant préfère former des groupes qui travaillent et désignent leurs représentants pour présenter le fruit de leur travail. Cette situation ne permet plus que l'apprenant soit évalué selon les règles de l'art, certains apprenants obtiennent les notes qu'ils ne méritent pas, car pour avoir une note, il faut s'exprimer en public afin que l'on voie comment l'apprenant affronte le public. Compte tenu du temps que l'enseignant dispose, celui-ci ne peut se permettre de laisser parler tous les apprenants au cours de la séquence. Même si l'évaluation de l'expression orale vise à évaluer la compétence de l'apprenant, nous pouvons au finish constater que dans les classes à effectif pléthorique, cette compétence n'est pas réellement appréciée malgré la bonne volonté de l'enseignant de français. Ce qui se fait sur le terrain est la conséquence logique de la non prise en compte de certaines réalités du terrain au moment de l'implantation de l'APC, l'enseignant étant obligé d'appliquer les prescriptions formulées par les autorités en charge de l'enseignant secondaire, est obligé de travailler sur le terrain en fonction des moyens dont il dispose.

L'évaluation de l'expression orale est souvent abordée avec difficulté chez certains enseignants, ceux-ci donnent aux apprenants des notes sans aucun barème c'est-à-dire de façon arbitraire. Ils jugent le travail de l'apprenant sans avoir fixé les conditions à remplir pour chaque apprenant et à la fin attribue des notes fantaisistes aux apprenants qui ne savent pas exactement si leur travail est bien ou mal. Parfois les notes sont attribuées en fonction de la participation des apprenants dans son cours. Nous relevons le caractère arbitraire de certaines notes qui ne reflètent le travail de l'apprenant car certains apprenants se démarquent de leurs camarades par leur aptitude à présenter le travail du groupe mais se retrouvent à obtenir la même note que les membres de son groupe.

Nous constatons également sur le terrain que certaines évaluations orales sont faites après l'intégration orale ; les enseignants dans le souci d'évaluer les apprenants pour mettre les notes à la disposition de l'administration, anticipent l'évaluation de l'expression orale sans passer à la phase d'intégration qui est considérée comme une phase d'échauffement dans le but de mieux aborder l'évaluation. C'est au cours de la phase d'intégration que les apprenants doivent faire des simulations en vue de mieux préparer la phase d'évaluation. Malheureusement cette phase est souvent négligée à l'expression orale par les enseignants ; quand certains abordent cette phase, ils évoluent en intégration en suivant toutes les étapes jusqu'à l'étape de la présentation où ils demandent aux apprenants d'aller travailler en groupe pour venir présenter comme évaluation orale. Or il faut d'abord laisser les apprenants former

les groupes pour voir comment ils font des présentations dans le cadre de l'intégration afin de corriger les erreurs de ceux-ci. C'est la meilleure manière de préparer une évaluation orale afin qu'elle ne soit pas un moment de peur pour ces apprenants. L'intégration est programmée à la fin des enseignements dans le but de fédérer les ressources acquises pour développer la compétence dans un domaine de vie précis chez l'apprenant. L'évaluation suit l'intégration afin d'évaluer la compétence des apprenants.

Mais comme nous venons de dire, l'apprenant est évalué parfois évaluer alors qu'il n'a que reçu les savoirs au cours d'une séquence sans pouvoir les mobiliser pendant une simulation pour qu'on juge s'il a pu développer la compétence. C'est exactement le cas d'un pilote qui reçoit toute la formation théorique nécessaire pour exercer son métier et qui est évalué sans avoir été passé par un simulateur de vol. C'est également le cas d'un chauffeur qui apprend à conduire un véhicule sans passer à la phase pratique et est évalué alors qu'il n'a pas encore eu l'occasion de démarrer un véhicule. Nous constatons que certains apprenants sont piégés et ne peuvent pas par conséquent développer leur compétence. L'expression orale dans ce contexte ne reflète pas ce qui est recommandé dans les guides de programme. A ce niveau, l'évaluation selon l'APC souffre encore de la mise en pratique de façon concrète des prescriptions dans les guides de programme.

IV.5 Problème de respect des périodes de compte rendu et remédiation

Nous savons que chaque module abordé selon l'APC doit être clôturé par une phase de remédiation après l'évaluation ; or sur le terrain nous avons constaté une difficulté pour l'enseignant de français à pouvoir clôturer un module avant d'entamer un autre. Car l'évaluation prévue à la cinquième semaine ne permet pas à l'enseignant de corriger toutes les copies et de faire un compte rendu pour terminer par une remédiation dans toutes les classes où il intervient en une semaine à cause des effectifs dans certains établissements et le nombre insuffisant d'enseignants de français dans d'autres. Par conséquent, l'enseignant se trouve dans l'obligation d'engager un autre module et d'évacuer au fur et à mesure les copies du module précédent. Cette situation perturbe l'enseignant qui n'avance pas selon le projet, pour palier à ce problème certains enseignants prennent du temps pour corriger leurs copies et organisent des comptes rendus dans la période réservée au nouveau module sans plus aborder la phase de remédiation afin de respecter sa progression.

La phase de la remédiation est sacrifiée parce que l'enseignant veut avancer dans son programme ; nous observons une difficulté pour les enseignants à respecter toutes les étapes du module. Cette situation nous donne de comprendre que la réalité du terrain n'obéit pas

toujours à ce qui est prescrit. Malheureusement les inspecteurs pédagogiques, malgré les remarques faites par les enseignants, continuent à déclarer que c'est possible et qu'ils doivent suivre toutes les étapes d'un module. L'enseignant ne sait plus à un moment ce qu'il faut faire. Faut-il absolument respecter les prescriptions contenues dans le curriculum et accepter les interpellations de l'administration sur le fait que la progression n'est pas suivie ou faut-il être en phase avec l'administration sans suivre toutes les étapes du module ? Le problème qui revient est l'implantation de la nouvelle approche qui n'a pas tenu compte de la réalité du terrain. Concrètement, la remédiation, quand bien même elle est faite, ne suit par toutes les étapes prescrites dans les curricula du sous-cycle d'observation et d'orientation. Les enseignants qui la font ne font par des corpus qui intègrent toutes les erreurs détectées. Mais ils essaient de revenir sur certains savoirs sous la forme d'une ré-explication. Nous reconnaissons qu'il est parfois difficile d'intégrer toutes les erreurs dans un corpus qui aboutit à une situation problème. Nous pouvons conclure au vu de tout ce qui est dit plus haut que la pratique de l'APC n'est pas toujours en adéquation avec les instructions ministérielles sur l'APC. Le problème est au niveau de l'implantation de cette approche. Il importe dès lors que nous abordions la deuxième partie de travail pour ressortir le cadre théorique et méthodologique.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET
MÉTHODOLOGIQUE**

CHAPITRE V : LE CADRE THEORIQUE

Dans le cadre de notre travail, nous avons choisi comme cadre théorique l'approche actionnelle de Puren. Pour aborder l'approche actionnelle de Puren, nous allons présenter quelques approches qui précèdent.

L'apprentissage de la langue n'a plus toujours été facile dans la mesure où il s'agit pour l'apprenant de pouvoir maîtriser et communiquer en une langue nouvelle ; c'est la raison pour laquelle elle a connu plusieurs approches qui ont évolué au fil de temps afin d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la langue ; Nous allons nous atteler à présenter cette évolution.

Les méthodologies traditionnelles ont privilégié la grammaire, la traduction et la littérature. L'enseignement est principalement centré sur l'écrit. Il s'agit d'apprendre à l'apprenant d'une langue à pouvoir l'écrire correctement. À partir de 1901, apparaît la méthodologie directe. Celle-ci permet les interactions enseignant-apprenant au cours des séances d'enseignement-apprentissage, le lexique appris est un vocabulaire courant, la grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. L'oral est présent avec également l'étude de la prononciation des mots. L'accent est mis sur la prononciation de ces mots. La compréhension est basée sur une approche globale du sens. De 1960 à 1980, nous avons l'apparition de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) qui a la primeur. L'oreille et la vue sont les sens privilégiés. Il s'agit de permettre à l'apprenant d'écouter la prononciation des mots et même de voir comment l'enseignant forme les mots. La grammaire est toujours enseignée de manière inductive et implicite. L'écrit occupe une place moins importante que l'oral car c'est l'oral qui est mis en exergue. La répétition est la phase principale de l'apprentissage. L'apprenant doit répéter la prononciation d'un mot pour mieux communiquer. Nous notons qu'il s'agit ici de l'apprentissage d'une langue étrangère et il faut que l'apprenant maîtrise bien la prononciation des mots pour être capable de converser avec une personne en la langue acquise. Elle permet la mémorisation avant la réutilisation et la transposition de structures dans des situations légèrement différentes des situations de présentation.

Dès 1980, l'approche communicative prend la place. C'est la situation de communication qui est mise en avant. Pour communiquer dans telle ou telle situation, l'apprenant a besoin de telle ou telle compétence. Elle est donc différente des autres méthodologies qui mettent davantage l'accent sur la forme que sur le contexte d'utilisation. Entrent en jeu les différentes composantes d'une langue, les composantes linguistiques,

sociolinguistiques, discursives... Les documents authentiques entrent dans la classe et apportent leur composante culturelle. C'est un enseignement centré sur l'apprenant avec une place importante accordée à l'oral, mais l'écrit reprend aussi sa place un peu abandonnée par la méthodologie SGAV. Si la grammaire est explicite et les exercices systématiques, les simulations et les jeux de rôle sont aussi présents. L'apprenant apprend une langue dans un contexte où il a un rôle précis dans le cadre d'une conversation. C'est au cours de ces simulations que l'apprenant acquiert la langue et peut s'exercer correctement dans le cadre de la communication.

À partir des années 2000, la perspective actionnelle, en gestation depuis 1994, fait son entrée dans le domaine de la didactique de langue. Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose. L'enseignement suit la même logique : les apprenants vont apprendre pour faire, et plus exactement, vont faire pour apprendre.

Il sera question à la suite de voir en quoi cette approche cadre avec notre recherche. Nous allons nous intéresser à l'approche actionnelle pour ressortir le rôle de l'enseignant et de l'apprenant, nous voulons voir également comment la tâche à accomplir peut être un moyen de résolution de problème posé dans le cadre d'une leçon. Étant donné que nous évaluons les pratiques pédagogiques de l'enseignement du français au premier cycle, il nous semble judicieux de montrer comment nous pouvons nous servir de l'approche actionnelle pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement du français. En nous appuyant sur cette approche, nous voulons montrer comment il est possible d'apprendre une langue en l'utilisant dans son milieu de vie, nous voulons voir comment l'apprenant peut se servir du français appris à l'école pour apporter des solutions liées à ses préoccupations sociales. La

langue dans ce cas n'est plus seulement apprise pour améliorer son expression mais elle est aussi considérée comme instrument que l'utilisateur utilise pour des problèmes liés à son environnement. L'apprentissage du français doit contribuer à l'amélioration de l'expression et l'utilisation de cette langue dans le contexte de vie de l'apprenant.

Tout travail de recherche nécessite une approche théorique précise afin de montrer comment celle-ci impacte le travail et ce qui en est de son apport. Nous pouvons noter plus précisément que l'enseignement de la langue est passé par plusieurs théories afin de faciliter la compréhension d'une langue par l'apprenant. Aussi, signalons nous qu'une chronologie précise de toutes de toutes les théories appliquées dans l'enseignement est une œuvre qui nous dépasse ; ce n'est d'ailleurs pas l'objectif de notre recherche.

En nous appuyant sur notre travail qui traite de l'évaluation de l'enseignement du français selon l'APC au secondaire et plus précisément du premier cycle, nous voulons d'abord nous intéresser aux différentes méthodes d'apprentissage de la langue qui ont permis d'abandonner une méthode pour l'autre tout en indiquant les atouts de chacune des méthodes; nous allons ensuite présenter la spécificité de l'approche actionnelle de Puren et enfin il est de bon ton que nous établissions le lien entre cette approche et notre travail afin de pour pouvoir justifier son choix.

V.1L'approche actionnelle de Puren

Notre étude a pour cadre théorique l'approche actionnelle de Puren, il sera question de montrer comment cette approche intervient dans notre travail ; c'est-à-dire qu'il s'agit d'établir le lien entre l'approche actionnelle de Puren et notre travail. Plus concrètement nous devons voir comment l'approche actionnelle choisie comme cadre théorique répond à notre question de recherche : quelle appréciation peut-on faire de la pratique de l'APC dans l'enseignement français au premier cycle ? La réponse à cette question nécessite qu'on montre comment la théorie de l'approche actionnelle permet de convoquer l'approche par compétences pour la résolution des problèmes de vie. Nous voulons voir en quoi l'approche actionnelle de Puren contribue à l'évaluation des pratiques pédagogiques de l'APC. Nous allons nous intéresser dans cette partie à l'approche actionnelle pour en comprendre davantage.

V.1.1 Définition de l'approche actionnelle

Le petit Robert définit l'action comme : « Ce que fait quelqu'un et par qui il réalise une intention ou une impulsion » c'est également le fait de produire un effet, la manière d'agir sur quelqu'un ou quelque chose. Quand il y a action, il y a forcément une personne qui fait l'action.

L'action se fait dans un contexte en vue d'obtenir des résultats précis ; toute action se produit dans un cadre précis qui facilite le mouvement de celui qui fait cette action et le résultat au bout du compte permet de savoir que l'action est arrivée à son terme. Si une action ne s'inscrit pas dans la perspective d'un résultat précis, on pourrait dire que cette action n'a pas de sens car c'est la volonté d'atteindre un résultat escompté qui pousse quelqu'un à mener une action.

La perspective actionnelle est la méthodologie phare en France depuis le début du 21^{ème} siècle. Cette perspective ou approche reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique pas seulement pour parler mais pour agir. C'est une approche où la communication est au service de l'action, car on communique parce qu'on veut agir ; la communication et l'action sont indissociables. Nous comprenons dans ce cas que l'approche actionnelle privilégie l'action ; on ne se limite pas seulement à communiquer mais il faut agir dans sa communication. Etant donné que l'on communique en une langue, il faut que celui qui communique, utilise au même moment la langue dans des situations de vie concrète. C'est une approche qui forme les apprenants à agir socialement en langue précise en classe.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. On se rend compte que l'expression « perspective actionnelle » utilisée par Puren, entraîne avec elle un « chapelet » terminologique : « usage et usager », « action en contexte social » « acteurs sociaux ». Nous maintenant aborder l'action dans la perspective actionnelle. Toutes ces terminologies participent à la mise en place de la perspective actionnelle. De nombreux

didacticiens et spécialistes de l'Education recommandent l'implication de l'apprenant en classe de langue en le rendant actif et maître de son apprentissage. Les connaissances et les compétences langagières acquises durant le processus d'apprentissage lui permettront un agir social dans la vraie vie. Il semble que la perspective actionnelle est propice pour réaliser cet objectif.

La perspective actionnelle : La citation suivante que l'on rencontre dès les premières pages du CECR comporte les principes de base de la perspective actionnelle, comme elle nous renseigne sur quelques traits distinctifs entre cette approche et l'approche communicative :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001).

D'après cette définition, on comprend que la perspective actionnelle, s'appuyant essentiellement sur le déroulement des apprentissages sous forme de tâches à réaliser, se détache de l'approche communicative. Nous passons de l'apprenant d'une langue à l'utilisateur et à l'acteur social, celui qui utilise la langue pour co-agir dans la vie réelle. *« La perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers. » (Thibert, 2010).*

V.1.2 L'action et la perspective actionnelle

V.1.2.1 L'action comme processus

Bourguignon (2010) définit l'action comme un processus, une « action en train de se faire » ; l'action suit un processus ; c'est au cours de ce processus que l'action est mise sur pied. Elle est conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action. Etant considéré comme un processus, l'action débute toujours parce qu'il y a la volonté manifeste de celui qui veut conduire cette action pour d'atteindre un but précis qui est la réussite de l'action. Ce processus montre que l'action peut se faire en plusieurs étapes qui ont une certaine cohérence en vue d'aboutir à un résultat. Le contexte social intervient également dans le processus de l'action ; car pour qu'une action

soit bien menée, il faut un contexte social qui motive celui qui agit à bien vouloir continuer son processus.

Si par exemple quelqu'un mène une action en vue d'encourager les apprenants à s'intéresser à l'apprentissage d'une langue, il va s'engager dans un processus qui conduit à convaincre les apprenants en montrant le bien-fondé de cette langue. Ce processus se fait dans le contexte du manque de volonté pour les apprenants à apprendre la langue. Le processus peut avoir plusieurs étapes à savoir présenter les atouts de la langue et montrer la facilité à apprendre cette langue.

V.1.2.2 L'action dans la perspective actionnelle

On parle de la perspective actionnelle parce qu'il y a une action à accomplir dans le cadre d'apprentissage, et cette action se déroule dans un contexte social. L'action est un processus à la fois individuelle et collective ; on parle de l'action individuelle quand l'apprenant agit seul dans le souci d'aboutir à un résultat ; mais en agissant seul, il est aidé par l'enseignant qui l'amène à trouver la solution du problème posé. La complexité de la situation de l'enseignement/apprentissage dans la perspective actionnelle est dictée par le passage d'un agir sur l'autre à un agir avec l'autre.

« L'agir de référence de l'AC était un agir sur l'autre par la langue : dans une situation de prise de contact initiale [...] Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre ... ». (Puren, 2006).

L'action est collective quant à elle, est exercée dans un contexte social qui intègre d'autres personnes dans son accomplissement. Dans ce cas, cette action est menée par plusieurs personnes qui co-agissent pour apporter la solution au problème posé.

L'action doit présenter une résolution de problème afin de donner du sens aux activités. En clair, l'apprenant agit parce qu'il doit apporter une solution à un problème posé, la perspective actionnelle signifie que l'apprentissage se fait par des actions à mener par rapport à des situations présentées. L'action est exercée dans un contexte social où il est important d'intervenir en vue d'apporter une réponse à une préoccupation et dont la langue apprise n'en est qu'une ressource à utiliser pour apporter la solution.

Nous notons que à la langue est un tremplin pour résoudre ce problème, la langue joue un rôle déterminant dans la résolution du problème du fait qu'elle constitue un moyen sûr pour mener une action. On communique parce qu'il y a une action à mener. Pour Morin (1990), « l'action est une décision, un choix, mais aussi un pari...Or, dans la notion du pari il y a la conscience du risque et de l'incertitude ». C'est l'apprenant qui mène une action et il

s'y engage parce qu'il opère un choix qu'il estime correct pour apporter une solution au problème auquel il fait face. Avec la perspective actionnelle, la langue est un instrument dans la réalisation de la plupart des tâches sociales, il s'agit de mener une action en vue de trouver une solution au problème posé en milieu social. On sort du contexte de classe où l'apprentissage d'une langue se fait par des simulations pour le contexte social où la langue est utilisée pour répondre à un problème précis selon la perspective actionnelle de Puren ; nous allons à présent aborder l'importance de tâche.

V.1.2.3 La tâche et la perspective actionnelle

La tâche peut être définie comme toute action intentionnée qu'un individu juge nécessaire pour obtenir un résultat concret à propos de la résolution d'un problème, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'attente d'un objectif. Puren (2004). définit comme « tâche » tout ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » tout ce que fait l'utilisateur dans la société. Ainsi, le point fort de la perspective actionnelle est la collaboration entre les apprenants dans le cadre du projet de classe. La tâche est :

« Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien [...] de commander un repas dans un restaurant... » (CECR : 2001).

Suivant cette citation, la tâche qui consiste à commander un repas dans un restaurant, nécessite un nombre d'activités langagières et bien d'autres habilités, comme par exemple lire le menu, interpeller le serveur avec les règles de politesse, interagir avec lui, etc.

La tâche est posée parce qu'il y a un problème dans un contexte social précis, ce qui suppose que l'action engagée doit se faire dans ce cadre contextuel. La notion de tâche intègre déjà un problème qui interpelle l'apprenant à apporter une solution, un résultat. Dans le cadre de l'apprentissage de langue selon l'approche actionnelle, la présentation de la tâche est suivie de l'engagement de l'action dont le but est d'aboutir à un résultat qui apporte la solution au problème.

Nous notons que les tâches ne sont pas seulement langagières mais elles sont aussi sociales ce qui suppose que l'accomplissement d'une tâche est non seulement l'apprentissage de langue mais aussi la solution au problème posé dans cette tâche. La langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales, il s'agit de ressortir un problème, de le résoudre. La tâche existe parce qu'il y a un problème à résoudre et

l'apprenant mène une action dans le but d'apporter une solution à ce problème. Selon cette approche, la tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier.

Nous passons également des tâches uniquement langagières aux tâches qui peuvent être non langagières. Les tâches de la perspective actionnelle viennent supplanter les activités de simulation et les jeux de rôles qui caractérisent l'approche communicative. Enfin, nous passons d'un enseignement/apprentissage où les actes de parole en constituent la finalité à un enseignement/apprentissage où ces actes de parole ne sont qu'un moyen :

« Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance » (Puren, 2006).

La conception de la tâche est du ressort de l'enseignant qui s'assure que le problème posé permet aux apprenants d'apporter des solutions en menant des actions précises avec l'autre dans un contexte scolaire et social.

V.1.2.4 Tâche et action

La tâche existe parce qu'il y a une action ; nous comprenons de ce fait que tâche et action sont liées mais la tâche est comprise dans l'action. L'apprenant mène une action parce qu'il part d'une tâche qui lui est proposée. Cela suppose que selon Puren, dans le cadre d'apprentissage de la langue selon l'approche actionnelle, l'apprenant agit quand il apprend une langue et en même temps il se base sur les tâches qui peuvent être langagières et des actes qu'ils posent sont sociaux.

Les tâches sont langagières quand elles concernent les faits de langue c'est-à-dire tout ce qui relève de la langue ; dans une tâche par exemple, il peut être question d'une notion de grammaire à maîtriser et l'apprenant doit maîtriser cette notion et être capable de la réinvestir dans une situation donnée afin d'apporter une solution dans un contexte précis. L'apprenant ne doit plus se limiter à l'apprentissage d'une langue pour maîtriser les règles et les expressions et les utiliser au moment avéré ; il aura besoin des règles qui régissent la langue pour les apprendre dans le but de les utiliser dans son milieu. Nous comprenons qu'on apprend une langue en agissant.

Il est important de noter que l'apprenant doit avancer dans l'apprentissage de la langue afin de pouvoir s'exprimer en cette langue. C'est pour cette raison que les tâches langagières sont importantes car elles permettent d'améliorer le niveau de langue de celui qui apprend. Aucune langue ne peut être apprise quand l'on n'a pas maîtrisé les contours grammaticaux et

les orthographes appropriées. Il est important pour un apprenant de s'approprier une langue en maîtrisant toutes les règles qui la régissent.

Les actes sociaux sont posés par l'apprenant qui ne sont plus vers l'école mais aussi vers la société. Ils sont sociaux parce qu'ils sont posés dans un contexte social précis ; l'apprenant se sert de la langue apprise pour poser ces actes. Ces actes sont posés à travers des actions menées par l'apprenant qui apprend une langue pour l'utiliser dans son milieu. La langue est apprise pour faciliter la communication et au cours de celle-ci, les actes sont posés, ceci signifie qu'on ne communique pas pour le plaisir simple mais toute communication est suivie d'un acte du communicateur ; car communiquer c'est aussi agir. Nous comprenons que la perspective actionnelle se base sur l'action qui se fait par l'apprenant dont le but est de pouvoir intervenir en une langue dans tout contexte possible de communication.

L'école peut être considérée comme un laboratoire qui prépare les apprenants à pouvoir réaliser des tâches ; c'est dans ce contexte que Rosen (2010) affirme : « L'on prépare les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans un pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une longue durée ». L'école prépare les apprenants à réaliser les tâches à travers la langue apprise et ceux-ci pourront les utiliser avec les autres personnes qui s'expriment dans la même langue. Pour le fond, il faut voir comment la tâche a été menée avec succès ; c'est-à-dire voir si le problème posé dans la tâche est résolu. Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction des tâches qu'il sera capable de réaliser. Pour ce qui est de la forme, il faut s'intéresser à la réalisation linguistique correcte ; nous comprenons ici l'utilisation correcte de la langue avec des constructions syntaxiques parfaites. Nous allons à présent nous intéresser au rôle des apprenants tel que présenté dans l'approche actionnelle.

V.1.2.5 Le rôle de l'apprenant dans l'approche actionnelle

L'apprenant est un acteur social ; il se représente la tâche à accomplir et il doit mobiliser les ressources en vue de la compétence. Selon la perspective du type actionnel, l'apprenant est aussi un usager de la langue, il est un acteur social qui a des tâches à accomplir dans les circonstances précises et un environnement donné. L'apprenant apprend une langue pour s'en servir dans la société. Il apprend non seulement les tâches langagières mais aussi à résoudre des problèmes sociaux posés dans le cadre de son apprentissage. L'approche actionnelle aide l'apprenant à sortir de la pratique de la salle de classe et de

l'amener au sein des milieux vivants, il est orienté à faire un travail, résoudre un problème, réaliser un fait concrètement.

L'apprenant utilise la langue parce qu'il veut agir sur un point précis ; l'apprentissage de la langue se fait en fonction des difficultés sociales rencontrées et il apprend à les analyser avec la langue d'apprentissage. Comme usager, il apprend pour agir et non pour simplement communiquer. C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage ; c'est l'usage à travers des tâches qui ne sont pas seulement langagières mais aussi sociales que l'apprenant met en exergue son aptitude à s'exprimer avec aisance en une langue. L'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société afin de réaliser une action, à résoudre un problème concret. Pour Puren, l'apprenant apprend une langue dans un contexte précis dans le but d'apporter une solution. L'apprenant est au centre de son apprentissage, il en est l'acteur. L'apprenant prend une décision par rapport à un problème posé en utilisant la langue correcte et pertinente à la fin d'une séquence d'apprentissage.

Au cours de son apprentissage, l'apprenant peut se tromper, il n'est pas considéré comme celui qui n'a pas le droit à l'erreur ; Puren admet dans l'approche actionnelle qu'au cours de son action, il peut arriver qu'il fasse des erreurs c'est-à-dire qu'il ne parvienne pas à utiliser correctement la langue ou qu'il ne soit pas capable de réaliser une action précise. Mais l'erreur est maîtrisable et acceptable, l'erreur permet à l'apprenant de se remédier, l'erreur est naturelle et constructive, l'erreur amène l'apprenant à avancer dès qu'il a intégré cette erreur ; nous pouvons dire que pour Puren l'erreur facilite la maîtrise d'une langue dans la mesure où il ne sera plus question de retomber sur ce qui a déjà été compris. Elle permet à l'apprenant de s'améliorer au niveau de l'expression, il apprend en communiquant dans des contextes divers. Le rôle de l'apprenant est très important dans l'apprentissage de la langue selon l'approche actionnelle ; l'apprenant usager apprend la langue pour l'utiliser dans des situations précises, il n'apprend plus la langue pour uniquement maîtriser les contours linguistiques. On note une évolution de l'apprentissage de la langue ; l'apprenant doit agir au même moment qu'il apprend. Nous allons à présent nous intéresser au rôle de l'enseignant dans l'approche actionnelle.

V.1.2.6 Le rôle de l'enseignant dans l'approche actionnelle

L'enseignant est celui qui agit dans le but de soutenir l'apprenant dans l'apprentissage de la langue. Il met l'apprenant en action en donnant des tâches qui suscite la curiosité de celui-ci. C'est l'enseignant qui initie la tâche et s'assure que l'apprenant travaille dans l'optique d'apporter les solutions à la tâche donnée. L'enseignant s'efface pour laisser les

apprenants agir et contrôle ce que font les apprenants. L'enseignant peut aider ses apprenants lorsqu'il constate que la tâche n'est pas comprise, il peut donner d'autres orientations en vue de faciliter la compréhension de la tâche.

L'enseignant vérifie le niveau de langue et corrige les erreurs commises par les apprenants quand ceux-ci s'expriment afin la langue apprise soit parlée correctement. L'enseignant vérifie également l'action menée par l'apprenant pour apporter des solutions à une tâche précise ; l'enseignant contrôle le processus de résolution de problème pour voir si cela cadre avec le contexte de vie. Nous pouvons dire que l'enseignant amène l'apprenant à utiliser la langue dans un contexte précis, celui-ci mène la tâche avec succès sous le contrôle de l'enseignant. Pour que l'apprentissage de la langue soit efficace, il faut que l'enseignant fasse preuve de patience afin de conduire l'apprenant à atteindre son objectif. Après avoir présenté l'approche actionnelle, nous voulons maintenant montrer l'apport de cette approche sur notre travail ; nous voulons voir en quoi cette approche est convoquée pour ce travail. En clair, nous tenons à établir l'impact de l'approche actionnelle dans notre travail c'est-à-dire qu'il s'agit pour nous d'évaluer l'application de l'APC dans le secondaire sous le prisme de l'approche actionnelle de Puren.

V.2L'impact de l'approche actionnelle dans notre travail

Nous portons les lunettes de l'approche actionnelle de Puren pour voir notre travail ; autrement dit comment peut-on se servir de cette approche pour apprécier les pratiques pédagogiques de l'approche par compétences en français au premier cycle ? L'APC est une approche qui accorde une place importante à l'apprenant ; nous avons dit que cette approche intègre la mobilisation des ressources pour apporter une solution à une situation problème.

L'approche actionnelle accorde une place de choix aux différentes actions à mener par l'apprenant. Selon cette approche, l'apprenant doit agir par lui-même pour aboutir à un résultat. Cette approche permet la construction de savoir par l'apprenant en vue d'aboutir à un résultat qui est en quelque sorte la solution à la tâche. La remarque que nous pouvons faire d'entrée de jeu est le but d'apprentissage d'une langue selon l'approche actionnelle ; il s'agit d'amener l'apprenant à apprendre une langue pour agir dans son environnement de vie, de même nous constatons que selon l'approche par compétences l'apprentissage aboutit à la mobilisation des ressources en vue d'apporter des solutions à une situation problème. Nous constatons que l'approche actionnelle est d'un apport indéniable pour notre travail dans la mesure où elle met l'accent sur l'action de l'apprenant ; dans le même que l'APC

qui accorde une place importante à l'apprenant qui devient compétent parce qu'il est capable d'apporter des solutions à une famille de situations.

V.2.1 L'importance de la tâche

L'approche actionnelle, tout comme l'APC ont comme point en commun qui est la tâche ; il est désormais indispensable de mettre la tâche comme l'un des points essentiels de l'apprentissage. Tout apprentissage à notre avis devrait commencer par la tâche à donner à l'apprenant et celui-ci se doit d'apporter une solution à cette tâche à partir des notions qu'il maîtrise. L'apprenant est en action et le fruit de son travail est la solution qu'il apporte à la tâche donnée.

Nous comprenons que pour mieux apprécier la pratique de l'APC, nous devons nous servir de l'approche actionnelle pour voir en quoi l'apprenant agit dans son apprentissage, qu'est-ce qui pousse l'apprenant à intervenir en classe ? Nous devons nous assurer si la tâche est effectivement définie au cours de l'apprentissage du français. Nous notons que Puren s'est intéressé à l'apprentissage de la langue ; ce qui nous permet de dire que l'enseignement de la langue selon l'APC doit absolument intégrer la tâche. En considérant la tâche comme élément important dans l'apprentissage de la langue selon l'APC, nous pouvons dire que celle-ci devient comme le moteur de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'apprentissage commence par celle-ci ; c'est ce qui amène l'apprenant à agir pour chercher une solution. La tâche est-elle évoquée pendant l'intervention de l'enseignant de français selon l'APC au premier cycle ? Pour répondre à cette question nous constatons que l'apprentissage se limite encore à l'acquisition des savoirs. La tâche est évoquée superficiellement ; ce qui donne encore l'impression que l'apprenant ne sait pas en quoi le français peut lui être utile. Or, en nous intéressant à Puren, nous pensons que la meilleure manière de maîtriser une langue est l'apprentissage à partir des tâches.

Nous comprenons par ailleurs que l'apprentissage de la langue ne se limite plus seulement aux savoirs notionnels qui améliorent le niveau de l'apprenant mais nous voyons ici la volonté d'amener l'apprenant à pouvoir mener une réflexion plausible sur une tâche qui lui est donnée afin qu'il soit capable d'utiliser les savoirs notionnels pour traiter efficacement une tâche dans un contexte précis. Nous voulons évaluer l'utilisation des ressources par exemple en grammaire pour traiter une tâche. En regardant la pratique de l'APC avec les lunettes de l'approche actionnelle, nous montrons comment l'apprentissage du français va au-delà de l'acquisition des savoirs par les apprenants ; les séances d'enseignement apprentissage mettent l'apprenant dans la posture de celui qui acquiert les

notions d'une langue dans une situation donnée qui met en exergue son milieu de vie. L'apprenant est soumis à une tâche dont la solution se fera par la mobilisation des savoirs notionnels.

Pour Puren, l'apprenant agit quand il y a une tâche, celui-ci entre en action pour apporter la solution à la tâche. Nous pouvons constater que l'apprenant n'agit pas pour apporter des solutions mais pour maîtriser les savoirs notionnels ; de ce fait nous nous demandons si la pratique de l'APC n'a pas perdu tout son sens ? Il est question pour nous de voir l'APC avec entrée par des situations de vie comme une possibilité pour l'apprenant de résoudre des problèmes liés à son environnement social en se servant des savoirs notionnels acquis. Il faut agir pour non seulement maîtriser le français, mais aussi apporter des solutions aux différentes tâches qui sont données à l'apprenant. Nous voyons déjà le lien qu'il peut avoir entre tâche et action. Nous voulons nous servir de l'approche actionnelle de Puren pour voir comment l'apprenant est en action dans les séances d'apprentissage de français selon l'APC. Nous voulons évaluer son action. Se limite-t-elle uniquement à l'acquisition des savoirs ou l'apprenant apporte-t-il les solutions aux différentes situations problèmes ? Encore faut-il savoir si l'apprenant est souvent confronté aux situations problèmes.

V.2.2 Le rôle de l'apprenant

Puren nous permet de comprendre que la meilleure manière d'apprendre une langue est la mise sur pied d'une tâche qui pousse l'apprenant à agir pour la traiter. Nous comprenons également que l'acquisition des ressources se fait au même moment où l'apprenant se déploie pour traiter la tâche. Il convoque sûrement des notions qui l'aideront à trouver la solution à la tâche qui lui est donnée. L'action de l'apprenant se fait dans le cadre de la classe ; ce qui suppose que celui-ci est en contact direct avec ses camarades avec qui il pourra réfléchir sur une tâche afin d'apporter une solution.

V.3 L'APC et l'approche actionnelle

L'APC est déjà une approche qui ouvre la voie des résolutions des problèmes à partir d'une famille de situations, nous voyons ici un lien étroit entre cette approche et la perspective actionnelle de Puren. Les deux approches visent l'action de l'apprenant qui agit face aux difficultés rencontrées ; il faut au cours de son action, apporter des solutions pour la résolution de la tâche. A travers l'approche actionnelle, nous pouvons dire que la pratique de l'APC en langue au collège devrait accorder forcément une importance à la tâche. Il est

important d'apprécier la pratique de l'APC en intégrant la tâche afin de voir comment l'apprenant peut partir d'une tâche pour apporter des solutions en passant par les ressources à mobiliser pour le traitement de la tâche. Nous comprenons que l'action de l'apprenant devient efficace quand celui-ci commence à agir grâce à la tâche. Nous comprenons aussi que la tâche n'est seulement linguistique, elle est aussi extra linguistique ; nous voulons voir comment l'apprentissage du français selon l'APC peut permettre à l'apprenant d'apprendre les notions importantes de la langue et en même temps de résoudre les problèmes liés à son environnement social.

Avec Puren, la tâche conduit à l'action et ce qui semble pour nous un moyen d'amener les apprenants à construire le savoir, celui-ci sait déjà à partir de la tâche ce qu'il doit faire en vue d'apporter la solution à la tâche. La tâche est aussi linguistique ce qui suppose que l'apprenant tout en apportant des solutions, met en valeur certaines notions qui favorisent l'apprentissage du français. Nous comprenons que l'APC au collège doit intégrer la notion de tâche au cours de l'enseignement-apprentissage afin que l'apprenant joue son rôle qui en fin de compte lui permettra de savoir s'il est compétent ou non. Nous notons que dans la tâche, il faut intégrer l'action. Dans le contexte de la pratique de l'APC dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français dans les collèges du Cameroun, l'action de l'apprenant concourt à un apprentissage qui vise à rendre l'apprenant compétent. Nous évaluons la pratique de l'APC en français au collège selon la perspective actionnelle dans le but de voir comment l'apprenant met en exergue les savoirs notionnels de grammaire, orthographe, vocabulaire, expression écrite et orale pour résoudre des problèmes liés à son environnement de vie.

L'approche actionnelle intègre notre travail dans la mesure où nous voulons vérifier comment l'apprentissage du français selon l'APC amène l'apprenant à développer sa compétence. Il est question de se servir de cette approche pour voir l'importance de l'action de l'apprenant en classe ; nous voulons ressortir le lien entre la motivation de l'apprenant à s'intéresser à l'apprentissage du français et l'action qu'il mène au cours de cet apprentissage. Il convient de noter que cette motivation qui pousse à agir est le fruit de la pertinence de la tâche posée qui intègre l'environnement de vie de l'apprenant et dont la résolution passe par la convocation des ressources qui sont linguistique.

A partir du moment où l'apprentissage de la langue n'est plus simplement utile à la communication, il devient urgent d'intégrer des réalités sociales pour amener l'apprenant à apporter des solutions dans son milieu de vie. Nous pensons que Puren accorde une place considérable à l'apprentissage d'une langue dans le contexte de l'apprenant qui est un

usager. Notre travail vise à montrer qu'il est possible pour un enseignant de français d'aller au-delà des savoirs notionnels pour le savoir-faire et le savoir-être. Le cadre de vie de l'apprenant est important dans où celui-ci en a besoin pour son milieu de vie. Nous avons opté pour l'APC avec entrée dans les situations de vie ; ce qui suppose que le cadre d'apprentissage est important pour l'apprenant.

CHAPITRE VI : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le cadre méthodologique que nous avons choisi pour notre travail est la recherche qualitative ; nous allons d'une part présenter cette approche méthodologique tout en justifiant notre choix et d'autre part nous montrerons l'impact de cette approche dans notre travail.

Ce choix pour cette approche s'explique par le fait que notre travail est celui du terrain et nous voulons observer de plus près la pratique de l'approche par compétences. Etant donné que nous sommes en train d'évaluer la pratique de cette approche, il est important de faire les descentes sur le terrain afin de voir comment les enseignants interviennent dans leurs salles de classe selon cette approche. Or la recherche qualitative est essentiellement faite à partir des descentes sur le terrain, il est par conséquent nécessaire de porter notre choix sur cette approche qui permet non seulement de faire des descentes sur le terrain pour recueillir des données, mais aussi de pouvoir les analyser et interpréter pour mieux comprendre l'application de l'APC dans les salles de classe du secondaire. C'est au cours des interprétations que nous pourrions évaluer la pratique de cette nouvelle approche.

Nous pensons que la meilleure évaluation consiste à comprendre ce que disent les acteurs qui pratiquent l'APC sur les conditions de leur intervention, les problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain et comment ils font pour pallier aux différentes difficultés ; leurs points de vue nous seront d'une grande utilité pour ce travail dans la mesure où nous allons nous introduire dans leurs milieux pour observer. Il sera question de voir également les actes que les enseignants posent sur le terrain, ce qui veut dire qu'il ne suffira pas d'écouter les enseignants, mais d'observer avec beaucoup d'attention les gestes qui accompagnent ce qu'ils disent au cours des entretiens. En associant les comportements qu'ils adoptent lors de la prise de parole et ce qu'ils disent, nous pourrions comprendre effectivement ce qu'il en est de la pratique de l'APC.

Nous comptons aborder la phase du terrain à partir de cette approche pour mieux explorer les différents lieux choisis et comprendre à partir de notre échantillonnage l'application de l'approche par compétences au premier cycle des établissements secondaires du Cameroun. Nous voulons questionner cette approche afin de voir en quoi elle peut servir dans le cadre de notre travail ; il est important de comprendre cette approche en remontant à ses origines, nous allons ressortir ses finalités tout en marquant un temps d'arrêt sur la façon

dont elle est utilisée par le chercheur sur le terrain. Concrètement, cette partie vise essentiellement à évaluer l'application de l'APC sous le prisme de l'approche qualitative. Mais avant toute chose, nous allons commencer par donner quelques définitions de la recherche qualitative.

VI.1- Recherche qualitative : qu'est-ce que c'est ?

La recherche qualitative est définie par Paillé 2007 comme « l'ensemble de processus mené de manière « naturelle » sans appareils sophistiqués ou mises en situations artificielles selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages ». Il ressort de cette définition l'importance des témoignages des participants sur le terrain ; il s'agit de travailler dans le milieu naturel pour mieux comprendre ce qui suscite notre interrogation. La recherche qualitative accorde une grande importance aux témoignages et aux actions des personnes qui sont menées dans leur milieu social. C'est une recherche qui n'est pas seulement réservées aux chercheurs mais elle est appliquée aussi dans le cadre des enquêtes, des délibérations qui sont des activités ordinaires dans la vie quotidienne. Cette recherche est une entreprise de compréhension des logiques humaines et sociales.

La recherche qualitative est une recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche par le détour d'entretiens et par des observations des pratiques dans les milieux où évoluent les acteurs. Cela signifie que pour mener à bien cette recherche, il faut un contact réel avec les sujets avec qui le chercheur passe des moments d'échange en vue de comprendre ce qui fait l'objet de sa préoccupation. Ce contact physique avec le sujet est un point important pour bien comprendre les contours du sujet de recherche. Cette approche donne la possibilité de pénétrer le vécu d'une personne, de la comprendre pour mieux décrire ce qu'on observe. Ce contact avec le sujet est fondamental car il permet de pouvoir interpréter avec aisance ce qui est fait pendant l'observation, il s'agit de comprendre les actes du sujet avant d'interpréter.

Dans ce sens, nous comprenons Paillé (2012) quand il déclare : « L'analyse qualitative est un effort intuitif et naturel, visant à trouver un réarrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur ». Le rôle du chercheur devient important dans la mesure où c'est lui qui recueille les données et il doit savoir comment les rendre accessibles et compréhensibles. Ces données sont recueillies en vue de son interprétation pour résoudre un problème préoccupant.

Taylor (1984) quant lui définit la recherche qualitative comme « la recherche qui produit et analyse les données descriptives telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes ». Au cours de cette recherche, le chercheur s'intéresse à ce que le sujet dit et ce qu'il voit au niveau du comportement. Comme nous l'avons dit, l'observation est capitale selon Taylor et en plus le chercheur, à partir de l'entretien avec le sujet, analyse toutes les paroles dites ou écrites afin de mieux comprendre ce qui est pour lui une source de préoccupation. Un chercheur ne peut pas prendre toutes les facettes d'un problème il doit choisir en fonction de ce qu'il souhaite découvrir. Son choix sur le point doit être précis afin qu'il divague.

Nous pouvons également nous intéresser à la définition de la recherche qualitative telle que définie dans le document rédigé par le PNUD et la Banque Mondiale (1997) qui la présente comme « une activité qui permet d'acquérir des connaissances précises sur la réalité culturelle et sociale vécue quotidiennement ». Cette définition nous permet de voir que cette recherche se fait sur la réalité que le chercheur explore à travers une activité qu'il mène. Le processus de recherche est souple et dynamique, il permet de décrire la réalité telle qu'elle est vue par les individus.

Toutes ces définitions montrent l'importance de l'implication du chercheur sur le terrain en vue de mener à bien la recherche ; sa présence sur le terrain lui donne l'occasion de cerner des points qui constituent pour lui une source de problème et dont il est important de comprendre en faisant des descentes sur le terrain. Par ailleurs la présence du chercheur sur le terrain donne aux sujets de participer à la recherche ; il sera question plus loin de voir comment le chercheur réussit à obtenir du sujet sa contribution pour mieux comprendre ce qui le préoccupe dans ses recherches. Le milieu naturel est celui qui est sollicité et facilite la participation du sujet aux différentes questions auxquelles il est appelé à réagir. La recherche qualitative est sereinement abordée quand les données qualitatives sont mises en valeur. Il sera question pour nous de voir en quoi ces données sont importantes dans la recherche qualitative.

VI.1.1 Les données qualitatives

Les particularités de la recherche qualitative portent sur les données qualitatives (traces matériel, mots, texte...) ; celles-ci sont des données de signification immédiate qui a aussi une forme discursive. Ces données sont des mots, des expressions, des phrases exprimant un rapport de sens. Les données sont complexes et ouvertes à la signification. Ces données sont apportées par les sujets sont les points qui poussent le sujet à réagir pour donner

plus de précisions sur ce qui est recherché. Elles peuvent être un objet ou un matériau qui facilitent l'interprétation. Les données qualitatives sont complexes et ouvertes à la signification, elles sont liées à l'interprétation et à son contexte de production. Les données qualitatives passent toujours par les cribles de l'intelligence humaine qui apprécie ce qui peut être exploité pour la recherche avant d'être sur les feuilles qui donnent une certaine logique. C'est de cette logique qu'aboutit l'interprétation en vue de mettre en valeur ces données dans le cadre de la recherche. Par rapport à notre travail, nous comptons mettre l'accent sur l'interprétation afin de répondre à la question « comment ? » qui nous fera évaluer l'implantation de l'approche par compétences dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général. Après avoir donné quelques définitions de la recherche qualitative, nous voulons nous intéresser à l'origine de la recherche qualitative.

VI.I.2 L'origine de la recherche qualitative

La recherche qualitative commence aux Etats Unis dans le contexte de la critique sociale motivée par les conditions de vie difficile d'une grande partie de la population. C'est dans ce contexte que la question de pauvreté, d'immigration, de marginalité, de criminalité intéressent les chercheurs en Europe, il y a également les travaux qui se préoccupent aussi de décrire et de comprendre les conditions de vie et de travail des classes subalternes. C'est dans ce cadre que les chercheurs de l'école de Chicago dès les années 1930 ont fait des travaux dont la grande majorité est faite à partir des observations participante, l'entrevue, l'histoire de vie et l'analyse des documents et sont utilisées comme méthodologie pour étudier la déviance, l'immigration, la pauvreté et autres problèmes sociaux qui caractérisent la vie urbaine. Les travaux de l'école de Chicago ont eu un impact considérable dans la société américaine jusqu'en 1950.

C'est dans ce contexte que la recherche qualitative a commencé à gagner de la valeur et les postures politiques et éthiques deviennent des éléments de grand intérêt et de préoccupation. La recherche qualitative a gagné de l'importance dans les sciences sociales et humaines depuis des décennies. A cours de cette recherche, on commence à répondre aux questions pourquoi et comment des choses. Il n'est plus question de comprendre un phénomène par l'utilisation des statistiques uniquement mais il faut aller sur le terrain pour entrer en contact avec des sujets pour mieux les comprendre sur un sujet précis après une analyse qui tient compte des réalités propres au contexte d'étude et dont l'interprétation consistera à juguler ce qui est dit, ce qui est fait et ce qui est observé dans le comportement de celui qui parle. Les problèmes sociaux constituent le point important dont le but est

decomprendre un fait dans sa racine afin de voir quelles mesures entreprendre pour y trouver une solution adéquate. Par exemple, les chercheurs de l'école de Chicago ont utilisé la méthodologie de la recherche qualitative afin d'étudier les déviations dans la société à travers des observations participantes²⁴, des entretiens des documents pour voir ce qui pousse les gens à se livrer à la déviance, c'est-à-dire ce qui est la source de ce fléau.

Les chercheurs se sont intéressés au mobile qui amène à la déviance, ils ont voulu comprendre comment vit le déviant ? De même, avec la pauvreté, il fallait comprendre ce qui a causé la pauvreté et comment les gens y vivent ? Ces recherches ont mis l'accent sur les problèmes sociaux et l'analyse de ces problèmes va au-delà de l'analyse statistique dans la mesure où il y a la volonté de mettre fin à une situation qui a besoin d'un changement social. L'objectif dans ces recherches est de résoudre un problème lancinant et dont des réflexions menées n'ont pas toujours abouti aux solutions souhaitées. Depuis l'instauration de la méthodologie de la recherche qualitative, la descente sur le terrain devient un moment de rencontre avec les sujets importants pour ce qui est recherché ; car ceux-ci participent de manière très efficace cette recherche. Les chercheurs sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le sens que les acteurs donnent à leur vie est matière d'observation et l'interprétation des conduites humaines et sociales. Mais ces interprétations sont élaborées dans les interactions sociales. Cette recherche est valide si les gens qui ont contribué s'y reconnaissent. La recherche qualitative, après avoir été utilisée dans les années 1930, a disparu pour refaire surface en 1960, période marquée par le changement social. Jusqu'aujourd'hui, cette recherche est beaucoup utilisée dans les recherches en sciences sociales et sciences de l'éducation. Nous verrons les finalités de cette recherche.

VI.1.3 Les finalités et avantages de la recherche qualitative

Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux finalités de la recherche qualitative.

²⁴ L'observation participante est née des toutes les premières études anthropologiques. Elle a connu une popularité en éducation ; la classe constitue un milieu clos qui se prête bien à l'observation.

VI.1.3.1 Les finalités de la recherche qualitative

La recherche qualitative vise l'exploration, la description, la classification, la comparaison, l'interprétation ou l'explication d'un phénomène étudié. Il s'agit de dire à la fin de l'étude ce qu'on peut comprendre par rapport à un problème posé ; saisir à partir d'une analyse, ce qui en est.

VI.1.3.2 Les avantages de la recherche qualitative

La recherche qualitative se caractérise par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement y compris sa construction progressive de l'objet même de l'enquête. Au cours d'un entretien, le chercheur peut, selon les données du terrain apportées par le sujet enquêté, revoir ses questions pour l'orienter en fonction de la réaction de celui-ci. Le chercheur se présente avec des questions préalablement établies et en cas de nécessité, peut poser d'autres questions pour avoir de amples information. Par exemple, il peut même laisser le sujet parler seul et voir ce qu'il peut extraire d'utile pour ses recherches. La souplesse de la recherche qualitative amène le chercheur à avoir une grande marge de manœuvre pour son travail mais il ne doit pas sortir du cadre de sa question de recherche. De même, cette recherche exprime des positions ontologiques c'est-à-dire une vision de la réalité associée aux conditions de production du savoir. Le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche.

Nous pouvons relever comme autre avantage de la recherche qualitative, l'accessibilité des résultats et des connaissances produites par cette recherche et du caractère essentiel de l'inter activité. L'inter action est valorisé, car elle permet au le sujet s'ouvrir librement pour donner des informations pouvant clarifier une orientation à la recherche. En le laissant s'ouvrir, le chercheur bénéficie des informations qui lui permettent de mieux interpréter ses résultats.

VI.1.4 L'interprétation dans la recherche qualitative

L'approche qualitative est essentiellement interprétative. Elle est animée par le désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience. Il s'agit pour le chercheur de donner la possibilité au sujet de s'exprimer librement et de tirer l'essentiel de son intervention pour interpréter en tenant en compte de tous les gestes et comportements adoptés par celui-ci dans le but d'établir un lien avec ce qu'il dit pour mieux comprendre le message qu'il veut transmettre à partir de son intervention. Le chercheur est dans un monde et a un monde en soi, il a sa propre vie, personnelle, intellectuelle et affective. Il a des

expériences de recherche et tout ceci lui permet de composer un regard sur les phénomènes en vue de les interpréter.

VI.1.5 La place des préjugés dans l'interprétation

L'interprétation se fait par les préjugés ; toute compréhension relève déjà des préjugés car interpréter c'est mettre en jeu nos propres concepts à partir des données collectées et analysées. Un interprète est une personne qui s'approprie de ce qui est dit ; de ce fait, il essaye de comprendre à partir d'un contexte précis la conversation avec l'autre. Pendant la conversation, la représentation du chercheur est un catalyseur de sa recherche et cette représentation est une forme d'orientation de la conversation ; car il est difficile d'être totalement neutre mais le chercheur se fixe toujours une idée de ce qu'il attend au cours de sa recherche.

C'est l'idée que le chercheur a au départ de sa conversation et qui lui donne une sorte de motivation sur le terrain afin de savoir exactement ce qu'il en est de ce qu'il souhaite comprendre. Face à un sujet, le chercheur sait ou imagine ce qui peut être produit comme résultat au vu de sa représentation spontanée. Par exemple Un chercheur qui se retrouve dans le contexte de la zone rurale, après avoir observé la zone urbaine et relevé les données, peut déjà se faire une idée de la zone rurale et les possibles réactions des sujets abordés jusqu'aux réponses possibles ; nous pouvons également noter que le milieu choisi pour la recherche est aussi teinté de préjugés, nous ne saurons aller sur le terrain sans tenir parfois compte de la spécificité de ce milieu.

Nous allons sur le terrain en imaginant comment on sera accueilli. Le chercheur conduit sa conversation pour confirmer l'idée qu'il a ou pour infirmer cette représentation. Si nous prenons l'exemple d'un sujet qui s'explique sur un domaine qu'il ne porte pas à cœur, nous commencerons notre conversation avec l'idée selon laquelle cette personne donnera des réponses aux questions dans le sens de peindre en noir le thème qu'il évoque. Nous comprendrons le thème en ayant en esprit que le sujet donne des réponses qui sont liées à son dégoût pour le thème. Nous allons mieux comprendre ses réponses à partir des préjugés de départ.

Le préjugé est aussi une source de fausse compréhension dans la mesure où il ne permet pas souvent au chercheur de travailler avec un esprit libéré mais de toujours avoir une orientation quand il est sur le terrain. Le préjugé conduit facilement le chercheur à produire des interprétations qui ne ressortent pas fidèlement le travail sur le terrain. La recherche qualitative est centrée sur l'interprétation, voire la mise en exergue des données issues du terrain qui au vu de l'action du chercheur reproduit les réalités sociales. Il revient au

chercheur de savoir comment il peut exploiter ses préjugés pour les mettre au service de la compréhension. Ce qui fait la beauté de la recherche est le fait de se faire une idée de ce qui est attendu mais de constater que le contraire se produise.

Il est vrai que le chercheur aborde un problème qui le préoccupe avec des préjugés, mais il n'en demeure pas moins vrai que ces préjugés sont parfois balayés lorsqu'il affronte la réalité du terrain. C'est ce qui peut justifier l'importance de la recherche qualitative où à travers des interprétations développées après la phase du terrain, le chercheur se retrouve en train de découvrir les phénomènes qu'il n'arrivait pas cerner au départ. Mais il faut noter que les préjugés parviennent souvent à orienter le chercheur sur la démarche à adopter. Nous allons maintenant aborder la démarche d'une recherche qualitative.

VI.2 La démarche de la recherche qualitative

Une recherche qualitative peut se faire à partir de l'observation et des entretiens ou entretiens.

VI.2.1 La phase d'observation ou entrevue.

Pour cette phase, nous allons commencer par l'observation.

VI.2.1.1 L'observation

Nous observons pour obtenir une trace stable, analysable communicable d'un événement fugace composé de nombreux éléments qui entretiennent des relations dynamiques et dont certains sont simultanés. Nous observons parce que nous sommes intéressés par un fait que nous voulons découvrir pour après restituer. Pendant le moment de l'observation, le chercheur met l'accent sur tout ce qu'il voit sur le terrain ; il ne néglige aucun aspect du terrain, car un élément qui est considéré comme inutile peut être déterminant dans l'analyse et interprétation. L'observation est une méthode d'enquête par laquelle on observe directement par la présence sur le terrain, les phénomènes sociaux qu'on cherche à étudier. L'observation permet d'accéder directement aux faits et l'observateur veut être objectif, explicite. L'observation permet d'appréhender une réalité vécue, plutôt que d'en obtenir un écho éventuellement déformé au travers des représentations que les gens s'en forgent.

L'observation est aussi une capacité humaine qui, dès l'enfance, nous permet d'apprendre une multitude de choses ; ce qui signifie en quelque sorte que l'observation doit se faire avec une attention particulière. L'observation traverse le filtre personnel de l'observateur (sa sensibilité, son expérience, sa formation, son statut...) ce qui suppose que l'observateur doit jouer le rôle de neutre et ne considère que ce qu'il observe.

L'observation est un processus qui intègre l'attention volontaire orientée par un objectif et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations. Nous notons que le plus important en observation c'est de recueillir des informations pour interpréter par la suite ; c'est pour cette raison que le chercheur doit orienter son observation dans le sens de la question de recherche afin de pouvoir relever toute information sur le terrain pouvant lui permettre de répondre efficacement à sa question de recherche. C'est dans ce sens que Dekete (1988) affirme l'observation est « l'action de centrer son attention sur une situation et d'analyser la dynamique interne » ; nous observons parce que nous voulons comprendre une situation et nous y portons toute notre attention. La question qui nous intéresse est de savoir comment observer dans le cadre de la recherche qualitative ?

VI.2.1.1.1 Comment observer ?

L'observation suppose un choix méthodologique et elle doit se faire suivant certains points que nous allons énumérer :

➤ L'observation exige une rigueur dans l'attention de l'enquêteur ; celui-ci doit être très attentif aux réactions de l'enquêté car il doit prendre en compte ce que l'enquêté dit et le comportement qu'il adopte pendant qu'il apporte une réponse à une question posée ; autrement dit l'enquêteur doit se focaliser sur le comportement d'une personne plutôt que sur ses déclarations.

➤ L'enquêteur doit développer une relation de confiance avec l'enquêté au point de le rassurer à ne pas considérer sa présence comme une gêne. L'enquêteur est tenu à présenter clairement son travail tout en lui disant que l'observation qu'il veut faire va l'aider dans le cadre de sa recherche.

➤ L'observateur doit observer avec l'intention de s'appesantir sur les points importants pour sa recherche et orienter son observation en fonction de sa question de recherche. Nous avons plusieurs types d'observation.

VI.2.1.1.2 Les types d'observation

Il existe plusieurs types d'observation sont :

- L'observation structurée ou systématique
- L'observation non structurée
- L'observation non participante
- L'observation participante

VI.2.1.1.2.1 L'observation structurée ou systématique

Cette observation comporte des règles clairement définies et formulées en amont pour mener l'observation. Les règles écrites au préalable structurent l'entretien. L'enquêteur respecte scrupuleusement ces règles. L'observation structurée a une grille standardisée utilisée de manière systématique. L'enquêteur est tenu à remplir cette grille sans en modifier. Il est plus facile de comparer et de catégoriser les observations faites. La conclusion est plus simple à rédiger. Malheureusement, Si cette règle n'est pas suivie, la conclusion peut être de mauvaise qualité.

VI.2.1.1.2.2 L'observation non structurée

Cette observation permet de voir avec précision le comportement d'un individu. A travers cette technique, l'enquêteur recueille les informations sans schéma d'observation. Il réalise un rapport narratif du comportement observé ; il a une vue d'ensemble de la situation ou du comportement à étudier. Le comportement des personnes est observé de façon très détaillée sans schéma d'observation rédigé à l'avance. Cette observation donne une vue d'ensemble de la situation à étudier. Cependant, cette observation peut être difficile à mener car elle ne comporte pas de ligne directrice. L'enquêteur risque d'étudier un seul aspect en délaissant d'autres aspects importants. Il peut facilement se tromper au cours de l'interprétation.

VI.2.1.1.2.3 L'observation non participante

Elle exclut l'enquêteur du cadre étudié, il n'est pas vu comme un individu et peut avoir recours à des images. Cette observation permet de ne pas influencer la situation observée, elle reste fidèle à la réalité du phénomène étudié. L'observateur n'est pas membre du groupe, il garde une certaine distance, il ne peut pas prendre la parole et est en retrait. Il est derrière mais il note ou enregistre ce qui se passe. Cette observation permet de recueillir des données verbales et surtout non verbales. Ces données non verbales constituent une source importante pour l'interprétation. L'observateur se focalise sur le comportement d'une personne plutôt que sur ses déclarations. En n'étant pas vu, l'enquêteur peut analyser un fait ou un phénomène dans toute son authenticité sans le modifier. L'enquêteur peut passer à côté de certains éléments d'informations utiles. Ce type de d'observation permet néanmoins de prendre des données authentiques susceptibles d'être fiables pour les interprétations.

VI.2.1.1.2.4 L'observation participante

Elle consiste pour l'enquêteur, à faire partie du contexte dans lequel le comportement d'un individu est étudié. Il s'agit de l'immersion dans la vie du groupe pour participer totalement à ses activités ; l'objectif est de décrire et comprendre. L'observateur peut chercher à intégrer un groupe et en faire partie pour mieux l'étudier. Il est possible d'interagir avec la ou les personnes observées pour poser des questions afin d'avoir des informations supplémentaires. Pendant cette observation, l'enquêteur s'implique activement et il développe une relation de confiance avec les sujets à observer. Cette relation de confiance est un moyen pour l'enquêteur d'obtenir davantage des données sur le terrain. L'enquêteur intervient lorsqu'il veut obtenir une information.

VI.2.1.1.3 Choix de l'observation pour notre travail

Dans le cadre de notre travail, nous avons porté notre choix sur l'observation afin de mieux comprendre les différentes interventions des enseignants de français dans les salles de classe du collège. L'observation permet de nous introduire dans les salles de classe afin de voir de plus près ce qu'il en est de la pratique de l'APC ; car à partir de l'observation, nous analyserons la pratique de cette approche pédagogique et nous verrons par la suite comment l'enseignant se déploie sur le terrain pour appliquer l'APC. L'observation nous permettra également de voir les réelles difficultés au niveau de la pratique de l'APC sur le terrain. En tant qu'observateur, il sera pour nous question d'entrer en contact avec les sujets qui sont les enseignants.

Pour mieux observer la pratique de l'APC sur le terrain, nous comptons employer l'observation non participante.

VI.2.1.1.3.1 L'observation non participante

Nous convoquons cette observation pour notre travail dans la mesure où en tant qu'enquêteur, nous agissons sur le terrain qui est la salle de classe ; nous voulons le faire dans des milieux où nous n'allons pas influencer les sujets afin d'avoir des données qui sont proches de la réalité. Nous comptons prendre des notes dans nos observations sans pour autant intervenir sur quoi que ce soit ; certains milieux que nous voulons sont des endroits où nous découvrons, des endroits où nous ne connaissons pas les sujets et chez qui nous allons observer. Nous pensons que le meilleur moyen de bien les observer est de ne réagir sur tout ce qui se dit dans leurs salles de classe afin que l'enseignant et les apprenants travaillent comme s'il n'y avait personne assis en classe qui les observe. Au cours de cette observation, nous

allons utiliser une grille d'observation qui sera pour nous juste une indication, un canevas car nous aurons sûrement des remarques au niveau des comportements des différents sujets observés. Il est question de donner plus d'efficacité à notre observation. Notre observation se fera à partir de notre question de recherche de départ : Quelle appréciation peut-on faire de la pratique de l'APC dans l'enseignement du français au premier cycle ? Il n'est pas question d'intervenir mais d'apprécier sur le terrain la pratique de l'APC en français au secondaire du Cameroun. Cette appréciation se fait au niveau de l'intervention de l'enseignant de français et même les réactions de celui-ci par rapport aux questions posées sur cette approche.

L'observation non participante permet également de rassurer les sujets (qui sont des enseignants) observés afin que ceux-ci ne pensent pas à une éventuelle inspection des inspecteurs pédagogiques déguisée en observation et qu'ils ne pensent pas vouloir changer la façon dont ils interviennent dans leur salle de classe ; surtout qu'ils font face à un inconnu qui malgré avoir présenté l'objet de son travail n'inspire pas confiance. Il est vrai que tous les sujets ne pourront pas avoir la réaction que nous sommes en train de présenter mais nous notons que ceux des sujets qui modifient leur intervention pour faire des efforts de respecter ce qui est recommandé dans le curriculum s'exposent à un danger qui est celui d'embrouiller les apprenants en appliquant une approche différente de ce qu'ils ont l'habitude de faire, ils peuvent également s'embrouiller au niveau de la conduite de leur leçon.

Dans cette situation, ils ne peuvent pas enseigner avec aisance et l'enquêteur quant lui récolte les données qui ne sont pas vraies, il fait un travail qui ne permet pas de comprendre concrètement la pratique de l'APC, il ne peut pas évaluer l'implantation de cette nouvelle approche. Lorsque l'on est observé par rapport à un travail, il y a une sorte de panique ou de gêne parce qu'on se dit que l'on travaille avec parfois moins d'assurance ou bien l'on veut montrer un peu plus de zèle pour montrer à celui qui observe qu'on a la maîtrise de ce qu'on fait, on veut même impressionner. Nous voyons ici deux extrêmes à savoir : soit nous avons peur de mal faire et se dire que celui qui observe est entrain de relever les erreurs commises, soit nous voulons faire comprendre à l'observateur qu'on a la maîtrise de ce qu'on fait.

Dans tous les cas il est très difficile d'être observé et de faire comme si on était seul. L'influence de la présence de l'observateur est indéniable ; même si l'observé montre par ses actes qu'il n'est en aucun cas influencé par la présence d'un étranger, il ne peut nier que son attention est de en temps portée à l'endroit de l'observateur comme s'il voulait de façon implicite solliciter son approbation pour continuer son intervention. Ce comportement de l'observé est de nature à modifier son intervention ; nous voulons autant que cela dépend de nous, et dans le cadre de notre recherche, nous limiter le plus possible les modifications des

comportements des sujets. C'est ce qui nous pousse à vouloir observer sans vouloir participer.

Or nous voulons comprendre l'enseignant en situation réelle de classe dans son état nature c'est-à-dire comme il a toujours l'habitude de procéder ; nous voulons le voir en action. C'est pour cette raison que la conversation avant le début de notre observation nous semble très importante. Nous voulons amener les enquêtés à être naturels à ne pas vouloir changer pour montrer l'image d'une personne différente. L'observation non participante met un accent particulier sur les comportements des enquêtés, nous pensons que ces comportements sont un moyen de comprendre ce qui est dit ou fait par les enquêtés. En plus de l'observation sur le terrain, nous pouvons citer aussi comme autre technique en recherche qualitative, l'entretien ou interview.

VI.2.1.2L'entretien/interview

L'interview est définie selon Labvov et Fanshel comme « un speech-event dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B » ; le principe de l'interview est d'amener l'enquêté à parler, de ne pas le priver de la parole de lui donner l'opportunité de dire ce qu'il pense d'un sujet qui lui est posé. L'enquêteur ne détient aucune information mais peut orienter le sujet dans sa prise de parole. L'entretien est quelque sorte une série de conversation entre deux personnes ;

Pour Savoie-Zajc (2003), l'entretien est « l'interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène pour les personnes en présence ». Nous retenons de cette définition un engagement volontaire ; c'est-à-dire qu'il n'a pas de contrainte, car l'interviewé donne son accord à l'interviewer avant qu'il s'engage à lui poser des questions sur un sujet précis. De même, nous constatons que l'interviewer et l'interviewé partagent un savoir d'expertise, ce qui suppose que tous ont besoin de s'accorder. Or nous pensons qu'au cours de l'entretien, l'interviewer a besoin de recueillir des informations qui sont pour lui importantes pour conduire sa recherche en répondant à ses préoccupations de départ. Mais la volonté de l'interviewé est engagée ; rien ne peut se faire sans son consentement, il est l'élément important de l'entretien, en s'ouvrant véritablement il facilite l'accès à toute sorte d'informations qui deviennent des données recueillies pour la recherche.

VI.2.1.2.1 Le canevas de l'entretien

Pour faire l'entretien, le chercheur doit respecter l'emploi de temps des sujets afin de faire l'interview au moment où ils sont disponibles ; ce qui leur permet d'accorder plus de temps pour l'entretien sans vouloir être sous la pression du temps. Il doit également rassurer l'enquêté en choisissant un lieu tranquille pour éviter toute forme de distraction. Avant de commencer l'entretien, il faut toujours créer une atmosphère de détente et lui montrer qu'il veut recueillir les données et qu'il peut faire des efforts de dire ce qu'il pense comme vrai. Il doit également demander au sujet la permission d'enregistrer la conversation dans le but de mieux analyser ce que le sujet va dire plus tard.

VI.2.1.2.2 Le comportement du chercheur pendant l'entretien

Le chercheur doit varier les questions dans son guide d'entretien, il doit éviter ou limiter les questions qui portent sur le pourquoi ? Au cours de l'entretien, il doit être attentif à chaque indice afin de faire une interprétation pertinente ; il faut être très attentif aux conversations, aux interactions, aux tensions. En entretien, les sujets parlent en faisant autre chose comme critiquer, séduire, suggérer, influencer bref le chercheur peut saisir l'occasion qui lui est donnée pour exprimer ses sentiments ; le chercheur doit focaliser son attention sur les réponses sans se laisser distraire par autre chose faite par le sujet, il doit aussi être attentif aux silences, aux vides, aux désaccords et tensions. Avant de commencer l'entretien, il faut saluer le sujet et à la fin, il faut remercier ; il faut expliquer pourquoi on est là, il faut éviter des jugements de valeurs et aller en profondeur de sa pensée si c'est possible.

VI.2.1.2.3 Les types d'entretien ou interview

Il existe trois types d'entretien qui sont : l'entretien libre, semi-directif et directif.

VI.2.1.2.3.1 L'entretien libre

Au cours de cet entretien, l'enquêteur s'abstient de poser des questions visant à orienter l'entretien. Il laisse le sujet dérouler librement ce qu'il sait d'un sujet posé. Il est obligé de supporter les égarements du sujet, il doit garder son calme et être très patient. Il pourra au cours de l'analyse des données, ne relever que les données pertinentes par rapport à sa question de recherche. L'entretien libre est un fourre-tout et le gros du travail se fait après. Cet entretien semble aisé sur le terrain mais le chercheur doit beaucoup travailler pendant la période d'exploitation des données recueillies sur le terrain.

VI.2.1.2.3.2 L'entretien dirigé

Le chercheur au cours de l'entretien dirigé exerce un contrôle plus grand sur l'échange verbal. Une série de questions sont posées au préalable lors de la rencontre, ces questions sont sélectionnées en fonction de ce que recherche le chercheur. Le sujet au cours de l'entretien, est systématiquement rappelé par l'enquêteur de revenir sur la question posée afin de répondre quand celui-ci s'égaré. Pour réussir ce type d'entretien, il faut une relation harmonieuse entre l'enquêteur et l'enquêté, il faut un climat harmonieux, un contexte favorable à l'interview ; nous entendons par contexte favorable un moment propice où le sujet n'est pas soumis à une pression quelconque ou bien quand il n'est pas préoccupé par un problème.

Mais le problème réel est la mise à l'écart de certaines réponses qui apparemment n'ont pas un lien avec le sujet d'entretien et qui malheureusement peut être un déclic pendant la phase de l'analyse des données à interpréter. De même, à force l'interruption régulière de l'enquêté peut décourager celui-ci et le pousse à ne plus être sérieux c'est-à-dire ne plus apporter des informations susceptibles d'édifier l'enquêteur. Le bon côté de cet entretien est le recadrage de l'enquêté qui permet à l'enquêteur de suivre avec logique ce qui est dit. Il aura moins de travail pendant la phase du traitement des données collectées.

VI.2.1.2.3.3 L'entretien semi-dirigé

Dans le cadre cet entretien, le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors de l'entretien non dirigé. L'enquêteur établit le cadre de l'entretien orienté à partir des thèmes pertinents à la recherche, il peut varier l'ordre et la nature des questions. Cet entretien est basé sur l'utilisation d'un guide d'entretien c'est-à-dire la liste des questions ou de sujets qui ne sont que des repères pendant l'entretien. Les questions sont préalablement formulées et chaque réponse est libre, on peut ajouter quelques questions sur la liste. Au cours de cet entretien, l'enquêteur peut revenir en arrière sur une question posées et dont la réponse ne semble pas satisfaisante afin d'avoir plus de précision.

L'enquêteur n'impose pas son point de vue à l'enquêté, il le laisse réfléchir et parler librement afin de pouvoir dégager des structures profondes de sa pensée. Cependant, l'enquêteur intervient de temps en temps quand il estime nécessaire de réorienter l'entretien en fonction de ses attentes. L'entretien semi-directif donne certes l'opportunité à l'enquêté de pouvoir s'étendre sur un point mais l'enquêteur doit pouvoir l'amener à revenir avec beaucoup de tact sur le sujet qui le tient à cœur. Nous pouvons également relever autre une

forme technique en recherche qualitative qui se fait aussi sur le terrain, il s'agit de l'histoire ou de récit de vie.

VI.2.1.2.4 L'entretien semi-directif et notre travail

Etant donné que notre travail consiste à aller sur le terrain pour évaluer la pratique de l'APC chez les enseignants de français du collège et plus précisément la grammaire et l'expression écrite, nous pensons qu'il ne faut pas seulement se limiter à l'observation de la pratique de cette approche sur le terrain. Il faut passer les entretiens avec quelques enseignants de français pour avoir plus d'informations sur leur intervention en classe. Notre entretien vise à valider notre hypothèse qui consiste à montrer la résolution des problèmes de vie comme plus-value de l'approche par compétences sur l'enseignement du français au premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette hypothèse découle de la question de recherche que nous avons présentée plus haut.

Notre choix porte essentiellement sur l'entretien semi-directif dans la mesure où cet entretien permet à chaque enquêté de s'exprimer en profondeur sur un sujet précis et d'être orienté par l'enquêteur dans la mesure du possible pour qu'il ne soit pas constamment hors sujet. Nous voulons aborder les enseignants de français à partir des observations faites au préalable dans leurs salles de classe afin de comprendre certains points qui ont échappé à notre entendement. C'est pour cette raison que nous comptons utiliser un guide d'entretien afin de commencer l'entretien par des questions précises auxquelles nous voulons des éclaircissements. Au cours de nos entretiens, nous n'allons pas nous limiter aux questions posées mais nous allons relancer l'enquêté dans le but d'avoir de plus amples explications sur certains précis.

L'entretien semi-directif nous donne l'opportunité de voir en profondeur comment l'approche par compétences est pratiquée dans les salles de classe ; nous voulons comprendre de manière efficace les différentes interventions des enseignants et nous souhaitons marquer un temps d'arrêt sur les articulations des leçons afin de comprendre comment l'enseignant s'emploie à les organiser. Tout en laissant l'enquêté dérouler par lui-même la conduite de la leçon, nous chercherons si nous constatons, à partir de notre guide d'entretien, à comprendre, dans le cas où l'enseignant sur le terrain n'intervient pas selon les prescriptions de l'Etat sur la démarche de cette approche, ce qui motive celui-ci à choisir une démarche différente de ce qui est recommandé par le ministère en charge des enseignements secondaires. A partir des

réactions de l'enquêté sur un sujet précis, nous pourrions poser d'autres questions pour saisir exactement ce qui est dit.

L'avantage de ce type d'entretien pour notre travail consiste à laisser l'enquêté s'exprimer sur l'APC et d'essayer d'analyser par la suite le degré d'implication de celui-ci dans l'application de cette approche. Notre rôle en quelque sorte est de relever des données qui pourront nous permettre d'évaluer l'application de l'APC en français dans les collèges du Cameroun. Nous ne voulons pas montrer à l'enquêté qu'il est soumis à un interrogatoire mais il doit avoir l'impression que c'est lui qui oriente surtout qu'il a la latitude de développer son point de vue sans être systématiquement interrompu. L'enquêté est en quelque sorte mis en confiance et peut se prêter au jeu avec satisfaction. Pour bien mener les entretiens, il faut au probablement procéder à l'échantillonnage. La recherche qualitative se focalise sur les données riches et qui ne peut s'obtenir que par un échantillonnage construit par le chercheur. Cependant, avant d'évoquer l'échantillonnage de notre travail, il est important de marquer un temps d'arrêt sur ce concept pour le comprendre. Après avoir présenté les types d'entretien en recherche qualitative, nous décidons d'utiliser dans le cadre de notre travail l'entretien semi-directif ; il importe dès lors de montrer son implication dans notre travail, nous voulons montrer en quoi ce type d'entretien impacte notre travail.

VI.2.2L'échantillonnage

L'échantillonnage est crucial pour l'analyse des données, il peut se définir comme l'action d'échantillonner c'est-à-dire prendre un élément représentatif d'un ensemble ou d'un lot pour comprendre tout l'ensemble. Pour Fenerstein (1986), « l'échantillonnage, c'est regarder attentivement une partie d'une chose afin d'apprendre plus sur la chose dans son entier » ; nous comprenons que la partie de la chose qui est relevée donne suffisamment les informations sur tout. L'échantillonnage doit se faire avec beaucoup de précision afin que l'échantillon qui en ressort contienne les éléments qui sont contenus dans son ensemble. Miles (1994) évoquant l'importance de l'échantillonnage déclare : « peu importe ce que vous ferez, vous ne réussirez jamais à étudier tout le monde partout et dans toutes leurs activités », il est clair que toute étude doit commencer par l'échantillonnage afin de circonscrire les sujets de recherche pour une meilleure exploitation.

Nous constatons la place de choix qu'il faut accorder au choix de l'échantillon. Lorsque le choix n'est bien fait, les conséquences sont perceptibles au niveau de la collecte des données pour analyse et de l'interprétation des résultats. Savoie-Zajc (2007) propose des

questions que doit se poser le chercheur avant de procéder à l'échantillonnage : « Combien de personnes devrais-je inclure dans mon étude ? Quels critères devrais-je utiliser pour le recrutement des participants à l'étude ? Combien d'entrevues, d'observations dois-je réaliser ? » Les réponses à ces questions sont un moyen efficace pour constituer les échantillons assez représentatifs de son champ de recherche. Nous pouvons, selon Pires (1997), relever de types d'échantillonnage qui sont : Échantillonnage par cas unique et échantillonnage par cas multiples (ou multi-cas). Intéressons dans un premier temps à l'échantillonnage par cas unique.

VI.2.2.1 L'échantillonnage par cas unique

Cet échantillonnage permet de faire le choix d'un cas par la pertinence théorique par rapport à l'objectif de départ de la recherche ; il peut se faire par une seule technique de collecte de données. Le cas doit être bien choisi afin de représenter l'ensemble ; on peut beaucoup apprendre à partir d'un seul cas. On peut se servir de la spécificité du cas et sa capacité et aboutir à la réalité. En étudiant un seul cas, on entre en profondeur afin de relever tous les éléments pertinents qui pourront intervenir dans le traitement des données collectées. Nous faisons une étude de cas parce que nous croyons pouvoir apprendre quelque chose à partir d'un seul cas. Nous pensons pouvoir avoir tout ce qui est important pour notre recherche. Cependant, Pires (1997) pense :

« Lorsque le cas particulier est bien choisi et bien construit, il cesse d'être particulier et peut contribuer de façon significative à la connaissance. Dans une étude de cas, on ne s'intéresse pas seulement aux spécificités du cas en question (bien qu'elles puissent être valorisées et importantes), mais à sa capacité de servir de voie d'accès à d'autres phénomènes ou à d'autres aspects de la réalité ».

Il faut s'assurer que le cas choisi est significatif de la réalité ; il est question de voir si ce cas permet d'avoir des informations sur plusieurs aspects à analyser. L'échantillonnage par cas unique est caractérisé par deux modèles qui sont : le modèle comportemental et le modèle sociétal.

VI.2.2.1.1 Le modèle comportemental

Il s'agit du modèle qui est réservé pour domaine d'étude les comportements des acteurs. Les sources de données ont les récits de vie, les documents personnels, les témoignages. Ce modèle a plusieurs objectifs qui sont d'abord : l'intérêt méthodologique

qui montre la valeur de l'écoute du sujet qui expose sa vie ; cette écoute permet de comprendre un cas d'étude. Ensuite nous pouvons également relever l'intérêt théorique qui donne des hypothèses sur le comportement du sujet et précise l'importance des interactions et de réactions de celui-ci. Enfin Le troisième objectif apporte de l'aide en fournissant des pistes nouvelles pour le traitement du sujet et d'autres personnes dans une situation similaire.

IVI.2.2.1.2Le modèle sociétal

Pour le cas de ce modèle, le chercheur part de l'histoire personnelle d'un acteur social de l'étude d'un milieu pour saisir certains aspects de l'organisation sociale. Les sources de données qu'il puise sont le milieu et l'événement pour expliquer la vie sociale ou culturelle. Les objets d'études sont : la culture et son fonctionnement, les interactions sociales, les groupes. Le but est d'expliquer les comportements du sujet dans certains aspects ou mécanismes de la vie sociale et culturelle de son groupe ou de la société. Nous pouvons évoquer relever l'échantillonnage par cas multiples ;

VI.2.2.2L'échantillonnage par cas multiples (ou multi-cas).

Ce type d'échantillonnage prend plusieurs cas qui font l'objet d'étude par le chercheur. Chaque casa un apport indéniable dans l'analyse et l'interprétation des données. Les recherches qualitatives recourant à l'échantillonnage par cas multiples (ou multi-cas) prennent deux formes types : celle des entrevues avec plusieurs individus et celle de études collectives de cas.

VI.2.2.2.1 Les entrevues avec plusieurs individus

Il s'agit des entrevues avec plusieurs sujets et dont les données sont relevées pour chacun des sujets et analysées. L'interview de plusieurs sujets permet de voir au cours de l'analyse des données les points de similitudes et de divergences pour apporter une interprétation significative ; car chaque sujet apporte toujours quelque chose de particulier au vu de son expérience. Dans ce cas, le principe de diversification est un critère majeur de sélection des échantillons ; il faut donner le panorama le plus complet possible des situations pour mieux interpréter les données relevées. Pires (1997) présente deux types de diversité : la diversité externe²⁵ et celle interne²⁶.

²⁵ Cette diversité donne un *portrait global* d'une question ou de contraster un large éventail de cas variés. Les entevus permettent de comparer les points de vue des sujets dans des sous-

VI.2.2.2.2 Des études collectives de cas

Cet échantillonnage consiste à relever les cas semblables dans le but de les comparer. Des études collectives de cas se caractérisent par la comparaison entre un certain nombre de cas ; chaque cas fait l'objet d'une description profonde et est exposé de façon autonome mais apporte des informations pouvant faciliter une meilleure vue d'ensemble du problème. Les cas sont construits comme selon Bourdieu (1993) des « ensembles autosuffisants ». Cette étude nous permet de mieux cerner le sujet de recherche. Par exemple l'on peut mener une étude sur l'application de la nouvelle approche dans des écoles des milieux différents ; on pourra s'intéresser de manière profonde à l'application de l'approche pédagogique dans chaque école afin de voir comment l'enseignement se fait dans les différentes écoles. Après avoir abordé l'échantillonnage, nous allons à présent comprendre la notion d'échantillon.

VI.2.3 L'échantillon

Le mot « échantillon » désigne les résultats d'une démarche visant à prélever une partie d'un tout bien déterminé. Il désigne le résultat de n'importe quelle opération qui vise à constituer le corpus d'une recherche. L'échantillon peut se modifier au cours de la recherche ; cette notion concerne des sujets qui répondent au choix du chercheur. Ce sont des éléments qu'on doit sélectionner et qui constituent une partie de l'ensemble. C'est une partie d'un ensemble qui représente cet ensemble ; le chercheur choisit quelques éléments pour sa recherche et qui sont assez représentatifs de ce qu'il souhaite étudier.

L'échantillon est assez expressif et porte sur l'essentiel que le chercheur veut savoir. Par ailleurs il est également intentionnel, pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche. Il est acceptable et crédible aux yeux des communautés scientifiques et personnelles. A partir des échantillons choisis pour une recherche, le chercheur peut avoir ou non la certitude de travailler avec beaucoup d'application et de sérieux afin d'aboutir à une

groupes. Par exemple pour étudier l'application d'une approche pédagogique, on prend des sujets dans les groupes des enseignants, des élèves, des décideurs.

26 Il s'agit des sujets appartenant à un même groupe ; il faut donner un « portrait global » mais *seulement à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène d'individus. Par exemple l'étude sur l'application d'une nouvelle approche requiert des sujets d'un même groupe des enseignants qui peuvent être dans des milieux différents (milieu urbaine, milieu rural, des enseignants expérimentés, ceux qui commencent leur carrière professionnelle, des enseignants formés ou non formés...).*

interprétation des données pertinente. Les types d'échantillon que nous pouvons relever sont regroupés en deux qui sont les échantillons dans le cadre de l'échantillonnage par cas unique et l'échantillonnage par cas multiples.

VI.2.3.1 Les échantillons dans le cadre de l'échantillonnage par cas unique

Les échantillons qui sont y répertoriés sont : les échantillons d'acteur et du milieu, géographique ou institutionnel.

VI.2.3.1.1 L'échantillon d'acteur

Cet échantillon tourne autour d'une personne ou d'une famille qui en est l'élément central de la recherche dans la mesure où le chercheur parvient à la connaître à travers un récit de vie oral ou écrit. Le chercheur, pour avoir des informations sur le sujet en question, fait recours soit aux documents écrits par le sujet (journal intime, son autobiographie ses lettres), soit des entrevues en profondeur avec la même personne. Ce récit de vie porte sur un sujet ou une famille ; pour Pirez (1997) il est dit complet et le récit de vie segmenté qui s'articule autour du thème central et peut aborder quelques éléments de la vie de la personne.

VI.2.3.1.2 L'échantillon de milieu

Ce type d'échantillon est l'univers de travail qui se présente au chercheur et qui doit se comprendre dans son ensemble. Mais toutes les observations ne sont pas susceptibles d'être faites. Il s'agit de l'étude d'un milieu par le chercheur par rapport à un objectif précis qu'il s'est assigné. Par exemple les recherches peuvent porter sur l'étude d'un milieu précis mais le chercheur peut aborder d'autres milieux pour traiter les informations comme se rapportant au même milieu. Il est question d'étudier en profondeur le milieu choisi en impliquant d'autres milieux pour avoir le portrait global d'un même type d'institution.

VI.2.3.2 Les échantillons dans le cadre de l'échantillonnage par cas multiples

Ces échantillons sont : l'échantillon par contraste, l'échantillon par homogénéisation, échantillon par quête du cas négatif.

VI.2.3.2.1 L'échantillon par contraste

L'échantillon par contraste permet d'ouvrir des voies à des comparaisons externes, car il s'agit de prendre dans chaque groupe un représentant qui est pertinent pour l'objet de l'enquête. Nous relevons une diversité de cas qui constitue une sorte d'hétérogénéité de sujet dans la mesure où les sujets ne sont pas dans un même groupe. Il revient au chercheur de savoir exactement combien de sujets il doit avoir pour chaque groupe, car il a donc une idée du nombre total d'entrevues qu'il aura dans son échantillon avant d'aller sur le terrain. Nous avons l'échantillon par contraste-approfondissement²⁷ et l'échantillon par contraste- saturation²⁸.

Michelat (1975) indique que le contraste est recherché par deux sortes de variables sont :

- « - les variables générales, couramment utilisées dans les études quantitatives, comme le sexe, l'âge, la profession ou la classe sociale, la région, etc. ;
- les variables spécifiques, rattachées directement au problème étudié et dont la pertinence est connue du chercheur ou encore simplement supposée. Le choix de ces variables découle tantôt des études antérieures, tantôt d'hypothèses théoriques qui nous amènent à soupçonner leur importance en tant que « source de différence ».

Il s'agit d'un type d'échantillon qui vise une représentativité ; les entrevues permettent d'ouvrir des voies à la comparaison. Il faut s'assurer de la présence dans l'échantillon d'au moins un représentant de chaque groupe pertinent au regard de l'objet de l'enquête. Le nombre de sujet importe peu pour chaque groupe mais le plus important est de voir en chaque cas une représentativité qui permet d'aborder tous les points à étudier. Il faut au moins deux membres par groupe pertinent pour mieux comparer les expériences vécues par les membres des différents groupes afin d'aboutir à une interprétation efficace.

²⁷ C'est un contraste qui s'applique à l'étude collective de cas, il est entre le cas unique et le multi cas ; on étudie deux cas et on va en profondeur. Les recherches qui se fondent sur l'échantillon par contraste-approfondissement sont un peu comme des études de cas unique réalisées de façon à se compléter ou à établir une comparaison.

²⁸ Cette forme d'échantillon concerne davantage les recherches fondées sur des entrevues (ou des documents) qui peuvent accumuler plusieurs cas justement parce que ceux-ci sont en eux-mêmes moins complexes ou sont *traités* de manière moins complexe

Il n'est pas question d'avoir un nombre élevé des sujets pour montrer la qualité de la recherche mais il faut une quarantaine ou cinquantaine d'entrevues au plus pour atteindre le degré de saturation ; car au fur et à mesure que le chercheur avance dans les entrevues il constate qu'il n'a plus d'information supplémentaires pouvant le conduire à avoir d'autres interprétations aux données recueillies. D'un autre côté, dans l'échantillon par contraste, le chercheur sait combien de sujets il aimerait avoir pour chaque catégorie, aussi bien que le nombre total de catégories ; il a donc une idée du nombre total d'entrevues qu'il aura dans son échantillon avant d'aller sur le terrain. Fichelet et May(1970) déclare à propos de l'échantillon par contraste :

« Chaque entretien, s'il a été bien conduit et bien analysé, et en particulier mis en rapport avec ce qu'est (socialement, culturellement, etc.) la personne interviewée représente bien plus qu'un entretien avec une personne : ce qui nous importe dans ce qu'il véhicule, ce sont, bien plus que des attitudes ou des représentations « personnelles », les attitudes et les représentations des groupes auxquels appartient ou se rattache la personne. Si c'est bien sur l'individu s'exprimant que porte le recueil de l'information, c'est sur lui en tant que membre de multiples groupes sociaux, en tant qu'expression de sa multi-appartenance, en tant que « modèle » des structures de la vie sociale, que porte l'analyse. »

VI.2.3.2.2 L'échantillon par homogénéisation

L'échantillon par homogénéisation est un groupe homogène en ce sens qu'il rassemble un ensemble d'éléments d'un groupe liés par un rapport social. Les échantillons d'un groupe sont comparés entre eux et il en découle une interprétation qui permet de ressortir le lien qui unit ces échantillons pour un groupe. Cet échantillon permet une meilleure focalisation et les conclusions sont plus "sûres", puisqu'il sera plus facile d'identifier les variables explicatives et de tester les relations.

Le choix des sujets se fait en fonction de l'objet de la recherche et qui appartient à un groupe spécifique. C'est dans ce cas que le principe de la diversité interne s'applique. Il s'agit de prendre les sujets divers dans un groupe afin d'étudier en profondeur le groupe choisi. Parmi les sujets d'un groupe, le chercheur peut s'atteler à accorder une considération pour certaines variables qui permettent d'aborder plusieurs aspects pouvant aider à réaliser correctement son étude. Ces variables peuvent dépendre de l'âge, l'expérience, l'environnement professionnel, le sexe des sujets ; nous notons que la liste est loin d'être exhaustive.

Le plus important est pour le chercheur de fixer les conditions pour ces variables. Si nous prenons par exemple le cas d'une étude sur la violence en milieu scolaire, nous pouvons, dans le cadre de la diversité interne, relever le groupe d'élèves comme échantillons ; nous pouvons considérer comme variables l'âge des élèves, le sexe, le milieu social des élèves... On peut réduire ou réajuster la taille du groupe en fonction de la diversification des sujets et de la problématique de la recherche. En règle générale, les recherches qui recourent à l'échantillon par homogénéisation permettent de décrire la diversité interne d'un groupe.

Dans ce type d'échantillon, il est très difficile de prévoir le nombre d'entrevues. Ce nombre d'entrevues dépend des croisements des entrevues qui au finish permet de ressortir les entrevues à réaliser et surtout quand il y a déjà la saturation. Nous pouvons aussi aborder l'échantillon par quête de cas négatif.

VI.2.3.2.3 L'échantillon par quête du cas négatif

Un « cas négatif » est une preuve qui infirme les hypothèses explicatives du chercheur ou qui est considéré comme une exception. Il est conçu pour résoudre des problèmes qui concernent certaines formes particulières d'expériences personnelles. La recherche par quête du cas négatif consiste à poser une hypothèse pour expliquer un problème et essayer de détruire en cherchant des preuves contraires c'est-à-dire ce qui est susceptible d'être remis en question. La recherche se termine lorsqu'on réussit à trouver une formulation de l'explication qui résiste à tous les cas connus, sans exception. Ce procédé ne peut s'appliquer qu'à un nombre réduit de problèmes théoriques et d'objets de recherche. Il est question de montrer maintenant le type d'échantillonnage et d'échantillon qui impacte notre travail. Nous allons nous intéresser premièrement au type d'échantillonnage.

VI.2.4 Le choix du type d'échantillonnage pour notre étude

Dans le cadre de notre travail, nous comptons investir le terrain de recherche pour recueillir les données afin de les exploiter. Nous avons choisi le milieu scolaire comme cadre d'étude approprié pour évaluer l'application de l'approche par compétences. De ce fait, il est important de procéder à un échantillonnage pour circonscrire les sujets à observer et avec qui nous voulons passer des entrevues. Parmi les types échantillonnages évoqués, nous portons notre intérêt sur l'échantillonnage par cas multiples présenté par Pires (1997) plus

précisément l'échantillonnage multi cas qui est orienté sur les entrevues avec plusieurs individus.

Ce choix s'explique par notre volonté de rencontrer plusieurs sujets sur le terrain de recherche dans le but de recueillir le maximum de données à partir de nos échantillons. Des entrevues avec plusieurs sujets permettent au cours de l'analyse des données de voir des points de divergence et de similitude pour comprendre et évaluer la pratique de l'APC en français au premier cycle de l'enseignement secondaire. Les avis divers de nos sujets nous donnent l'opportunité de prendre en compte les préoccupations des uns et des autres sur l'enseignement du français notamment l'expression écrite et la grammaire selon l'approche par compétences. Le choix porté sur l'échantillonnage par cas multiple nous oriente à considérer un type d'échantillon pour notre travail.

VI.2.5 Le choix d'échantillon pour notre travail

L'échantillon est considéré comme une partie de l'ensemble qui représente cet ensemble. Le choix de l'échantillon doit faire l'objet d'une attention particulière du chercheur qui souhaite par ailleurs que son échantillon soit assez représentatif pour la fiabilité de ses données. C'est la raison pour laquelle nous portons notre choix sur L'échantillon par homogénéisation.

L'échantillon par homogénéisation permet dans le cadre de notre travail de considérer un groupe homogène comme sujets pour la recherche ; nous envisageons de nous intéresser uniquement au groupe d'enseignants afin voir comment ceux-ci interviennent dans leurs salles de classes. Les enseignants sont des acteurs importants du système éducatif; car ce sont eux qui orientent l'apprentissage et stimulent les apprenants à donner le meilleur d'eux-mêmes en posant des questions qui suscitent en eux une grande curiosité.

Le choix porté sur les enseignants tient compte de certaines variables qui pour nous semblent importants pour mieux cerner ce groupe et évaluer leur intervention selon l'approche par compétences en français. Il s'agit des variables suivantes :

➤ L'environnement professionnel de l'enseignant: nous estimons qu'il faut considérer le lieu de travail afin de voir comment les enseignants se déploient dans leur lieu de travail ceci pour comprendre l'influence de l'environnement sur l'intervention selon l'APC. Dans le contexte camerounais, nous voulons porter notre choix sur les enseignants de la zone urbaine et ceux de la zone rurale afin de voir quel est le degré d'implication des uns et des autres dans l'application de l'APC ; il est également question de voir si tous les enseignants bénéficient équitablement de l'encadrement des inspecteurs pédagogiques pour les accompagner dans

l'exercice de leur métier. Nous voulons savoir les les difficultés que rencontrent les enseignants de français au cours de leur intervention selon l'APC dans leur environnement et comment faire pour palier à ces difficultés ?

➤ Les catégories des enseignants : nous entendons par statut le titre de l'enseignant lié à sa formation ; il est important de noter que les enseignants sont classés en deux groupes sur le terrain, ceux qui sont des agents de l'Etat et qui sont formés et ceux qui sont des agents de l'Etat ou des vacataires. Nous voulons comprendre à partir notre échantillon si l'enseignant formé est réellement différent de celui qui n'a reçu aucune formation, c'est-à-dire si la maîtrise de la nouvelle l'APC et sa pratique sur le terrain dépendent des catégories des enseignants. Autrement dit nous voulons savoir s'il y a une différence au niveau de la compréhension de l'APC entre les enseignants formés et ceux qui n'ont reçu aucune formation.

➤ L'expérience professionnelle : cette variable nous semble aussi importante pour notre échantillon car elle nous permet de voir s'il y a une différence entre l'intervention des jeunes²⁹ enseignants et ceux qui ont déjà une expérience³⁰ sur le terrain. Nous voulons relever les difficultés des uns et des autres dans l'exercice de leur métier, notamment l'intervention selon l'APC. Nous voulons savoir à partir de des expériences de ces enseignants quelles sont les limites de la PPO et quelle est la plus-value que l'APC apporte par rapport à la PPO que certains enseignants ont longtemps pratiqué.

➤ Les élèves-professeurs en stage pratique : nous voulons comprendre comment les stagiaires appréhendent l'APC ; surtout qu'ils partent des écoles normales qui sont des cadres de leur formation pour devenir des enseignants pour effectuer leur stage pratique dans les lycées et collèges. Ont-ils des difficultés à intervenir selon l'APC ou sont-ils juste en train d'appliquer les notions reçues au cours de leurs formations ?

A partir des variables que nous avons convoquées, nous pensons que le choix de l'échantillon par homogénéisation nous donne l'opportunité d'étudier en profondeur le groupe constitué des enseignants.

²⁹ Pour nous, les jeunes enseignants sont ceux qui ont moins de dix ans d'expériences professionnelles.

³⁰ Nous considérons un enseignant comme expérimenté comme celui qui a déjà enseigné pendant au moins. dix ans.

Il importe dès lors de descendre sur le terrain de recherche afin d'observer les sujets en situation de classe qui interviennent selon l'APC et de passer les entrevues avec ces sujets dans le but de recueillir les données du terrain et les analyser.

CHAPITRE VII : DESCENTE SUR LE TERRAIN

Dans le cadre de notre travail, nous avons, pour plus d'information sur l'évaluation de la pratique de l'APC en français, engagé plusieurs descentes sur le terrain en vue de récolter des données qui nous permettra après analyse de voir ce qui en est la pratique de cette approche. Compte tenu de l'importance que nous avons accordée aux différentes descentes sur le terrain, il était nécessaire de procéder à une préparation minutieuse afin de recueillir les données qui seront plus fiables.

VII-1 Préparation de la descente

Les descentes sur le terrain doivent se faire avec l'assurance que nous avons pu choisir un public cible qui représente toute la population qui constitue notre recherche.

VII.1.1 Choix des localités

Nous avons au cours de la préparation de la descente, ciblé deux localités en fonction de leur représentativité. Ces localités qui sont nos zones d'étude sont :

- La région du Centre
- La région du Littoral

VII.1.1.1 La région du Centre

C'est la région qui est le siège des institutions, elle est la capitale du Cameroun. Nous avons choisi travailler dans la ville de Yaoundé et quelques zones de la périphérie de Yaoundé.

VII.1.1.1.1 La ville de Yaoundé

La ville de Yaoundé abrite le ministère des enseignements secondaires ; c'est le lieu où les experts en charge des enseignements secondaires y travaillent.

VII.1.1.1.1.1 La ville des experts

Ceux-ci sont par ailleurs ceux qui ont la lourde charge d'implémenter l'approche par compétences ; ce sont aussi ceux qui mènent des réflexions pour faciliter une meilleure intervention selon l'APC.

Nous pouvons dire que ces experts sont plus disponibles de par la proximité des lieux de service à entrer en contact avec les enseignants sur le terrain et d'assurer par ailleurs un meilleur suivi pour plus d'efficacité au cours de leur intervention. Nous voulons dire que les enseignants de la ville de Yaoundé ont l'avantage de côtoyer les experts pour relever des équivoques dans l'application de l'APC.

Les enseignants qui exercent dans cette ville sont sous pression et doivent fournir le meilleur d'eux-mêmes afin de ne pas être sous les feux des critiques de experts qui peuvent faire des descentes dans les établissements pour contrôler l'application de cette approche. Nous avons choisi cette ville dans l'optique d'espérer voir les interventions des enseignants selon l'APC qui cadrent avec les principes, les méthodes tels que voulus par ces experts ; dans la mesure que les enseignants sont susceptibles d'avoir tout à leur disposition pour travailler avec aisance. Toutes les conditions de travail (même le cadre de travail) devraient être favorables pour l'exercice de la fonction de l'enseignant. Notre volonté est de descendre dans cette ville pour évaluer l'application de l'APC en français. La ville de Yaoundé est particulière à cause de la population des apprenants.

VII.1.1.1.1.2 Les caractéristiques des apprenants

Le choix de la ville de Yaoundé est aussi lié à la qualité des apprenants. Comme siège des institutions, nous pouvons dire que toute sorte catégories de personnes y vit, les pauvres comme les riches. Nous savons que les apprenants ont à leur disposition des enseignants qui sont pour la plupart formés qui les accompagnent dans leur apprentissage. Ces apprenants pour la plupart, ont à leur disposition tous les outils nécessaires pour le travail ; ils sont outillés au niveau de documentation. C'est pour cette raison qu'on voudrait voir comment l'enseignant exerce son métier avec des apprenants curieux et même prêts à participer dans le cadre des leçons de français. Yaoundé est une ville cosmopolite et les enseignants font face aux apprenants de divers ordres.

VII.1.1.1.1.3 Les caractéristiques des établissements de Yaoundé

La ville de Yaoundé a la particularité d'avoir des établissements publics surpeuplés et il est question pour de voir comment l'apprenant se déploie dans un tel environnement ; nous voulons à partir de la descente sur la ville de Yaoundé voir comment l'enseignant de français, malgré l'effectif pléthorique applique l'APC. Les établissements choisis dans la ville de Yaoundé sont :

- Le lycée bilingue de Mendong (03 enseignants) ;

- Le lycée de Nkoléton (02 enseignants) ;
- Le lycée Général Leclerc (03 enseignants) ;
- Le collège Jésus-Marie (02 enseignants).

Nous allons à présent aborder les zones périphériques de Yaoundé qui font également partie de notre choix.

VI.1.1.1.2 Les zones périphériques de Yaoundé

Ces zones sont rurales et ne sont pas très éloignées de Yaoundé. Nous voulons évaluer l'intervention selon l'APC dans ces zones qui ne bénéficient pas des mêmes atouts que la ville de Yaoundé. Ces zones ont un point commun en ceci que les populations sont pour la majorité des natifs de la zone ; ce sont des lieux qui ne sont pas toujours prisés par les enseignants à cause parfois des difficultés de transport. Il faut parfois des sacrifices physiques et financiers avant d'y arriver. Bien que proche de Yaoundé, les enseignants ne reçoivent pas régulièrement la visite des inspecteurs pédagogiques.

Ces zones sont constituées en majorité des cultivateurs qui font des sacrifices pour s'acquitter de la scolarité de leurs enfants et les manuels scolaires ne sont pas une source de préoccupation des parents. Nous voulons évaluer les séances d'apprentissage selon l'APC sans livre.

Ces zones rurales sont des milieux où les enfants s'expriment régulièrement en leur langue maternelle même en classe, car ce sont des milieux homogènes ; le français reste pour la plupart une langue dont on fait usage uniquement au moment où l'on veut écrire. Nous voulons savoir comment l'intervention de l'enseignant se fait selon l'APC dans un environnement où il ne parvient pas à se faire comprendre. Les établissements de différentes zones périphériques sont les suivantes :

- Le lycée de Méyila (01 enseignants)
- Le CES de Polo (02 enseignants)
- Le CES de Nlongzock (02 enseignants)
- Le lycée de Bikok (02 enseignants)
- Le lycée de Beloa-nsimalen (03 enseignants)

Nous allons à présent évoquer les raisons du choix de la zone du Littoral comme zone d'étude.

VI.1.1.2 Le littoral

Cette région est la capitale économique du Cameroun ; elle est également le lieu où les gens y viennent pour travailler et gagner de l'argent. Sa proximité de la mer fait d'elle une

porte d'entrée au Cameroun. Nous avons préparé la descente à Douala qui est la capitale de la région du Littoral et certaines zones périphériques de Douala.

Notre est porté sur la ville de Douala à cause de l'ouverture et nous pensons que les enseignants qui y travaillent se frottent à l'ouverture des apprenants qui ont parfois à leur disposition des outils de communication pouvant être des artefacts importants pour les séances d'apprentissage. Nous nous attendons à voir une facilité d'intervention de l'enseignant de français selon l'APC. Il sera question d'évaluer l'intervention de l'enseignant selon la nouvelle approche. Bien qu'étant distant de Yaoundé, la ville de Douala comme tous les chefs lieu des régions et le lieu de travail des inspecteurs pédagogiques régionaux qui ne sont pas de moindre par leur expertise sur la nouvelle approche même s'ils sont formés par les experts qui viennent de l'administration centrale. Nous comprenons que les enseignants seront tout aussi outillés grâce à la présence permanente des inspecteurs pédagogiques.

Les établissements que nous avons choisis pour effectuer notre descente dans la ville de Douala sont :

- Le lycée bilingue de Bonabéri (04 enseignants) ;
- Le lycée d'Akwa (03 enseignants) ;
- Le collège Alfred Saker (03 enseignants).

Nous comptons aussi descendre dans quelques zones périphériques de la ville de Douala. Ces zones sont : Nkongsamba, Manjo, Mbanga. Ces zones ne sont différentes de celles des zones rurales de Yaoundé en ceci qu'elles sont des lieux essentiellement agricoles les moyens ne sont pas toujours disponibles pour les parents qui se limitent à l'essentiel pour envoyer leurs enfants à l'école.

VI.1.1.2.1 Les zones périphériques de Douala

Les établissements des zones périphériques de la ville de Douala que nous avons sélectionnés pour cette descente sont du département du Mounjo. Ces établissements sont :

- Le lycée Manegouba (03 enseignants) ;
- Le lycée de Manjo (02 enseignants) ;
- Le lycée d'Ebone (03 enseignants) ;
- Le CES de Ndoungue (02 enseignants).

Pour mener à bien les descentes sur le terrain, nous porter notre choix sur quelques échantillons.

VII.1.2 Le choix des échantillons

Toute descente est l'occasion de rencontrer des personnes pour les interroger afin d'avoir les données fiables. Le choix des échantillons ne se fait pas de façon fortuite. Il faut que l'enquêteur recherche le public cible qui lui permet d'aboutir à un résultat probant pour ses travaux ; le choix des échantillons doit être assez représentatif pour que les recherches menées puissent avoir un caractère scientifique. Ce choix doit être fortement représentatif et doit concourir à une exploration générale des sujets.

Nous comprenons que le choix des sujets pour en faire des échantillons s'avère être un tournant décisif qui permettra d'analyser avec aisance tout ce qui est fait sur le terrain. C'est ce qui facilitera la mise en exergue des suggestions sur les sujets abordés. Dans le cadre de notre travail, nous avons placé le choix des sujets sous le prisme de leur expérience professionnelle, leur formation reçue.

VII.1.2.1L'expérience professionnelle

Nous comptons dans le cadre des descentes sur le terrain, mettre en relief l'expérience professionnelle des sujets interviewés. Nous allons cibler les sujets en fonction des années passées sur le terrain dans l'exercice de leur métier. Nous voulons considérer les enseignants qui ont une expérience professionnelle certaine et des novices, ceux qui n'ont que quelques années de métiers.

VII.1.2.1 .1 Les enseignants expérimentés

Notre choix a porté sur les enseignements expérimentés afin de savoir comment ils mettent leur expérience en exergue pour appliquer l'APC dans leur classe. Nous sommes conscients que ceux-ci sont passés de la PPO à l'APC et il est question d'évaluer leur aptitude à appliquer la nouvelle approche. Il faut voir comment ces enseignants ont pu glisser à l'APC sans être sous le coup des remords ; est ce qu'ils réussissent à s'adapter ou cherche-t-ils des échappatoires pour revenir à la PPO ? Sont-ils influencés par l'ancienne approche ?

Il sera question pour nous d'évaluer l'efficacité de l'application de l'APC à la lumière d'intervention des enseignants expérimentés pour voir comment ceux-ci procèdent pour intervenir dans leur classe quel que soient les obstacles rencontrés sur le terrain. Nous entrevoyons une difficulté qui est de pouvoir intégrer la nouvelle approche qui est basée sur la compétence de l'apprenant et non mettre l'accent sur le savoir comme c'était le cas dans l'ancienne approche. Il sera aussi question de voir en quoi l'expérience professionnelle d'un

enseignant peut aussi être un atout dans l'exercice de son métier. Nous allons également nous intéresser aux jeunes enseignants qui constituent un échantillon important.

VII.1.2.1.2 Les enseignants novices ou jeunes enseignants

Ce sont généralement les enseignants qui ne se sont pas frottés à la PPO ou du moins qui sont intervenus juste un ou deux ans avant le passage à une nouvelle approche. Ils ont parfois été formés selon l'APC ; et ils constituent des sujets importants pour nous au cours de la descente dans la mesure où ils sont sous le moule de l'APC et n'ont aucune influence de la PPO. Nous envisageons évaluer des enseignants qui sont mieux outillés en APC, qui sont prêts à intervenir selon cette approche. Au cours de notre évaluation, nous voulons voir comment ils parviennent à établir une passerelle entre ce qu'ils ont appris à l'école normale supérieure au cours de leur formation et les réalités du terrain. Ont-ils des difficultés à mettre en œuvre ce qu'ils ont acquis au cours de leur formation ? En clair nous descendons sur le terrain pour évaluer la capacité pour eux d'implémenter l'APC en fonction de leur acquis. Par ailleurs il sera aussi question de savoir s'ils ont des difficultés à appliquer l'APC sur le terrain bien qu'ils aient été formés sur cette approche à l'école normale supérieure et quel en est la source du problème s'il y en a.

Parmi les sujets qui constituent notre échantillon, nous voulons voir le critère lié à la formation des enseignants. Il s'agit d'évoquer le cas des enseignants formés ou non.

VII.1.2.1.3 Les enseignants formés

Ce sont des enseignants qui ont reçu une formation dans l'une des écoles normales supérieures. Parmi ces enseignants formés, il y en a qui ont été formés selon l'APC ; nous les intégrons comme échantillon afin de voir si leur formation en APC est un atout pour la capacité à enseigner le français selon cette approche. Nous pourrions ainsi évaluer l'impact de ce qu'ils ont appris à l'école sur le terrain. Ont-ils été mollés sur l'APC ? Comme nous l'avons plus haut, certains enseignants qui ont en moyen dix d'expérience n'ont pas été formés selon l'APC nous voulons à partir de cet échantillon évaluer leur degré d'implication ou adhésion à la nouvelle approche et aussi nous voulons voir comment ils se servent des séminaires et leurs expériences pour appliquer la nouvelle approche en français dans leur salle de classe. Ont-ils des difficultés ? Réussissent-ils à intervenir selon l'APC ? Nous voulons évaluer les enseignants formés en prenant en compte leur formation dans les écoles normales supérieures pour voir la plus-value de leur formation dans l'exercice de leur métier. En clair comment ces enseignants parviennent à passer de la PPO à l'APC ?

VII.1.2.1.4 Les enseignants non formés

Il s'agit des enseignants qui n'ont pas reçu de formation. Ceux-ci font partie des sujets que nous avons choisis pour notre descente dans la mesure où ils se retrouvent dans les établissements des zones urbaines que rurales. Il s'agira pour nous d'évaluer l'application de l'APC par ces enseignants afin de voir si le manque de formation ne constitue pas forcément un obstacle pour leur intervention. Est-ce que cette catégorie d'enseignants n'est pas influencée par les autres collègues au point de ne pas intervenir efficacement ? Nous voulons savoir si les enseignants non formés suivent efficacement les prescriptions édictées concernant cette approche. Nous avons également fixé un nombre de sujets échantillon avec qui nous allons nous entretenir.

VII.1.3 Nombre de sujets pour l'entretien

Nous voulons au cours de cette descente mener notre entretien avec quarante sujets. Ce nombre est fixé. Ce nombre s'explique par notre volonté à passer des entretiens avec des sujets variés afin d'aborder avec chaque sujet les sous thèmes que nous avons inscrits dans notre guide. Nous voulons une population de taille manipulable comme stipule Cooler (1998) ; il s'agit pour nous en quelque sorte de considérer l'univers de travail³¹ comme une structure close qui est des enseignants de français du Littoral et du centre. L'échantillon prélevé dans cet univers de travail est constitué des enseignants de français que nous avons désignés comme assez représentatifs des enseignants de zones que nous avons citées plus haut. En fonction des informations que nous allons revoir, nous pourra mettre fin à notre entretien si nous observons un degré de saturation important par rapport aux informations.

Nous comptons réaliser des entretiens de quarante-cinq minutes à une heure maximum ; ce temps peut être prolongé ou réduit en fonction de la densité de l'entretien. Le plus important au cours de l'entretien est donner les informations essentielles qui permettent de contrôler ce que nous voulons.

Il est question de faire les descentes afin de voir si les données répondent aux hypothèses que nous nous sommes posé. Nous ne voulons en aucun cas influencer nos sujets dans le but de rendre les résultats plus fiables ; pour cela, nous essayerons d'être honnête et

³¹ Selon Rose (1956), « l'univers de travail se définit comme l'ensemble de toutes les unités empiriques que le chercheur définit comme base de son étude et de laquelle il prélève un échantillon. »

transparent. Nous avons, toujours dans le cadre de la préparation des descentes sur le terrain, catégoriser les questions à poser aux sujets dans le guide d'entretien.

VII.1.4 Présentation du guide d'entretien

Nous avons voulu poser des questions en lien avec le problème posé à savoir : « la pratique de l'APC dans l'enseignement du français au premier cycle » de ce problème, nous avons également évoqué notre question de recherche de départ qui suscite notre intérêt pour les descentes : « Quelle appréciation peut-on faire de la pratique de l'APC dans l'enseignement du français au premier cycle au Cameroun ? ». Ce guide d'entretien est fait aussi à partir de notre hypothèse de départ : « la résolution des problèmes de vie est la plus-value de l'approche par compétences sur l'enseignement du français au premier cycle ».

Le guide que nous présenterons en annexe de ce travail s'articule autour de trois points qui sont :

➤ L'engagement en tant qu'enseignant de français : il s'agit pour nous de recueillir les informations sur le parcours professionnel du sujet (les lieux d'affectation), les formations reçues selon l'approche par compétences et son apport sur l'exercice de son métier d'enseignant.

➤ Questions générales sur l'APC : à ce niveau, nous voulons nous intéresser la connaissance des concepts de l'APC par le sujet.

➤ La pratique de l'APC : nous souhaitons aborder ce point avec les sujets afin de vérifier la maîtrise des étapes de la leçon du premier cycle selon l'APC ; nous allons nous intéresser à la sous discipline grammaire et expression écrite mais il sera aussi question d'évoquer d'autres sous disciplines avec les sujets. Nous voulons évaluer le degré d'application de cette approche sur le terrain ; les enseignants éprouvent-ils des difficultés à mettre en application les prescriptions de l'Etat ? Les étapes de la leçon de l'APC sont-elles respectées quel que soit le contexte ?

➤ Le bilan : au niveau du bilan, nous souhaiterons que les sujets donnent le taux de réussite dans leur classe et d'échec globalement. Ils peuvent aussi présenter les difficultés qu'ils rencontrent au cours de leur intervention. Il est question de faire une sorte d'évaluation à leur niveau pour savoir où ils en sont avec la pratique de l'APC. Ils pourront présenter les réactions de leurs apprenants : s'adaptent-ils à la nouvelle approche ou rencontrent-ils des problèmes ? A la fin si c'est possible, au vu de l'expérience sur le terrain, les sujets peuvent apporter des propositions pour améliorer la pratique de l'APC en français.

Après avoir préparé nos descentes sur le terrain, il est question d'affronter la réalité du terrain pour essayer de mettre en pratique toute notre préparation.

VII.2 Contexte de la descente

La phase de la descente s'est faite dans un contexte particulier : le monde subissait la pandémie de la COVID19. Le gouvernement camerounais avait ordonné la fermeture des établissements scolaires pour une durée d'un mois et demi au moment où nous préparions nos descentes sur le terrain. Cette situation nous a obligé à reporter nos descentes afin de respecter les mesures barrières édictés par le gouvernement afin de barrer la voie au corona virus.

VII.2.1 Quelques difficultés rencontrées

Après la levée de l'interdiction, certains hésitaient de nous rencontrer et il fallait négocier pendant des jours afin d'obtenir les rendez-vous. D'autres nous ont fait savoir qu'ils ne pouvaient plus nous recevoir à cause de contexte sanitaire. Cette situation nous a amené à rechercher d'autres sujets.

Pour pallier à certaines difficultés sur le terrain, nous avons passé certains entretiens par téléphone avec des sujets³² qui ont accepté d'y participer. D'autres sujets ont accepté notre présence dans leur domicile afin de prendre toutes les mesures sanitaires, ce qui n'était pas pour nous un problème car le plus important était de passer l'entretien dans un endroit que les sujets sollicitaient pour avoir une certaine aisance dans leur intervention³³. Une troisième catégorie de sujets a préféré que nous descendions dans leur établissement scolaire afin de nous frotter à la réalité qu'ils vivent. Nous n'avons pu observer que quelques séances d'apprentissage deux établissements de la ville de Yaoundé : notamment le lycée bilingue de Mendong et le collège jésus-marie en tenant compte des conditions de travail des apprenants qui avaient subi modifications à cause de la situation sanitaire qui prévalait. Nous avouons que l'observation n'a plus été fait comme nous l'entendions mener ; néanmoins, nous avons mis l'accent sur les entretiens afin d'avoir des informations qui pourraient nous aider à avancer dans nos recherches.

L'autre difficulté majeure était de parcourir ces établissements pour respecter les rendez-vous ; nous étions parfois confronté, surtout dans les zones rurales, où l'état des routes nous imposait des kilomètres difficiles à parcourir, parfois il fallait accepter des surcharges afin que tout le monde se déplace. Nous pouvons citer des localités comme Polo et Nlongzock dans le

³² Nous avons passé l'entretien à 15 sujets par téléphone

³³ Environ 13 sujets nous ont reçu dans leur domicile

département de la Lékié dans la région du centre. Malgré ces difficultés présentées, nous étions déterminé à recueillir les données pour notre travail et nous nous sommes réjoui d'avoir pu le faire.

CHAPITRE VIII : LE DEPOUILLEMENT ET L'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES SUR LE TERRAIN

Après la phase des descentes sur le terrain, nous abordons la phase de dépouillement des données récoltées sur le terrain. Nous avons au total réalisé quarante entretiens avec des enseignants choisis comme échantillon. Il était question pour nous de retranscrire toutes les informations obtenues.

VIII.1 Retranscription des données

C'est une technique qui est également menée à la main. Elle consiste à noter mot pour mot tout ce qui se dit dans l'interview sans aucune modification ni interprétation. Au cours de cette étape, le chercheur donne les données brutes de son entretien. Cette phase permet d'organiser le travail de manière à avoir une lisibilité de ce qui est fait sur le terrain afin que les données recueillies soient accessibles à l'analyse. Il s'agit pour le chercheur de reprendre en quelque sorte tous les entretiens et les consigner sur un document afin de mieux les exploiter à la suite de notre travail. Nous comprenons qu'au cours de cette phase, le chercheur doit faire très attention afin de ne pas négliger certains aspects qui peuvent s'avérer importants pour la suite de son travail. Les données peuvent se présenter sous plusieurs formes :

- Des images (photo, dessin, film, vidéo...)
- Des textes (mots, phrases, paragraphe...)
- Des informations symboliques (gestes, les non-dits, les lieux...)

Les données retranscrites sont accompagnées des notes d'observation dont le but est d'inscrire tout ce que le chercheur a vu et qui a suscité sa curiosité. Il doit pouvoir ressortir les éléments observés.

VIII.2 Retranscription des données des entretiens réalisés sur le terrain

Dans le cadre de notre travail, nous avons relevé toutes les données à la main en nous servant de notre magnétophone et de notre bloc-notes afin de relever jusqu'au plus petit détail les informations du terrain. Nous avons pour chaque enseignant interviewé, relevé tous les points évoqués par celui-ci. Pour nous faciliter la tâche, nous avons fait des phrases simples et nous avons présenté étape par étape l'intervention de chaque enseignant dans le but de rendre

notre transcription claire. Nous allons présenter en annexe un exemple de transcription des données recueillies sur le terrain. Ce travail minutieux nécessitait le classement des données par différentes catégories.

VIII.2.1 La catégorisation des données

La catégorisation consiste à construire une grille d'analyse composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Il existe deux types d'approche de catégorisation ; approche ouverte et celle qui est fermée. Parlant de ces deux catégories, Andreani, Conchon (2005) déclare :

« Le choix des catégories peut se faire sur la base des informations recueillies et dans ce cas on parle d'une approche ouverte et inductive de généralisation et d'abstraction des données, comme il peut être déterminé à l'avance en fonction des objectifs d'étude et dans ce cas on parle d'une démarche close d'évaluation et de traduction des indicateurs d'étude ».

Dans le cadre de notre travail, nous retranscrivons les données en les catégorisant ; nous portons notre choix sur l'approche ouverte car nous avons défini une grille d'analyse après les descentes sur le terrain en fonction de l'objectif que nous visions qui est de faire une évaluation de l'application de l'APC en français. Notre grille a plusieurs entrées qui sont les points que nous avons abordés dans notre guide d'entretien. Les éléments inscrits dans cette grille nous permettent de dépouiller les données du terrain par catégorie.

Ces grilles ont été conçues après l'entretien ; nous avons d'abord prévu cinq entrées mais au fur et à mesure que nous dépouillions nous avons constaté que certaines entrées pouvaient être jumelées parce qu'elles aboutissaient aux mêmes données ; le codage de nos grilles est ouvert³⁴ car nous avons conçu cette grille d'analyse à partir des réponses apportées à nos questions. Chaque point est évoqué lors de l'entretien, nous en avons fait quatre grilles, Nous allons présenter les grilles d'analyse.

³⁴ C'est un codage conduit selon une procédure ouverte et inductive puisque la grille d'analyse n'est pas définie au départ mais elle est élaborée à partir des réponses apportées lors de l'entretien.

Le codage ouvert permet, à l'aide des questions du guide d'entretien ou des thèmes de l'étude, de repérer les sous-ensembles « les sous-catégories » dans le texte en les soulignant.

Grille d'analyse N°1

Code	Engagement en tant qu'enseignant de français	Différentes formations	Question sur l'APC

Grille d'analyse N°2

Code	Connaissance des étapes de la leçon selon l'APC	L'intégration	L'évaluation selon l'APC

Grille d'analyse N°3

Code	Le compte rendu et remédiation	Gestion de la classe (temps et effectif)	Difficultés de tout ordre

Grille d'analyse N°4

Code	Les points positifs de l'APC	Les points négatifs de l'APC	Quelques propositions apportées pour améliorer l'APC
------	------------------------------	------------------------------	--

--	--	--	--

Le tableau de la grille d'analyse nous a facilité le travail au niveau de la phase de dépouillement. Il était question de relever tous les points pouvant nous aider à analyser les données recueillies sur le terrain. Pendant nos entretiens, nous avons assuré les enseignants interviewés que tout se fera sous anonymat.

VIII.2.2 Anonymisation des sujets

Nous avons créé des numéros d'anonymat pour tous les sujets interrogés afin d'identifier chaque sujet. Nous avons décidé d'appeler chaque sujet par la lettre X suivie d'un chiffre allant 1 à 40. Ces entretiens qui se sont déroulés sous anonymat ont donné l'occasion aux enseignants de s'exprimer librement ; ce qui nous a permis de recueillir assez d'information. Nous étions obligé de recadrer certains qui ont trouvé en cet entretien le moment idoine pour se défouler de ce qu'ils gardaient dans leur cœur. L'assurance de passer l'entretien sous anonymat a donné l'occasion de dénoncer tout ce que certains reprochait à l'APC. Nous avons dépouillé nos données à partir des grilles d'analyse que nous avons faites. Nous allons présenter toutes les entrées de nos grilles.

VIII.2.3 Les grilles d'analyse

La première entrée de la première grille d'analyse est l'engagement en tant qu'enseignant de français

VIII.2.3.1 L'engagement en tant qu'enseignant de français

Nous avons interrogé quarante enseignants repartis selon leur expérience professionnelle comme suit :

Numéro d'anonymat	Année d'expérience Sur le terrain	Ecole normale Fréquentée	Numéro d'anonymat	Ecole normale fréquentée	Année d'expérience Sur le terrain
X1	13 ans	ENS Yaoundé	X2	ENS Maroua	07 ans
X3	10 ans	ENS Yaoundé	X4	Pas formé	08 ans
X5	07 ans	ENS Maroua	X6	ENS Yaoundé	14 ans

X7	10 ans	ENIEG	X8	ENIEG	08 ans
X9	08 ans	Pas formé	X10	Pas formé	08 ans
X11	12 ans	ENS Yaoundé	X12	ENS Yaoundé	09 ans
X13	07 ans	ENS Maroua	X14	ENS Maroua	04 ans
X15	10 ans	ENS Yaoundé	X16	ENS Yaoundé	24 ans
X17	05 ans	ENS Maroua	X18	ENS Maroua	03 ans
X19	01 an	Pas formé	X20	Pas formé	11 ans
X21	09 ans	Pas formé	X22	Pas formé	07 ans
X23	12 ans	ENS Yaoundé	X24	ENS Maroua	05 ans
X25	16 ans	ENS Yaoundé	X26	Pas formé	09 ans
X27	06 ans	ENS Maroua	X28	ENS Maroua	05 ans
X29	05 ans	ENS Maroua	X30	ENS Maroua	06 ans
X31	11 ans	ENS Yaoundé	X32	ENIEG	10 ans
X33	18 ans	ENS Yaoundé	X34	ENS Yaoundé	17 ans
X35	06 ans	ENS Maroua	X36	Pas formé	07 ans
X37	08 ans	ENIEG	X38	ENIEG	08 ans
X39	03 ans	ENS Maroua	X40	ENS Yaoundé	19 ans

L'expérience professionnelle des enseignants interviewés pendant nos descentes varie entre un an de service et vingt-quatre ans de service ; vingt-six enseignants ont reçu une formation dans l'une des écoles normales supérieures du Cameroun, neuf enseignants n'ont reçu aucune formation et cinq enseignants ont été formés dans les ENIEG et interviennent dans les collèges.

Parmi les quarante enseignants interviewés, cinq tiennent au moins une classe en APC depuis juste un an : quatre de ceux-ci tiennent parce qu'ils ont été obligés à un moment³⁵, un seul tient pour la première fois une classe en APC parce qu'il était en début de sa carrière. Ces enseignants choisis est la manifestation de notre volonté à rechercher des

³⁵ Ces enseignants refusaient les classe où il fallait intervenir en APC, mais lorsqu'ils ont été mutés dans les établissements, et étant les seuls enseignants formés, ils étaient dans l'obligation de prendre les classes du premier cycle et par conséquent étaient obligés d'intervenir selon l'APC.

sujets assez expressifs afin que nous puissions avoir des avis diversifiés sur l'application de l'APC. Nous avons pris aussi en compte les formations dans écoles normales supérieures du Cameroun afin d'évaluer son influence dans les différentes écoles dans le but de voir si la formation est un enjeu pour l'intervention de l'enseignant de français selon l'APC. Nous avons abordé la deuxième rubrique qui est la formation en APC.

VIII.2.3.2 Formation en APC

Nous avons constaté que sur vingt-six enseignants de français qui ont reçu une formation dans une des écoles normales supérieures, dix affirment avoir reçu les connaissances théoriques en APC.

VIII.2.3.2.1 Formation à l'école normale supérieure

La formation à l'ENS en général selon ces enseignants, s'est limitée souvent sur la connaissance de quelques concepts. Nous relevons que seuls trois parmi les dix enseignants affirment avoir abordé quelques leçons selon cette approche au cours de leur formation. Ils déclarent qu'il n'y a une véritable formation en APC et ils apprennent cette approche quand ils sont sur le terrain pour la phase pratique de leur formation et très souvent, ils sont confrontés à la réalité qui est un déphasage entre ce qu'ils ont appris et la réalité du terrain. Malheureusement pour eux, la période de stage est très limitée ; à peine un mois et demie pour eux d'apprendre en excluant les périodes d'évaluation des élèves.

A la fin de leur stage, ils partent sans s'être vraiment outillés de cette approche. Ils affirment qu'ils peuvent apporter une définition de l'APC et donner les éléments qui caractérisent cette approche mais ils ont des difficultés à intervenir selon cette approche en français. Ceux-ci pensent qu'ils entrent dans le métier d'enseignants sans avoir une maîtrise de l'APC ; leur principale inquiétude est de se retrouver sur le terrain dans un établissement où ils sont les seules personnes ressources. Ils déclarent tous qu'ils ont pratiquement mêmes difficultés que leurs collègues qui n'ont pas suivi une formation dans une des écoles normales du Cameroun. Les réactions de ces enseignants sont déjà l'expression des difficultés que ces enseignants rencontrent au niveau de la formation qui ne cadre pas avec l'approche par compétences avec entrée par des situations de vie. Nous avons constaté une sorte regret ces enseignants pour n'avoir pas été réellement formé selon l'APC.

Nous avons relevé que seize enseignants, bien qu'étant passés par l'ENS, n'ont pas reçu de formation en APC. La raison évoquée est que durant leur formation, on ne parlait pas encore de cette approche dans le système éducatif camerounais.

Cinq enseignants qui sont des instituteurs, ont reçu une formation à l'école des instituteurs de l'enseignement général ; ils ne sont pas moulés dans l'apprentissage de l'APC avec entrée par des situations de vie.

Neuf sur quarante enseignants n'ont reçu aucune formation, mais sont recrutés dans les établissements secondaires pour intervenir dans les salles de classe afin de pallier au manque d'enseignants dans les lycées et collèges du Cameroun.

VIII.2.3.2.2 Formation des enseignants dans les séminaires

Nous observons que tous les enseignants qui font partie du ministère des enseignements secondaires ont suivi des séminaires sur l'APC dans toute l'étendue du territoire camerounais. Nous avons abordé la formation des enseignants pendant les séminaires et quelques points ont été relevés par ceux-ci. 90% des enseignants de français affirment que les séminaires n'ont pas améliorés leur intervention dans les salles de classe, ils n'ont pas constaté un quelconque progrès de leur part. 10% déclarent que les séminaires ont apporté plus d'interrogations que de réponses et cela les inquiétait plus. Nous allons évoquer quelques préoccupations soulevées par les enseignants.

VIII.2.3.2.2.1 La mésentente entre les experts

Les entretiens réalisés nous ont permis de repérer trente-cinq enseignants sur quarante repartis dans les deux régions (littoral et centre) qui n'ont pas hésité de critiquer les experts³⁶ qui étaient chargés de les former ; nous avons constaté qu'ils ont présenté le désaccord entre les experts. Parfois le désaccord concernait les étapes de la leçon de français selon l'APC, parfois il était lié à l'objectif à formuler par l'enseignant au début de sa leçon. Les experts au cours d'un séminaire pouvaient apporter des éclairages sur une étape en grammaire ou expression écrite et au séminaire prochain, d'autres experts venaient battre en brèche ce qui a été dit précédemment.

Par exemple, ils ont relevé le désaccord au niveau des étapes d'une leçon de grammaire selon l'APC en français, plus précisément au niveau de la règle à retenir. Pour certains experts, il fallait laisser les traces écrites à la fin de la leçon et pour d'autres, il fallait relever les différentes règles à retenir au fur et à mesure que l'enseignant progresse dans sa leçon.

³⁶ Ces experts sont les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux

Les enseignants, notamment X2, X5, X8, X17, X20, X24, X26, ont aussi étalé le désaccord en grammaire au niveau de la conduite de la leçon de grammaire ; certains experts préconisent de mentionner à la première étape « découverte de la situation problème » et à la deuxième étape « traitement de la situation problème » ; ce qui est rejeté par d'autres experts qui parlent plutôt de « découverte des faits linguistiques » à la première étape et de « traitement des faits linguistiques » à la deuxième étape. La question posée par les enseignants est de savoir quelle est la différence entre faits linguistiques et situation problème. Pourquoi il y a tant de divergence au niveau des étapes d'une leçon ?

Ces enseignants interviewés (X3, X7, X11, X30, X34, 38), ont également noté une divergence au niveau de la formulation de l'objectif ; Certains inspecteurs pédagogiques demandaient aux enseignants de formuler comme objectif en intégration « les savoirs à acquérir » tandis que d'autres recommandaient de mettre au début de chaque leçon d'intégration « les compétences visées ». Les enseignants nous disaient qu'ils ne savaient plus s'il fallait mettre en exergue les savoirs ou les compétences ? Face à cette imbroglio certains enseignants ont adopté une attitude qu'ils ont appelé « l'équation personnelle » c'est-à-dire faire ce qu'ils croient que c'est juste selon eux. D'autres par contre ont privilégié les recommandations de l'instance supérieure qui est l'inspecteur national et ils étaient prêts à assumer leur choix même s'il fallait se confronter aux inspecteurs pédagogiques de leur bassin pédagogique.

Les enseignants (70%) ont aussi exposé le désaccord au niveau du corpus. Certains experts demandent aux enseignants de présenter les corpus inédits³⁷ et bien structurés afin d'intégrer tous les aspects du module qui font l'objet d'apprentissage ; par contre chez d'autres experts, aucun enseignant n'a le droit de créer un texte parce qu'il peut faire des erreurs ; ils doivent chercher des textes dans les livres en ciblant des auteurs qui ont un français à niveau de la classe tenue ; ces textes doivent avoir un lien avec le module. Il revenait à l'enseignant de tout faire pour avoir des textes appropriés tirés d'un livre afin que les élèves s'intéressés au livre en question puissent s'en acquérir et étoffer leur connaissance des auteurs et œuvres littéraires. Nous notons que certains enseignants comme X11, 34, 38 s'exprimaient avec colère car ils ne savaient plus quelle orientation prendre dans leur classe. D'autres par contre comme X3, 7, 30 essayaient de comprendre ce désordre par une impréparation de l'implantation de la nouvelle approche. Ces entretiens ont été l'occasion pour les enseignants de se vider par rapport aux griefs qu'ils avaient pour les différentes

³⁷ Les corpus inédits sont des textes créés par l'enseignant.

formations au des séminaires. Au-delà des différents désaccords, nous pouvons souligner les conditions de travail des enseignants pendant les séminaires.

VIII.2.3.2.2 Les conditions de travail des enseignants pendant les séminaires

Nous notons que trente enseignants sur quarante ont évoqué la difficulté à participer aux différents séminaires. Cette question ne figurait pas dans notre guide d'entretien mais nous avons constaté que les enseignants évoquent cela dans la majorité ; nous avons remarqué que cette question était abordée par les enseignants des zones rurales comme urbaines des deux régions : Centre et Littoral. Ils ont mentionné les conditions de travail très difficiles pendant les séminaires ; notamment au niveau du cadre. Les enseignants de chaque discipline occupaient une salle de classe qui était exigüe. Les salles de quatre-vingt élèves pouvaient contenir cent enseignants. Les enseignants estiment qu'il y a un manque de sérieux et qu'il n'y a rien à tirer des séminaires où ils n'étaient traités avec dignité mais avec mépris. Cette situation est déjà une source de découragement chez les enseignants.

Ces séminaires se tiennent toujours en un seul jour, de huit heures à quinze heures trente minutes. Pour les enseignants des zones rurales, ils se montraient plus déçus disent-ils « c'est parfois l'une des rares occasions pour discuter avec les experts et ils n'ont pas l'opportunité à cause de temps ». Pour eux, il y a comme une course contre la montre. Comment pouvait-on former les enseignants dans ces conditions de travail et espérer en retour qu'ils fournissent un rendement meilleur ? Les enseignants ont déclaré qu'ils ont commencé à rejeter cette approche à cause des conditions de travail qui n'étaient pas appropriées pendant les séminaires. Ces réactions nous donnent de comprendre un malaise et un dégoût à appliquer la nouvelle approche qui s'est installé chez les enseignants. Nous pouvons présenter le déroulement de la formation des enseignants.

VIII.2.3.2.3 Le déroulement de la formation

Au cours des différents séminaires organisés par le MINESEC, trente-huit sur quarante des enseignants qui ont participé, se sont livrés à des critiques acerbes du déroulement des dits séminaires. Ils ont estimé qu'il n'y avait pas de débat entre enseignants experts et car ceux-ci avaient déjà leur point de vue et ils cherchaient toujours à montrer que toute suggestion ne pouvait prospérer, pour eux, « il fallait appliquer tout ce qui est dit sans réfléchir parce que la hiérarchie avait décidé ainsi ». Ils ont exprimé leur colère parce qu'ils n'étaient pas compris et pourtant ce sont eux qui étaient chargés d'appliquer la nouvelle approche. C'est pour cette raison que par exemple X4, 8, 10, 12, 15, 20, 25 disent qu'ils n'hésitent pas de revenir à la PPO quand ils sont confrontés à une quelconque difficulté sur

le terrain. Nous notons que cette attitude est comme une sorte de rébellion de ces enseignants qui considèrent que leur avis n'est pas pris au sérieux alors qu'ils sont ceux-là qui doivent implémenter cette approche.

Il y a également la difficulté pour les experts à expliquer certains concepts comme la situation problème et son impact dans une leçon selon l'APC, près de 80% d'enseignants interviewés affirment qu'ils participent aux séminaires sans avoir la connaissance pratique de l'APC. Comment peut-on prétendre mettre sur pied une nouvelle approche et ne pas tenir des séances d'apprentissage pratique pendant les séminaires ?

Près de 75% des enseignants interviewés ont trouvé des séminaires très théoriques car les experts reviennent toujours sur la différence entre PPO et APC ; il n'y a pas de leçon modèle faite par les experts mais ceux-ci donnent le travail à faire par atelier et se contentent d'apprécier sans présenter un exemple de leçon simulée comme cas pratique. C'est la raison pour laquelle certains enseignants que nous avons rencontrés à l'instar de X5, X8, X15, X16 et X22 avouent qu'ils ont l'impression que les experts n'ont pas encore bien maîtrisé cette approche et qu'ils sont aussi en train d'apprendre mais ils soulignent que quelques inspecteurs pédagogiques nationaux font des efforts que d'autres ; toujours est-il vrai que cette approche a encore du chemin à parcourir.

Quelques enseignants notamment X6, X19, X22 et X30 affirment qu'ils ont participé aussi aux séminaires organisés par le SEDY ; ils ont comparé les séminaires organisés par le MINESEC et celui organisé par le SEDY. Au cours des séminaires du SEDY, les enseignants étaient plus éclairés sur les zones d'ombre et partaient de là avec un soulagement dans la mesure où les experts discutaient énormément avec eux en atelier au point où ils parvenaient à concevoir ensemble une leçon modèle ; de plus ces séminaires s'étalaient sur deux jours au moins afin que certains sujets soient débattus en profondeur. Ces enseignants ont également parlé de la période des séminaires du SEDY³⁸ et ceux³⁹ organisés par le MINESEC. La périodicité des séminaires étaient contestées par les enseignants qui avaient des programmes à suivre selon une progression élaborée. Comment pouvaient-ils perdre une journée de cours sous prétexte qu'il fallait assister à un séminaire

³⁸ Les enseignants affirment que le SEDY organise les séminaires avant la rentrée scolaire plus précisément à une semaine de la rentrée scolaire.

³⁹ Les séminaires organisés par l'Etat ont lieu après la rentrée scolaire et plus précisément à la fin de la deuxième séquence et pendant ce jour, les cours sont suspendus dans tout le bassin pédagogique.

dont ils étaient convoqués à la veille ? Ces enseignants disaient qu'ils avaient l'impression que les séminaires n'étaient pas programmés à l'avance. Certaines enseignantes étaient informées de la tenue d'un séminaire le même jour ; pour certains enseignants, il était difficile de se préparer pour présenter les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur intervention. Nous allons à présent nous intéresser à la compréhension de l'APC.

VIII.2.3.3 La question de l'APC

Nous avons abordé la question de l'APC avec beaucoup de difficultés car 40% (soient seize sur quarante) des enseignants interviewés ont avoué qu'ils n'ont aucune connaissance de l'APC bien qu'ils interviennent selon cette approche. C'est pour cette raison qu'ils ont préféré ne rien dire quand nous avons évoqué cette partie dans notre guide d'entretien. Nous avons remarqué qu'ils étaient braqués quand nous avons abordé cette question et certains ont montré par leur geste qu'ils ne voulaient pas qu'on en parle.

Notre avons commencé cette partie par demander aux enseignants qui ont accepté d'évoquer cette question de nous donner une définition selon eux de l'APC ; le premier constat était de remarquer que la plupart des enseignants de français se sentaient mal à l'aise à l'idée qu'il fallait donner une définition de l'APC. Certains enseignants près de 20% (soient huit enseignants sur quarante) ont marqué un silence de plusieurs secondes voire des minutes avant de se résoudre d'apporter une définition de cette approche ; d'autres près de 15% ont hésité ou ont balbutié sans rien dire en réalité mais ont essayé de décrire ce qu'ils entendaient par APC. Plus de 40% des enseignants⁴⁰ ont apporté une définition de cette approche selon leur compréhension et selon tout ce qu'ils ont retenu pendant les différents séminaires.

Le deuxième constat est la pluralité des définitions apportées par les enseignants de français.

➤ Pour certains enseignants qui constituent l'ensemble des 25% des enseignants qui ont répondu à la question sur l'APC, notamment X3, X11, X24, X28, X30, X34X35,X20, X26. L'APC est une approche qui permet aux élèves d'utiliser ce qu'ils apprennent à l'école pour répondre aux exigences de la société. Pour eux, l'apprenant est au centre de son apprentissage et il doit être actif dans la société, c'est une approche qui passe par des situations de vie.

⁴⁰ Plus précisément dix-huit enseignants sur quarante

➤ Pour d'autres enseignants de français interviewés ; X7, X9, X21, X23, X27, X32, l'accent est mis sur l'autonomie des élèves car ceux-ci doivent être autonomes ; ils doivent être capables de se servir des connaissances reçues pour résoudre les problèmes qui leur sont propres.

➤ Quant à la troisième catégorie des enseignants (X6, X14, X17, X19, X38) qui ont répondu à cette question, nous avons remarqué que ceux-ci considèrent l'élève compétent comme celui doit acquérir un certain nombre savoirs. L'APC est approche qui permet à l'enfant d'être capable de restituer les connaissances acquises. L'accent est mis sur le savoir à acquérir par l'élève.

Nous notons que certains enseignants acceptent que nos questions les poussent à s'investir pour bien maîtriser cette approche. Ils ont plus de connaissances théoriques que pratiques en APC. Il faut noter que ces enseignants disent qu'ils interviennent selon cette approche mais ils sont limités au niveau de la compréhension de ce concept ; nous voulons savoir comment ils réussissent à intervenir pour une approche dont ils n'ont pas la maîtrise certaine ? Nous avons également abordé la question de la situation problème qui constitue une étape de leur cours.

VIII.2.3.4 La situation- problème

Nous avons aussi des hésitations pour apporter une réponse à la notion de situation-problème. Plus de 60⁴¹% ne connaissent pas ce concept de situation-problème et 40⁴²% ont apporté quelques définitions de la situation-problème. Nous présentons la quintessence de ce qu'ils ont dit :

➤ Pour certains enseignants (cinq enseignants) de français, la situation-problème est le vécu de l'élève, ce qui est propre à celui-ci, ce qui lui appartient et relève de son domaine. En clair, c'est une situation de l'environnement de vie de l'élève, le milieu de vie où il se trouve.

➤ Un autre groupe d'enseignants (quatre) soient 10% pensent que c'est une situation qui a un lien avec la situation de vie de l'élève, elle ressort tout ce qui évoque le contexte de vie de l'élève.

Pour le troisième groupe d'enseignants (quatre), La situation-problème est le contexte dans lequel la leçon va se dérouler. Ce contexte est le corpus et l'élève doit

⁴¹ Soit vingt-quatre enseignants

⁴² Soit seize enseignants

découvrir ce corpus au début de sa leçon. Le corpus peut être un texte, une image qui est une situation-problème dans la mesure où l'élève est appelé à manipuler ce corpus pour aboutir aux savoirs. Ces enseignants disent que la maîtrise de la situation-problème n'est pas nécessaire car ils ne s'y accrochent pas d'autant plus que la situation-problème est à titre indicatif dans une leçon et le plus important d'avancer dans son programme pour mettre en exergue les savoirs à maîtriser par les élèves. Les étapes de la découverte et du traitement de la situation-problème permettent de lire le corpus et de le manipuler.

➤ Le dernier groupe d'enseignants (quatre), pensent que la situation-problème est une entrave, une sorte de difficulté rencontrée dans le corpus et la solution est nécessaire pour évacuer cette difficulté.

Nous constatons que la plupart des enseignants abordent la situation-problème sans y marquer un intérêt particulier. Pour eux, c'est juste une étape à travers laquelle l'enseignant attire l'attention des apprenants sur une notion à savoir. Nous allons à présent porter notre attention sur l'intégration.

VIII.2.3.5 L'intégration

Cette étape de l'APC est comprise différemment par les enseignants interviewés. Nous avons relevé que plus de 32% des enseignants ont eu des difficultés à parler de l'intégration. Nous présentons de ce fait les points de vue qu'ils ont avancés.

➤ Quatre enseignants considèrent l'intégration comme, les travaux dirigés que l'enseignant qui donne des exercices à faire et demande aux élèves de traiter et d'apporter les réponses. C'est une sorte d'évaluation des savoirs enseignés ; ces enseignants ne marquent pas une différence entre évaluation et intégration.

➤ Pour le deuxième groupe, neuf enseignants pensent que l'intégration est un savoir qu'on veut transmettre aux élèves ; ceux-ci acquièrent ce savoir au cours d'une séquence.

➤ Dix des enseignants interviewés présentent l'intégration comme une activité des élèves qui consiste à travailler sur une tâche donnée par l'enseignant. Ce travail se fait par la mobilisation des savoirs notionnels en vue de traiter la tâche. Mais certains enseignants (quatre) de ce groupe exerçant dans les zones rurales, posent le problème de la capacité des élèves à fédérer les savoirs. Car selon eux, dans certaines zones rurales, les élèves ne savent pas comment fédérer les savoirs. Ceux-ci ont la difficulté de compréhension de la tâche donnée par l'enseignant à cause de la maîtrise approximative du français. Ils ne savent pas quels savoirs considérés pour le traitement de la tâche.

➤ Le dernier groupe constitué de sept enseignants, considère l'intégration comme une phase de révision des leçons déjà étudiés avec les élèves en vue de préparer une éventuelle évaluation. Les savoirs révisés pourront revenir en évaluation et il revient aux élèves de prendre au sérieux la période d'intégration.

Nous constatons que 60% des enseignants posent le problème de la période d'évaluation. Certains établissements organisent les évaluations en tenant compte de la séquence administrative⁴³ et non la séquence pédagogique⁴⁴. Parfois ces évaluations se tiennent avant la période d'intégration fixée dans les différents projets pédagogiques. Ces enseignants ont profité de l'entretien pour exprimer leur colère à l'endroit de leur hiérarchie qui ne se préoccupe que de la séquence administrative en délaissant la séquence pédagogique.

Ils disent qu'ils font des intégrations au rabais afin de respecter la période d'évaluation ou sont parfois obligés de décaler l'intégration pour le faire après l'évaluation harmonisée. Certains disent qu'ils ne font pas l'intégration mais préfèrent donner des exercices en guise d'intégration afin de ne pas être en retard du programme. D'autres enseignants se limitent aux leçons faites en classe parce qu'ils ne comprennent pas très bien cette activité malgré la participation aux différents séminaires. Peut-on dire que l'intervention selon l'approche par compétences peut être efficace quand la question de l'intégration n'est pas abordée avec sérieux ?

Dans certaines zones rurales, le problème d'intégration est posé sous un autre angle surtout par les enseignants nouvellement affectés dans ces zones ; quatre de ces enseignants disent qu'ils ne parviennent pas à intégrer correctement car ils font face aux apprenants qui ont précédemment eu pour enseignants des personnes n'ayant reçu aucune formation à la base et qui se débrouillaient comme ils pouvaient sans faire aucune leçon selon l'APC, mais se contentant de transmettre les savoirs aux élèves. Nous pouvons illustrer par la déclaration de X35 : « quand j'aborde la phase d'intégration avec mes élèves, je dois encore tout expliquer la tâche pour qu'ils puissent travailler, si je ne le fais pas, ils ne vont rien écrire ils attendent tout de moi ». Les élèves ont du mal à comprendre qu'on leur demande de réfléchir sur une

⁴³ C'est la programmation par l'administration des activités pédagogiques qui sont : la période des cours, des évaluations, des remises des notes à l'administration par les enseignants, les tenues des conseils de classe, d'établissement, de département... à réaliser au cours d'une séquence suivant un calendrier bien précis.

⁴⁴ C'est la programmation des périodes de cours et d'évaluation par département suivant une progression ou un projet pédagogique élaboré d'une discipline donnée par les enseignants du département.

tâche alors qu'ils n'en ont pas entendu parler. Ils ont aussi des problèmes quand il est question de mobiliser les savoirs.

VIII.2.3.6 Problème de gestion de temps d'intégration

90% des enseignants interrogés posent aussi le problème de gestion de temps pendant l'intégration. L'intégration est fixée pour quatre heures dans le sous-cycle d'orientation, mais il est impossible de respecter ce timing ; car il faut deux intégrations par séquence : l'intégration écrite qui doit se faire en trois au minimum et l'intégration orale qui peut aller au-delà de trois heures si on intègre la phase de présentation par les apprenants de ce qu'ils ont préparé. Les enseignants notent ici la difficulté pour eux à intégrer normalement sans bâcler à certains moments parce que le temps fixé normalement en fonction des activités pour intégrer est en deçà du temps réel.

Près de trente enseignants estiment qu'ils aussi confronté aux incohérences des experts qui pour certains demandent de considérer « les savoirs à acquérir » tandis que d'autres exigent que les enseignants mettent comme objectif « la compétence visée ». Cet état de chose constitue un problème sérieux pour eux à l'intégration surtout au niveau de la démarche ; car faut-il mettre l'accent sur les savoirs à acquérir ou doit-on toujours amener l'apprenant à mobiliser les savoirs en vue de résoudre un problème posé au niveau de tâche ? Voilà la question lancinante que certains enseignants se posent et attendent toujours être éclairés pour avoir une orientation précise de la façon dont ils doivent intervenir pour intégrer.

Nous avons constaté que certains enseignants, soit près 20% ont donné les étapes d'une intégration mais ont déclaré qu'ils ne parvenaient pas mettre ces étapes dans le cadre de leur intervention mais ils maîtrisaient correctement ces étapes.

VIII.2.3.7 Connaissance des étapes d'une leçon selon l'APC

Un enseignant de français a l'obligation de maîtriser les étapes d'une leçon afin d'intervenir efficacement. Nous avons interrogé les enseignants au niveau de la maîtrise des étapes d'une leçon et il est question pour de ressortir l'essentiel de ce qu'ils ont dit.

Nous avons constaté pendant nos entretiens avec les enseignants de français que près de 75% de ces enseignants de français soit trente enseignants déclarent qu'ils retiennent les étapes d'une leçon de grammaire ; pour ceux-ci, la grammaire a les mêmes étapes qu'en orthographe, en conjugaison ou encore en vocabulaire.

VIII.2.3.7.1 Les étapes en grammaire

Les étapes de la leçon en grammaire sont :

- La découverte de la situation problème
- Le traitement de la situation problème
- La confrontation des résultats
- La formulation de la règle

Ces enseignants affirment que ces sous disciplines ont les mêmes étapes.

Mais le problème que certains (dix) rencontrent est la maîtrise du contenu de chaque rubrique.

VIII.2.3.7.1.2 La découverte de la situation problème

A ce niveau, ces enseignants déclarent que l'apprenant doit découvrir le titre de la leçon, les savoirs à acquérir, les élèves doivent lire le corpus et l'enseignant doit justifier le titre de la leçon. Par contre tous les enseignants qui déclarent maîtriser ces étapes confirment qu'ils ne comprennent pas pourquoi le corpus doit absolument avoir un lien avec le module d'autant qu'il n'influence pas certaines sous disciplines comme la grammaire et la conjugaison. Selon ceux-ci, l'enseignement de la grammaire tel qu'il se fait n'a pas besoin d'un corpus spécifiquement lié au module mais le travail de l'enseignement serait allégé s'il ne lui était pas demandé de chercher absolument les corpus qui sont dans un module.

VIII.2.3.7.1.2.1 Quelques griefs des enseignants en grammaire

Les enseignants ont posé le problème de l'objectif d'une leçon de grammaire qui est « les savoirs à acquérir » ; la formation n'est pas différente de celle de la PPO et cela crée parfois une confusion à leur niveau : certains ont comparé les formulations des deux approches et ont conclu qu'il n'y a pas de différence.

Par exemple pour la leçon de grammaire de la classe de troisième qui porte sur « l'accord du participe passé des verbes pronominaux », pour la PPO il est dit « à la fin de cette leçon, l'élève sera capable d'accorder le participe passé des verbes pronominaux » et en APC pour la même leçon, comme SA on dira « l'élève accordera correctement le participe passé des verbes pronominaux dans le contexte de la vie socio culturelle ». L'enseignant X11 a démontré que ces deux objectifs veulent dire la même chose ; X11 X14, X17 et X22 ont conclu qu'il n'y a pas de différence entre la PPO et l'APC en grammaire, en conjugaison à ce niveau.

L'objectif de la leçon de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire ou de l'orthographe est les savoirs à acquérir et non la compétence, ils se limitent aux savoirs à acquérir et n'utilisent le corpus que comme un tremplin pour amener les élèves à accéder aux savoirs.

Par contre, le corpus est important au niveau de du vocabulaire quand il faut utiliser le vocabulaire lié au module de la séquence ; c'est à ce niveau que la place du corpus lié au module a son sens. A cette étape en grammaire, ces enseignants cherchent en premier des corpus qui sont adaptés aux savoirs à acquérir et si c'est possible, ils prennent des corpus liés au module. La préoccupation de ces enseignants est la difficulté à trouver les corpus qui intègrent les savoirs à acquérir et aussi qui a un lien avec le domaine de vie présenté dans le module à étudier pour le compte d'une séquence. Malheureusement, certains inspecteurs pédagogiques interdisent aux enseignants de leur bassin pédagogique de créer des corpus mais de toujours tirer un corpus d'un document.

VIII.2.3.7.1.3 Le traitement de la situation problème

A ce niveau, les enseignants interviewés (60%) déclarent que le travail à ce stade devient compliqué quand l'enseignant intervient dans les classes à effectif pléthorique. La plupart de ces enseignants confrontés à cette situation préfèrent le travail individuel de chaque élève afin d'éviter que la classe ne se transforme en un marché où chacun veut faire passer son idée dans son groupe. Selon eux, la construction des savoirs ne doit pas être une source de désordre dans une salle de classe.

Or l'enseignant doit toujours avoir la maîtrise de sa classe. 20% des enseignants que nous avons rencontrés ont avoué qu'ils s'écartent souvent de la démarche officielle à cause du temps pour chaque leçon qui est fixé à cinquante-cinq minutes ; ceux-ci préfèrent travailler une fois avec les élèves au lieu de laisser le temps à ceux-ci de travailler sur les questions posées par l'enseignant. Car disent-ils, ils doivent être à jour par rapport à leur projet pédagogique. Pendant cette phase, le travail revient en principe aux apprenants mais certains enseignants des zones rurales affirment qu'ils préfèrent manipuler le corpus avec les apprenants afin de recadrer ceux-ci au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur leçon.

VIII.2.3.7.1.4 La confrontation des résultats

Cette phase est l'opportunité pour les élèves de présenter les savoirs construits ; cela se fait avec l'encadrement de l'enseignant afin qu'il n'y ait pas de désordre et digression. Mais à cette phase, certains enseignants des zones rurales particulièrement posent le

problème de l'incapacité de certains de leurs élèves à construire par eux-mêmes les savoirs. Certains enseignants se retrouvent en train de faire le travail de ses élèves c'est-à-dire répondre aux questions posées quand ils constatent que les élèves ne comprennent ce qu'il faut faire. Ceci rend la tâche ardue chez l'enseignant. Dans certaines zones rurales, la confrontation fait l'objet l'explication car comme disent les enseignants, les apprenants ne s'expriment pas de manière efficace. Nous allons aborder l'expression écrite.

VIII.2.3.7.2 L'expression écrite

Ces deux sous disciplines sont approuvées à 80% des enseignants interrogés en zone urbaine comme rurale. Ceux-ci pensent que ces exercices sont adaptés pour l'APC ; selon eux, l'apprenant fait face aux problèmes qui concernent son milieu de vie. Pour les enseignants interviewés, L'expression écrite a les mêmes étapes qu'en grammaire. Nous estimons qu'il n'est plus important de revenir sur ces étapes que nous avons abordées ci-dessous. Mais le programme de français en expression écrite au premier cycle du secondaire rend parfois difficile l'intervention des enseignants ; ceci à cause du temps imparti pour les séances d'apprentissage.

X8 et X14 ont pris l'exemple d'une leçon d'expression écrite en classe de troisième qui porte sur « le schéma narratif et le schéma actantiel » pour montrer la difficulté de l'enseignant à intervenir efficacement lors des séances d'apprentissage d'une heure pour amener les apprenants à intégrer ces deux schémas. Ils disent que le réel problème en expression écrite est le foisonnement des savoirs dans les séances d'apprentissage pour un temps très limité. X25, X29 et X32 ont fait le même constat en prenant l'exemple d'une leçon en expression écrite qui porte sur « l'introduction et la conclusion d'une argumentation » ; pour ceux-ci, il s'avère compliqué pour les enseignants de terminer cette leçon en une heure.

Nous observons que certains enseignants pensent que l'expression écrite et orale doivent se faire au-delà d'une heure et les savoirs à acquérir ne doivent pas plus être denses. Ils souhaitent qu'on se limite en une notion par séance d'apprentissage.

VIII.2.3.8 Les problèmes en APC

Au cours de nos descentes sur le terrain, nous avons constaté que les enseignants ont posé des problèmes au niveau de la rubrique qui concerne la connaissance des étapes de l'APC.

VIII.2.3.8.1 La non maîtrise de l'APC

Les réactions des enseignants au cours de nos descentes révèlent que dix enseignants sur quarante avouent qu'ils pratiquent l'APC en ayant la conviction qu'ils ne la maîtrisent pas ; ce qui a attiré notre attention est la désinvolture de ces enseignants qui au vu de leur comportement estiment que la pratique de cette approche est « un chemin de croix ». Avant de répondre aux questions posées, ils commencent par des plaintes comme s'ils étaient condamnés à faire une chose qui n'était pas de leur compétence. Pour ces enseignants, ils remplissent les cahiers de texte en insérant toutes les étapes telles que stipulées dans les curricula juste pour montrer qu'ils appliquent effectivement cette approche mais en réalité, ils ne respectent pas toutes ces étapes ou du moins en fonction du contexte d'intervention en classe selon l'APC. Pour éviter d'être perturbés dans leur intervention, ces enseignants interviennent parfois selon la PPO. Il a été révélé que l'APC est une forme de la PPO en certaines sous disciplines.

VIII.2.3.8.2 L'APC et PPO

D'autres enseignants interrogés (vingt/quarante) ont conclu après avoir pratiqué cette approche qu'elle n'est que le prolongement de la PPO surtout en grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire ; car même si le corpus a un lien avec le module, il n'y a pas de situation problème qui pousse les élèves à apporter des solutions. A la fin de chaque leçon, les élèves doivent retenir le savoir notionnel évoqué au titre de la leçon. Ceux-ci se limitent au savoir et doivent apprendre pour les utiliser ailleurs. Dans ce cas, ces enseignants pensent qu'il est préférable pour eux de transmettre les savoirs notionnels aux apprenants afin de faciliter leur apprentissage et permettre de gagner en temps pendant les interventions des enseignants.

Selon ces enseignants, les étapes de l'APC deviennent lourdes et constituent pour certaines leçons de grammaire un obstacle pour l'évolution des enseignements, ce qui aboutit à l'organisation des cours de rattrape par l'enseignant pour être à jour dans sa progression. Ils pensent d'ailleurs qu'il n'y a pas de différence entre les séances d'enseignements et séances d'apprentissage car l'objectif est toujours la maîtrise des savoirs notionnels par les apprenants.

VIII.2.3.8.3 Problème de la formulation des savoirs à acquérir

Les descentes sur le terrain nous ont donné l'occasion de d'observer au cours de nos entretiens que trente enseignants sur quarante posent le problème de la formulation des

savoirs à acquérir. Pour eux, il y a rarement accord entre l'enseignant et les inspecteurs pédagogiques au niveau de la formulation des savoirs à acquérir. Par ailleurs selon eux certains savoirs sont inopportuns ; car ils ne contribuent pas à la formation des apprenants de manière à les rendre compétents. C'est la raison pour laquelle ils éprouvent des difficultés à formuler correctement les savoirs à acquérir dans la mesure où ils veulent toujours l'associer à un domaine de vie précis.

VIII.2.3.8.4 Problème de vérification de la compétence des apprenants

Nous avons relevé que onze sur quarante enseignants interrogés posent le problème de la vérification des compétences des apprenants. Nous notons que nous n'avons pas préparé cette question dans notre guide d'entretien, cependant ces enseignants ont tenu à l'évoquer pendant les différents entretiens.

Ils ont dit qu'ils ont l'impression que tout ce qui est fait en APC en français ne peut être vérifié sur le terrain, il est difficile pour eux de s'évaluer afin de savoir si l'enseignant est capable de mobiliser certains savoirs dans des situations précises données dans le but de résoudre des problèmes auxquels ils font face. Tout enseignement est toujours suivi de l'évaluation. Il importe dès lors de nous intéresser à l'évaluation des apprenants selon l'APC pour voir ce qu'en disent les enseignants.

VIII.2.3.9 L'évaluation selon l'APC

L'évaluation en APC a connu quelques modifications ; nous allons voir les différentes évaluations en fonction des sous disciplines en français à savoir : l'orthographe, l'étude de texte et l'expression écrite et orale.

VIII.2.3.9.1 L'orthographe

L'implantation de l'APC a favorisé la pratique de la correction orthographique sans mettre définitivement la dictée à l'écart. Il est important de préciser que la plupart des évaluations en orthographe se fait selon le type de correction orthographique. La pratique de la dictée a repris dans les salles de classe et à l'examen BEPC quatre ans après l'implantation de l'APC. La raison principale de ce désintérêt de la dictée est expliquée par les experts comme une volonté de permettre aux apprenants d'éviter la note zéro. Les experts ont encore avancé raison suivante : pendant les séminaires la difficulté pour l'apprenant d'écouter la lecture d'une dictée par un enseignant qui a la difficulté à prononcer correctement les mots. Ils ont estimé que tous les apprenants ne pouvaient pas être évalués

de la même façon ; car tous n'auront pas le même lecteur de texte ; cela est une forme d'injustice. Or la raison d'une évaluation certificative est aussi la volonté de mettre tous les apprenants dans les mêmes conditions d'examen afin qu'il y ait équité. Il ne faut pas que certains apprenants justifient le mauvais travail par une difficulté rencontrée pendant le passage d'une épreuve.

Cependant, nous nous demandons si tous les apprenants ont suivi une formation de lecture afin de lire le texte de dictée de la même façon. Sinon comment expliquer que la dictée soit encore considérée comme une épreuve lors des examens officiels ? Il faut aussi important de noter qu'il y a une sorte de mésentente entre les experts car d'autres experts justifient que la dictée est un exercice à ne pas abandonner mais à cela il a été ajouté d'autres types d'exercice en orthographe.

Nous avons remarqué pendant nos entretiens que tous les enseignants rejetaient cet exercice pour plusieurs raisons.

➤ Pour les uns à peu près 50%, soient vingt enseignants sur quarante, cet exercice rend les élèves très faibles, ils ne s'intéressent plus à l'apprentissage des nouveaux mots pour améliorer leur niveau en orthographe. Ils comptent sur « la chance » pour trouver écrire correctement des mots et écrits et avoir des notes. Cet exercice développe la médiocrité chez l'enfant.

➤ Pour les autres enseignants (30%) soient dix enseignants sur quarante, Cet exercice ne développe pas la compétence de l'enfant à résoudre des problèmes liés à son environnement de vie mais à maîtriser l'orthographe des mots. Ces enseignants s'interrogent sur la pertinence de cet exercice en APC où l'apprentissage se fait par des situations de vie. Et même cet exercice ne semble pas interroger les savoirs acquis par les apprenants dans la mesure où certaines erreurs introduites dans le texte ne font pas partie des savoirs notionnels qui sont dans le projet pédagogique ; nous avons l'orthographe de certains mots qui n'a pas fait l'objet d'un apprentissage par les apprenants.

➤ D'autres enseignants (20%) soient dix sur quarante, cet exercice présenté par les experts comme une réparation de l'injustice où l'élève était évalué en dictée sur des mots qu'ils n'avaient jamais entendus, en est le reflet ; car tous les mots mal écrits ne sont pas forcément appris par les apprenants avant d'être évalués. Pour ceux-ci il est souhaitable qu'on abandonne la correction orthographique pour se concentrer à la dictée afin de maximiser la connaissance des nouveaux mots par les élèves. Ces réactions montrent que la correction orthographique est boudée par les enseignants qui se sont démarqués par des critiques acerbes pour un exercice qui plombe l'apprentissage du français.

Nous notons cependant que la dictée est encore faite par les enseignants dans le cadre des évaluations formative ; mais la plupart se limitent à la correction orthographique. En quatre années d'évaluation certificative, les apprenants ont composé en dictée une seule une seule année et trois années en correction orthographique. Nous pensons conclure à ce niveau que les enseignants ne font que reproduire ce qui se fait pendant les examens officiels.

VIII.2.3.9.2 L'étude de texte

Cet exercice est diversement apprécié par les enseignants interrogés :

➤ Nous avons observé que 70% des enseignants interrogés trouvent cet exercice intéressant pour les apprenants, ils pensent que cet exercice permet de jauger le niveau de maîtrise des savoirs notionnels des élèves et de permettre que ceux-ci soient outillés pour le français.

➤ Nous avons relevé que 30% des enseignants ne voient pas un changement significatif par rapport à la structure de la même épreuve en PPO ; ils notent qu'il y a juste la dernière question de « la compréhension de texte » qui établit clairement le lien entre le savoir évoqué et le module étudié pendant la séquence. Mais dans l'ensemble, ces enseignants ne voient pas l'importance de cet exercice pour l'APC ; ils souhaitent que la structure de l'épreuve d'étude de texte soit modifiée de manière à développer la compétence chez les élèves.

VIII.2.3.9. 3 L'expression écrite

L'expression écrite est un exercice qui a l'approbation de 60% des enseignants sur un point. Notamment la tâche : les enseignants estiment que le problème posé est clairement identifié par les apprenants qui peuvent entreprendre des solutions. Cet exercice permet à l'enfant de mobiliser les savoirs qu'ils maîtrisent en vue de résoudre un problème posé de manière spécifique.

Par contre, pour 40% des enseignants interrogés, cet exercice présente des questions qui n'aident pas l'apprenant ; car ces questions donnent déjà une orientation de travail chez l'apprenant au point où celui-ci n'a plus d'effort à fournir, l'élève ne peut plus de réfléchir sur un problème donné dans la mesure où les plans sont ficelés pour lui. Il doit seulement rassembler les idées pour avoir un devoir complet. Les enseignants se plaignent que les élèves n'ont plus l'aptitude à résoudre un problème puisqu'on leur donne tout. Il est demandé aux enseignants de noter l'intention de l'élève ce qui semble pour ceux-ci compliqué car ils voient en cela l'une des causes du niveau faible des élèves qui savent

désormais qu'ils n'ont plus d'effort à fournir pour avoir de bonnes notes. L'évaluation selon l'APC n'est pas la mise en exergue des situations de vie car les apprenants s'attèlent à maîtriser les savoirs et non à être compétents. Cependant on note la présentation de la tâche à l'apprenant à l'expression écrite, le réel problème est la structure de la tâche qui offre déjà une opportunité à l'apprenant de répondre aux questions posées sans mettre à profit la réflexivité pour apporter par les solutions à la tâche.

Tous les enseignants que nous avons abordés évoquent aussi la charge du travail qui est énorme chez l'enseignant de français qui doit présenter au moins quatre notes par élève et par séquence. Pour des classes à effectif pléthorique, c'est le suicide assuré ; en clair, les enseignants pensent que l'APC a donné plus de travail à l'enseignant de français du premier au niveau de l'évaluation et celui-ci ne réussit pas toujours à clôturer le module à la fin de la séquence.

VIII.2.3.10 Le compte rendu

Après toute évaluation il y a un compte rendu de correction qui est suivi par la remise des copies. Cette étape est toujours faite par les enseignants que nous avons interrogés. Les prescriptions des experts pour la nouvelle approche consistent à revenir uniquement sur les erreurs systématiques et ne pas voir les erreurs récurrentes. Mais moins de 25% de enseignants rencontrés respectent cette prescription ; ils s'emploient à corriger toute l'épreuve et donnent pour raison que se limiter uniquement aux erreurs récurrentes serait une forme d'injustice pour la minorité quia commis quelques erreurs. Ils pensent qu'il ne faut rien négliger car la correction aide toujours. Ces enseignants demandent comment on peut négliger une erreur en orthographe même si on recense moins d'élèves qui ont fait cette erreur ?

40% des enseignants que nous avons rencontrés pensent que faire le compte rendu tel que recommandé est à leur faveur parce qu'ils ne vont plus faire assez d'effort pour cet exercice.

VIII. 2.3.11 La remédiation

Lorsque nous avons abordé la question de la remédiation avec les enseignants, nous avons constaté que 90% des enseignants interrogés ne s'intéressaient pas à celle-ci, ils affirmaient qu'ils ne comprennent pas cet exercice malgré des séminaires organisés à cet effet, pour eux la meilleure manière d'agir était de ne pas remédier. Ils se limitaient au compte rendu qu'ils trouvaient déjà suffisant pour les élèves. Deux enseignants, soit 80% à

savoir X17, X26, X27 et X33 ont essayé de remédier mais ils n'ont pas pu élaborer des corpus qui intégraient toutes les savoirs notionnels et ils étaient incapables d'organiser ces savoirs qui sont parfois épaves. La question posée par X17 est de savoir comment remédier quand on constate que les apprenants ont des difficultés dans au moins trois notions ? Comment les regrouper pour en faire une leçon cohérente ?

Il a déclaré que cette interrogation l'a conforté à mettre l'accent sur le compte rendu. Car il voit que la remédiation n'est pas la solution idoine pour l'élève. Pour ces enseignants, le plus important est de revenir sur les erreurs des élèves afin de mieux asseoir les savoirs notionnels. Que vise la remédiation ? Favorise-t-elle l'acquisition des savoirs ou rend-elle l'apprenant compétent ?

Cependant, 10% des enseignants interrogés soient deux enseignants, disent qu'ils réussissent à faire des remédiations mais sont confrontés au problème de la gestion de temps.

Bien que la remédiation soit inscrite dans le projet pédagogique, il est difficile souvent de remédier parce que les enseignants veulent avancer dans leur programme ; compte tenu des difficultés qu'ils rencontrent, ils veulent souvent profiter de la période de deux heures réservées à la phase de remédiation pour les phases des séances d'apprentissage. Nous avons observé que chaque enseignant cherchait à se justifier de choisir ne pas remédier et ils s'y confortent. Nous avons vu la satisfaction pour les enseignants de bien travailler même s'ils ignoraient ou faisaient semblant d'ignorer la remédiation. A cause de l'incompréhension de la remédiation par certains enseignants, nous remarquons que cette activité est ignorée ou délaissée au profit du compte rendu.

VIII. 2.3.12 La gestion de temps

La gestion de temps est un problème pour l'enseignant de français. Toutes les leçons ont une durée de cinquante-cinq minutes. Tous les enseignants que nous avons rencontrés affirment qu'ils achèvent leur leçon toujours au pas de course. 40% déclarent qu'ils remplissent les cahiers de textes à la salle des professeurs pour libérer la classe au prochain enseignant. 20% remplissent les cahiers de textes pendant leur temps libre en semaine. C'est pour cette raison que la dernière phase de la leçon est souvent bâclée à savoir la consolidation. Il est difficile d'intervenir sans pouvoir terminer son cours ; cette situation place l'apprenant dans une situation compliquée du fait qu'il ne peut pas au sortir d'un cours affirmer qu'il est compétent.

En Zone urbaine 90% des enseignants rencontrés éprouvent la même difficulté à cause de l'effectif pléthorique qui devient un handicap pour leur intervention. Certaines étapes sont sacrifiées car disent-ils, il n'est pas facile de continuer une leçon à la séance prochaine car on ne fera qu'accroître les difficultés et l'enseignant court le risque ne plus avancer. Pour ces enseignants, en plus de l'effectif, ils pensent que les étapes d'une leçon selon l'APC sont très denses et il faut aborder tous les points pour avoir l'assurance d'être intervenu selon l'APC.

En zone rurale, tous les enseignants pointent du doigt l'absence du matériel comme l'un des obstacles majeurs pour la bonne gestion de temps ; il faut parfois faire des leçons avec moins de cinq livres pour quarante à cinquante apprenants. Ils évoquent aussi le niveau des élèves qui les obligent à avancer avec un rythme très lent ; ce qui devient une préoccupation. Au lieu d'avancer, ils préfèrent aller doucement adoptant pratiquement la PPO pour expliquer ; car disent-ils les élèves attendent encore tout de l'enseignant et il n'y a que quelques élèves qui sortent du lot.

Bien que les enseignants décrivent l'APC comme une approche qui a apporté plus de problèmes que de solutions, certains ont relevé les points positifs de l'APC.

VIII. 2.3.13 Les points positifs de l'APC

Quelques enseignants interviewés (2%) ont présenté quelques avantages de la pratique de l'APC qui ont l'amélioration de leur intervention dans les salles de classe. Nous pouvons relever entre autres :

➤ Les enseignants X3, X5 notent que grâce à l'APC, l'enseignant ne monopolise plus la parole et interagit avec les ses élèves. L'enseignant a une marge de manœuvre et nous assistons à la fin de la pensée unique de l'enseignant.

➤ L'APC permet de découvrir les talents des apprenants sur certains points. On voit face à certaines situations comment ceux-ci développent leur réflexion pour apporter des solutions aux multiples tâches qui leurs sont confiées. X3 a déclaré qu'elle était surpris de constater que ses élèves pouvaient faire des images assez expressives et être cohérents dans leur interprétation.

➤ Ces enseignants ont montré l'apport de cette approche dans la vie de l'enfant ; désormais il peut utiliser certains savoirs notionnels comme « réfuter une thèse » en expression écrite pour participer à un débat en famille entre ami.

Il est vrai que les points positifs ont été abordés mais il faut relever que ces points positifs sont avancés par deux enseignants sur quarante. Il sera question maintenant pour nous d'analyser et d'interpréter tout le résultat de notre dépouillement.

CHAPITRE IX : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Cette partie consiste pour nous à analyser les données que nous avons recueillies sur le terrain et à pouvoir les interpréter. Nous allons de ce fait commencer l'analyse des données à partir de la question sur la formation que les interviewés ont reçu au cours de leur formation pour être enseignant.

IX.1 La formation à l'ENS

Nous avons classé les enseignants formés en deux catégories : ceux qui ont été formés sans APC et ceux qui ont subi leur formation avec l'APC.

IX.1.1 Les enseignants formés sans APC

Au terme du dépouillement des différents entretiens avec certains enseignants choisis comme échantillon, nous avons constaté que seize sur quarante enseignants interviewés dans les régions du centre et du littoral ont été formés à l'ENS sans APC. Pour certains, ils sont sortis de ces ENS avant la phase d'implémentation de cette approche sur le terrain ; ils sont intervenus sur le terrain selon la PPO avant que le MINESEC ne décide de remplacer la PPO par l'APC. Ces enseignants semblaient être un peu désorientés ; car ils avouent que malgré la volonté de comprendre cette nouvelle approche, il existe encore pour eux des lacunes qu'il faut absolument combler. Nous pouvons noter la réaction de X20 et X22 qui déclarent que l'APC est une préoccupation qui freine l'ardeur de leur travail ; car ils estiment qu'ils ne jouent plus convenablement leur rôle d'enseignant. X36 déclare : « malgré tous les efforts que je déploie pour maîtriser l'APC, j'ai l'impression que c'est un coup d'épée dans l'eau, je ne comprends pas la situation problème et je ne sais pas à quoi ça sert ». Pour ces catégories d'enseignants, ils ne se retrouvent pas encore du fait qu'une véritable formation leur manque.

Ces réactions montrent que ces enseignants continuent d'exercer leur métier parce qu'ils ne peuvent aller ailleurs ; pour certains, ils veulent des détachements dans d'autres ministères ou de chercher un poste de responsabilité afin de fuir les salles de classe. Certains ont estimé que l'APC se confondait à la PPO, car le but était de ressortir un savoir notionnel à la fin mais ils ne comprenaient pas les étapes de cette approche où il fallait évoquer la situation problème sans en ressortir. Quel est en réalité la place accordée à la situation

problème ? A quoi renvoie ce terme ? Nous pensons que c'est ce qui explique peut-être ces réactions de cette catégorie d'enseignants. Ne fallait-il pas changer certaines appellations et enseigner selon la PPO ? Comment faire ressortir une notion comme la situation problème pour la limiter au niveau de la lecture et la manipulation du corpus ? Pourquoi ne pas demander aux enseignants d'intervenir directement selon la PPO qu'ils maîtrisent mieux au lieu de faire du saupoudrage en appliquant la PPO mais en utilisant les termes réservés à l'APC ? Voilà ce qui explique la difficulté de ces enseignants à comprendre et appliquer cette nouvelle approche.

IX.1.2 Les enseignants formés avec APC

Au cours de notre dépouillement, nous avons relevé que huit enseignants sur vingt-quatre ayant suivi une formation à l'une des écoles normales du Cameroun ont abordé l'APC pendant leur formation. Mais tous déclarent un déphasage entre l'APC appris au de leur formation et l'approche appliquée dans les salles de classe. Nous avons par exemple X17 qui déclare : « l'APC que nous apprenons à l'ENS est plus théorique que pratique » cette déclaration est confirmée par X30 et X35 ; ces enseignants expriment en quelque sorte leur déception par rapport aux difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain alors qu'ils ont suivi une formation afin d'exercer leur métier avec une certaine assurance. Ils soutiennent qu'ils se limitaient parfois à la signification de l'APC ou à la familiarisation avec des concepts qui ont un lien avec cette approche comme : « la compétence », « la tâche », « les ressources », « l'agir compétent » ... Tous ces concepts ne suffisaient pas pour la compréhension de cette approche. Nous avons rencontré des enseignants déçus sur le terrain et qui déclaraient que cette déception a commencé quand ils sont allés en stage et ils comprenaient que le terrain était différent de leur cadre de formation. C'est pour cette raison que X39 a dit qu'il n'a jamais été formé selon l'APC et malgré quelques bribes de connaissance reçues, il reconnaissait qu'il avait encore beaucoup à apprendre. Pour lui, il a eu des notions sommaires mais a des difficultés à intervenir en tant qu'enseignant de français dans les du premier cycle.

Ces déclarations nous permettent de comprendre que cette approche demeure une préoccupation pour la plupart des enseignants même formés. Nous nous posons la question des contenus de formation des enseignants dans les écoles normales supérieures du Cameroun. Comment les enseignants formés selon cette approche expriment la difficulté à pouvoir intervenir efficacement ? Comment peut-on expliquer le déphase entre les contenus reçus pendant les formations des enseignants et les contenus du terrain ? La formation peut-

elle aussi être un handicap pour l'application de l'approche par compétences ? L'approche par compétences telle qu'elle est appliquée est-elle source de difficulté sur le terrain ? Nous allons essayer de comprendre en interprétant les déclarations des enseignants qui nous avons interviewés.

IX.1.3 L'impact de la formation à l'ENS dans l'application de l'APC

Au regard de ces déclarations, nous pouvons comprendre la déception des enseignants que nous avons abordés s'amplifie parce qu'ils finissent leur formation en étant encore novice dans la maîtrise d'une approche qu'ils sont censés la maîtriser. Ce sont ces enseignants qui devaient aider leurs collègues par le partage des connaissances mais ce n'est pas le cas. Ils ont besoin de l'aide et dès qu'ils se retrouvent dans des zones où ils ne peuvent pas échanger avec d'autres collègues de français, ils enseignent selon leur convenance afin de ne pas se lancer dans le saut de l'inconnu. C'est peut-être ce qui peut expliquer une sorte de peur d'intervenir selon l'APC. Certains enseignants affirment qu'ils évitent autant que cela dépend d'eux des classes qui les pousseront à intervenir selon l'APC. Finalement la formation n'aura aidé en rien les enseignants pour la maîtrise de la nouvelle approche ; ils sont obligés d'apprendre sur le terrain ; pour X39, il se sent frustré quand il arrive en stage comme celui qui n'est pas passé par une école de formation.

Un enseignant qui n'est pas sûr de lui est déjà un problème et ne peut être en sécurité dans les salles de classe. Le manque de formation adéquate en APC à l'ENS peut être considéré comme un obstacle pour une bonne pratique de cette approche. Car lorsqu'un enseignant affirme : « j'ai un sentiment de peur quand on me confie une classe du premier cycle » nous pouvons voir en cette réponse le manque de sérénité de cet enseignant et par ricochet nous comprenons que cet enseignant fait face à deux problèmes : la non maîtrise de cette approche et l'incapacité à se déployer efficacement à cause de l'impression de ne pas répondre à toutes les préoccupations des élèves. C'est pour cette raison que nous avons remarqué que les enseignants rejetaient avec colère cette nouvelle approche. Allant dans ce sens, X39 a déclaré : « je n'aime pas cette approche ».

Or rien ne peut se faire sans passion, il manque de zèle chez les enseignants au point où certains manifestent le découragement, c'est le constat fait quand nous avons interviewé X35 ; celui-ci de par son regard témoigne d'un enseignant qui travaille pour avoir son gagne-pain. L'absence de la formation adéquate freine la bonne application de l'APC ; car les enseignants novices commencent leur carrière dans la confusion, ils ne savent plus à quoi s'en tenir, ils estiment qu'ils ont passé des mois au cours de leur formation à faire autre

chose que ce qui est recommandé sur le terrain. Cette situation est aussi due en partie l'application d'une approche qui ne met pas l'apprenant dans une situation où il est appelé à apporter une solution à une tâche précise ; l'enseignant fait la PPO avec des termes d'APC. Finalement, nous avons des enseignants qui n'exercent plus avec passion leur métier parce qu'ils ne savent plus comment procéder. Il sera question pour nous de voir ce que les séminaires ont apporté pour leur formation.

IX.1.4 La formation des enseignants lors des séminaires

Les séminaires étaient organisés avant et pendant l'introduction de l'APC. Nous avons noté que des enseignants interviewés (soit 90%) estiment qu'ils n'ont pas profité des séminaires parce que ceux-ci n'ont pas répondu à leur attente. A travers leur intervention, nous comprenons qu'ils regrettent d'avoir perdu leur temps pour assister à ces différents séminaires.

X5 affirme à cet effet : « les séminaires n'ont rien apporté aux enseignants que nous sommes, car on sortait avec plus d'interrogations que de réponses ». Cette déclaration est la manifestation du rejet des séminaires et nous pouvons percevoir à travers elle la tristesse avérée de ne pas avoir ce qu'il attendait. C'est la même optique que X11 dit : « les attentes ne sont pas comblées » ; on voit en ces réactions un espoir qui s'est volatilisé après avoir participé aux séminaires.

Nous comprenons que ces enseignants fustigent explicitement les séminaires ; car pour X9 : « les séminaires sont montés sans tenir compte du contexte social ». Pour apporter plus de précisions, X15 justifie ses propos parl'exemple d'un séminaire qu'il a participé et qui portait sur la remédiation en APC ; ce sujet a expliqué que le contenu était vide ; car au lieu de s'attarder sur la remédiation, les experts sont revenus sur la définition de l'APC et la différence entre l'APC et la PPO, il a par ailleurs noté que la remédiation était abordée en moins de deux heures pour un séminaire organisé toute une journée. Ne pouvant pas répondre aux interrogations des enseignants qui participaient, ces experts ont donné des documents à photocopier pour l'exploiter à la maison et en cas de difficulté ils pouvaient répondre à leur appel. X15 avoue n'avoir rien compris de la remédiation et n'hésite pas à dire qu'il y avait un problème d'appropriation de cette approche par les inspecteurs pédagogiques régionaux ce qui ne pouvait que constituer un obstacle pour la maîtrise de cette approche par les enseignants. La plupart de ces enseignants parlent avec beaucoup de déception des experts au point où certains ont posé le problème des trajectoires de certains experts qui semblaient ne pas être à la place qu'il fallait.

X15 a par ailleurs souligné la difficulté pour les experts qui les formaient à montrer correctement comment les enseignants peuvent formuler les savoirs à acquérir de même, les enseignants s'attendaient à être édifiés sur l'activité d'intégration mais la satisfaction a été moindre dans la mesure où ils éprouvent toujours la difficulté à l'intégration. Pour X7 : « la formation a été un échec dans l'ensemble ». Celui-ci évoque des problèmes qui persistent notamment les contradictions entre les experts que nous avons déjà relevés plus haut. Cet état de chose met les enseignants mal à l'aise et ils sont aussi pour eux une source de perturbation dans l'exercice de leur métier.

Quelques enseignants rejettent la responsabilité aux experts qui ne les ont pas aidés à intervenir convenablement en APC, il y a un déphasage entre les réalités du séminaire et le terrain. Pourquoi n'avoir pas posé le problème des séances d'apprentissage dans le contexte de l'effectif pléthorique ? Pourquoi n'avoir pas simulé les séances d'apprentissage dans les classes sans manuel ? Pourquoi ne pas discuter avec les enseignants du contexte d'implémentation de l'APC ? Pour les enseignants, il leur est demandé d'enseigner selon l'APC suivant les étapes dictées sans prendre en compte les réalités du terrain. C'est ce qui explique la réaction de X3 : « cette approche n'est pas bien ficelée ». Il pose aussi le problème des contenus des séminaires pour ressortir le caractère simple qui n'apporte rien et n'aide pas l'enseignant de français. Le français a plusieurs sous-disciplines et il faut des séminaires organisés plusieurs fois pour ressortir les caractéristiques de chaque sous-discipline afin de permettre à l'enseignant de français de voir comment aborder ces sous-disciplines avec les apprenants.

Face à tous ces problèmes, nous avons noté que tous ces qui ont décrié la formation des enseignants ont préféré revenir à la PPO ; nous avons le cas illustratif de X7 qui dit : « je préfère appliquer la PPO et je suis sûr que je sais ce que je fais ».

Il est aussi important de signaler que 10% des enseignants ont avoué avoir appris pendant les séminaires et ils souhaitent que les experts accordent plus d'importance aux leçons pratiques que théoriques ; car disent-ils avec les séminaires, ils ont au moins compris la notion de compétence et ils ne sont plus dans le terrain de l'inconnu. X25 a d'ailleurs déclaré : « j'ai compris ce qu'est l'APC lors des séminaires ». Mais ces enseignants qui affirment avoir compris expriment encore quelques difficultés à formuler les savoirs à acquérir ou encore ne savent pas comment mettre en relation tous les savoirs acquis et la situation de vie concrète.

IX.1.5 L'impact de la formation lors des séminaires dans l'application de l'APC

Eu égard à tout ce qui vient d'être relevé, nous pouvons comprendre que le problème de formation des enseignants sur le terrain se pose avec acuité. Le déficit au niveau de la formation est source de la démotivation et même de la désinvolture de certains enseignants. Quand un enseignant déclare : « les séminaires n'ont rien apporté » ; nous voyons en cette déclaration un rejet total des séminaires et nous pouvons dire que la mauvaise organisation des séminaires peut aussi être considérée comme une cause profonde de la désinvolture des enseignants qui ne voient plus le cadre propice qui leur permettrait de comprendre cette approche. Il est vrai que certains enseignants mutualisent leur connaissance et font des recherches pour améliorer leur intervention dans les salles de classe ; mais cela s'avère très insuffisant pour faire face aux défis qu'imposent les réalités du terrain.

Il est important de profiter des séminaires s'ils sont bien organisés afin de voir avec des experts comment relever le défi de la contextualisation de l'APC. Il est évident que l'enseignant ne saurait organiser des séances d'apprentissage de la grammaire ou l'expression écrite ou de toute autre sous-discipline sans d'une part avoir la maîtrise des sous-disciplines ou encore d'autre part sans pouvoir respecter les étapes de ces leçons en les situant dans un contexte d'apprentissage. Il faut appliquer les étapes dans un contexte précis ou bien il faut enseigner d'abord les savoirs notionnels avant de les contextualiser.

Nous notons aussi chez certains enseignants à ne faire que ce qui leur est demandé sans qu'ils ne posent des questions pour en savoir plus afin de savoir comment organiser les séances d'apprentissage. Ceci se justifie par la déclaration de X8 « les inspecteurs pédagogiques nous demandent d'aller appliquer les recommandations, c'est ce que nous faisons même si nous ne comprenons pas parfois ce que nous faisons ». Cette réaction sous-entend que l'enseignant n'a pour rôle que d'appliquer ce qui est recommandé, son avis ne compte pas et il doit tout ménager pour intervenir selon cette approche en suivant scrupuleusement les prescriptions même si celle-ci peut être critiquée. L'embarras des enseignants se situe au niveau des réalités du terrain. L'approche par compétences peut-elle s'appliquer de la même façon dans les zones urbaines et rurales ? L'enseignant peut-il intervenir de la même manière dans les classes à effectif pléthoriques et celles des de faibles effectifs ?

Nous comprenons que pour les enseignants, toutes ces questions n'ayant pas été évoquées pendant les séminaires, peuvent créer des perturbations au point où certains pensent qu'ils ont obtenu lors des séminaires plus d'interrogations que de réponses. La conséquence directe est l'embarras de quelques enseignants qui préfèrent plutôt revenir à la PPO afin de

ne pas s'embrouiller devant les élèves ; au moins ils disent qu'ils sont moins inquiets parce qu'ils sont intervenus pendant plusieurs années et ils savent comment faire pour s'en sortir. Ils ont au moins une assurance qui est de suivre un objectif pour l'atteindre et de vérifier en fonction de l'évaluation à la fin de la leçon si cet objectif est atteint. C'est pour ceux-ci l'ultime recours pour exercer son métier.

Nous pouvons dire que les séminaires sont un atout mais si certains enseignants semblent rejeter, c'est à cause de l'aspect contre-productif des séminaires organisés ; il n'y a pas eu une sorte d'évaluation des séminaires afin de savoir comment les orienter pour qu'ils soient productifs pour les enseignants et les apprenants. Ceux-ci pensent que ces séminaires ont plus créé des inquiétudes au point où ils ont l'impression qu'ils ne comprennent rien par rapport à cette approche. Or nous reconnaissons qu'il y a eu des points évoqués qui ont aidés les enseignants mais le cadre n'était pas parfois propice pour un meilleur apprentissage. A partir ces problèmes il est clair pour nous de dire que les séminaires n'ont pas produit l'effet voulu par les autorités qui comptaient en faire un meilleur moyen pour faire comprendre l'APC aux enseignants du secondaire. En créant plus d'interrogations que de réponses, les séminaires n'ont pas permis à l'enseignant de français de contextualiser les séances d'apprentissage.

Aussi pouvons-nous dire que les séminaires ont favorisé peu l'appropriation de la nouvelle approche au niveau de la démarche ou des étapes. Comment rendre les séminaires productifs quand les conditions de participation ne sont pas favorables pour les enseignants ? Comment implémenter l'APC en organisant des séminaires où les experts ne s'accordent pas sur tous les points ? Comment expliquer aux enseignants pendant les séminaires les contours d'une approche qui n'est ni l'APC ni la PPO ? C'est-à-dire une approche qui a des étapes présentant les notions en APC mais avec le contenu qui reflète la PPO ? Il est important de noter que les réactions des enseignants montrent à suffisance que le bateau de l'APC navigue dans un océan tumultueux et dont les vagues peuvent facilement amener ce bateau à couler. Comment faire pour avoir une approche qui met l'apprenant dans le contexte d'apprentissage dans son milieu social ?

IX.1.6 La question de l'APC

Le constat que nous avons fait lors de notre dépouillement est que 40% des enseignants interviewés soit seize sur quarante enseignants dont six pour les zones urbaines et dix pour les zones rurales ont déclaré qu'ils avaient aucune connaissance sur l'APC et qu'ils se débrouillaient pendant leur intervention. Nous avons constaté au cours des

différentes déclarations que les définitions que ces enseignants donnaient sur l'APC étaient variées en fonction de comment chacun appréhendait cette approche. Nous notons également que les enseignants dans les zones rurales sont les plus nombreux à n'avoir aucune connaissance en APC.

Pour X3 par exemple, « l'APC est une innovation qui permet à l'enfant d'utiliser ce qu'il apprend à l'école » c'est dans le même ordre d'idée que X5 déclare : « c'est un moyen d'enseignement qui permet de savoir ce que l'enfant est capable de faire ». Nous voyons ici que ces enseignants mettent l'accent sur l'action de l'élève, celui-ci est compétent parce qu'il sait faire quelque chose et il ne peut le faire que lorsqu'il a appris à l'école et peut l'exploiter pour son propre compte. La compétence d'un élève se résume par son savoir-faire. C'est en cela que cette approche se démarque de la PPO confirme X4. Nous comprenons que l'élève compétent doit pouvoir manipuler ce qu'il a appris à l'école.

Par ailleurs, il est important de noter que X20, X18, X25, X30 ont déclaré que l'enfant est au centre de son apprentissage, il est autonome dans la mesure où celui-ci construit lui-même son savoir. C'est pour cette raison que X29 affirme : « l'APC est une méthode d'enseignement où l'enseignant est le facilitateur qui permet à l'apprenant d'être autonome et actif » ; nous voyons que X29 accorde une place à l'enseignant qui se réduit désormais à faciliter le travail des élèves dans la construction du savoir. Ces savoirs sont construits dans le cadre de la classe et permet à l'enfant d'être logique dans son raisonnement. Nous notons que toutes ces définitions accordent certes l'autonomie à l'apprenant qui se charge de construire lui-même ses savoirs aidés par l'enseignant, mais nous constatons que ces savoirs construits ne sont pas liés à un domaine de vie concret.

Concrètement, le milieu de vie de l'apprenant n'est pas toujours pris en compte. Nous relevons aussi que ces définitions n'ont pas mis l'accent sur la situation problème pour déclencher la réaction de l'apprenant. Nous comprenons néanmoins que le pas qui est franchi par ces enseignants est celui de la construction des savoirs par les élèves, il faut maintenant que cette construction des savoirs vise à la résolution d'un problème dans une situation précise. Ces enseignants nous ont confié que malgré ces définitions ils ont des difficultés à intervenir selon l'APC.

Certains enseignants comme X10 et X14 ont donné une définition qui traduit le rejet de l'APC lorsqu'ils déclarent : « l'APC est une approche qui amène l'enfant à ne plus travailler » ou encore « c'est une approche qui désoriente l'enseignant de français et le pousse à ne plus bien faire son travail ». Nous pouvons voir une volonté manifeste de montrer que l'APC n'a aucune importance ; pour ces enseignants, il ne sert à rien de

maîtriser cette approche qui rend les élèves paresseux, le français enseigné selon cette approche est au rabais.

Nous notons par ailleurs que X3 affirme qu'il ne sait rien de l'APC ; la question que nous nous posons est de savoir comment un enseignant qui ne sait rien de l'APC peut intervenir selon cette approche ? D'autres enseignants ont préféré ne rien dire. Nous avons noté un malaise chez eux parce qu'ils comprenaient que ce n'était pas compréhensible qu'ils ne disent rien ; Ce silence marquait une difficulté à répondre à la question posée par nous. Nos entretiens nous ont permis de savoir que certains enseignants intervenaient en APC sans avoir compris cette approche ; leur intervention n'est ni la PPO ni l'APC et cela traduit une situation parfois difficile à gérer dans les salles de classe. Certains enseignants nous ont confié qu'ils sont tendus quand ils doivent intervenir selon l'APC ou bien quand ils se sentent en difficulté dans les salles de classe, ils sont nerveux et sont prêts à punir les élèves qui créent le moindre désordre. Nous avons remarqué quand nous avons abordé la question de l'APC avec certains enseignants ; nous avons l'impression que c'était un affrontement car ils devenaient nerveux et semblaient ne plus s'entourer des formules de politesse qu'ils avaient au début de l'entretien. Nous voulons savoir ce qui peut bien expliquer cette agressivité quand il s'agit de dire ce qu'ils entendent par APC. Nous allons aborder la situation problème telle que définie par les enseignants.

IX.1.6.1 La situation problème

Nous avons dit plus haut que les enseignants dans l'ensemble ne maîtrisaient pas la situation problème. Nous avons constaté que ce concept revient dans toutes les leçons de français notamment au niveau des étapes de la leçon de français qui comprend la découverte de la situation problème et le traitement de la situation problème mais il n'est pas maîtrisé par certains enseignants qui n'accordent pas de considération. Cela s'illustre par la réaction de X8 qui pense que : « la situation problème n'est pas importante pour moi, je sais ce que je fais » ; dans la même optique, X10 déclare : « la situation problème n'a aucune importance lors de mes interventions en classe ». Pour X15 « on ne s'y accroche pas ». Il y a comme une sorte d'ignorance de ce concept par ces enseignants qui trouvent parfois que nous les importunons avec ce concept. Les réponses sont closes et ils ne veulent pas qu'on les relance ; il y a une forme de négligence doublée de la non maîtrise de ce concept. C'est pour cette raison qu'ils ne veulent pas être relancés.

Nous avons souligné plus haut que seize enseignants ont essayé d'apporter une définition de la situation problème. Nous avons d'une part quelques enseignants à l'instar de

X5 pour qui « la situation problème est à titre indicatif » pour lui la situation problème n'influence en rien les étapes d'une leçon en français selon l'APC, elle est juste une formalité qui densifie le contenu de la leçon. Nous avons également le cas de X19 qui pense que « la situation problème est égale au corpus » celui-ci essaye de nous faire comprendre que lors qu'un enseignant a écrit le corpus, nous pouvons dire qu'il a déjà mis en exergue la situation problème dans sa leçon. Nous ne voyons pas de différence avec la première définition qui justifie que la situation problème n'a aucune influence pour le déroulement de la leçon de français. Au vu de ce qui est dit, nous nous entendons que la situation problème n'impacte pas le déroulement d'une leçon selon l'APC.

Par ailleurs, X17, X19, X28 présentent la situation problème comme un contexte de production du corpus. Selon ceux-ci, l'inscription du corpus dans un contexte précis est déjà en soi une situation problème. Nous estimons de ce fait que la situation problème est égale au contexte du corpus. X7 présente la situation problème comme « la situation qui permet à l'élève de s'exprimer » ; cette situation ici est considérée comme un cadre établi par l'enseignant qui permet de s'exprimer par rapport à un savoir à acquérir. Nous relevons que pour cet enseignant, cette situation est un cadre qui facilite l'expression des élèves. Il est à noter qu'aucun enseignant n'a pu établir le lien entre situation problème et compétence et il est important de relever que pour la plupart des enseignants, la situation problème est à titre indicatif. C'est pour cela que ces enseignants pensent que la production d'un corpus permet déjà de parler de situation problème.

Nous avons également constaté lors de nos entretiens que certains enseignants considéraient la situation problème comme le vécu de l'élève ou son contexte de vie ; c'est d'ailleurs le cas pour X22 qui dit : « la situation problème a un lien avec la vie de l'élève ou son milieu de vie » ou encore X24 qui pense que : « la situation problème est liée à l'environnement social de l'élève » ; mais ces enseignants montrent la difficulté pour l'enseignant de français de produire une situation problème pour toutes les leçons de grammaire ou de conjugaison en rapport avec l'environnement social de l'élève. Ceux-ci affirment qu'ils ne comprennent pas la place de la situation dans le déroulement de la leçon ; ils ne voient pas en quoi il est possible de d'établir un lien avec les savoirs notionnels. Nous pensons que leur préoccupation ne doit pas être balayée du revers de la main. Car si la situation problème a un lien avec l'environnement de vie des élèves comment l'enseignant peut-il ressortir des situations problèmes dans les cours de grammaire où c'est le savoir qui est mis en exergue ? Comment l'enseignant peut-il procéder pour établir le lien entre les savoirs et les situations problèmes ? Certaines leçons de grammaire ou de conjugaison ont

des contenus qui ne peuvent que se limiter au savoir et il sera difficile de voir comment l'apprenant peut mettre en exergue une compétence. Nous comprenons de ce fait l'inquiétude de ces enseignants à produire des situations problèmes en fonction de leur définition dans certaines leçons de grammaire, de conjugaison ou même de vocabulaire.

IX.1.7 L'impact de la compréhension de certains concepts en APC par les enseignants

Au vu de toutes les déclarations concernant la question d'APC par les enseignants que nous avons interrogés, nous pouvons dire que deux groupes se dessinent : le premier groupe est constitué des enseignants qui reconnaissent qu'ils n'ont aucune connaissance en APC et le deuxième groupe concerne ceux qui essayent d'apporter quelques précisions sur les conceptions qu'ils ont de cette approche.

Pour le premier groupe, nous notons que le fait de ne pas maîtriser une approche et intervenir selon cette approche dans les salles de classe est une source de préoccupation. Cela montre à suffisance que ces enseignants pratiquent ce qu'ils ne comprennent pas c'est compliqué non seulement pour eux mais aussi pour les élèves qui ne peuvent ne pas recevoir une formation adéquate. De même, ces enseignants ne peuvent qu'être mal à l'aise, eu égard à la façon dont ils ont réagi quand nous avons abordé cette question. Nous avons observé d'une part que ces enseignants ne voulaient pas qu'on s'attarde autour de cette question et d'autre part nous avons vu des enseignants qui répondaient avec un peu humour pour cacher leur difficulté et après reconnaissent que c'était un sérieux problème pour eux ; car disent-ils c'est difficile de s'en sortir. A ce niveau, nous pensons que l'APC a encore du chemin à faire. Car l'apprentissage du français ne semble pas évident pour les apprenants et si on ajoute les problèmes qui sont liés à l'approche pédagogique, il sera difficile de s'en sortir.

Lorsque nous prenons le deuxième cas, nous remarquons que les réponses que les enseignants donnent au sujet de l'APC ne cadrent pas avec cette approche. La plupart des enseignants ont défini l'APC comme une approche qui rendait les élèves autonomes ou encore qui leur permettaient de construire eux-mêmes leurs savoirs ; il en est de même pour la situation problème ; pour la plupart des enseignants, il s'agit du contexte ou du corpus. Nous notons que très peu d'enseignants ont présenté l'APC comme une approche qui permet aux élèves d'utiliser dans leur environnement ce qu'ils ont appris à l'école. La plupart des enseignants ne voient de différence entre l'APC et la PPO ; il est vrai que les enseignants parlent de l'autonomie de l'apprenant mais ils ne parviennent pas à montrer comment les savoirs construits par les élèves peuvent être mobilisés pour la résolution des problèmes liés à leur environnement de vie. Nous avons aussi remarqué qu'il n'y a pas de lien entre les

savoirs en la compétence. Comment est-il possible d'enseigner selon l'APC alors que ces enseignants peinent à en donner une définition appropriée ?

Nous avons également constaté que la plupart des enseignants interviewés méconnaissaient la situation problème ; ce qui est déjà un problème pour l'implémentation de l'APC. C'est peut-être ce qui explique la difficulté que rencontrent les apprenants à mettre en exergue les savoirs acquis dans l'accomplissement des tâches en intégration puisque leurs enseignants ne s'intéressent pas à la situation problème. Car quand certains enseignants montrent qu'il n'y a pas de différence entre la situation problème et le corpus, les séances d'apprentissage ne peuvent plus respecter la vision ou l'esprit de l'APC ; car l'apprenant n'est pas mis dans les conditions où il fait face aux difficultés et dont les ressources convoquées permettront d'y répondre. Peut-on parler de la situation problème dans le cadre de l'acquisition des savoirs ? Les réactions des enseignants peuvent s'expliquer par la difficulté de comprendre la place de la situation problème dans le déroulement d'une leçon. L'approche par compétences telle que conçue pour l'intervention en français, est plus une approche qui met l'enseignant dans les difficultés à cause de la place accordée à la situation problème qui ne reflète pas l'esprit de cette approche.

Nous remarquons que l'APC est encore une vue de l'esprit car concrètement nous avons des sujets très approximatifs sur les réponses concernant la compréhension de cette approche. Nous avons observé que les enseignants hésitaient beaucoup ce qui traduit le manque de confiance qu'ils ont par rapport à l'APC. Ces approximations témoignent du travail qu'il faut faire dans l'optique de mieux expliquer cette approche aux enseignants afin qu'ils s'imprègnent correctement. Il est indéniable pour ces enseignants de ne pas donner au-delà de ce qu'ils savent de cette approche. Nous sommes à mesure de dire que les élèves dans ces conditions, ne peuvent que manifester la volonté de maîtriser les savoirs afin d'être capables de les reproduire pendant les évaluations pour avoir des notes. Les élèves ne sont pas parfois conscients du rôle qui est le leur parce que les enseignants n'ont pas encore la maîtrise de l'APC ; tant que tous savoirs à acquérir ne sont pas toujours susceptibles d'être réinvestis par les élèves en vue d'apporter les solutions pour une tâche donnée, ceux-ci comprendront que ces savoirs doivent être justes maîtrisés et ne pourront qu'être redonnés pendant les évaluations. Il est pour nous difficile d'intervenir selon l'APC quand l'enseignant n'a pas encore la connaissance de cette approche. Il est question pour nous, après avoir exploré la question de l'APC, de nous intéresser à présent à l'activité d'intégration selon l'APC par les enseignants de français des différentes étapes de l'APC pour les leçons de français au premier cycle du secondaire.

IX.1.7 Comprendre l'intégration en APC

Au cours de notre dépouillement, nous avons relevé 32% des enseignants ont des difficultés à donner une explication de l'intégration. 67% des enseignants ont par contre accepté d'aborder que nous abordions l'activité d'intégration. Au regard de tout ce qu'ils ont dit, nous pouvons constater que l'intégration est comprise différemment par ces enseignants ; cette divergence de point de vue sur l'intégration nous amène à nous les relever.

➤ Certains enseignants présentent l'activité d'intégration comme une forme de transmission du savoir par l'enseignant aux élèves. C'est dans ce sens que X1 affirme : « l'activité d'intégration est le savoir que l'enseignant transmet aux élèves », pour X4, X8 et X10: « l'activité d'intégration est l'enseignement du savoir » c'est dire que pour ces enseignants, l'intégration se limite aux savoirs à acquérir par les élèves. Cette perception de l'activité d'intégration suppose que l'enseignant enseigne les savoirs nouveaux et le travail des élèves consiste à pouvoir maîtriser ces savoirs d'où l'utilisation de l'expression « transmission ». Nous sommes tenté de comprendre que pour ces enseignants, l'élève compétent est celui-là qui est capable de restituer correctement les savoirs acquis. Nous retrouvons encore le réflexe de la PPO qui place encore l'enseignant comme le moteur des savoirs. L'activité d'intégration est en quelque sorte la continuité de la phase d'acquisition du savoir. Au vu de ces réactions, nous sommes porté à croire que certains enseignants ne sont pas encore dans le moule de l'APC. Ils sont encore très attachés à la PPO c'est ce qui justifie les réactions de certains enseignants qui affirment qu'ils continuent avec la PPO parce qu'ils n'ont pas encore intégré l'APC.

Nous notons que l'APC avec entrée par des situations de vie se fait en deux phases : une première phase se résume à l'acquisition des savoirs et la deuxième phase est celle d'intégration où les savoirs acquis sont mobilisés en vue de traiter une tâche donnée par l'enseignant. Nous voyons que l'approche par compétences prescrites par le MINESEC est l'opposé de ce qui est présenté par ces enseignants notamment au niveau de la phase d'intégration. Ces enseignants ne voient pas la démarcation entre l'acquisition des savoirs et la mobilisation des savoirs en vue de résoudre un problème.

➤ D'autres enseignants considèrent l'activité d'intégration comme la révision des savoirs acquis. C'est ce que semble préciser X11 et X12 pour qui l'activité d'intégration permet à l'enseignant de réviser tous les savoirs avec ses apprenants afin de les préparer à une évaluation. Nous observons ici que le vocabulaire de ces enseignants n'a pas évolué ; il

Il y a encore le réflexe de la PPO. Car ceux-ci n'évoquent pas ce que les élèves font des savoirs acquis. Le plus important demeure la maîtrise des savoirs enfin de les restituer pendant les évaluations. C'est le cas de X28 et X30 qui pensent que l'activité d'intégration est aussi assimilée aux travaux dirigés qui place toujours les savoirs comme une priorité pour l'élève. Ce qui nous a semblé plus préoccupant, c'est l'assurance que ces enseignants dégagent quand ils parlent de l'activité d'intégration au point où nous nous interrogeons de savoir s'ils ont réellement maîtrisé la notion d'intégration ? Nous comprenons que ces enseignants ont la même conception de l'APC que le premier groupe d'enseignants. Car il s'agit toujours de mettre l'accent sur les savoirs à acquérir par les élèves.

➤ Nous avons un troisième groupe d'enseignants que nous avons interrogés qui pensent que l'activité d'intégration est une forme d'évaluation des savoirs acquis pendant les trois premières semaines de la séquence. X7 et X13 soutiennent cette idée quand ils déclarent : « l'activité d'évaluation permet d'évaluer les élèves pour jauger leur niveau » ; pour ces enseignants, l'évaluation permet de savoir ce qui a été fait. Considérer la phase d'intégration comme une évaluation revient à ne pas mettre en exergue le développement de la compétence chez l'élève. Nous constatons une fois de plus de l'accent n'est pas mis sur la mobilisation des ressources pour traiter des tâches précises.

Nous remarquons que vingt-sept enseignants interrogés ont réagi par rapport à l'intégration malgré des conceptions diverses qu'ils en donnent. A partir de toutes ces réactions nous pensons qu'il y a un problème sérieux auquel il est urgent de s'y pencher afin d'implémenter une approche qui doit être comprise par tous les intervenants de la communauté éducative. Que peut-on attendre de l'intervention des enseignants selon l'APC quand ceux-ci considèrent l'intégration tantôt comme un moment d'acquisition des savoirs tantôt comme une forme d'évaluation des savoirs ? Nous comprenons à travers les réactions de ces enseignants que l'APC sera toujours orienté vers l'acquisition des savoirs.

Au-delà de ces enseignants qui ont donné des conceptions de l'activité d'intégration à revoir, il faut néanmoins signaler que 25% des enseignants (environ dix enseignants) interviewés ont essayé d'apporter des définitions sur l'activité d'intégration qui cadre avec les prescriptions données dans les curricula. Ceux-ci ont évoqué la résolution de la tâche par les savoirs mobilisés comme condition sine qua non pouvant permettre à l'élève d'être compétent. Mais le problème soulevé par l'enseignant X7 qui est en zone rurale est la difficulté pour ses apprenants de mobiliser les savoirs pouvant aider au traitement de la tâche. Nous revenons à l'épineux problème de la réalité contextuelle qui n'a pas été traitée pendant la phase de l'implantation de l'APC. Cette situation crée en cet enseignant un

découragement au point où il est constamment obligé de se limiter à l'acquisition des savoirs par les élèves.

Nous retenons également de nos entretiens avec les enseignants que 60% ont manifesté ont trouvé que l'activité d'intégration était tronquée à cause des périodes d'évaluations imposées par l'administration qui respectait le programme que les chefs d'établissement fixait pour chaque année scolaire. A cause de cette situation, nous avons constaté que certains enseignants bâclaient l'intégration ou n'en faisaient presque pas ; nous en avons parlé plus haut. Nous allons maintenant évoquer l'impact de la maîtrise de l'activité d'intégration pour l'enseignant de français.

IX.1.8 L'impact de la maîtrise de l'intégration pour l'enseignant de français

Après avoir dépouillé les réactions des enseignants sur l'activité d'intégration, il est ressorti que l'intégration n'est encore maîtrisée en général par les enseignants de français.

Certains enseignants, à savoir 32% des de ceux qui ont été interviewés, considèrent l'activité d'intégration comme le moment réservé à la transmission des savoirs à acquérir par les élèves ; d'autres toujours dans le même sens, assimilent cette activité aux exercices ou travaux dirigés en vue de préparer une éventuelle évaluation. Nous notons que pour cette catégorie d'enseignants, l'activité d'intégration se limite aux savoirs qu'il faut retenir et s'exercer dans le but de les redonner pendant les évaluations. Cette conception de l'intégration nous permet de dire que ces enseignants ont encore des difficultés à pouvoir la cerner. Ce qui nous a davantage surpris est l'assurance de ces enseignants à parler de l'intégration sous cette forme alors que des curricula qui en évoquent sont mis à leur disposition et des séminaires dont le thème portait sur cette activité ont été organisés. Si ces enseignants sont sûrs de qu'ils disent au sujet de l'activité d'intégration, nous pensons qu'ils ne maîtrisent pas cette activité ; ce qui est pour nous une surprise dans la mesure où ceux-ci sont censés intervenir dans leur classe selon cette approche.

Nous voulons savoir si ces enseignants n'ont jamais reçu la visite des inspecteurs pédagogiques pour les recadrer au cas où ils n'ont pas été formés. Nous soulignons que ces enseignants sont aussi bien dans les milieux urbains que ruraux et qui plus est interviennent dans les deux plus grandes régions⁴⁵ du Cameroun où ils peuvent avoir à leur disposition toutes les compétences nécessaires pour les accompagner dans leur métier. S'il en est ainsi de ces deux régions qu'en sera-t-il des autres régions ? Trouvera-t-on la majorité des

⁴⁵ LA région du littoral qui et la région du centre

enseignants qui ont la maîtrise parfaite de cette l'intégration ? Nous savons que c'est à partir de l'activité de l'intégration que les apprenants développent leurs compétences sur un domaine de vie précis. A partir de toutes ces difficultés peut-on dire que l'activité d'intégration en français permet la résolution des problèmes liés à l'environnement de vie de l'apprenant ?

Pouvons-nous expliquer cette situation par la difficulté pour ces enseignants à intégrer l'APC dans leur intervention ? Veulent-ils toujours rester dans leur milieu de confort qui est la PPO qu'ils déclarent avoir une maîtrise certaine ? Il est clair que les réponses que ces enseignants ont données au sujet de l'activité d'intégration nous permettent de comprendre que leurs apprenants ne peuvent s'intéresser à la maîtrise des savoirs et non à la capacité à mobiliser ces savoirs pour une tâche donnée. Nous voyons que ce sont les enseignants qui ne favorisent pas l'évolution de l'approche pédagogique. A ce niveau, la pratique de l'APC s'avère encore irréaliste dans le contexte camerounais dans la mesure où certains enseignants qui essayent d'accorder une place importante à la mobilisation des ressources pour apporter une solution à une tâche, évoquent un autre problème dans certaines zones rurales : c'est celui de la capacité des apprenants à mobiliser les ressources idoines en français en général pour une tâche donnée, liée à l'environnement de vie des apprenants. Il faut revoir l'intervention selon l'APC en la contextualisant de manière à voir comment l'enseignant de français peut organiser les séances d'apprentissage même dans les zones difficiles. L'activité d'intégration est celle qui doit contenir tous les éléments d'APC ; c'est au cours de cette activité que l'apprenant met en exergue sa compétence sur un sujet donné. Un point à aborder est la compréhension des étapes d'une approche selon l'APC.

IX.1.8 La maîtrise par l'enseignant des étapes d'une leçon selon l'APC en grammaire et en expression écrite

L'application de l'APC en français se fait suivant les étapes prescrites par le MINESEC. Il est demandé à chaque enseignant de français de bien intégrer les étapes d'une leçon de français selon l'APC avant de les appliquer ; c'est-à-dire qu'aucun enseignant ne peut prendre une initiative personnelle sans se référer aux contenus des curricula. Cette situation rend le travail de l'enseignant de français mécanique et lourd ; on pourrait dire très contraignant.

Cependant, pendant nos entretiens, nous avons constaté que trente enseignants sur quarante ont dit qu'ils maîtrisent cette approche. Pour mieux analyser les réponses des

enseignants, nous allons évoquer les différentes étapes d'une leçon selon l'APC. Nous allons commencer par la grammaire.

IX.1.8.1 La maîtrise des étapes de la leçon de grammaire

Nous avons remarqué que trente enseignants ont redonné toutes les étapes à savoir : la découverte de la situation problème, le traitement de la situation problème, la confrontation des résultats et la formulation de la règle. Tous les enseignants ont dit que la grammaire avait les mêmes étapes que toutes les autres sous-disciplines qui sont : l'orthographe, la conjugaison, l'expression écrite et orale, le vocabulaire. Nous avons également constaté que vingt enseignants ont avoué qu'ils pouvaient donner toutes ces étapes mais ils éprouvent encore les difficultés à les implémenter.

Au niveau de la découverte de la situation problème, la première entrave que ces enseignants affirment avoir rencontrée est la difficulté à pouvoir établir un lien entre le corpus et les savoirs à acquérir. Pour ces enseignants, notamment X17, X18, X33, X36, X40 ; la phase du traitement et de la confrontation de la situation problème ne correspondent pas aux situations qui provoquent chez l'apprenant la résolution d'un problème. Pour ceux-ci, il y a un déphasage entre ces deux sous titres et le contenu qui comporte pour le premier la lecture du corpus et la découverte des savoirs à acquérir et le deuxième est la phase de la prise des questions posées par l'enseignant. Il faut annuler ces deux sous titres qui comprennent la situation problème alors que dans la pratique cela n'est pas évoqué.

Pour ces enseignants, il est question des savoirs à acquérir ; c'est la raison pour laquelle X40 déclare qu'il est difficile de représenter une situation de vie dans une leçon de grammaire. Pour X33, les deux phases du déroulement d'un cours de grammaire ne sont que la lecture et la manipulation du corpus selon la PPO et c'est pour cette raison qu'il préfère intervenir selon la PPO.

Quelques enseignants posent le problème qu'ils rencontrent au niveau de la confrontation des résultats, plus précisément ils exposent la difficulté à confronter dans les classes à grand groupe ; cela est souvent contreproductif à cause du désordre de certains. Nous pouvons aussi relever comme l'affirme X23 « mes élèves attendent qu'on leur donne tout ; ils ont de la peine à construire le savoir ».

Un autre problème évoqué en grammaire est la pertinence de certains savoirs notionnels pour les apprenants pour aider celui-ci à être compétent. C'est dans cette optique que X15 pose la question de savoir en quoi l'apprentissage du complément d'objet direct peut aider à développer une compétence chez l'enfant ? Nous voyons en cette question la volonté pour

cet enseignant de rejeter certains savoirs notionnels qui ne sont pas aussi pertinents dans le développement de la compétence chez l'enfant.

Nous constatons que certains enseignants sont mal à l'aise à pratiquer l'APC et trouvent à redire par rapport à cette approche. Pour ces enseignants comme X17, X18, X25, X26, il est préférable de revenir à la PPO afin d'asseoir convenablement les savoirs à acquérir. Car les leçons de grammaire se terminent par la formulation de la règle que l'apprenant doit retenir et comparativement à la PPO revient au « retenons ». Le point qui s'ajoute en grammaire est le traitement de la situation problème qui se fait pendant un temps précis par les élèves. Pour X15 : « j'ai des difficultés au niveau du traitement de la situation problème à cause du niveau des apprenants », il explique par ailleurs que ses élèves ont des difficultés en français car ceux-ci ne comprennent pas aisément cette langue surtout les élèves de sixième qui, au cours de leur cursus scolaire à l'école primaire, s'exprimaient régulièrement en langue locale. Nous voyons ici une préoccupation à laquelle il faut mettre de l'accent afin de voir comment il est possible d'intervenir selon cette approche en permettant à ces élèves de participer aux séances d'apprentissage. Nous relevons que ces problèmes posés en grammaire sont également évoqués en orthographe, conjugaison, vocabulaire. Pour le cas de l'expression écrite, nous présentons quelques remarques observées sur le terrain lors des différents entretiens.

IX.1.8.2 La maîtrise des étapes de la leçon d'expression écrite et orale

Les enseignants interrogés ont apporté quelques remarques suivantes : Vingt enseignants sur quarante reviennent sur la formulation des savoirs à acquérir et pensent qu'ils ne sont pas adaptés pour cette sous discipline. Pour eux, il faut à ce niveau parler de compétence. C'est pour cette raison que X26 déclare : « l'expression écrite ou orale doit être pour l'élève une occasion d'apprendre à écrire le français ou à parler et cela doit se faire dans un contexte précis pour une situation problème bien définie ». Il ressort de cette déclaration que les leçons d'expression écrite et orale ne mettent pas en exergue la situation problème ; on a l'impression que tout se limite à l'acquisition des savoirs. Cet enseignant a pris l'exemple d'une leçon d'expression écrite de la classe de quatrième qui porte sur la description d'un environnement ; le corpus présente un contexte d'un environnement et l'apprenant doit ressortir les éléments qui caractérisent cette description. Cet enseignant, comme d'autres, ne voit pas la situation problème posée dans la mesure où l'apprenant ne se trouve pas dans une situation où il doit apporter des solutions dans un contexte précis. Pour X29, le corpus tel que présenté ne met pas les apprenants dans une situation qui le pousse à

chercher une solution. Nous comprenons que pour ces enseignants, les séances d'apprentissage en expression écrite ne sont pas différentes des séances de grammaire ou encore d'orthographe et même de conjugaison et de vocabulaire.

IX.1.8.3 Comprendre les interventions des enseignants par rapport La maîtrise des étapes des leçons selon l'APC

Au cours de nos entretiens, nous nous sommes intéressé en grammaire ; comme nous avons constaté plus haut, nous avons remarqué que trente enseignants sur quarante ont ressorti toutes les étapes en grammaire. A partir de ce nombre, nous pouvons de ce fait dire que ces enseignants ont la maîtrise des étapes de la leçon en français selon l'APC. Nous voyons à travers ces réponses des enseignants qui ont certainement suivi des séminaires ou des formations sur cette approche. Il est évident de voir l'impact de la formation en APC surtout au niveau de la maîtrise de la théorie de cette démarche.

Cependant, nous avons observé que la plupart des enseignants qui ont réagi ne se sont pas illustrés de la même façon quand nous avons posé la question de savoir comment ils intervenaient selon cette approche en suivant les étapes qu'ils ont données. Nous avons relevé une sorte de contraste entre les réponses qu'ils ont donné sur les étapes de l'APC en français au premier cycle et leur intervention dans les salles de classe. Ces enseignants n'ont pas hésité de dire qu'ils avaient des difficultés à intervenir selon l'APC. La question que nous nous posons est de savoir comment ces enseignants sont incapables de mettre en pratique ce qu'ils connaissent bien théoriquement ?

Lorsque nous voyons les étapes telles que : 1- La découverte de la situation problème ; 2- le traitement de la situation problème ; 3- la confrontation des résultats et la formulation de la règle, nous pouvons affirmer qu'il ne s'agit ici ni de la PPO ni de l'APC ; comment peut-on évoquer la situation problème quand il faut aborder des savoirs notionnels ? C'est ici le nœud du problème qui donne du fil à retordre aux enseignants qui ne savent plus ce qu'il faut faire. Ces articulations du cours sont propres à la PPO mais on a tout fait pour évoquer la situation problème. Nous avons au finish des enseignants qui sont capables de présenter les étapes d'une leçon de grammaire sans savoir comment structurer les contenus, et quand ils réussissent à le faire ils ne savent pas quoi faire de la notion situation problème. Nous avons des cours de grammaire qui sont typiquement la PPO mais on ajoute des termes spécifiques en APC. Nous pouvons comprendre les enseignants qui préfèrent retourner à la PPO afin d'être cohérents dans leur démarche ; sinon ils risqueront avoir la surprise

désagréable où l'apprenant cherchera à comprendre le sens de ces notions utilisés sans aucune importance pour la leçon.

Pour les enseignants, la situation problème se limitait à la lecture du corpus et l'explication des savoirs à acquérir. Ils ne comprenaient pas comment faire pour établir un lien entre les savoirs à acquérir par les apprenants et le module lié à un domaine de vie. Ces enseignants ont souligné un déphasage entre les contenus de cette étape et le titre. Nous nous permettons de dire que cette situation crée chez les enseignants une perturbation du moins si nous nous en tenons à leur réponse. Nous pouvons dire que cela peut aussi être une entrave pour l'implémentation de l'APC en français au premier cycle du secondaire. Pour ces enseignants, il ne voit pas une différence entre la PPO et la APC ; car ces deux approches en grammaire, orthographe, vocabulaire ne mettent pas l'enseignant en situation de problème mais elles favorisent l'acquisition des savoirs par les apprenants d'autant plus que l'accent est mis sur les savoirs à acquérir à la fin de chaque leçon. Il en est de même pour l'expression écrite et orale. Au niveau de l'expression écrite, certains enseignants insistent sur le fait que les étapes de la leçon ne développent pas la compétence chez l'apprenant. Il y a encore un fort intérêt à mettre l'accent sur les savoirs comme c'est le cas en expression écrite et d'autres sous discipline. Nous notons également que l'expression écrite n'est pas différente de l'expression orale au niveau de la structure de la leçon.

Nous avons constaté que certains enseignants montraient l'inutilité de certains savoirs qui ne reflétaient pas le développement de la compétence. A partir des réactions de certains enseignants, nous pouvons dire que les enseignants ne voient pas en quoi certaines leçons sont inscrites dans les modules. C'est ce qui explique la difficulté à intervenir selon et la volonté de revenir à la PPO. La question que nous nous posons est de savoir à quel moment l'apprenant est mis dans la posture de celui qui doit analyser une situation problème et apporter des solutions ? cette question nous permet de comprendre que même l'intégration qui pouvait être l'activité qui ouvre la voie à l'apprenant pour que celui-ci développe ses compétences est aussi tournée vers l'acquisition des savoirs ; comme nous l'avons dit, il est mentionné au début de chaque leçon d'intégration : les savoirs à acquérir, quelle hérésie observe-t-on?

IX.1.9 La question de la remédiation

La descente sur le terrain a été pour également l'occasion d'aborder la question de la remédiation et du compte rendu. Nous avons remarqué que les enseignants de français, pour la majorité de ceux qui ont été interrogés, ne s'intéressent pas à la remédiation ; les réactions

à cette question se faisaient avec désinvolture. Sur quarante enseignants interrogés, nous avons juste eu deux qui ont déclaré qu'ils essaient de remédier, mais ils affirment qu'ils rencontrent encore des problèmes de temps de gestion de temps, ce qui ne leur permet pas d'intervenir convenablement. Ces enseignants disent qu'ils sont souvent sous pression de clôturer le module pour entamer un autre ; c'est ce qui pousse X5 à déclarer que malgré la volonté de faire la remédiation, il n'y parvient pas et se retrouve à remédier occasionnellement.

Cependant, nous avons trente-huit enseignants interrogés sur quarante soit 95% des enseignants qui déclarent qu'ils ne font pas de remédiation dans leur classe. Ceux-ci ont montré à travers leurs réponses que la remédiation est soit difficile à aborder, soit qu'elle donne plus de travail à l'enseignant que ne trouve pas d'intérêt pour les apprenants à cause du manque de résultat idoine. Pour ces enseignants, la remédiation est un obstacle pour corriger efficacement les erreurs des apprenants.

Nous pouvons par exemple illustrer ces réactions par les propos de X32 qui déclare : « la remédiation est pauvre pour l'enseignant et incomplet pour les élèves », cette réaction marque ici le caractère non pertinent de la remédiation selon cet enseignant ; c'est dans le même ordre d'idée que X20 affirme : « j'ai l'impression qu'en remédiant, l'enfant ne comprend pas » ; et X6 renchérit « en remédiant, l'enseignant n'intègre pas facilement toutes les erreurs des apprenants » ; il explique dans ce sens qu'il est souvent difficile pour l'enseignant, de produire un corpus qui répond à toutes ses attentes. Tous les savoirs notionnels qui ne sont pas bien assimilés doivent être revus ; or mettre en exergue toutes les erreurs des élèves qui reviennent plusieurs fois dans toutes les épreuves de français (orthographe, étude de texte, expression écrite) veut dire ces erreurs qui sont isolées ne sont pas considérées par l'enseignant pendant cette phase.

Par exemple pour la classe de quatrième cet enseignant a présenté les savoirs pour le module lié à la citoyenneté et environnement portent sur : « le pluriel des noms composés » en grammaire, « les verbes pronominaux » en conjugaison, « les homophones lexicaux » en orthographe et « la description d'un environnement » en expression écrite. Au cours de l'évaluation où les élèves sont soumis à toutes les épreuves notamment l'épreuve d'orthographe, d'étude de texte et d'expression écrite et que l'enseignant constate pendant les comptes rendus qu'il faut revenir sur trois savoirs notionnels, comment pourra-t-il produire un corpus qui met en relief toutes erreurs des apprenants ? Pour ces enseignants, la remédiation est très compliquée et au lieu de faciliter l'apprentissage chez les élèves constitue parfois un obstacle pour corriger les erreurs commises.

Nous voyons ici la volonté de certains enseignants de montrer la difficulté à certains à produire des corpus qui intègrent toutes les lacunes des élèves. Nous comprenons de ce fait que ces enseignants posent le problème de la remédiation. C'est qui explique la réaction de X33 que pense que c'est un exercice lourd ; nous voyons cette réaction vise à montrer que la remédiation ne produit pas toujours l'effet escompté, car plusieurs savoirs sont présentés pour une séance d'apprentissage. L'enseignant a l'impression qu'il est en train de reprendre le cours sur une notion déjà étudiée et certains élèves veulent uniquement voir leurs erreurs pour chaque type d'épreuve. Face à toutes ces difficultés relevées par les enseignants, X35 nous a dit qu'il n'hésite pas à travailler selon la PPO. C'est une sorte de désaveu d'une approche qui, pour la plupart des enseignants, n'est pas bénéfique pour les élèves. L'attitude que ces enseignants montrent quand on aborde le sujet de la remédiation au cours des différents entretiens démontre à suffisance un malaise à continuer à intervenir selon l'APC au secondaire.

IX.1.10 Comprendre les réactions des enseignants

Nous remarquons avec beaucoup d'intérêt que le nombre d'enseignants qui, au cours de nos entretiens, ont trouvé les raisons qui les empêchent à ne pas remédier est élevé ; nous avons au total 90% ce qui est considérable et mérite qu'on s'y attarde pour comprendre ce qui se passe exactement. Nous pensons que les réactions des enseignants témoignent de ce que la remédiation est encore incomplète dans la mesure où elle ne répond pas toujours efficacement aux préoccupations des enseignants qui consistent à corriger des erreurs commises au des évaluations. Nous pouvons dire que le choix de certains enseignants à revenir à la PPO est dû à la difficulté pour ceux-ci d'insister sur les notions que les apprenants ne comprennent pas.

Nous estimons que ces enseignants continuent à accorder plus de considération aux savoirs et ceci à cause des types de sujet qui orientent l'évaluation des savoirs pour l'étude de texte et l'orthographe et l'évaluation des compétences pour l'expression écrite et orale. Ces enseignants mettent l'accent sur le compte rendu afin mettre en exergue les savoirs qui échappent encore aux apprenants. Nous sommes convaincu que si l'évaluation en français était plus orientée au niveau de la compétence des apprenants, les enseignants ne mettraient pas l'accent uniquement sur les savoirs. Nous comprenons que la remédiation est encore centrée sur les savoirs alors qu'il fallait montrer comment ces savoirs sont mobilisés pour la résolution d'une tâche. Il convient de rappeler que la remédiation doit être une activité qui permet à l'apprenant de corriger ses erreurs qui sont l'incapacité de l'apprenant à ressortir

les savoirs appropriés pour la résolution d'une tâche. Nous allons à présent évoquer le compte rendu.

IX.1.11 Le compte rendu

Nous avons abordé la question du compte rendu au cours de notre entretien. Cette activité est exercée par l'enseignant qui présente les erreurs commises par les apprenants afin que ceux-ci prennent conscience de ces erreurs pour les éviter pendant les prochaines évaluations. Nous avons constaté que 40% des enseignants se plaignent de ce qui est demandé de faire ; à savoir se limiter uniquement aux erreurs récurrentes des élèves pour les corriger en négligeant les erreurs commises par un petit nombre. C'est ce que tente d'expliquer X20 par exemple quand il dit que l'enseignant doit prioritairement s'intéresser aux erreurs commises par la majorité des enseignants. Nous avons constaté que quelques enseignants rejettent cette méthode. C'est dans ce sens que X17 et X35 qui déclarent : « je fais le compte rendu de correction de toute l'épreuve ». Ceux-ci précisent qu'ils ne peuvent pas se limiter aux erreurs systématiques mais à toutes les erreurs commises par les élèves. Rien ne doit être négligé. Tout est important à ressortir, car une erreur commise par un seul élève ne saurait être ignorée, cela serait appeler de la discrimination.

Un autre problème est posé par X6 : c'est le compte rendu de correction pour la correction orthographique ; il est suivi par une dizaine d'enseignants interviewé. X6 déclare que c'est difficile de corriger toutes les fautes ajoutées par les élèves, ces réactions montrent les difficultés que certains enseignants rencontrent sur le terrain en correction orthographique. Il est demandé de ne corriger que les fautes qui sont introduites volontairement par l'évaluateur afin que les élèves puissent en trouver pour écrire correctement les mots, mais ces enseignants constatent qu'au lieu de corriger les erreurs introduites délibérément, les élèves barrent plutôt les mots bien écrits. La question posée par X35 est de savoir si l'enseignant peut laisser passer les erreurs des élèves sans en parler. Pour répondre à cette question, X15 pense pour sa part qu'il recopie le texte au tableau afin que chaque élève s'imprègne de tout le texte et voit comment s'écrivent les mots.

Nous avons également constaté que ces enseignants considèrent le compte rendu comme une forme de remédiation c'est ce qui explique la déclaration de X9 : « je fais uniquement le compte rendu » ; dans le même ordre d'idée, X36 estime que le compte rendu permet à l'enseignant de mettre l'accent sur les erreurs commises par les apprenants afin que ceux-ci se régulent. Nous pouvons dire que le compte rendu de correction, selon ce que nous avons observé, est aussi une activité de remédiation pour certains enseignants. Au vu de

toutes les réactions des enseignants au sujet de cette activité, que pouvons-nous comprendre ?

IX.1.12 Comprendre les réactions des enseignants au sujet du compte rendu

Le compte rendu est diversement apprécié par les enseignants que nous avons abordés. Nous avons près de quarante enseignants qui se limitent aux erreurs systématiques des élèves ; quand nous nous tenons à leur déclaration, nous comprenons que ces enseignants veulent intégrer toutes les erreurs commises par les apprenants. Ceux-ci semblent mettre l'accent sur la maîtrise des savoirs par les élèves. Nous pouvons dire que le compte rendu tel qu'il est présenté ne décèle pas toutes les failles des enfants et est plus englobant. Nous pensons que le compte rendu de correction doit être un moment de régulation des savoirs dans la mesure où l'enseigne ressort les différentes lacunes de tous ses apprenants en apportant des précisions sur les points à considérer, il doit être aussi un moment pour l'enseignant d'asseoir les compétences de l'apprenant en l'aidant à mobiliser les savoirs pertinents pour la résolution des problèmes. Nous ne pensons pas que le compte rendu de correction remplace la remédiation mais il donne la possibilité aux apprenants de revoir leurs erreurs afin de s'améliorer.

Or, face aux difficultés que les enseignants éprouvent en remédiation, ceux-ci préfèrent l'activité un compte rendu qui revient sur les erreurs des apprenants et précise ou assoit les notions mal comprises. Finalement nous constatons que le manque de formation véritable des enseignants constitue un problème par rapport à l'implémentation de l'APC, car si le compte rendu et la remédiation avaient été maîtrisés par tous les enseignants, l'intervention en classe ne souffrirait d'aune difficulté. Le manque de formation des enseignants créé un boulevard à toute sorte d'intervention au point où chaque enseignant agit selon sa sensibilité.

Eu égard à toutes les interventions des enseignants, nous pouvons dire que l'implémentation de l'APC s'est faite avec une impréparation au point où les résultats escomptés ne sont pas atteints. Les enseignants du secondaire en général ne se sont pas suffisamment appropriés de cette approche ; pour le cas spécifique du français, nous avons noté que l'APC avec entrée par des situations de vie n'est suffisamment mis en exergue. La maîtrise des savoirs constitue encore le credo de l'intervention en français.

Tout porte à croire que les enseignants continuent d'accorder la part belle aux savoirs sans pour autant montrer en quoi ces savoirs peuvent servir dans l'environnement de vie de l'enfant. Cela s'explique par les objectifs pour chaque leçon qui se limite aux savoirs à acquérir et qui ressort les notions d'APC. Nous avons des leçons qui ne sont pas faites selon

l'APC encore moins selon la PPO, nous avons des enseignants qui interviennent selon le modèle qui leur est propre ; ce qui crée des hésitations des enseignants au cours de leur intervention, et des rejets de l'APC.

Même en intégration où l'enfant doit faire face à une tâche spécifique et apporter des solutions pour la tâche, il est toujours recommandé de ressortir les savoirs à acquérir au point où les enseignants se demandent si l'APC n'est pas une forme de PPO ? Quant à nous, il est urgent de revoir l'APC en français et même dans toutes les autres disciplines afin de l'intégrer dans l'environnement de vie de l'apprenant. Nous voulons envisager des perspectives qui permettront d'améliorer l'APC afin que l'intervention de l'enseignant de français selon cette approche réponde réellement aux préoccupations sociales des apprenants. En clair nous envisageons l'apprentissage du français comme apport dans le quotidien de l'enfant afin que celui-ci ne se pose plus cette question : que m'apporte l'apprentissage du français dans mon quotidien ?

TROISIÈME PARTIE : LES PERSPECTIVES

Dans cette partie, nous allons faire des propositions qui pourront contribuer à une intervention efficace de l'enseignant de français de français selon l'approche par compétences dans les collèges et lycées du Cameroun. Il sera question pour nous de nous servir des informations recueillies sur le terrain pendant les interviews et des interprétations faites par la suite pour voir comment répondre aux diverses préoccupations des enseignants sur le terrain. Nous voulons une approche qui prend en compte les réalités socio culturelles des apprenants et en même temps qui permet à l'enseignant de français de se déployer avec une assurance sur le terrain.

Nous avons constaté au cours de nos descentes sur le terrain que la pratique de l'APC pour l'enseignant de français demeure une préoccupation et ne saurait connaître une avancée significative quand les jalons ne sont posés sur la fondation solide. Il est certain que la mise en train de cette approche n'a pas tenu en compte de tous les aspects qui sont aujourd'hui les obstacles majeurs. C'est pour cette raison que l'APC vogue encore dans l'incertitude du fait des difficultés liées au terrain et à la méconnaissance de cette approche par la plupart des enseignants de français ; nous voulons dans le cadre de cette partie contribuer à rendre cette approche adaptable au contexte camerounais de manière à ce que tout enseignant de français sache exactement le travail qu'il doit faire dans le cadre de son intervention dans la situation de classe. Il est question de montrer comment il est possible de revoir les pratiques pédagogiques en APC de telle manière que ces pratiques pédagogiques soient suivies par les enseignants. Pour cela, nous allons explorer les points qui constituent un frein pour l'essor de cette approche dans la société camerounaise dans le premier chapitre de cette partie.

Nous notons que certains points que nous allons évoquer dans ce premier chapitre ont fait l'objet des vives préoccupations des enseignants de français au point où certains ont conclu que la pratique de l'APC ne sied pas au contexte camerounais. Il n'est plus question de rejeter cette approche qui a d'ailleurs été introduite dans le secondaire du Camerounais pour améliorer la pratique de l'enseignement-apprentissage. Il s'agit de constater l'échec de l'APC après évaluation de la pratique et de conclure qu'elle doit être changée c'est-à-dire qu'il faut revoir cette approche pour ressortir la plus-value dans le système éducatif camerounais; concrètement il est question de voir comment il est possible de détruire certaines barrières qui empêchent d'asseoir cette approche. Au lieu de critiquer la pratique de cette approche, nous pensons qu'il faut chercher des solutions qui s'adaptent au Cameroun et même si possible qui peuvent être exploitées dans d'autres pays qui ont le même problème d'application de l'APC. Nous savons qu'il est possible d'avoir des réponses aux différentes préoccupations qui concernent l'application de l'APC.

Nous voulons convoquer certains facteurs qui pour nous, peuvent être importants pour l'implantation de l'APC dans le secondaire au Cameroun. Nous pouvons citer ces facteurs que nous allons analyser : ce sont la gestion de la classe, la séquence didactique et administrative, la gestion de l'effectif de la classe, les conditions de travail de l'enseignant... Nous avons constaté au cours des entretiens avec des enseignants que certains de ces facteurs n'ont pas été traités en amont de l'implantation de cette approche ce qui a créé un sérieux problème pour l'intervention des enseignants.

Nous voulons montrer comment il est possible de rectifier le tir en apportant à notre niveau quelques pistes de solution pour rendre l'intervention de l'enseignant de français efficace selon l'APC. Nous avons constaté que la plupart des enseignants sont très sceptiques quant à l'application de cette approche. Il n'est pas question pour nous d'introduire une nouvelle approche au secondaire mais il s'agit de voir les mesures importantes à prendre pour une bonne appropriation de l'APC par les enseignants. Nous souhaitons apporter une amélioration qui est une contribution pour aider l'enseignant à devenir plus que par le passé motivé à appliquer l'APC. Il s'agira pour nous de partir de la perception que les enseignants ont de l'APC pour ressortir le rôle qui peut être le sien. Nous verrons en quoi le rôle des écoles normales supérieures peut être important dans la formation des enseignants selon l'APC ; nous montrerons également l'apport des séminaires pour la formation des enseignants qui sont déjà sur le terrain et surtout comment organiser ces séminaires pour créer une sorte d'émulation des enseignants qui y participent. Il est aussi question de voir comment il est possible d'implémenter la vision de l'Etat sur la politique éducative. Nous voulons mettre en exergue tous les aspects qui ne sont pas directement liés à la pratique de l'APC mais qui ont une grande influence sur l'amélioration de l'intervention selon l'APC. C'est ce que nous appelons facteurs extérieurs de l'APC.

Nous allons également nous intéresser à l'APC. Il s'agit de revenir sur les étapes d'une leçon de français selon cette approche. Après avoir constaté une méconnaissance par la plupart des enseignants interrogés des concepts liés à l'APC, nous pensons qu'il est urgent de marquer un temps d'arrêt sur un concept comme la situation problème, pour montrer comment il peut être exploité dans le cadre d'un cours de français au premier cycle. Il est question d'appliquer l'APC pour avoir à la fin des apprenants qui deviennent compétents à la fin d'un module. Nous voulons montrer comment il est possible pour un apprenant de devenir compétent. Nous signalons qu'au cours des descentes sur le terrain, nous avons constaté que les enseignants, pour la plupart, sont plus préoccupés à amener leurs apprenants à acquérir des savoirs et non à développer chez ceux-ci la compétence. Il sera question pour nous de nous intéresser à la

grammaire et l'expression écrite au premier cycle. Nous allons de ce fait proposer quelques fiches pédagogiques réalisées pour les classes de la sixième en troisième en grammaire et expression écrite. Le but est de montrer comment il est possible d'enseigner le français en tenant compte de l'environnement de vie de l'apprenant tout en le poussant à pouvoir mettre en pratique ce qu'il aura appris à l'école. Nous voulons mettre en exergue la question de l'APC notamment les facteurs extérieurs et intérieurs de l'APC.

CHAPITRE X : LA QUESTION DE L'APC : FACTEURS EXTERNES ET INTERNES DE SON APPLICATION

Nous évoquons à présent la question de l'APC afin de faire le tour sur le plan externe et interne. Intéressons-nous dans un premier temps aux facteurs externes.

X.1 Les facteurs externes

Nous entendons par facteurs externes tous les aspects que nous évoquons et qui favorisent la pratique efficiente de l'APC dans le contexte camerounais. C'est tout ce qui n'entre pas dans la conduite d'une leçon selon l'APC mais qui peut influencer l'intervention d'un enseignant selon cette approche. Nous évoquons ces facteurs pour montrer en quoi ils peuvent être un atout pour l'amélioration de la pratique de cette approche. Ces aspects que nous comptons évoquer sont :

- La question de travail de l'enseignant,
- Les contenus des séminaires,
- La gestion de l'effectif pléthorique,
- L'impact des écoles de formation.
-

X.1.1 La question de travail de l'enseignant

Nous avons constaté au cours de nos descentes que les enseignants estiment qu'ils ne sont pas considérés ; car selon ceux-ci, ils sont de simples exécutants qui ne doivent que faire ce qui leur est demandé. Leur avis ne saurait être pris en considération ; ils ont des experts qui réfléchissent pour qu'ils appliquent et rien de plus. Il est vrai que l'enseignant est celui qui assure sur terrain par des pratiques pédagogiques qui se font en fonction des approches pédagogiques adoptées par un Etat ou une institution mais il n'en demeure pas moins vrai que l'enseignant par sa posture dans l'encadrement des apprenants, demeure un maillon très important de la communauté éducative. Nous sommes d'avis que des experts réfléchissent sur le sens à donner à l'implémentation d'une nouvelle approche. Mais nous ne pouvons ignorer que les enseignants sont ceux qui mettent en application tout ce qui est décidé. Nous proposons que l'enseignant ait plus de considération. Il doit être consulté en tant que pratiquant afin qu'il présente la réalité du terrain. Nous souhaitons que la réflexion menée pour implanter une nouvelle approche intègre la contribution de l'enseignant ceci dans le but de balayer tous les aspects qui sont susceptibles d'être rencontrés sur le terrain.

Nous avons noté que certains enseignants ne se montraient engagés que lorsque les inspecteurs pédagogiques étaient présents ; ils intervenaient selon l'APC quand ils étaient inspectés et dès que les inspecteurs pédagogiques repartaient, ils abandonnaient l'APC pour intervenir selon leur convenance. Nous proposons une relation beaucoup plus courtoise entre enseignants et inspecteurs pédagogiques ; lors des descentes sur le terrain de ceux-ci, ils remettent systématiquement tout ce qui est fait par l'enseignant. Il faut savoir encourager les enseignants afin qu'ils soient davantage motivés.

Il faut un cadre de concertation entre inspecteurs pédagogiques et enseignants afin de réfléchir sur les problèmes réels du système éducatif. La contribution de l'enseignant pour la nouvelle approche doit être prise en compte afin que celui-ci ne soit pas étranger dans ses pratiques. Il est vrai que les séminaires sont organisés au moins une fois par an ; c'est déjà louable d'autant plus que ces séminaires sont des moments d'échanges entre les inspecteurs pédagogiques, autres experts et les enseignants autour de l'APC mais ces rencontres semblent très insuffisantes ; il faut au moins des rencontres entre les enseignants et inspecteurs pédagogiques tous les deux mois afin de voir exactement si les enseignants sont en phase avec les prescriptions au sujet de l'APC. Ces rencontres peuvent être des occasions pour s'accorder sur des divergences afin de ne pas avoir une approche diversement appréciée par les experts et les enseignants. Nous voulons que ce cadre se crée entre les enseignants pour se partager des expériences ou pour apporter des clarifications sur des points qui ne sont pas compris par certains enseignants. si l'APC n'est pas compris de la même façon par les enseignants, on ne saurait dire que cette approche connaisse un succès.

Nous insistons sur la concertation parce qu'elle est déjà un début de solution à ces interventions qui sont divergente d'un enseignant à un autre. La concertation peut être verticale quand l'enseignant a besoin des échanges avec les inspecteurs pédagogiques pour être recadré ou pour évoquer des aspects qui peuvent être un obstacle pour la pratique de l'APC ; la concertation peut aussi être horizontale c'est-à-dire entre les enseignants ceci dans le but de partager les expériences vécues sur le terrain et qui peuvent aider les autres dans les différentes interventions. La concertation doit se faire sans aucun complexe afin d'échanger en toute liberté. Nous sommes convaincu que les concertations constituent un point important qui rassure l'enseignant au point d'enlever toute crainte de la part des enseignants qui développent encore une phobie.

Le cadre de concertation peut aussi être une sorte d'émulation de l'enseignant qui lui permet de travailler avec volonté au lieu de faire semblant quand il reçoit la visite des inspecteurs pédagogiques. La concertation peut se faire à travers des espaces virtuels créés pour soutenir

les enseignants dans leur intervention. Nous estimons qu'un tel cadre est déjà un levier pour une pratique de l'APC qui suit tout au moins les prescriptions contenues dans les curricula. C'est d'ailleurs un problème majeur de la pratique de l'APC ; les contradictions sont légion à cause du manque de cohésion. La concertation physique ou virtuelle donne la possibilité aux enseignants d'échanger à tout moment dans le but de permettre aux enseignants d'être en contact avec d'autres personnes qui apportent leur avis au niveau de compréhension de l'APC. Nous notons par ailleurs que les concertations ne sauraient remplacer les séminaires ; ceux-ci ont un caractère officiel et sont l'occasion de fixer le cap aux enseignants afin qu'ils sachent ce qui faut faire dans le cadre de leur intervention.

X.1.2 La place des séminaires

Les séminaires sont organisés par l'inspection générale des enseignements. Ce sont des moments de recadrage des enseignants afin que ceux-ci interviennent en respectant le modèle de pratique d'APC prescrit par l'Etat. Nous avons remarqué au cours des interviews que les enseignants ont considéré les séminaires comme des rencontres qui n'ont pas été bénéfiques à leur endroit. Les séminaires n'ont pas été bien préparés et le cadre était inapproprié.

Nous proposons pour une meilleure implémentation de l'APC, que les séminaires se fassent dans les cadres appropriés, il y va même du respect de la fonction d'enseignant. Il n'est pas agréable de mettre l'enseignant dans des conditions pitoyables et demander qu'il aille former les apprenants. Cet état de chose peut déjà être traumatisant pour celui qui est un éducateur. En prenant l'enseignant au sérieux, il pourra fournir le meilleur de lui-même. Mais lorsque les enseignants sont négligés pendant les séminaires, certains ne prendront pas au sérieux tout ce qui est fait malgré parfois la bonne volonté des experts à vouloir faire comprendre à l'enseignant l'intervention selon l'APC. Cette situation crée en certains enseignants de la frustration et une sorte de démotivation. L'amélioration du cadre de travail de l'enseignant enlève en celui-ci le stress et est également un point qui galvanise celui-ci dans son intervention. Pour une bonne application de l'APC, cet aspect ne doit pas être négligé. Quand celui-ci voit le déploiement de sa hiérarchie pour sa formation, il est dans l'obligation de se mettre à fond pour mériter la confiance à lui confier.

Il est aussi important de noter que les enseignants n'appréciaient pas les périodes des séminaires. Les séminaires sont organisés pendant les périodes de classe. Cette période ne semble pas indiquée pour les séminaires dans la mesure où les enseignants élaborent leur projet pédagogique pour toute l'année scolaire et ils sont tenus de respecter ce projet pour ne pas être rappelé à l'ordre par l'administration de son établissement pour l'organisation des

séances de rattrapage. Or l'organisation des séminaires suppose des heures perdues et qu'il faut rattraper.

L'organisation des séminaires a des conséquences sur la progression des enseignants. Certains préfèrent ne pas aller au séminaire afin de progresser sans retard. Il est question de voir la périodicité des séminaires afin de permettre la participation véritable de tous les enseignants d'un même bassin pédagogique. Nous proposons que les séminaires soient organisés avant la rentrée des élèves juste après la rentrée du personnel qui a lieu une semaine avant la rentrée effective. L'avantage que l'on peut tirer de cette programmation des séminaires permet aux enseignants de commencer une année scolaire avec une orientation précise de ce qui doit être fait au niveau de la démarche pédagogique.

Nous pouvons aussi voir en cela une occasion pour les enseignants de poser toutes leurs préoccupations afin de ne pas naviguer à vue. Pour y arriver, il faut une bonne préparation de la rentrée de la part du ministère en charge des enseignements secondaires. Il faut commencer l'année avec un nouveau défi qui est celui de mettre en application ce qui vient d'être appris pendant les séminaires et suivant les prescriptions des experts. Au moins nous sommes certains qu'il n'y aura pas de questionnements des enseignants qui se plaignent quand les séminaires sont organisés en cours de l'année scolaire. Il est très difficile de commencer l'année par une orientation pour ensuite changer après avoir participé au séminaire. C'est en quelque sorte une forme d'infantilisation des enseignants. Pour bien réussir cette programmation des séminaires sur toute l'étendue du territoire camerounais, il faut former un nombre important d'expert afin que toutes les zones du Cameroun soient couvertes.

L'Etat ne doit pas négliger la multiplication des experts en APC et cela devrait se faire en amont avant d'implanter la nouvelle approche. Nous avons constaté que certaines zones rurales sont délaissées par les experts qui ne viennent que pour quelques heures de séminaire pour toute l'année. Il faut une ressource humaine importante afin de palier à certains dysfonctionnements qui plombent la pratique efficiente de cette approche pédagogique.

Nous avons par exemple suivi certains enseignants qui ont affirmé qu'ils se sont sentis mal à l'aise devant leurs apprenants quand ils ont commencé par « les compétences attendues » comme objectif pour retourner après un mois de cours aux « savoirs à acquérir » comme objectif en début de chaque cours selon l'APC. Comment peut-on parler de la « compétence attendue » aux apprenants pendant une séquence et passer « aux savoirs à acquérir » ? C'est ce qui crée le désintérêt des apprenants et peut être le manque de motivation des enseignants ; de même cette situation peut aussi être une source de désorientation des enseignants qui se retrouvent embrouillés pendant les différentes interventions. Il peut aussi

avoir une sorte de perturbation psychologique chez l'enseignant qui peut avoir des conséquences sur au moins deux points :

➤ D'une part l'enseignant a du mal à expliquer à ses apprenants les raisons de ce changement. Il faut parfois beaucoup de tact devant les apprenants pour y arriver. Cette gymnastique intellectuelle peut être évitée. Car l'enseignant a besoin de rassurer les apprenants qui n'hésitent pas à le consulter en cas de difficulté. L'enseignant se doit de garder une certaine image devant ses apprenants afin que ceux-ci se sentent en confiance au cours de l'enseignement-apprentissage. Le changement subit d'une démarche à une autre au cours d'une année scolaire montre un signe d'impréparation et peut créer un obstacle pour l'application de l'APC. Nous sommes certains que la périodicité des séminaires peut aussi contribuer à motiver les enseignants à la pratique de l'APC. C'est un point à prendre au sérieux car il a été vivement critiqué par les enseignants interrogés au cours de nos descentes sur le terrain.

➤ D'autre part, les séminaires organisés au cours de l'année scolaire développent une sorte de rejet de la nouvelle approche par certains enseignants qui préfèrent continuer à intervenir selon une démarche qui ne respecte pas forcément ce qui est prescrit. C'est ce qui est aussi à l'origine de l'échec de l'application de l'APC ; nous constatons que la bonne programmation des séminaires pour expliquer l'APC aux enseignants peut être un gage de réussite de l'application de cette approche. Nous avons l'assurance que les enseignants peuvent se déployer en toute quiétude dans leur salle de classe. L'application de l'APC connaît des difficultés à cause des enseignants qui avouent qu'ils n'en veulent pas or si les séminaires sont organisés avec sérieux et à temps, nous aurons des enseignants qui manifestent la volonté à l'appliquer. Nous abordons à présent les contenus des séminaires.

X.1.2.1 Le déroulement et les contenus des séminaires

Les entretiens que nous avons eus avec les enseignants nous ont permis de constater que les séminaires organisés par le MINESEC avaient des thèmes bien précis mais ces thèmes n'étaient pas toujours abordés de manière à répondre à toutes les préoccupations de tous les apprenants. Nous pensons que les séminaires doivent être l'occasion pour les experts et les enseignants de balayer toutes les zones d'ombre afin que les enseignants ayant participé, soient satisfaits de ce qu'ils ont appris. Les séminaires doivent également être des moments de partage des expériences des uns et des autres ; il ne faut pas perdre de vue que les enseignants sont ceux qui se déploient au quotidien dans les classes, nous pensons que les expériences qu'ils peuvent avoir, influencent l'orientation accordée à une démarche.

A partir de ces expériences, le MINESEC peut même réviser une démarche. Les séminaires doivent être le lieu de donner et de recevoir. Au lieu de balayer certaines remarques sous prétexte qu'il n'est pas question de changer ce qui vient de la hiérarchie, il faut au moins noter les remarques pertinentes et soumettre à cette hiérarchie ; c'est aussi une forme d'amélioration des pratiques pédagogiques de l'application de l'APC. La contribution de tout le monde est nécessaire pour la bonne implantation de cette approche ; c'est ce qui permettra aussi aux enseignants d'être en phase avec les experts. Si un point abordé connaît des vives réactions, il n'est pas nécessaire pour les experts de continuer à démontrer que c'est possible à faire mais il faut bien écouter et relever ce que disent les enseignants afin de mieux l'analyser. Nous pensons que les experts réceptifs aux remarques, mettent en confiance les enseignants.

Il nous a également été signalé des situations de divergences de points de vue entre les experts pendant les séminaires. Cette situation, selon les enseignants interviewés, a créé une sorte d'inquiétude chez certains enseignants qui participaient aux séminaires, ils étaient perturbés et désorientés ; ce qui a d'ailleurs développé en eux un désintérêt et donnant l'occasion à quelques-uns de ne plus prendre en considération tout ce qui était dit pendant les séminaires. Nous proposons que les experts s'accordent préalablement avant d'animer des séminaires afin de donner un sens à ce qui peut être fait ou dit. Cela rassure au moins les participants aux séminaires et peut créer en eux une sorte de motivation qui les amène à travailler sereinement. Pour une meilleure implémentation de l'APC, il faut une cohésion et une cohérence entre les inspecteurs pédagogiques au niveau de la démarche à suivre dans la conduite d'un cours selon l'APC ; ceux-ci doivent travailler ensemble afin d'être sous la même longueur d'onde. S'il y a des difficultés au niveau de l'implémentation de l'APC, nous aurons de manière évidente une mauvaise application de cette approche. Il faut aussi envoyer sur le terrain des inspecteurs pédagogiques qui ont la maîtrise de l'APC et non envoyer ceux qui découvrent cette approche ou qui hésitent quand ils sont acculés par des questions posées par les participants qui sont des enseignants. L'assurance d'un expert dissipe déjà les appréhensions que les enseignants peuvent avoir de cette approche. Nous allons à présent aborder les conditions de travail des enseignants pendant les séminaires.

X.1.2.2 Les conditions de travail des enseignants

Au cours des entretiens avec les enseignants, ceux-ci ont posé le problème des conditions de travail pendant les séminaires ; pour ceux-ci, les séminaires sont des moments où l'enseignant n'est pas traité avec de respect. C'est pour cette raison que certains enseignants préfèrent se reposer chez eux au lieu de venir « perdre le temps inutilement », car les conditions de travail

sont très difficiles. Nous comprenons que l'organisation des séminaires doit être revue afin de permettre aux enseignants de bénéficier d'un cadre adéquat et des conditions favorables pour un travail efficient. La mauvaise condition de travail est un élément favorable pour l'échec de l'APC.

Il est important de créer des conditions favorables par l'aménagement des salles convenables qui contiennent tous les participants préalablement recensés afin qu'en venant, chaque enseignant se sente impliqué et considéré. Nous ne devons pas négliger ces aspects en nous limitant uniquement à l'aspect didactique. Il faut savoir que les conditions de travail favorables sont déjà un gage de réussite de l'application de l'APC. Nous proposons pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants que :

➤ Les séminaires ne se fassent plus dans les bassins pédagogiques. Ces bassins regroupent un grand nombre d'établissements de la même zone en ville à cause du nombre d'habitants plus considérable par rapport à la zone rurale. Nous pouvons avoir pour un bassin pédagogique plus de vingt établissements qui ont tous les enseignants dans toutes les disciplines. Il est difficile de regrouper les enseignants de plusieurs établissements et atteindre les résultats optimaux. Nous avons aussi le contexte sanitaire qui ne doit plus être négligé au Cameroun; le COVID19 s'est invité dans toutes les activités des hommes et désormais il n'est plus possible d'ignorer cela. Il est urgent de penser aussi à la sécurité sanitaire qui comme nous avons constaté, n'est pas toujours pris en compte dans le cadre de séminaires.

Nous avons constaté que vers la fin d'année 2020, les séminaires ont encore été organisés sans respecter les mesures barrières comme si le COVID19 n'a jamais existé au Cameroun. Nous proposons d'organiser des séminaires en regroupant des établissements privés autour d'un lycée par zone, ce qui nous fait à peu près quatre à cinq établissements au maximum. Au moins nous sommes certains que le nombre de participants sera fortement réduit et le respect des mesures barrières contre le COVID19 pourra être respecté. Nous pensons aussi que la réduction des enseignants pour assister aux séminaires permet un meilleur suivi des participants par des inspecteurs pédagogiques ; ce qui crée des conditions de travail idoines, nous pouvons dire que ces conditions de travail pourront être aussi un atout pour la concentration des enseignants qui y participent.

La difficulté de certains enseignants est le manque d'information suffisante au sujet de la démarche de l'APC. Le nombre réduit facilite les contacts avec les inspecteurs pédagogiques ; nous pouvons dire qu'un autre problème peut faire surface : le nombre des inspecteurs pédagogiques comme nous l'avons dit plus haut est à revoir. Il faut un nombre consistant des inspecteurs pédagogiques afin de pouvoir contrôler le travail des enseignants sur le terrain ; ce

nombre doit également être en qualité ce qui permet de comprendre qu'il y a un besoin en quantité et en qualité des inspecteurs pédagogiques et même d'autres experts qui ne doivent plus être forcément des inspecteurs pédagogiques ; nous pouvons penser à la formation de certains enseignants ou animateurs pédagogiques comme experts. Nous sommes certains qu'ils parleront de ce qu'ils vivent au quotidien sur le terrain par bassin sur le terrain afin de couvrir toutes les zones d'un même bassin.

➤ Dans la zone rurale par contre, nous relevons que le nombre d'enseignant est réduit, ce qui accorde plus de flexibilité pour la formation des enseignants. A ce niveau, nous proposons une formation qui regroupe tous les enseignants d'un même bassin pédagogique. Mais il faut un suivi méticuleux de la part des inspecteurs pédagogiques dans l'optique d'aider les enseignants au niveau de l'intervention dans les salles de classe. L'organisation des séminaires ne doit plus se faire en quelques heures justes pour remplir les formalités comme cela est présenté par les enseignants de ces zones au cours de nos entretiens. Il faut une planification de travail qui couvre tous les bassins pédagogiques dont le but est de faire bénéficier tous les enseignants.

Nous pensons que les animateurs pédagogiques (AP) peuvent être associés pour relayer certaines informations au sujet de l'APC ; l'objectif est de ne pas laisser l'apprenant déconnecté de la nouvelle approche. Nous associons les animateurs pédagogiques dans le cas où certaines rectifications sont apportées sur une démarche d'APC. Ceux-ci pourront assister aux séminaires d'explication et se chargeront par la suite de revenir d'expliquer les modifications apportées ; comme ils sont sur le terrain, ils pourront aborder leurs collègues pour faire part de ce qui doit être fait.

Nous mettons l'accent sur les séminaires par ce que ceux-ci constituent un moyen efficace pour la formation des enseignants qui exercent sur le terrain. C'est un cadre approprié pour tous les enseignants sur le terrain. Il ne peut pas avoir un autre cadre pour édifier les enseignants sur la nouvelle approche. C'est un moyen sûr qui stimule l'enseignant en faisant participer à l'amélioration de cette approche. Certaines rencontres en département ouvrent aux différentes propositions par les enseignants. En accordant une place aux différentes propositions des enseignants, nous les poussons à expérimenter la nouvelle approche sur le terrain afin de relever les manquements.

X.1.2.3L'impact des contenus des séminaires

Il est important de noter que les contenus des séminaires tournent autour de la question de l'APC mais ce qui est curieux c'est la plainte récurrente de la plupart enseignants qui

déclarent qu'ils partent des séminaires sans avoir véritablement compris ce qui est fait. A cet effet, nous suggérons que :

➤ Les séminaires sur l'APC soient plus pratiques que théoriques ; c'est-à-dire qu'il faut mettre l'accent sur les simulations des leçons et les montages des fiches pédagogiques dans le but de mettre les enseignants dans le contexte de la salle de classe et surtout comment gérer la conduite d'une leçon dans un contexte précis. Cela permet aux enseignants de faire face à certaines réalités qu'ils peuvent retrouver dans leur différente intervention. Il faut concrètement ressortir les différentes étapes d'une leçon de grammaire par exemple au lieu de se limiter à expliquer comment aborder une leçon aux participants. En procédant ainsi, on pourrait déceler des manquements et y remédier immédiatement à partir des différentes contributions des uns et des autres.

Il faut tenir compte de toutes les éventualités dans une situation de classe. Cela permet de voir tous les aspects qu'il faut corriger et en même temps cela facilite le travail de l'enseignant. Lorsqu'il y a une difficulté à mettre en exergue les prescriptions des étapes inscrites dans les curricula et la difficulté à mettre en train ces prescriptions, nous nous retrouvons dans le tâtonnement au niveau de la pratique de l'APC. Nous voulons en réalité dire que la démarche selon l'APC peut être modifiée au fur et à mesure que les difficultés sont rencontrées sur le terrain. La zone rurale n'a pas les mêmes préoccupations que la zone urbaine, de même un milieu sociologique peuvent imposer une démarche qui est différente d'une autre.

Les séminaires organisés sous la forme actuelle ne contribuent pas à créer un espace d'échange et de contribution pour une pratique réelle de l'APC par les enseignants. Tout au contraire, les enseignants sont prêts à changer de métier afin de ne plus être forcé à utiliser une approche qui échappe à leur niveau. Il faut penser une approche pédagogique qui rassure l'enseignant. Nous présentons maintenant le cas de la gestion de l'effectif pléthorique.

X.1.3 La gestion de l'effectif pléthorique

Nous avons constaté sur le terrain que la question de l'effectif pléthorique est posée avec acuité par les enseignants des zones urbaines. Nous avons relevé en moyen un effectif de cent élèves par classe. Cet effectif contribue au découragement des enseignants qui travaillent parfois avec désinvolture ou ils font ce qui est à leur niveau dans le cadre de leur intervention dans les salles de classe. Nous avons dit que l'intervention selon l'APC dans cette condition n'était pas facile pour l'enseignant qui a un défi qui est celui d'achever son programme. Il devient difficile pour lui d'être l'enseignant facilitateur pour la construction des savoirs par ses apprenants.

Face à cette situation, l'idéal est de décongestionner les salles de classe afin d'avoir un effectif raisonnable qui allège le travail de l'enseignant. Il est vrai que cette solution permet à l'enseignant de maîtriser sa classe en identifiant aisément les élèves perturbateurs ; mais nous voyons qu'en procédant par la réduction drastique des effectifs dans certains établissements, un autre problème sera en train d'être créé : celui de l'obligation de renvoyer une partie des élèves. Or tout enfant a droit à une éducation ; il n'est pas possible sous aucun prétexte d'exclure certains élèves sans motif valable.

Nous proposons que l'effectif soit réduit au fur et à mesure à partir de la classe de sixième ; nous voulons dire qu'à chaque année, de la sixième en terminale, que l'effectif des apprenants soit réduit à cinquante. Ceci permet aux chefs d'établissement de revoir la politique de recrutement des élèves à partir de la sixième. Au moins nous sommes certain que ce processus permet la maîtrise de l'effectif par classe sur une durée de sept ans ; il s'agit d'un processus un peu long mais au bout l'effectif est stable et permet de travailler convenablement et les apprenants seront pris systématiquement contrôlés.

Nous pensons qu'avec cinquante élèves par classe, l'apprenant sait que son travail est suivi par son enseignant. Le travail personnel de l'élève est pris en compte. Nous proposons également pour la solution à courte durée la possibilité d'organiser des classes de cinquante élèves en nous servant de l'expérience de la mi-temps qui est une mesure conjoncturelle à la période du COVID19. Cette mesure peut ne plus être conjoncturelle mais qu'elle soit adaptée dans les établissements de grand groupe. Le système de mi-temps peut être organisé concomitamment avec la régularisation des effectifs à cinquante élèves à partir de la sixième et au fur et à mesure que les années passent, le recrutement est contrôlé afin d'avoir progressivement les classes de cinquante élèves qui remplacent les classes de mi-temps c'est-à-dire concrètement qu'au fur et à mesure les effectifs se stabilisent à cinquante, le système de mi-temps disparaît. Au moins nous pensons que les classes de cinquante élèves peuvent être acceptables même si elles ne sont pas des meilleurs cadres pour la pratique de l'APC qui se fait avec des effectifs réduits.

Ceci permet la diminution progressive de l'effectif. Il faut prendre une décision courageuse pour contrôler les effectifs, car il s'avère très compliqué de pouvoir continuer à intervenir dans ce contexte d'effectif pléthorique. Cette mesure ne peut réussir qu'avec la volonté ferme des responsables en charge des enseignements secondaires. Pour y arriver, il faut développer un mécanisme de contrôle afin de mettre au pas tous les chefs d'établissement véreux qui peuvent encore jongler au niveau du recrutement dans les établissements scolaires sans appliquer la mesure. Cette solution est la jointure du processus long et court dans l'optique de

faciliter les différentes interventions des enseignants. Si la question de l'effectif est réglée, nous pourrions dire que nous sommes encore sur une bonne voie pour la bonne pratique de l'APC dans le secondaire. Un autre problème que les enseignants interrogés sur le terrain ont évoqué est la question de la gestion de temps pendant un cours.

X.1.4 La gestion de temps

Pendant nos descentes sur le terrain, nous avons observé que le temps imparti pour les leçons était parfois un handicap pour la conduite d'un cours. Les périodes fixées sont de cinquante à cinquante-cinq minutes. Pour espérer clôturer un cours, certains enseignants sont obligés de continuer à la prochaine séance d'enseignement d'apprentissage pour d'autres, l'astuce est de dicter la suite du cours pour ne pas être en retard du programme. Nous proposons que les séances d'enseignement apprentissage soient revues à une heure pleine afin que les enseignants gagnent quelques minutes pour avancer normalement. Nous proposons aussi que le projet pédagogique soit allégé et qu'en une séquence didactique, deux heures libres soient prévues pour une marge de manœuvre de l'enseignant qui subit aussi des affres des interruptions spontanées des cours sans être averti.

Nous pouvons citer par exemple certaines activités administratives comme l'assemblée générale ou certaines réunions de concertation de chaque département ou entre l'administration et les enseignants. Malheureusement ces réunions sont programmées après l'élaboration et le dépôt des projets pédagogiques. Il est difficile de savoir exactement les jours de ces réunions. Or en disposant de deux heures par séquence dans les projets pédagogiques par séquence, l'enseignant peut se rattraper en cas de perturbation. Nous pensons qu'il est urgent de revoir la conduite d'un cours selon l'APC afin de permettre à l'enseignant de ne pas courir après le temps.

Nous proposons également de revoir certaines périodes de cours, il est possible pour les cours d'expression écrite de passer d'une heure à deux heures pour les sous-cycles d'orientation, nous notons que cette sous-discipline nécessite la production de l'apprenant et il nous semble difficile pour la période d'une heure d'amener les apprenants à acquérir des savoirs et en même temps à produire. Pour éviter la course contre la montre de la part des enseignants, nous pensons qu'il est important pour l'enseignant de prendre du temps pour vérifier le travail produit par l'apprenant.

Nous proposons dans le cadre de la gestion du temps de l'enseignant que le remplissage de cahier de texte soit allégé. Il est demandé à l'enseignant de français de noter avec les détails toutes les activités qu'il a menées pendant son intervention dans la salle de classe. Certains

enseignants ont déclaré lors de nos descentes qu'ils sont obligés de remplir le cahier de texte après plusieurs séances d'enseignant-apprentissages faute de temps. Le temps consacré au remplissage des cahiers de texte peut être de huit minutes au minimum et si nous soustrayons huit minutes de cinquante minutes du cours, nous comprenons que l'enseignant ne dispose que de quarante minutes sans compter au moins cinq minutes pour l'entrée de l'enseignant et son installation ; c'est ce qui pousse les inspecteurs pédagogiques à demander aux enseignants de remplir ce cahier au fur et à mesure qu'ils avancent avec le cours.

Mais le problème qui se pose est le manque de concentration des enseignants qui font deux activités au même moment ; c'est pour cette raison que certains enseignants prennent souvent quelques minutes du temps de leur collègue pour être à jour dans les cahiers de texte. Nous proposons que les enseignants ne mettent que les grands titres de leur intervention. Nous pensons que l'objectif du remplissage du cahier de texte est pour l'administration de contrôler les présences des enseignants et le respect des périodes de leçons fixés dans les projets pédagogiques. Le cahier de texte ne doit plus être le lieu pour l'enseignant de dérouler toutes ses activités.

Le cahier de texte ne doit plus être un document où la hiérarchie se penche pour vérifier le respect de la démarche d'une leçon, car certains enseignants nous ont confié qu'ils remplissent le cahier de texte selon les prescriptions de la hiérarchie mais ne respectent pas forcément cette démarche lors de leur intervention dans leurs différentes salles de classe. Nous estimons qu'il faut mentionner uniquement les grands axes du cours dans ce cahier afin de gagner en temps. Par exemple pour un cours d'expression écrite qui porte sur la narration : les parties d'une introduction, l'enseignant peut relever juste le titre de la leçon et les parties d'une introduction de narration ; nous estimons que c'est redondant quand, à chaque cours, l'enseignant précise les étapes d'une leçon de grammaire. Il s'agit pour nous d'un remplissage inutile du cahier de texte alors que ce temps mis pour le cahier peut être utilisé pour les activités qui concernent le déroulement de la leçon. Nous pouvons également aborder la question de la formation des enseignants.

X.1.5 La question de formation des enseignants

Les enseignants qui exercent dans les lycées et collèges sont en majorité formés dans les écoles normales supérieures. Ils reçoivent des diplômes professionnels qui leur donnent droit d'exercer comme professeur des lycées ou collège. Leur formation se déroule en deux phases : une phase théorique à l'école normale supérieure et une phase pratique sur le terrain où ils sont affectés auprès des enseignants qui deviennent leur encadreur et à la fin de leur

formation, ils sont affectés dans les établissements secondaires afin de former les apprenants. Le constat que nous avons fait est celui de l'inadéquation entre ce que ces enseignants reçoivent comme savoirs au cours de leur formation dans les écoles normales et les savoirs pendant la phase pratique sur le terrain ; notamment sur la question de l'APC.

Au cours de nos descentes sur le terrain, les enseignants que nous avons rencontrés et qui avaient suivi leur formation pendant au moment où l'APC est introduite et même pratiqué, ont avoué que les programmes des écoles normales n'intégraient pas suffisamment l'APC ou quand cette approche était évoquée, elle ne correspondait pas à ce qu'ils découvraient sur le terrain. La conséquence est certaine pour ces enseignants dans la mesure où ils entament leur carrière avec des difficultés et doivent se former sur le terrain pour pouvoir intervenir selon l'APC alors qu'ils ont passé du temps à se former pour être des enseignants accomplis.

Nous avons conclu que cette situation pouvait déjà créer une sorte de frustration chez ces enseignants novices au point d'être une source de difficulté pour ces enseignants qui découvrent l'APC sur le terrain ou du moins pendant leur stage pratique qui ne dure que deux mois. Car l'APC qu'ils ont appris est plus théorique que pratique. C'est la raison pour laquelle d'emblée ces enseignants affrontent cette approche avec beaucoup d'appréhension. Cette situation peut être une source de motivation ou de démotivation pour la plupart de ces enseignants. Il est question pour nous de montrer comment il est possible de revoir la formation des enseignants dans les écoles normales supérieures.

Nous proposons à cet effet une collaboration entre les experts en charge de l'implantation de l'APC et les enseignants des écoles normales supérieures du Cameroun. Il faut en quelque sorte une synergie pour travailler dans le sens d'améliorer la pratique de l'APC au secondaire. Le but recherché est la formation de l'enseignant afin que dès sa sortie de l'école, qu'il soit compétent dans ses interventions sur le terrain. Il faut que les écoles normales arrivent leur programme à l'APC de telle sorte que l'enseignant formé ne se perde pas sur le terrain. Celui-ci après avoir fini sa formation, doit mettre en exergue tout ce qu'il a appris sur le plan didactique. Les ENS doivent être des moules qui forment les enseignants pour qu'ils soient opérationnels sur le terrain. L'enseignant novice ne doit plus tout découvrir sur le terrain. Concrètement, l'enseignant ne doit plus être formé sur une approche pédagogique différente de celle en vigueur sur le terrain. Au moins si l'APC est abordé selon l'orientation du MINESEC, nous sommes certains que les enseignants sortis des écoles normales supérieures vont travailler en toute sérénité. Les ENS doivent être des laboratoires pour mettre en exergue l'APC qui est adaptés à l'environnement social.

Le rôle des experts doit être de relayer tout le travail de mise en commun avec les enseignants chercheurs des écoles normales supérieures. Si ces écoles ne sont pas véritablement associées à l'implémentation de l'APC et la pratique, il y aura toujours un problème pour ces enseignants qui sortent de ces écoles de formation. Au moins ce travail de fond va rassurer les enseignants ; car certains d'entre eux n'y accordent pas d'importance parce qu'ils considèrent l'APC comme une approche qui est copiée de l'extérieur par quelques personnes qui n'ont pas pris en compte les réalités locales. Il faut une implication réelle des formateurs qui pourront procéder par l'étude des cas sur le terrain afin de mettre les élèves-professeurs dans les conditions d'apprentissage de manière concrète. Nous proposons que les chercheurs camerounais s'investissent à fond pour mettre sur pied une approche qui répond aux besoins réels des apprenants camerounais. Nous sommes certains que les recherches faites à cet effet seront un atout pour l'application de l'APC dans le secondaire au Cameroun.

Le cadre de réflexion doit aller au-delà des écoles normales supérieures pour les facultés des sciences de l'éducation. C'est le fruit de toutes ces recherches rassemblées qui permettra aux experts du MINESEC et aux formateurs de définir le référentiel de formation des élèves-professeurs. Il faut aussi que toutes ces recherches soient prises en considération par l'Etat qui pourra, à partir d'une commission mise sur pied, voir ce qui est à considérer pour améliorer la pratique de l'APC. Toujours important de signaler que les difficultés rencontrées sur le terrain doivent servir de leçon pour voir ce qui doit être fait dans le cadre de l'APC.

Le rôle des formateurs ne doit pas être négligé pour une implantation et une pratique efficiente de l'APC. Le formateur est celui qui commence à préparer l'élève-professeur dans son métier afin que celui-ci réussisse son entrée dans sa profession. Nous pouvons dire que le manque de cohésion entre les formateurs des enseignants du secondaire et les experts du MINESEC est une source de perturbation de l'enseignant sur le terrain.

Nous aussi une différence avons remarqué entre la pratique de l'APC dans les zones urbaines et rurales.

X.1.6 La contextualisation de l'APC selon les zones

La particularité du Cameroun est la démarcation nette entre la zone urbaine et celle rurale. Nous avons, au cours de nos descentes, observé que la zone urbaine et la zone rurale n'avaient pas la même réalité. En zone urbaine, les apprenants sont plus ouverts et curieux ; ils ont à leur disposition les dispositions nécessaires pour leurs études et les bibliothèques sont à leur portée, nous avons aussi la présence des enseignants dans toutes les matières. Contrairement aux zones rurales où les conditions de travail sont très difficiles : le délestage répétitif et la

rareté des documents. Nous notons des matières sans enseignants de profession mais un agent de l'Etat du coin qui essaye de donner le meilleur de lui-même. La plupart des enseignants qui sont affectés dans ces zones rurales ne sont pas épanouis. Nous avons remarqué que les enseignants se plaignent du niveau des apprenants dans ces zones rurales. Cela s'est illustré par au moins les réactions d'au moins trois enseignants qui sont partis de la zone urbaine pour la zone rurale ; ils ont tenu les mêmes propos : à savoir la difficulté qu'ils ont au cours de leur intervention selon l'APC. Face à ces remarques, nous avons pensé qu'il est possible de contextualiser l'APC en fonction de la spécificité de chaque zone.

Dans les zones rurales, les apprenants ont besoin d'un suivi particulier dans la mesure où ils ont des difficultés à s'exprimer en français pour la plupart, à cause de l'accent qui est mis en langue locale. Nous ne disons pas que la langue locale est un obstacle pour l'apprentissage du français mais nous voulons souligner que le français est parlé parfois seulement à l'école et surtout en présence de l'enseignant. Or nous savons qu'une langue qui n'est pas parlée devient une langue morte parce qu'elle n'est plus maîtrisée par les usagers ; c'est qui explique la raison de la difficulté à parler le français aisément dans ces zones. Il faut déjà voir comment intervenir dans ces zones rurales de manière à favoriser l'apprentissage du français en même temps que la maîtrise de la langue locale par les usagers. Voilà une équation à résoudre, il faut absolument une solution à ce problème dans ces zones. Nous pouvons comprendre que malgré la bonne volonté de l'enseignant à respecter les étapes de la conduite d'une leçon, l'APC peut qu'être appliqué qu'à demi-teinte. L'urgence est de faire assoir une approche qui répond à cette préoccupation.

Il est question d'amener les apprenants à utiliser le français pour apporter des solutions dans leur milieu de vie ; nous estimons que la motivation des apprenants peut provenir de ce que ceux-ci voient en quoi l'apprentissage du français répond à leur besoin. Ils doivent par exemple apprendre à construire des phrases correctes dans le cadre des tâches qui les poussent à apporter des solutions. Nous pouvons aussi dire qu'ils doivent apprendre le français comme une langue que sert à quelque chose de précis. Ils doivent être des usagers de la langue ; ceci veut dire qu'ils doivent apprendre le français en même temps qu'ils peuvent s'en servir. Ils doivent apprendre le français en apportant des solutions à une tâche donnée dans une situation problème. Nous proposons aussi que les enseignants de ces zones rurales soient encouragés par la hiérarchie, il faut en quelque sorte une motivation particulière pour le surplus de travail qu'il abatte pour que ces apprenants soient hissés au même niveau que ceux de la zone urbaine. Il est vrai que ceci ne peut venir qu'en dernier ressort après avoir considéré les

réalités de ces zones au cours des interventions des enseignants. C'est juste une sorte de stimulus.

La plupart des enseignants, dans ces zones, se limitent à transmettre les savoirs compte tenu des difficultés qu'ils rencontrent. Il faut pouvoir créer un cadre qui permet aux apprenants d'être des acteurs dans la construction de leurs propres savoirs. L'objectif visé est non seulement la capacité des apprenants à s'exprimer mais aussi la construction du savoir en vue de résoudre des problèmes qui sont posés. Nous pensons qu'il faut de ce fait des séances de lecture avec des textes qui sied à leur environnement de vie afin qu'ils s'y trouvent facilement. Les enseignants de ces zones déclarent que les apprenants ne voient pas en quoi le français est nécessaire pour leur vie. Si nous considérons toutes ces propositions que nous venons de produire, nous sommes certains qu'il sera possible d'améliorer l'intervention de l'APC dans les zones rurale et même dans toutes les autres zones car certains points que nous avons abordés peuvent aider pour l'amélioration de la pratique de l'APC. Evoquons à présent les facteurs internes à l'APC.

X.2 Les facteurs internes

Les facteurs internes concernent les contenus des curricula. Nous pouvons les présenter comme un document qui sert de guide pour l'élaboration d'un projet pédagogique. Les différents savoirs y sont mentionnés et l'enseignant se doit de choisir les savoirs notionnels à partir d'un domaine de vie qui est le point central du module. Tout module est bâti à partir d'un domaine de vie précis et tout savoir doit en tenir compte. Le choix des savoirs notionnels pour les projets pédagogiques se fait dans le cadre d'un conseil de département de chaque établissement suivant une motivation des enseignants par rapport à l'objectif à atteindre par les enseignants d'un même niveau. Le constat que nous avons fait lors de nos descentes sur le terrain nous montre plutôt que les enseignants font du copier-coller des projets pédagogiques. Nous pouvons retrouver les mêmes projets faits de la même façon avec les mêmes savoirs notionnels aux mêmes périodes, c'est la raison pour laquelle la plupart des enseignants ne peuvent pas justifier la présence d'un savoir dans un module précis. Il est question pour nous de pouvoir justifier la présence de tout savoir notionnel en montrant en quoi il peut être d'un apport considérable lors de l'intervention des enseignants dans les salles de classe.

Nous avons également remarqué sur le terrain que les mêmes savoirs notionnels revenaient de la sixième et troisième dans les curricula ; nous pouvons citer par exemple le cas « des types de phrases » en grammaire qui est inscrit dans les curricula du cycle

d'observation et d'orientation. Les enseignants ont à cet effet avoué qu'ils se répètent quand ils font ce cours en quatrième et en troisième ; il n'y a pas un changement en réalité c'est ce qui donne l'occasion à certains enseignants de garder le même corpus quand il tient les classe du cycle d'orientation. Nous pouvons aussi évoquer le cas de la leçon portant sur la description qui est repris dans tous les cycles d'observation et d'orientation. Cette situation rend le cours monotone et l'apprenant a l'impression que c'est « du déjà entendu ». Nous notons en quelque sorte un remplissage dans les curricula pour certaines notions ; il faut d'ailleurs penser à élaguer certaines notions pour accorder du temps aux autres. Il est question de mettre à la disposition des apprenants, des savoirs à acquérir qui les servent à répondre à leur préoccupation sociale. Or les savoirs qui sont présentés pour la plupart ne sauraient y être parce qu'ils ne peuvent pas être exploités dans un domaine de vie précis ; ils sont parfois dispersés. C'est ce qui explique le malaise des apprenants à justifier la situation problème. Il faut toujours établir un lien entre le domaine de vie et le savoir à acquérir afin que les séances de cours soient pratiques c'est-à-dire qui est directement lié à l'environnement socioéconomique.

Nous pouvons dire que tout savoir doit être important pour la société ; les savoirs qui sortent de l'école doivent faire de l'homme un être humain accompli dans son milieu social. Tout savoir notionnel qui ne met pas en relief le domaine de vie abordé dans le module doit être élagué. Si les savoirs notionnels n'ont pas un lien avec le domaine de vie exposé dans le module, nous avons des savoirs notionnels inertes, qui n'aident pas les apprenants ; ce sont des savoirs notionnels qui enfoncent l'apprenant dans sa zone de confort où celui-ci se dirige tout droit vers la maîtrise des savoirs notionnels pour les restituer pendant les évaluations. Dans ce cas, les savoirs ne servent pas à l'environnement de vie de l'apprenant. Ils deviennent des savoirs notionnels pour l'école uniquement. Nous pouvons dire que tant que les savoirs notionnels ne sont pas investis dans pour la résolution d'une situation problème nous pensons qu'ils n'ont pas la place à ce moment où nous parlons de l'APC qui se veut une approche qui permet à l'apprenant de mobiliser les savoirs pour répondre à une préoccupation dans une situation donnée. Il est important de choisir les savoirs notionnels en fonction de leur pertinence dans un module donné. Si par exemple nous abordons le module « santé et bien-être », il faut insérer dans chaque module les savoirs notionnels qui cadrent avec ce module.

X.2.1 Lien entre savoirs notionnels et module

Les savoirs notionnels doivent faire l'objet d'enseignement apprentissage ; nous pensons qu'il faut les inscrire dans un module pour les utiliser. Tout savoir qui est inscrit dans un module doit être justifié ; dans le cadre de l'APC, les savoirs notionnels existent parce qu'ils doivent être convoqués pour répondre à des besoins précis. Si ces savoirs ne peuvent pas être mobilisés pour ce but, il ne sert à rien de les étudier. Les savoirs à acquérir utilisés dans un module permettent à l'apprenant de voir comment procéder lorsqu'il fait face à la même situation dans la vie concrète. Car l'école doit désormais être perçue comme le lieu où les apprenants se familiarisent avec leur environnement quotidien. Ceux-ci exploitent les savoirs acquis pour s'améliorer dans l'apprentissage du français. Il est question de revoir le choix des savoirs notionnels et les mettre dans chaque domaine de vie. Le choix de ces savoirs doit être déterminant pour les séances d'enseignement apprentissage. Il ne s'agit plus de compiler les savoirs mais de prendre ceux qui sont efficaces pour chaque domaine vie.

Nous proposons de revoir les curricula des sous cycles d'observation et d'orientation afin de mettre l'accent sur les savoirs notionnels ; il faut voir ce qui doit être ajouté ou élagué pour ne garder que des savoirs qui poussent l'apprenant à agir. Nous notons que notre travail est sous le prisme de la perspective actionnelle de Puren; il faut des savoirs qui permettent à l'apprenant d'agir, de se mettre en action pour apporter une solution dans un contexte précis. L'apprenant agit pour trouver des solutions, il agit au travers les savoirs notionnels adaptés au domaine de vie exploré ; il agit parce qu'il sait que les savoirs mobilisés lui seront utiles pour aboutir à un résultat. Il sera pour nous question de ressortir maintenant les savoirs notionnels en français que nous avons choisi par niveau pour tout le premier cycle du secondaire et aussi nous marquerons un temps d'arrêt sur la grammaire et l'expression écrite. Nous allons commencer par les savoirs notionnels en grammaire.

X.2.2 Choix des savoirs notionnels en grammaire

Nous proposons, pour une application efficace de l'APC, les savoirs notionnels dans divers domaines de vie en classe de sixième

X.2.2.1 La classe de sixième

Nous proposons des savoirs notionnels suivants par domaine de vie. Nous commençons par la vie quotidienne.

X.2.2.1.1 La vie quotidienne

Dans le domaine de la vie quotidienne, nous présentons deux savoirs notionnels pour la classe de sixième : la communication verbale et non verbale et le verbe d'état et d'action.

X.2.2.1.1.1 La communication verbale et non verbale

Ce savoir notionnel permet à l'apprenant de communiquer dans son milieu de vie. Il pourra apprendre les types de communication dans la vie quotidienne. L'apprenant fera face à certaines réalités dans son quotidien qui l'amènera à communiquer. Il doit comprendre ce qui intervient dans la communication. Nous comprenons que ce savoir notionnel permet à l'apprenant d'échanger avec l'autre à partir des signes ou des verbes. L'apprenant peut apprendre à décoder certains signes et peut l'utiliser dans le cadre d'une communication dans une situation donnée. Ce savoir permet à l'apprenant d'agir dans son milieu de vie. Ce savoir a un impact dans la résolution des tâches données.

X.2.2.1.1.2 Les verbes d'état et d'action

Ce savoir notionnel se justifie par les actions à mener par l'apprenant dans son milieu de vie. Il apprend à utiliser les verbes d'action dans le cadre de ses activités quotidiennes comme par exemple apprendre, manger, marcher... et les verbes d'état présentent une situation dans la vie quotidienne ; nous pouvons prendre l'exemple du contexte de description de son espace ou cadre de vie ; le plus important est de soumettre l'apprenant à une situation où sera appelé à présenter une activité quotidienne. Nous ressortons les savoirs notionnels dans le module socioculturel.

X.2.2.1.2 La vie socioculturelle

Le savoir notionnel que nous ressortons dans le module est la phrase emphatique

X.2.2.1.2.1 La phrase emphatique

Il s'agit pour cette phrase de ressortir les points culturels sur lesquels l'apprenant peut marquer un temps d'arrêt pour apprécier une culture. L'apprenant peut être mis dans une situation où il doit mettre en relief un point précis d'une culture après en avoir présenté. La phrase emphatique permet d'insister sur un point précis et dans le cadre de la vie socioculturelle. L'apprenant est appelé à insister sur un point culturel qui l'a marqué après avoir vécu à un événement culturel. Il sait présenter les faits culturels en insistant sur les points forts afin de montrer sa spécificité. Ce qui importe pour nous c'est de toujours établir un lien entre le savoir notionnel et le domaine de vie afin que l'apprenant sache ce qu'il peut faire de son savoir. Nous allons évoquer le domaine de la citoyenneté et environnement.

X.2.2.1.3 La citoyenneté et environnement

Nous avons choisi un seul savoir notionnel pour ce domaine de vie ; il s'agit de la phrase négative.

X.2.2.1.3.1 La phrase négative

Le lien que nous pouvons établir entre cette leçon et le domaine de vie se situe au niveau de l'environnement. La phrase négative peut être utilisée pour relever toutes les interdictions à appliquer chez l'homme pour préserver son environnement. Nous pouvons mettre les apprenants dans un contexte où ils doivent ressortir les actes à ne pas poser dans le cadre de la protection de la nature. L'apprenant maîtrise le savoir notionnel en même temps qu'il comprend l'importance de protéger son environnement contre toutes les formes de pratiques déviantes. Notre objectif est de montrer que la phrase négative doit être utilisée pour un point précis. Il convient de rappeler que la phrase négative peut être convoquée dans d'autres domaines de vie comme « bien-être et santé ».

Il faut que l'apprenant sache utiliser ce savoir dans le cadre qui lui est proposé. Il apprend la langue pour l'utiliser et le contexte de son utilisation lui donne d'approfondir l'apprentissage de la langue. En même temps que l'apprenant manie la langue, il acquiert des savoirs nouveaux et il pourra devenir compétent parce qu'il sera capable d'utiliser cette langue dans une situation complexe pour résoudre un problème. Cela va en étroite ligne avec la perspective actionnelle de Puren qui stipule que l'apprenant d'une langue agit et est aussi un usager. L'apprentissage de la phrase négative ne peut se limiter seulement à l'acquisition des savoirs mais l'acquisition de ce savoir pour l'utiliser dans un contexte de vie. L'apprenant saura que le refus qui marque la phrase négative se fait dans le cadre d'une interdiction ou d'un rejet dans un contexte précis. Nous allons passer maintenant au module de la vie économique.

X.2.2.1.4 La vie économique

Nous convoquons deux savoirs notionnels dans ce cadre : le pronom personnel et le degré de signification de l'adjectif qualificatif.

X.2.2.1.4.1 Le pronom personnel

Nous convoquons ce savoir notionnel pour montrer comment le pronom personnel peut être utilisé dans ce domaine de vie. L'apprenant peut utiliser ce savoir dans le contexte d'une

activité commerciale où il doit interpeller les clients pour présenter un produit vendu par ses parents. Nous voulons un contexte où l'apprenant réagit en utilisant les pronoms personnels sujet ou complément. L'apprenant doit pouvoir utiliser les pronoms personnels qui correspondent aux personnes désignées dans un texte.

X.2.2.1.4.2 Le degré de signification de l'adjectif qualificatif

Le degré de signification peut être convoqué dans le module vie économique pour montrer comment peut comparer deux produits ou article de marché. La leçon sur le degré de signification permet de mettre en présence deux éléments pour en établir une comparaison. Dans le contexte de vie économique, l'apprenant est soumis dans un contexte économique où il doit mettre en relief deux éléments ; parlant de la vie économique, nous pouvons avoir le contexte de marché ou tout ce qui a trait au commerce, à la production ; dans ce cas il doit y avoir une sorte de comparaison des produits de commerce par exemple pour voir celui qui a plus de valeur pour une personne qui veut s'en procurer. Il faut que l'apprenant mette à profit en tant qu'usager de langue ce qu'il a appris à l'école. Il doit savoir que chaque mot est important pour apporter une solution dans le contexte d'une tâche qui lui est confiée. Nous comprenons que la grammaire ne doit plus être seulement réservée à la maîtrise des savoirs, mais à l'investissement de ce savoir dans des situations précises de vie.

Les savoirs doivent sortir des cadres scolaires pour être réinvestir dans le quotidien de l'apprenant. Malheureusement c'est le constat que nous faisons au niveau de l'application de l'APC, les savoirs se limitent dans le cadre scolaire où l'apprenant les met en valeur pendant les évaluations ; or il faut le réinvestissement de ces savoirs notionnels dans le quotidien de l'apprenant. Si l'apprentissage de la langue se fait pour faciliter la communication, il faut que cette communication se passe dans des situations précises ; l'on ne peut pas communiquer dans le vide, l'on communique pour dire quelque chose à une autre personne dans un cadre bien défini. C'est dans cette situation que l'apprentissage d'une langue a un rôle important. Nous allons aborder le bien-être et santé pour proposer les savoirs notionnels que nous pensons qu'il est important de convoquer.

X.2.2.1.5 Bien-être et santé

Nous proposons dans le cadre de ce module deux savoirs notionnels : « la phrase déclarative » et « l'accord de l'adjectif qualificatif ».

X.2.2.1.5.1 La phrase déclarative

Nous convoquons ce savoir dans ce module dans le but de ressortir le lien qui peut exister entre ce savoir et ce module de vie. L'apprenant peut se retrouver dans le contexte où il doit utiliser la phrase déclarative pour apporter une information sur l'importance du bien être chez l'homme. Il peut utiliser la phrase déclarative pour informer ses parents d'un problème de santé. Nous notons que l'apprenant doit être soumis à une situation problème où il faut mobiliser absolument les savoirs parmi lesquels la phrase déclarative pour apporter une solution. Le plus important est de savoir amener les apprenants à utiliser la phrase déclarative dans une situation donnée ; nous sommes certains que l'apprenant maîtrisera la valeur de cette phrase déclarative. Si nous prenons par exemple le cas d'une situation où il faut donner une information sur l'hygiène alimentaire une personne, l'apprenant devra utiliser la phrase déclarative pour donner cette information. L'apprenant sait qu'en toute situation, il peut utiliser la phrase déclarative pour donner une information qui peut concerner tout autre domaine de vie. L'apprenant est dans ce cas celui qui apprend un savoir pour réinvestir dans toute situation de vie. Nous pouvons également avoir comme autre savoir notionnel l'accord de l'adjectif qualificatif.

X.2.2.1.5.2 L'accord de l'adjectif qualificatif

Ce savoir notionnel peut être intégrer dans le domaine de bien-être et santé. Il s'agit pour l'apprenant de pouvoir qualifier tout ce qui relève du bien-être et de la santé. L'apprenant doit pouvoir donner une appréciation à un cas précis qui peut être une pandémie. Nous voulons parler d'un jugement qu'il apporte par rapport à une situation de santé. Nous pouvons prendre l'exemple d'un contexte de la pandémie du COVID19 où il peut apprécier le comportement des camerounais sur le respect des mesures barrières. L'apprenant peut convoquer les adjectifs qualificatifs pour donner son appréciation ; dans ce cas, il se retrouve en train d'accorder les adjectifs qualificatifs qu'il a utilisés. Nous pensons dans tous les cas qu'il faut toujours un contexte qui justifie l'application du savoir notionnel, c'est ce contexte qui permettra à l'apprenant d'être aussi un usager du français dans son quotidien.

Nous proposons que ce savoir notionnel soit utilisé dans une situation donnée pour permettre à l'apprenant de voir en quoi ce savoir peut servir dans son contexte de vie réelle. Le souci pour nous est de pouvoir montrer l'importance de l'utilisation d'un savoir notionnel dans un domaine de vie afin que l'apprenant puisse apprendre le français pour investir dans son milieu de vie. Or en plaçant l'apprentissage de l'accord de l'adjectif qualificatif dans un contexte pu domaine précis, l'apprenant sait que l'usage de la langue française permet d'apprécier un phénomène lié à la santé ou au bien-être ou à tout autre nécessité d'emploi des

accords corrects. Nous voulons que chaque fois où l'apprenant se retrouve en train d'utiliser les adjectifs qualificatifs, qu'il sache qu'il doit faire attention à son accord, et le plus important pour lui est de savoir en quoi ce savoir notionnel peut servir dans son environnement de vie. Au moins nous sommes certains qu'il ne se sera pas limité à la maîtrise de l'accord de l'adjectif qualificatif il comprendra qu'il utilise cet adjectif qualificatif pour faire quelque chose de précis dans sa vie et l'utilisation de ce savoir impliquera déjà la maîtrise de l'accord de l'adjectif qualificatif. Les séances d'enseignement apprentissage permettent de mettre en relief tout savoir notionnel dans une situation de vie concrète. Nous allons aborder un autre savoir notionnel dans ce même domaine de vie.

X.2.2.1.5.3 La phrase interrogative

La phrase interrogative permet de poser des questions. Dans le cadre du domaine de bien-être et santé, la séance d'enseignement apprentissage doit être réservée à la phrase interrogative. Ce savoir notionnel peut être présenté par exemple dans le contexte d'une consultation du malade par le médecin dans un hôpital ; celui-ci pose des questions à un malade pour pouvoir diagnostiquer le mal dont il souffre. En situation de classe, l'enseignant peut demander à l'apprenant de produire un texte où il joue le rôle de médecin qui consulte un malade ; dans ce cas, l'apprenant doit utiliser les phrases interrogatives pour poser des questions. L'apprenant peut également être dans un contexte où il est marqué par l'en bon point d'une personne qu'il connaît et il interroge cette personne pour obtenir une information sur son hygiène de vie. La phrase interrogative est convoquée dans ces deux cas pour avoir des informations sur des points qui sont source d'inquiétude.

Nous voulons montrer que ce savoir notionnel est important dans un cadre précis et son utilisation doit se faire pour répondre à une préoccupation de l'apprenant. En grammaire, lorsque nous convoquons ce savoir notionnel, nous devons mettre l'apprenant dans une situation d'usager de la langue qui s'en sert pour communiquer en agissant dans son contexte de vie. L'apprenant peut se retrouver dans une situation de vie où il est avec son frère à la maison qui se plaint d'un mal, cet apprenant doit utiliser la phrase interrogative pour poser des questions afin de savoir exactement de quoi souffre son frère. L'apprentissage du français dans des situations de vie permet à l'apprenant de réinvestir efficacement ce savoir notionnel dans son quotidien. il est question maintenant d'aborder des savoirs notionnels en grammaire susceptibles d'être convoqués dans des domaines de vie dans la classe de cinquième.

X.2.2.2 La classe de de cinquième

Nous commençons par la vie quotidienne.

X.2.2.2.1 La vie quotidienne

Le savoir notionnel que nous proposons pour ce domaine de vie en grammaire est le complément circonstanciel de lieu et de temps.

X.2.2.2.1.1 Le complément circonstanciel de lieu et de temps

Ce savoir permet à l'apprenant de se déployer ou d'intervenir dans la vie quotidienne. Il faut mettre l'apprenant dans le contexte où l'utilisation de ce savoir notionnel apporte une solution dans une tâche donnée. L'apprenant peut se servir de ce savoir pour son milieu de vie au quotidien. La classe doit être considérée comme un champ où l'apprenant apprend à se servir d'un savoir notionnel pour des situations problèmes qui plus tard peuvent s'avérer réelles dans son quotidien. Si nous prenons l'exemple d'un contexte où un apprenant se retrouve en train d'indiquer un lieu à un inconnu, il mobilise les savoirs notionnels parmi lesquels le complément circonstanciel de lieu pour indiquer la direction à prendre par cet inconnu ; de même, lorsqu'un apprenant est invité à faire un compte rendu à ses parents après avoir participé par exemple à une excursion, il se sert du complément circonstanciel de temps pour apporter plus de précisions sur le lieu.

Nous pensons que ces savoirs notionnels permettent à l'apprenant d'agir efficacement dans sa vie quotidienne. Et comme nous l'avons dit plus haut, le plus important c'est de toujours d'établir le lien entre le savoir notionnel et le domaine de vie. Le savoir n'est plus uniquement pour le savoir mais il est mobilisé pour une action précise dans son environnement de vie. Quand l'apprenant sait qu'il a besoin du complément circonstanciel de lieu ou du temps pour communiquer en agissant, il prendra des séances d'apprentissage avec beaucoup de sérieux et cela sera pour lui une source de motivation importante. Le défi pour l'enseignant est de créer des situations problèmes qui favorisent une sorte de challenge chez les apprenants au point de les amener à agir. Nous passons aux savoirs notionnels susceptibles d'être mobilisés dans le contexte socioculturel.

X.2.2.2.2 Domaine socioculturel

Les savoirs notionnels que nous pouvons mobiliser dans le cadre socioculturel sont : les verbes d'état/ d'action et les temps du récit.

X.2.2.2.2.1 Les verbes d'état/ d'action

Ce savoir notionnel peut être mobilisé dans le cadre socioculturel dans le contexte d'une cérémonie culturelle comme la danse, le rite... Les verbes d'état servent à décrire un fait qui peut être culturel. L'apprenant peut être mis dans une situation problème par l'enseignant où il mobilise les savoirs parmi lesquels le verbe d'état pour décrire par exemple le déroulement de la dot dans sa tribu ; dans ce cas, il fait recours à ce savoir pour évoquer les phases de la dot. Nous comprenons que l'apprenant mobilise ce savoir pour apporter des solutions à une situation problème précis.

Nous pouvons dire qu'il est possible de mobiliser le savoir notionnel sur le verbe d'action dans le même domaine de vie. Il est question pour l'apprenant, dans un contexte où il doit faire le récit des faits culturels vécus, de mobiliser le savoir notionnel en question pour montrer les actions qu'il a posées dans un contexte culturel précis. Le savoir notionnel mobilisé par l'apprenant doit servir pour son intervention dans ce domaine de vie. L'apprenant agit pour un but précis, le savoir notionnel est un moyen qu'il utilise pour se mettre en action. Nous pensons que tout savoir appris doit être utilisé pour un objectif précis. Nous passons à citoyenneté et environnement.

X.2.2.2.3 La citoyenneté et environnement

Nous souhaitons pour ce domaine de vie que le savoir notionnel « les registres de langue » soit abordé.

X.2.2.2.3.1 Les registres de langue

Ce savoir peut être intégré dans le module citoyenneté et environnement dans la mesure où le contexte d'apprentissage peut être celui de parler à un public cible sur un problème de propreté. Nous voulons dire que le niveau de langue dépend des auditeurs qui écoutent. Il sera difficile pour un apprenant de tenir un discours sur un point précis concernant la vie citoyenne et l'environnement dans un niveau de langue qui ne sied pas au public. Il faut, pour faire passer un message voir quel niveau de langue utilisé. Par exemple, il sera difficile d'utiliser un registre soutenu pour sensibiliser la population sur l'entretien d'un espace public. Par contre, pour se faire comprendre avec beaucoup d'intérêt par le lecteur, un auteur doit s'exprimer dans un registre soutenu. Il faut que l'apprenant sache que le registre de langue utilisé peut être un avantage ou un handicap dans le cadre d'une prise de parole. Le plus important pour nous est de savoir utiliser la langue non seulement dans le domaine de vie que nous venons de présenter mais aussi dans d'autres domaines de vie quand cela s'avère nécessaire. Nous allons passer au domaine de vie bien être et santé.

X.2.2.2.4 Bien-être et santé

Au niveau du bien-être et santé, nous proposons le savoir notionnel qui porte sur la phrase impérative.

X.2.2.2.4.1 La phrase impérative

Le but visé est d'amener les apprenants à se servir de ce savoir notionnel pour apporter les solutions aux tâches liées à ce module de vie. L'enseignant peut partir d'une situation-problème où l'apprenant fait face à certaines pratiques quotidiennes des hommes qui engendrent plusieurs maladies qui détériorent l'état physique de l'homme, pour demander aux apprenants de produire des phrases dans lesquelles ils donnent des conseils ceux qui se livrent à de telle pratique. L'apprenant produit des solutions en mobilisant parmi les savoirs notionnels la phrase impérative et c'est à partir de ce savoir notionnel mobilisé par l'apprenant que l'enseignant peut y mettre l'accent.

Nous pouvons dire que l'apprenant est au centre de la production de son savoir parfois qu'il maîtrise ou bien qu'il convoque par expérience sans pour autant maîtriser les contours de ce savoir notionnel. L'enseignant peut également produire une tâche qui pose le problème de bien-être lié à la mauvaise alimentation de son oncle et l'apprenant doit, tout en présentant les conséquences de la mauvaise alimentation, donner les conseils à l'oncle sur le comportement à adopter pour manger équilibré. Au-delà des conseils que l'apprenant donnera, il comprendra qu'il s'est servi de la phrase impérative qui peut aussi exprimer un ordre dans une autre circonstance. L'apprenant sait qu'il peut utiliser ce savoir notionnel pour son milieu de vie. L'importance de la phrase impérative peut s'expliquer dans la lecture d'une notice de médicaments où l'apprenant est dans un contexte où il est seul à lire cette notice pour aider son oncle malade au respect de la posologie et des heures des prises des médicaments.

Nous pouvons dire que le principe est de mettre un savoir notionnel à chaque cours au service d'une résolution d'un problème. C'est-à-dire voir en quelque sorte comment il est possible de partir d'une situation problème pour aboutir à la solution apportée pour une tâche donnée. Il faut signaler que l'apprenant apprend une notion, qui peut être vérifiée par les apprenants. L'apprentissage d'une langue permet que l'utilisateur, qui est l'apprenant, s'en serve dans leur milieu de vie. Nous passons à la vie familiale et socioculturelle.

X.2.2.3 La classe de quatrième

Nous évoquons la vie familiale et socioculturelle

X.2.2.3.1 Vie familiale et socioculturelle

Nous proposons pour la classe de quatrième que le savoir notionnel suivant soit évoqué en grammaire : l'interrogation.

X.2.2.3.1.1 L'interrogation

Il s'agit pour nous d'amener l'apprenant à s'interroger sur certains faits culturels. L'interrogation est directe et indirecte. Nous prenons par exemple le cas de l'excision qui est une pratique développée dans certaines cultures et qui est dangereux pour la femme. Nous pensons qu'il est important de donner une tâche qui pose le problème de cette pratique et qui suscite chez l'apprenant une inquiétude qui amène celui-ci à questionner cette pratique. Il peut être question d'une situation problème où l'apprenant s'interroge sur les conséquences de cette pratique. Cette interrogation permet à l'apprenant de remettre en question cette pratique qui n'honore pas l'homme dans un contexte précis. Nous voulons toujours établir un lien entre le savoir notionnel et le domaine de vie évoqué. En mettant l'apprenant dans le contexte où il s'interroge sur cette pratique, nous l'amenons à en tirer les conséquences pour commencer à manifester le rejet après avoir compris le danger qui guette ceux qui s'y livrent à de telles pratiques.

Nous voulons qu'à certains cours, que l'apprenant apporte sa contribution pour l'amélioration des conditions de vie. L'interrogation peut se faire dans le contexte de la vie familiale où l'apprenant mobilise ce savoir notionnel pour questionner les rapports entre les parents et les enfants lorsque ceux-ci se livrent à des pratiques de déviances qui échappent à leurs parents. L'apprenant peut remettre en question le mauvais comportement de certains enfants au sein de leur famille à partir d'une situation problème qui met l'apprenant dans l'inquiétude au point de créer en lui une réaction qui se traduit par le questionnement. Nous voulons montrer que l'interrogation s'étudie dans une situation précise qui convoque une réflexion de l'apprenant pour un cas donné. Nous évoquons maintenant le domaine lié à la citoyenneté et l'environnement où nous ressortirons les différents savoirs notionnels que nous avons choisis comme pouvant en faire partie.

X.2.2.3.2 La citoyenneté et environnement

Nous abordons ce domaine de vie en nous intéressant à l'accord des adjectifs de couleur.

X.2.2.3.2.1L'accord des adjectifs de couleur

Il est question de montrer comment s'accordent les adjectifs de couleur et nous pensons que la couleur peut être importante dans l'environnement de vie de l'apprenant. Il faut que celui-ci sache désigner les objets dans la nature par les couleurs. Il peut comprendre que la nature verte est signe de la présence des pluies et le manque de pluie se traduit par la nature pale qui peut renvoyer à la couleur jaune qui montre l'existence permanente du soleil. L'enseignant peut mettre ses apprenants dans le contexte où ils utilisent les couleurs pour évoquer certaines réalités de leur environnement. Les apprenants se retrouvent dans les situations problèmes au cours de l'activité enseignement apprentissage où ils accordent les adjectifs de couleur et en même temps ils les représentent dans leur environnement de vie. L'enseignant peut ressortir la situation problème qui met en exergue la présentation d'un cadre de vie qui se traduit par les goûts et couleurs des uns et des autres dans le but de ressortir sa beauté. Il est question des agencements de couleurs dans les solutions apportées par les apprenants afin de représenter le cadre de vie qui les convient.

Nous voulons par exemple mettre en relief le choix des couleurs par les apprenants pour embellir leur environnement de vie ; ces couleurs peuvent être composées ou simples et s'accordent avec les mots qu'ils qualifient. Ce choix nécessite que les apprenants mobilisent les savoirs notionnels parmi lesquels l'accord des adjectifs de couleur. Nous comprenons que ce savoir notionnel est mobilisé dans un contexte précis. C'est ce qui fait de l'apprenant un usager de langue, car il utilise celle-ci pour un but bien précis. Le plus important pour nous est que l'enseignant crée un lien entre le savoir notionnel qu'il veut relever dans l'activité apprentissage et le domaine de vie qu'il met en relief. Nous marquons maintenant un temps d'arrêt sur le module vie de vie économique.

X.2.2.3.3 La vie économique

Il s'agit dans ce module de vie de traiter de tout ce qui est lié à l'économie. Nous proposons comme savoir notionnel les adjectifs numéraux cardinaux.

X.2.2.3.3.1 les adjectifs numéraux cardinaux

Nous proposons de ce fait que le savoir notionnel portant sur les adjectifs numéraux cardinaux soit intégrés dans ce module de vie. La situation économique implique le calcul de nombre, faire des statistiques... Nous plaçons les adjectifs numéraux cardinaux dans ce module afin de mettre l'apprenant dans la situation où il fera face aux chiffres, il pourra écrire les chiffres en lettre dans le contexte d'une activité commerciale qui nécessite le calcul. Le

but est de l'amener à pouvoir écrire correctement des chiffres en lettres dans le contexte d'une activité commerciale; l'enseignant peut créer une situation problème où l'apprenant se trouve dans la situation où il doit faire une facture qui nécessite qu'il écrive en chiffres et en lettres pour que le client sache exactement le montant mentionné dans sa facture. Nous nous retrouvons dans le contexte où l'apprenant joue le rôle de commerçant. L'apprenant comprend l'importance de maîtriser l'écriture des adjectifs numéraux cardinaux. De même, nous pouvons dire que l'apprenant sera en mesure de compter les chiffres sans se tromper parce qu'il aura fait face à cela dans le cadre de l'activité d'apprentissage. Ceci met l'apprenant en situation de la vie économique où il convoquera le savoir notionnel sur les adjectifs numéraux cardinaux. Nous passons au module bien-être et santé toujours pour la classe de quatrième.

X.2.2.3.4 Bien-être et santé

Le savoir notionnel que nous proposons pour ce module est le discours rapporté.

X.2.2.3.4.1 Le discours rapporté

Nous convoquons ce savoir afin de mettre l'apprenant dans la situation de celui qui est obligé de rapporter les paroles d'une personne sur les conditions à remplir pour être en forme. Nous pouvons proposer par exemple une situation problème où une équipe, lors d'une campagne de sensibilisation des apprenants sur les conséquences de la consommation de la drogue, donne les effets de la drogue en milieu scolaire ; l'apprenant, étant rentré, souhaite partager avec ses frères ce qu'il a compris. Il peut utiliser le discours rapporté pour rapporter les paroles des membres de cette équipe de santé. Nous pouvons dire que ce savoir notionnel est mobilisé pour apporter une solution sur une situation de vie. Nous pouvons aussi prendre le cas d'un apprenant qui rapporte les paroles d'un médecin qui donne les conseils sur certaines attitudes à adopter face certaines maladies. Nous abordons les médias et communication.

X.2.2.3.5 Médias et communication

Nous associons à ce module le savoir notionnel qui concerne le pluriel des noms composés.

X.2.2.3.5.1 Le pluriel des noms composés

Il est question dans ce module d'amener l'apprenant à s'exprimer et écrire des mots composés sans faire de fautes. Nous pouvons par exemple le mettre dans une situation où il fait des posts sur son statut WhatsApp ou bien il peut rédiger un message sur une affiche

publicitaire qui met en relief des noms composés pour pouvoir rédiger son message. Dans ce cadre, l'apprenant, tout en faisant des posts ou des messages, apprend à accorder le pluriel des mots composés. Après avoir étudié les savoirs notionnels dans les modules de vie en quatrième, nous passons à la classe de troisième pour des leçons de grammaire.

X.2.2.4 La classe de troisième

Nous commençons par la vie familiale et socioculturelle pour la classe de troisième.

X.2.2.4.1 Vie familiale et socioculturelle

Le savoir notionnel que nous proposons dans le cadre de ce domaine de vie est la phrase simple et composée et complexe.

X.2.2.4.1.1 La phrase simple et composée et complexe

Nous estimons que la leçon portant sur ce savoir notionnel peut avoir un lien avec la vie familiale et socioculturelle dans la mesure où l'apprenant, dans le contexte de valorisation d'une culture, peut utiliser les phrases simples pour se faire comprendre par des personnes qui écoutent ses propos concernant ladite culture. L'enseignant peut créer une situation problème qui demande à présenter ce qui trouve selon lui d'intéressant dans une pratique culturelle qu'il a déjà assistée ; nous pouvons par exemple citer une dot ou une danse traditionnelle. L'apprenant en répondant à la question, utilise les phrases simples, composées ou complexes.

Les réponses données permettent de ressortir quelques pratiques culturelles en mobilisant les savoirs notionnels parmi lesquelles le savoir notionnel qui fait l'objet de l'étude ; l'enseignant met l'accent sur le savoir notionnel qu'il veut aborder avec ses apprenants. La situation problème peut être les relations entre parents et enfants, il faut qu'il y ait un lien entre la situation problème et le savoir notionnel. L'apprenant doit se servir de ce savoir pour apporter une solution à la tâche qui lui est proposée et en retour le rôle de l'enseignant est de faire comprendre à ses apprenants le rôle du savoir qu'il a mobilisé, ce qui le caractérise et comment ce savoir notionnel peut être redéployé dans son contexte de vie.

X.2.2.4.2 Citoyenneté et environnement

Au niveau de ce module de vie, nous proposons d'intégrer le savoir notionnel sur la subordonnée relative.

X.2.2.4.2.1 La subordonnée relative

Nous pensons que ce savoir notionnel peut être mobilisé pour ce module dans le contexte où l'apprenant apporte plus d'information sur les actes à poser pour protéger l'environnement ou le comportement citoyen qu'il faut adopter. Dans ce cas, il revient à l'enseignant de créer des situations où la subordonnée relative peut être mobilisée par l'apprenant pour apporter la solution à la tâche qui lui est proposée. Si nous prenons l'exemple de la phrase suivante : l'environnement qui est rempli des bouteilles en plastique déjà utilisées est un danger pour la vie de l'homme. Nous comprenons que la proposition subordonnée relative « qui est rempli de bouteilles en plastique déjà utilisée » apporte plus d'information sur les objets qui se trouvent dans cet environnement et qui constituent un danger pour l'homme.

Nous montrons dans ce cas comment le savoir notionnel est mobilisé en vue de traiter la tâche qui est confiée à l'apprenant. Il s'agit de montrer comment le savoir notionnel fonctionne dans une phrase donnée et en quoi il peut servir s'il est redéployé dans un autre contexte ; il est question que ce savoir notionnel soit consigné dans le cahier des enfants afin qu'ils en retiennent les fonctions et son rôle dans la phrase. Si l'apprenant sait déjà qu'il peut utiliser la subordonnée relative pour apporter plus d'information sur un sujet précis, il pourra comprendre ce fonctionnement pour l'utiliser dans une autre situation problème. Nous présentons à présent le module bien-être et santé.

X.2.2.4.3 Bien-être et santé

Pour le compte de ce module, nous proposons comme savoir notionnel les figures de style plus précisément la métaphore et la comparaison.

X.2.2.4.3.1 Les figures de style

Il est question de voir en quoi ces figures de style interviennent dans ce module de vie. L'enseignant crée une situation problème où il faut pour les apprenants, mobiliser les savoirs notionnels parmi lesquels la comparaison et l'hyperbole pour apporter des solutions à cette situation problème. Celle-ci peut être la suivante : vous voulez montrer à votre grand père au village qu'il est important de manger des repas équilibrés pour être en bonne forme. Produisez un texte de dix lignes où vous montrez la différence au niveau du bien être entre celui qui prend des repas équilibrés et celui qui ne prend pas soin de ce qu'il consomme. Les apprenants, dans le souci de ressortir la différence entre celui qui mange équilibré et celui qui ne prend pas soin va utiliser la comparaison entre ces deux catégories de personne ; c'est à la

suite de ce qu'ils vont produire que l'enseignant va s'intéresser particulièrement à la comparaison et la métaphore.

Nous ne sommes pas en train de dire que tous les apprenants vont absolument mobiliser ce savoir notionnel précis mais au cours de la présentation de ce qu'ils ont fait, l'enseignant peut ressortir quelques travaux de ceux qui ont convoqué la comparaison et la métaphore afin de montrer comment ces figures de style sont utilisées dans un contexte donné. L'apprenant à la fin de ce cours peut réinvestir ces savoirs notionnels dans le contexte de vie qui sied à son environnement. Il devient de ce fait un apprenant usager du français. Il est question que toutes les notions acquises à l'école soient réinvesties dans son quotidien face à certains problèmes réels. Pour nous, tout savoir notionnel doit être important pour l'apprenant ; aucun savoir ne doit plus se limiter à l'école car l'apprenant doit pouvoir réinvestir tout ce qu'il a appris à l'école dans son environnement quotidien. Nous présentons maintenant le module sur les médias et communication.

X.2.2.4.5 Médias et communication

Nous proposons pour ce module de vie l'enseignement-apprentissage sur les valeurs du présent de l'indicatif. Nous pouvons mettre l'apprenant dans une situation problème où il joue le rôle du journaliste qui doit faire un reportage sur un événement. L'apprenant identifie le présent de l'indicatif et donne sa valeur. Nous pouvons par exemple partir d'une situation problème où l'apprenant présente dans le journal scolaire le phénomène de consommation de la drogue dans les milieux scolaires. Il mobilise parmi les savoirs notionnels le présent de l'indicatif ; l'enseignant ressort avec ses apprenants les valeurs du présent de l'indicatif dans un texte. L'enseignant peut aussi, dans une situation de classe, mettre par exemple l'apprenant dans une situation où il passe l'interview sur le quotidien des activités de l'établissement à un responsable de son établissement ; dans ce contexte, il va utiliser le présent de l'indicatif. C'est à partir du savoir notionnel mobilisé par celui-ci que l'enseignant va bâtir le cours. Après avoir proposé des savoirs notionnels selon les domaines de vie en grammaire, nous allons maintenant évoquer les savoirs notionnels dans la sous discipline expression écrite.

X.2.3 Choix des savoirs notionnels en expression écrite

Nous allons aborder cette sous-discipline par la proposition des savoirs notionnels que nous présenterons par domaine de vie de la classe dans les cycles d'observation et d'orientation. Nous commençons par la classe de sixième.

X.2.3.1 La classe de sixième

Nous abordons d'abord le domaine de la vie quotidienne.

X.2.3.1.1 La vie quotidienne

Nous abordons le savoir qui porte sur le schéma narratif dans le cadre de ce domaine de vie.

X.2.3.1.1.1 Le schéma narratif

Nous proposons que le savoir notionnel sur le schéma narratif soit inséré dans ce domaine de vie. Il s'agit pour nous d'amener les apprenants à retracer le récit d'un événement vécu dans le schéma narratif. Les apprenants doivent pouvoir ressortir les indications chronologiques de son récit, les lieux où s'est déroulé ce récit et les différentes phases ou étapes de ce récit. L'apprenant peut créer une situation problème à partir d'une tâche dans le contexte où l'apprenant, après la fin des classes ne retourne pas à l'heure à la maison à cause d'un événement qu'il a vécu. Lorsqu'il est interpellé par sa mère pour le retour tardif à la maison, il retrace le récit de ce qu'il a vécu à sa mère et qui est la cause de son retour tardif.

Cette situation problème met l'apprenant dans la situation de faire un récit en précisant toutes les étapes qu'il a vécues ; il mobilise de ce fait les savoirs notionnels qui sont les différentes étapes d'un récit. L'enseignant peut, à partir des récits des apprenants, amener ceux-ci à représenter leur récit dans un schéma qu'il va intituler le schéma narratif. L'enseignant va ainsi aider les apprenants à comprendre qu'ils peuvent représenter leur récit dans un schéma narratif afin de donner plus de clarté à leur récit afin de retracer la chronologie de son récit ; ce cours permet aux apprenants de pouvoir construire les schémas narratifs quand ils veulent faire un récit en ressortant toutes les étapes dans un ordre chronologique. L'apprenant en tant qu'utilisateur de la langue, peut utiliser ce savoir notionnel dans son environnement quotidien dans les situations où il sera appelé à faire le récit d'un événement vécu. Nous passons à la vie socioculturelle.

X.2.3.1.2 La vie socioculturelle

Au niveau de ce module, nous proposons la description comme savoir notionnel.

X.2.3.1.2.1 La description

Ce savoir notionnel permet à l'apprenant de décrire un fait culturel vécu. Ce savoir développe le sens de l'observation de l'apprenant qui peut représenter ce qu'il a vu. Si nous prenons par exemple une situation problème qui met l'apprenant dans un contexte où celui, après avoir visité un site touristique avec ses camarades dans le cadre d'une excursion, veut décrire dès son retour tout ce qu'il a observé. Cette situation problème met l'apprenant dans le

contexte où il doit décrire le site visité ; dans le cadre de cette description, celui-ci mobilise les savoirs notionnels. Il revient à l'enseignant de l'aider à organiser les éléments qu'il a utilisés pour sa description et aussi il peut amener par des questions orientées, à ressortir tous les éléments qui caractérisent une description et comment les exploiter pour faire une bonne description. L'apprenant comprend au bout de ce cours l'importance par exemple des adjectifs qualificatifs, les champs lexicaux, l'imparfait de l'indicatif. Il sait désormais comment exploiter ces savoirs dans le cadre d'une description. L'apprenant comprend aussi qu'il peut se servir des notions de grammaire, de conjugaison, d'orthographe pour une description. En tant qu'utilisateur de la langue, il aura besoin de convoquer tous ces savoirs dans son environnement de vie pour des situations précises.

X.2.3.1.3 Bien-être et santé

Nous proposons de considérer le dialogue comme savoir notionnel dans ce domaine de vie.

X.2.3.1.3.1 Le dialogue

Ce savoir peut mettre l'apprenant de construire un dialogue où il introduit les éléments de bien-être et santé. L'enseignant peut par exemple mettre en exergue une situation problème où l'apprenant est malade et se retrouve à l'hôpital pour une consultation ; il rencontre un médecin avec qui il a des échanges pour expliquer de quoi il souffre. Dans ce contexte, l'apprenant produit un dialogue en convoquant des ressources qu'il va exploiter. Le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à mieux utiliser ces savoirs convoqués afin que l'apprenant soit capable de les réinvestir dans d'autres contextes. Nous comprenons que le cours sur le dialogue a un lien avec le domaine de vie bien-être et santé dans la mesure où l'apprenant se sert du cours sur le dialogue pour expliquer de quoi il souffre à médecin qui lui pose des questions. Dans son environnement de vie, l'apprenant peut comprendre que pour faire ou reproduire un dialogue, l'apprenant peut convoquer les savoirs tels que le présent de l'indicatif, les pronoms personnels de la première personne, les tirets, les guillemets, il peut utiliser aussi le discours direct. Ces savoirs mobilisés dans le cadre d'un dialogue et nous pouvons dire qu'il y a un lien avec le domaine de vie bien-être et santé.

X.2.3.1.4 La vie économique

Nous proposons d'introduire dans ce module le savoir notionnel qui porte sur l'argumentation.

X.2.3.1.4.1 L'argumentation

Il est question d'amener les apprenants à présenter leur point de vue dans une situation précise. Nous pouvons évoquer dans le cadre de la situation problème le contexte d'un apprenant qui exerce une activité commerciale par exemple dans le contexte d'une foire où il aide ses parents à vendre ce qu'ils disposent dans leur stand. Il a besoin de convaincre les clients à s'intéresser à ses articles. Il doit pouvoir utiliser les arguments pour exposer la particularité des articles de manière à faire changer d'avis à un visiteur qui décide de s'intéresser aux articles présentés. Nous comprenons que l'argumentation est utilisée pour un objectif précis et l'apprenant va améliorer l'exposition de ses arguments après avoir suivi le cours ; il va comprendre comment il faut disposer les arguments et à quoi ils servent dans le quotidien de l'apprenant. Nous pensons qu'en donnant l'occasion aux apprenants d'apporter des solutions à une situation problème, l'enseignant développe aussi la compétence au niveau de la production et en même temps, il permet à ses apprenants de comprendre le rôle d'un savoir notionnel dans un contexte précis. Ceux-ci peuvent réinvestir ce savoir notionnel dans leur quotidien. L'apprenant devient comme un usager du français.

IX.2.3.1.5 La citoyenneté et environnement

Le savoir notionnel que nous souhaitons pour ce domaine de vie est l'information.

X.2.3.1.5.1 L'information

Il s'agit d'amener les apprenants à informer les personnes à travers les dépliants, des annonces sur une question liée à la citoyenneté et l'environnement. Il s'agit pour nous d'amener les apprenants à informer les personnes au travers des dépliants, des annonces sur les conséquences de la pollution par exemple ; dans ce cas, l'enseignant présente une situation problème qui met en exergue les actions de l'homme dans son environnement notamment la mauvaise gestion des plastiques non biodégradables. La tâche à effectuer par les apprenants consiste à savoir construire les textes sur les dépliants pour informer la population. Les notions à retenir sont les arguments, l'objectif de l'information, les temps verbaux à utiliser... Nous pouvons également relever le savoir sur les médias et communication.

X.2.3.1.6 Médias et communication

A ce module, nous proposons comme savoir notionnel le dessin.

X.2.3.1.6.1 Le dessin

Il est question de donner l'occasion aux apprenants de faire des dessins sur des thèmes précis. Ceux-ci doivent apprendre à communiquer à travers des dessins de manière à faire passer un message à un public cible. L'enseignant peut par exemple mettre l'apprenant dans une situation où il utilise le dessin pour présenter un point de vue. Il doit savoir que les personnages dans un dessin doivent jouer des rôles en rapport avec le thème évoqué et il doit mettre aussi l'accent sur le décor, les couleurs qui sont déjà expressifs. Nous passons à la classe de cinquième.

X.2.3.2 La classe de cinquième

Nous commençons par la vie socioculturelle.

X.2.3.2.1 La vie socioculturelle

Nous nous intéressons à la narration et plus précisément le schéma narratif.

X.2.3.2.1.1 Le schéma narratif

L'apprenant doit pouvoir faire un récit en ressortant le schéma des actants. Nous proposons que l'apprenant montre le rôle des actants dans événement culturel vécu. Il doit montrer la place du sujet, de l'objet, des adjuvants et des opposants dans le déroulement d'un récit. Il est toujours important de toujours lier les savoirs notionnels au domaine de vie afin de voir comment ils les impactent. Toute activité d'enseignement apprentissage vise à amener l'apprenant à mettre à profit les savoirs notionnels dans un contexte de vie.

IX.2.3.2.2 Citoyenneté et environnement

Nous proposons comme savoir notionnel l'injonction.

X.2.3.2.2.1 L'injonction

Il est question pour les apprenants d'utiliser l'injonction pour donner des conseils sur l'entretien de son environnement. Les apprenants doivent comprendre que l'utilisation de l'injonction vise à donner des conseils ou des ordres. L'enseignant, dans le cadre de son intervention, donne une tâche à l'apprenant où celui-ci doit user des conseils pour amener la population à abandonner une pratique qui est néfaste pour l'homme. Nous pouvons citer par

exemple l'abattage désordonné des arbres ou la stagnation des eaux usées. La situation problème peut être les plaintes de la population sur l'abondance des moustiques le réchauffement climatique. La réaction de l'apprenant consiste à donner des conseils qui vont aider les populations à ne plus se plaindre. L'enseignant permet à ses apprenants de comprendre qu'ils ont utilisé l'injonction et il va mettre l'accent sur ce savoir notionnel. Nous proposons que l'enseignant se serve de la production de ses apprenants sur l'injonction pour donner les valeurs de l'injonction et ce qui la caractérise. Nous évoquons la vie économique.

X.2.3.2.3 Vie économique

Comme savoir notionnel à retenir, nous proposons le slogan.

X.2.3.2.3.1 Le slogan

Ce savoir permet à l'apprenant de rédiger des courts textes dans le but d'exprimer une idée qu'il veut véhiculer autour d'un article ou produit. L'apprenant doit savoir comment présenter un slogan afin d'attirer l'attention des clients sur son produit. L'apprenant peut à partir d'une situation donnée, formuler cette courte phrase qui pourra faire l'objet d'apprentissage. Nous proposons ce savoir notionnel afin de montrer le lien qu'il y a entre ce savoir notionnel et le domaine de vie économique. Nous notons que l'apprenant apprend le français pour communiquer dans son environnement. Evoquons à présent le module bien-être et santé.

X.2.3.2.4 Bien-être et santé

Le savoir notionnel que nous proposons est le dialogue associé au récit.

X.2.3.2.4.1 Le dialogue associé au récit

Ce savoir notionnel permet à l'apprenant de savoir dialoguer avec l'autre sur le un problème de santé. L'enseignant crée par exemple une situation problème où il est demandé à l'apprenant de construire un texte dans lequel l'apprenant, tout en racontant un fait vécu sur les conséquences d'une mauvaise alimentation d'un enfant, introduit dans son texte le dialogue qu'il a eu avec les parents de cet enfant. Ce savoir notionnel permet à la fois d'interpeller sur l'hygiène alimentaire en présentant les conséquences d'une mauvaise alimentation et de ressortir les caractéristiques de ce type de texte. Nous pouvons mentionner par exemple la place des tirets, les temps verbaux : le présent de l'indicatif et le passé simple ou l'imparfait, les pronoms personnels utilisés dans ce type de texte. L'apprenant peut mettre en relief le dialogue dans un récit d'un événement précis. Nous

montrons toujours qu'il est important d'établir un lien entre le domaine de vie et le savoir notionnel étudié.

X.2.3.2.5 Médias et communication

Le savoir que nous comptons mobiliser pour le compte de ce domaine de vie est le reportage.

X.2.3.2.5.1 Le reportage

L'apprenant doit apprendre à faire le reportage sur un thème précis qui lui est donné. Il doit se comporter comme un journaliste qui écrit les articles. Ce savoir notionnel met l'apprenant en situation de communication et l'enseignant peut créer des situations où l'apprenant fera face aux thèmes de son reportage. Si nous prenons par exemple le cas de la flânerie des élèves pendant les heures des cours, l'apprenant peut faire un reportage dans lequel il explique ce phénomène en ressortant les causes et les conséquences de cet acte chez les élèves. La maîtrise de savoir développe chez l'apprenant le sens de l'écoute et l'esprit de synthèse. Notre but pour chaque cours est d'amener les apprenants à toujours se servir d'un savoir notionnel pour un contexte précis. Nous abordons maintenant les savoirs notionnels dans les domaines de vie dans la classe de quatrième.

X.2.3.3 La classe de quatrième

Nous commençons par la vie familiale et socioculturelle.

X.2.3.3.1 Vie familiale et socioculturelle

Le savoir notionnel que nous voulons mobiliser dans le cadre de ce domaine de vie est le compte rendu.

X.2.3.3.1.1 Le compte rendu

L'apprenant à travers la maîtrise de ce savoir, restitue de manière succincte l'essentiel de ce qu'il a retenu après avoir assisté à un événement dont il a la charge faire de comprendre aux autres ce qui s'est exactement passé. L'apprenant apprend à faire un compte rendu en se limitant sur les points essentiels sans verser dans le bavardage inutile. L'enseignant peut mettre l'apprenant dans une situation problème où il a par exemple assisté à une réunion familiale et il a charge de faire le compte rendu de cette réunion aux autres membres de famille qui étaient indisponibles ; l'apprenant se retrouve dans une situation où

il doit faire le compte rendu en quelques lignes. Nous pouvons dire que l'apprenant acquiert à l'école le savoir qu'il utilise dans son milieu de vie.

Il est question dans le cadre de ce cours de développer le sens de l'observation et de la prise de notes chez l'apprenant. Celui-ci peut se servir de ce qu'il a appris pour intervenir dans son milieu de vie quand il va faire face aux situations où il devra faire le compte rendu. Nous notons que la solution que l'apprenant apporte pour la situation problème est corrigée par l'enseignant qui lui montre les éléments à intégrer pour le compte rendu. Nous voulons que le cours commence toujours par la solution que les apprenants apportent par rapport à une situation problème afin que l'enseignant voie leur représentation spontanée sur un sujet précis et qu'il intervient pour faire le savoir notionnel à ses apprenants.

X.2.3.3.2 Citoyenneté et environnement

Nous proposons que le texte de la bande dessinée soit considéré comme savoir notionnel pour ce domaine de vie.

X.2.3.3.2.1 La bande dessinée

L'apprenant, à travers les personnages mis en scène, présente le comportement que ceux-ci adoptent être des bons citoyens. Nous souhaitons que l'enseignant demande aux apprenants dans une tâche de faire des bandes dessinées où ceux-ci ressorts les caractéristiques d'un bon citoyen à partir des personnages qui jouent des rôles spécifiques dans une situation donnée. Nous pouvons par exemple évoquer le cas d'un personnage qui respecte les lois de son pays ou qui adopte une attitude correcte pendant la levée de couleur ; nous voulons dire qu'il revient à l'enseignant de chercher des situations qui donnent l'opportunité à ses apprenants de mettre en relief le comportement citoyen des personnages présents dans sa bande dessinée.

Nous pensons que cette activité offre l'occasion aux apprenants un environnement d'apprentissage où il se retrouve parce qu'ils sont très intéressés par les images des bandes dessinées et ils s'exercent régulièrement dans le dessin des bandes dessinées. L'activité d'enseignement apprentissage tout en mettant l'apprenant dans son environnement habituel, offre une occasion de mieux faire ses bandes dessinées à travers des précisions que l'enseignant apporte pour une meilleure présentation des bandes dessinées. De plus, les apprenants comprennent qu'ils peuvent faire des bandes dessinées sur un sujet donné au lieu de toujours imiter les bandes dessinées existante. Ils peuvent s'en servir pour faire les leurs. Nous passons aux médias et communication.

X.2.3.3.3 Médias et communication

Pour ce module, nous proposons la rédaction d'un article de journal.

X.2.3.3.3.1 L'article de journal

Il est question de permettre à l'apprenant de faire un article dans un journal. La situation problème peut être la production d'un journal de l'établissement ; il est demandé à l'apprenant de produire un article qui parle du retard des élèves. Les apprenants produisent les articles et l'enseignant vérifie la production des apprenants tout en relevant pendant le cours, la spécificité d'un article. A la fin du cours, les apprenants comprennent les erreurs commises et voient ce qu'ils vont intégrer dans ce savoir notionnel. Nous présentons une forme d'apprentissage où les apprenants apprennent en faisant quelque chose. Nous sommes certains que l'apprenant va facilement corriger ses erreurs et par la suite va produire correctement un article. Nous pouvons dire qu'il est toujours question de mettre en relief tout savoir dans une situation de vie donnée. Evoquons la classe de troisième.

X.2.3.4 La classe de troisième

Pour la classe de troisième, nous proposons certains savoirs notionnels dans des modules de vie. Nous commençons par la vie familiale et socioculturelle.

X.2.3.4.1 La vie familiale socioculturelle

Nous optons pour le savoir notionnel suivant : raconter suivant un point de vue.

X.2.3.4.1.1 Raconter suivant un point de vue

Nous pensons qu'il est important de mettre l'apprenant dans une situation précise à travers une tâche qui pousse l'apprenant à faire un récit. L'enseignant met en exergue une situation problème où l'apprenant, après avoir participé à réunion familiale, fait le récit à son oncle qui n'a pas pu venir à cause de nécessité de service ou encore l'apprenant fait le récit d'un événement qu'il a observé en tant que spectateur. L'apprenant, en déroulant son récit, utilise un point de vue en fonction de présence ou son absence dans son récit. Nous pouvons dire que ce savoir notionnel a un lien avec le domaine de vie dans la mesure où l'apprenant fait le récit d'un événement qu'il a vécu comme acteur ou spectateur en famille ou dans un contexte culturel. L'apprenant comprend désormais qu'il fait le récit en fonction de son point de vue. Nous évoquons à présent la citoyenneté et environnement.

X.2.3.4.2 Citoyenneté et environnement

Le savoir notionnel qui sied selon nous à ce domaine de vie est le témoignage.

X.2.3.4.2.1 Le témoignage

L'apprenant au cours du témoignage met en exergue le mauvais comportement d'un citoyen. Il apprend à rédiger un témoignage pour mettre en surface ou dénoncer un acte qui ne sied pas à ce qui est admis par la société. Nous pouvons par exemple prendre le cas de l'apprenant qui doit apporter une solution à travers un témoignage sur un acte d'agression vécu. L'enseignant peut créer une situation problème où le témoignage de l'apprenant est déterminant pour arrêter un suspect.

Au cours de la séance d'enseignement apprentissage, l'apprenant rédige un témoignage à partir de sa représentation spontanée et les remarques apportées par l'enseignant et les autres camarades permettront à tous les apprenants de maîtriser la rédaction d'un témoignage ; ils pourront réinvestir ce savoir notionnel dans une autre situation de vie. Pour nous, il s'agit de mettre toujours l'apprenant dans la condition d'apprentissage où il fait face à une situation problème donné. Tout savoir notionnel est convoqué pour une situation précise. Nous pensons que le module citoyenneté et environnement a un lien avec le témoignage dans la mesure où l'apprenant peut apporter son témoignage pour toute situation vécue dans le cadre de la citoyenneté et de l'environnement. Nous allons aborder le savoir notionnel sur la vie économique.

X.2.3.4.3 Vie économique

Nous proposons dans le cadre de ce module de vie le savoir notionnel sur la hiérarchisation des arguments.

X.2.3.4.3.1 La hiérarchisation des arguments

Nous nous situons dans le cadre d'un contexte de marché où l'apprenant peut mobiliser ce savoir notionnel pour convaincre les clients de sa mère à s'intéresser à l'article que celle-ci expose. L'apprenant doit pouvoir utiliser les arguments qui permettent aux potentiels de changer d'avis pour acheter un article qui n'est pas encore très répandu sur le marché. Nous pouvons considérer aussi le contexte d'une activité culturelle dans un établissement scolaire et chaque apprenant décide d'exposer un article afin de vendre et récolter de l'argent. Face à la concurrence, il doit pouvoir ressortir les arguments dans le but de convaincre les potentiels clients. Ces arguments ne doivent pas être en désordre, car il faut les classer de telle sorte que face à tout client, que l'apprenant sache les utiliser de manière à

être clair et cohérent dans son langage. Nous pensons que l'apprenant qui s'entraîne à ce genre d'exercice pourra dans son contexte de vie mobiliser ce savoir notionnel pour convaincre une tierce personne. Nous estimons que l'enseignant, en présenter la situation problème, équipe l'apprenant à être un véritable usager de la langue française. Il est question d'exploiter les savoirs notionnels dans toute situation de vie réelle pour un objectif précis de vie. Nous passons au module bien-être et santé.

X.2.3.4.4 Bien-être et santé

Le savoir notionnel que nous mettons en exergue dans ce module de vie est la présentation des thèses opposées. Il est question de susciter chez les apprenants l'aptitude à s'opposer à une thèse présentée dans une situation de débat. L'opposition à une thèse doit se faire par l'exposition des arguments contraires à la thèse défendue par une tierce personne. L'apprenant doit pouvoir relever les arguments pertinents de manière à faire fléchir celui avec qui il débat. L'enseignant par exemple mettre une situation problème qui présente une personne qui a développé l'idée selon laquelle la médecine traditionnelle est très efficace au point où il n'est pas question de considérer la médecine moderne. L'argumenteur peut prendre des exemples sur l'efficacité de certaines écorces pour le traitement de la typhoïde, de la grippe, le coronavirus... L'apprenant doit s'opposer à cette thèse en donnant les arguments contraires afin de convaincre l'autre ; il peut arriver que certains apprenants soutiennent la thèse présentée dans ce cas, les apprenants vont développer leurs arguments selon leur conviction.

A la fin l'enseignant doit montrer comment s'opposer à une thèse en précisant la démarche à suivre. Nous pouvons dire que ce savoir notionnel a un lien avec le module de vie quand l'apprenant doit se déployer pour ressortir les arguments dans le but de convaincre certaines personnes qui développent des idées pouvant mettre en péril la santé ou le bien-être d'une personne. Il convient de noter également que ce savoir notionnel peut être évoqué dans d'autres domaines de vie.

Mais le plus important pour c'est de montrer à l'apprenant les caractéristiques de ce savoir ; il peut émettre des arguments pour s'opposer à une thèse mais cette opposition doit être structurée, cohérente et doit obéir à une progression qui suscite un intérêt particulier à tous ceux qui l'écoutent. Nous sommes sûrs que l'enseignement apprentissage devient un cadre où l'apprenant apprend à mobiliser les savoirs notionnels à chaque cours pour apporter une solution à une tâche donnée et ces savoirs, après avoir été acquis, peuvent être exploités dans l'environnement de vie de l'apprenant. A ce stade d'apprentissage, nous préparons

l'apprenant à entrer au second cycle où il mettra à profit l'acquisition du savoir sur l'argumentation. Nous revenons toujours à l'approche actionnelle de Puren qui pense que l'apprentissage d'une langue se fait dans l'action et l'apprenant apprend la langue pour communiquer et aussi en tant qu'usager de la langue. Nous nous intéressons maintenant au domaine de vie médias et communication.

X.2.3.4.5 Médias et communication

Nous proposons comme savoir notionnel pour ce module de vie la rédaction d'une lettre de motivation.

X.2.3.4.5.1 La lettre de motivation

L'apprenant doit pouvoir communiquer à partir d'une lettre de motivation. Ce savoir notionnel prépare l'apprenant à commencer à s'habituer dans le monde professionnel. La lettre de motivation entraîne l'apprenant dans la rédaction de la lettre administrative. L'apprenant doit apprendre à rédiger cette lettre en respectant toutes les formules qui y sont appropriées. L'enseignant crée par exemple une situation problème où l'apprenant, pendant les vacances, veut faire un stage et il lui faut rédiger une demande de stage adressée au responsable de la structure où il veut faire le stage ; l'apprenant apporte la solution à cette tâche en rédigeant une demande de stage. Après avoir produit la représentation spontanée de la demande de stage, il est cadré par l'enseignant au cours de la mise en commun des différentes productions des apprenants dans la cadre de l'activité d'enseignement apprentissage.

Cette démarche que nous proposons rejoint la maxime populaire que dit que c'est en forgeant que l'on devient forgeron. Nous pouvons aussi dire que les apprenants, face à chaque situation problème apporte des solutions qui ne sont pas forcément celle qui est admise, mais ils sont guidés par leur enseignant qui montre le bien fondé du savoir notionnel mobilisé ; nous n'écartons pas la possibilité pour les apprenants de mobiliser les savoirs pour apporter les solutions à une situation problème sans toutefois expliquer la place de ce savoir mobilisé. Le rôle de l'enseignant dans le cadre de son intervention dans la classe est de favoriser l'acquisition d'un savoir notionnel et montrer comment il intervient dans un contexte précis.

Nous venons de ressortir les savoirs notionnels par module de vie de la classe de sixième en troisième. Nous pensons que ces savoirs notionnels sont choisis en fonction des différents modules de vie afin que l'apprenant s'en serve efficacement au-delà de la situation présentée en classe. Nous considérons que ces savoirs notionnels peuvent être réinvestis dans

le quotidien de vie de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle nous avons, autant que c'est possible, établi le lien entre le savoir notionnel choisi et le module de vie. Il est question de mobiliser les savoirs notionnels pour évoquer chaque domaine de vie. Nous avons voulu que chaque savoir notionnel soit justifié et nous pensons que pour une meilleure application de l'APC, il faut absolument considérer les savoirs notionnels qui ont un impact dans les domaines de vie ; tout savoir qui ne peut être justifié dans un domaine de vie doit être purement et simplement écarté.

Nous avons proposé que les savoirs notionnels évoqués soient mobilisés pour une action précise à mener par l'apprenant dans un contexte où il en a besoin pour faire face aux difficultés rencontrées.

Nous pensons qu'il faut enseigner le français de manière à susciter chez l'apprenant une certaine motivation à participer aux activités d'enseignement apprentissage ; le français ne doit plus être une matière où la plupart des apprenants ne trouvent plus d'intérêt au contraire les apprenants doivent apprendre le français pour l'utiliser dans leur environnement de vie.

CHAPITRE XI : L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE D'EXPRESSION ÉCRITE ET DE LA GRAMMAIRE

Ce chapitre est consacré à la présentation de quelques leçons de grammaire et d'expression écrite au premier cycle. Pour organiser des séances d'enseignement-apprentissage, l'apprenant doit préparer des leçons à travers des fiches pédagogiques. Celles-ci doivent comporter toutes les étapes de déroulement d'un' leçon avec le temps mis pour chaque étape. Ces leçons conçues doivent répondre aux réalités des milieux socioéconomiques. Il est important de noter que la particularité du Cameroun est la représentation des plusieurs groupes sociologiques. Nous pouvons citer les bantous, les semi-bantous et les sahéliens. Il faut concevoir des leçons, pour les sous-cycles d'observation et d'orientation, en prenant en compte tous ces groupes afin que chaque apprenant se retrouve dans son environnement de vie. Nous proposons que la présentation des situations problèmes soit le reflet de chaque contexte de vie. Ceci amène l'apprenant à être plus intéressé à la résolution de la situation problème posé.

Il faut aussi tenir compte des apprenants qui ne se sont pas encore frottés à d'autres réalités de vie pour les classes de quatrième et troisième. Nous estimons qu'il faut de temps en temps intégrer d'autres réalités de vie dans les situations problèmes juste pour faire découvrir ce qui se passe ailleurs que leur milieu de vie ; mais l'enseignant ne doit pas y mettre un accent particulier. Par exemple, pour la zone sahélienne, il ne faut pas mettre l'accent sur des réalités comme la vie en forêt ; pour la vie socioculturelle, il faut mettre l'apprenant de la zone semi bantous dans les situations problèmes qui mettent en exergue les cérémonies traditionnelles qui sied à leurs réalités locales. A partir du sous-cycle d'observation, l'apprenant peut être ouvert au monde en abordant d'autres réalités sociales. C'est déjà un moyen de préparer le BEPC qui est un examen qui passe dans toute l'étendue du territoire camerounais. Nous pensons que l'enfant ne doit pas être déconnecté de son milieu de vie au sous-cycle d'observation mais il peut comprendre d'autres réalités socio-économiques au sous-cycle d'orientation.

Il est question pour l'apprenant d'apprendre le français dans la perspective qu'il devra être aussi un usager de la langue comme cela est stipulé dans la perspective actionnelle. L'apprenant doit être en action et ceci doit se faire dans un contexte précis. Il est aussi important de noter que le français est considéré dans certains milieux ruraux comme la langue étrangère et certains apprenants ne voient pas en quoi c'est utile pour eux d'apprendre cette

langue. Nous pouvons avoir des apprenants qui font leur vie dans leur département d'origine sans s'installer dans un autre département, ils peuvent aller et revenir sans y résider. Nous avons aussi une catégorie qui ne quitte leur localité que lorsqu'ils ont fini leur étude secondaire pour continuer les études supérieures. Nous proposons que les cours intéressent les apprenants qui y trouvent un intérêt à apprendre. Il faut des phases d'explication de la démarche didactique pour les classes de sixième pour qu'ils ne se perdent pas pendant la phase des enseignements apprentissage. Il faut pouvoir montrer comment se déroule l'activité d'enseignement-apprentissage. Pour organiser des séances d'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit préparer en avance ses cours à partir des fiches pédagogiques.

XI.1 Préparation de la fiche pédagogique en grammaire et en expression écrite

La fiche pédagogique doit comporter toutes étapes du déroulement d'une leçon de français. Nous proposons des articulations que nous souhaitons retrouver dans une fiche pédagogique. Il s'agit pour nous de ressortir quelques modèles de fiche pédagogique que l'enseignant peut élaborer en grammaire et en expression écrite. Nous comprenons de ce fait que la phase de préparation est très importante et elle doit se faire avec beaucoup de sérieux. Il n'est pas question pour l'enseignant de faire des fiches pédagogiques copier-coller ; il faut que les enseignants d'un même établissement élaborent leurs fiches pour avoir une orientation précise à suivre en fonction des apprenants. La fiche pédagogique élaborée pour une même leçon peut avoir quelques modifications d'une classe à une autre en fonction des difficultés appréhendées pour chaque groupe d'apprenants et en fonction du milieu de vie. Il n'est pas correct pour un enseignant d'avoir une fiche pédagogique passe partout. Car les situations problèmes ne sont pas forcément les mêmes ; elles peuvent changer d'un contexte à un autre. Elles doivent être construites en fonction de la spécificité de de chaque milieu.

Nous proposons d'emblée que la fiche pédagogique soit modifiée chaque année pour que l'enseignants améliore son contenu. La fiche pédagogique est en quelque sorte « l'arme » de l'enseignant et il doit y mettre toute son attention, si la fiche pédagogique est bâclée, l'intervention de l'enseignant peut connaître quelques difficultés dans les salles de classe. Il sera comme un militaire qui se retrouve dans le champ de bataille sans arme ou avec une arme inappropriée pour affronter l'ennemi. Nous voyons de ce fait l'importance d'une bonne préparation de la fiche pédagogique qui permet à celui-ci d'intervenir avec une confiance de ce qu'il est en train de faire, l'enseignant travaille avec aisance. Un cours mal préparé ne peut pas être bien dispensé quel que soit la bonne volonté de l'enseignant. Il est vrai que certains enseignants comptent sur leur expérience professionnelle, surtout pour ceux qui ont déjà tenu

la même classe plusieurs années. C'est une grave erreur dans la mesure où chaque classe a ses spécificités ; ces enseignants sont comme des chauffeurs qui ont emprunté plusieurs fois une route et qui ne prennent plus de précaution en se disant qu'ils maîtrisent tous les virages et tous les obstacles, ils s'exposent aux accidents de circulation quand ils ne se sont pas préparés (se reposer par exemple) pour un déplacement sur une longue distance. La mauvaise préparation peut amener l'enseignant à ne plus avoir l'orientation voulue pour son cours. La préparation d'un cours pour deux niveaux identiques peut se faire différemment en fonction des apprenants. L'enseignant ne peut pas toujours proposer les mêmes tâches pour les enfants d'un même niveau ; il peut arriver qu'il change selon le niveau de ses apprenants. Il revient à l'enseignant de connaître ce qui est accessible à ses apprenants.

Nous le disons encore les fiches pédagogiques modèles ne sont que des canevas pour l'enseignant, celui-ci ne doit pas les conserver pour les utiliser systématiquement dans toutes ses classes de même niveau. Par exemple les apprenants des zones urbaines ne peuvent pas toujours avoir les mêmes réactions que ceux des zones rurales. C'est pour cette raison que nous voulons que les enseignants maîtrisent leurs apprenants afin de savoir ce qui peut faire l'objet de l'apprentissage. Nous avons constaté au cours de nos descentes sur le terrain que certains enseignants qui quittaient la ville de Yaoundé pour la périphérie se plaignaient de la difficulté à pouvoir intervenir efficacement dans les établissements de la périphérie de Yaoundé⁴⁶. Cette situation est sûrement due à la préparation des cours ; car ces enseignants ont confié qu'ils avaient gardé leur cours quand ils avaient le même niveau.

Il faut réorienter la préparation en fonction du contexte. Par exemple un cours de lecture méthodique ne saurait être fait de la même façon dans deux classes sans livre ou avec livre. De même, il est difficile d'intervenir en grammaire de la même façon dans une classe à effectif pléthorique ou une classe à faible effectif. Il faut que l'enseignant prépare son cours dans l'optique de donner l'occasion aux apprenants de construire eux-mêmes leur savoir et cela ne peut se faire que dans le cas où l'enseignant sait comment amener ses apprenants à le faire. L'enseignant doit cesser de se cacher sous des prétextes liés au niveau de ses apprenants pour justifier son intervention tronquée où il se permet de jouer le rôle de l'enseignant qui donne le savoir à ses apprenants sans leur donner l'occasion de pouvoir construire eux-mêmes leur propre savoir.

La bonne préparation des fiches pédagogiques consiste à respecter scrupuleusement les étapes d'une leçon, elle consiste également à élaborer des fiches lisibles de manière que

⁴⁶ Ce sont des zones rurales proches de Yaoundé

l'enseignant, au cours de son intervention ne s'embrouille pas. Nous allons à présent évoquer le temps imparti par étape.

XI.1.1 Le temps affecté par étape

L'enseignant doit organiser sa fiche de telle sorte que toute son intervention se passe pendant la période réservée à l'intervention en classe. Il est vrai qu'il peut arriver que ce temps soit dépassé de quelques minutes (deux ou trois) ; mais lorsque l'enseignant va au-delà de cinq minutes, nous pouvons affirmer qu'il y a problème. Le problème de gestion de temps peut n'est pas seulement lié à la préparation d'une leçon il peut aussi être l'incapacité de l'enseignant à dispenser efficacement un cours. L'enseignant doit évoluer en classe en fonction des réactions des apprenants. Il doit pouvoir réorienter ses questions quand il constate qu'il n'est pas compris, ceci permet d'éviter « les temps morts » en classe. Lorsqu'il constate qu'une étape est maîtrisée par ses apprenants, il peut passer à une autre étape sans avoir épuisé tout le temps imparti. Ceci permet à l'enseignant de pouvoir s'attarder sur une étape qui n'est pas comprise par ses apprenants et même aller au-delà de temps qu'il s'était fixé lors de la préparation de sa leçon. Concrètement il peut récupérer le temps perdu à une étape sur une autre en fonction des réactions de ses apprenants.

L'enseignant doit savoir manager son temps au cours de son intervention. Il doit, tout en permettant à ses apprenants de participer à une solution d'une tâche qu'il a donnée, toujours vérifier le temps afin de ne pas être surpris. Un enseignant ne doit consulter son temps toutes les cinq minutes afin de savoir qu'il respecte le temps réservé pour chaque étape de sa leçon. Le véritable problème se situe au niveau des apprenants qui ne réagissent pas efficacement mais même à ce niveau, l'enseignant doit savoir comment poser les questions à ceux-ci afin qu'ils participent au cours. Les questions doivent être précises et concises. Elles doivent déjà guider l'apprenant à pouvoir travailler pour aboutir à une solution. L'intervention de l'enseignant selon l'APC doit être interactive. Nous allons nous intéresser à la confection d'une fiche pédagogique.

XI.2 La fiche pédagogique

La confection d'une fiche pédagogique se fait pendant la préparation d'un cours. La fiche pédagogique est un document où l'enseignant y mentionne ce qu'il doit faire pendant son intervention. Cette fiche pédagogique est toujours à la portée de l'enseignant qui le consulte à chaque fois qu'il progresse dans son cours. La fiche pédagogique évite toute navigation à vue de l'enseignant.

Pour élaborer une fiche pédagogique, il faut intégrer dans la mesure du possible tout ce que nous venons de présenter plus haut. Chaque cours a sa fiche pédagogique de manière spécifique. Pour l'APC, nous allons proposer les éléments suivants qui doivent être intégrés dans le cadre de la confection d'une fiche.

- La nature du cours
- Le titre de la leçon
- Les savoirs à acquérir
- La situation problème
- Les différentes phases de la leçon

Nous commençons par la nature du cours

XI.2.1 Nature du cours

Il s'agit de la sous-discipline du français qui doit faire l'objet de l'enseignement-apprentissage. Le français a plusieurs sous-disciplines et l'enseignant, pour chaque période, doit intervenir pour une sous-discipline précise. Dans le cadre de notre travail, nous avons porté notre choix sur deux sous-disciplines : la grammaire et l'expression écrite. Toute fiche pédagogique en français doit toujours porter au début la sous-discipline à aborder par l'enseignant de français.

XI.2.2 Le titre de la leçon

Nous notons qu'à chaque cours de français qui concerne une sous-discipline précise, il est important de noter le titre de la leçon afin de savoir exactement ce qui doit faire l'objet des séances d'enseignement-apprentissage dans la sous-discipline. Le titre doit être mentionné par l'enseignant de français au tableau en gras et souligné ou bien il doit se faire avec une craie de couleur.

XI.2.3 Les savoirs à acquérir

Ce sont les savoirs qui doivent faire l'objet de l'apprentissage pour l'apprenant. Il doit être très précis afin que les apprenants sachent exactement ce qui doit être appris. Ils ne doivent pas naviguer à vue ; leur attention doit porter sur ce qui doit être acquis. Nous proposons que la formulation des savoirs à acquérir tienne compte du domaine de vie étudié et de la spécificité de la tâche donnée par l'enseignant de français.

XI.2.4 la situation problème

Nous proposons à ce niveau que le corpus soit une situation problème qui renferme une tâche à proposer aux apprenants en début de chaque leçon. Le corpus doit correspondre au domaine de vie étudié dans le cadre du module. Le choix de la tâche doit obéir aux réalités socioéconomiques de l'apprenant ; la tâche doit être le travail que l'enseignant de français donne à ses apprenants dans le but de voir comment ils y réagissent. La tâche doit être une situation problème que pose l'enseignant à ses apprenants. L'enseignant met en exergue un problème de vie qu'il propose à ses apprenants. La tâche doit être rédigée avec un français simple au niveau de l'apprenant, la consigne doit être précise ; il faut éviter de longues phrases pour ne pas perdre l'apprenant. Celui-ci doit savoir exactement le travail qui est le sien.

La situation problème n'est pas un devoir à faire par l'apprenant c'est pour cette raison qu'elle doit avoir quelques lignes qui spécifient le travail à faire. La tâche doit pousser les apprenants à réagir de ce fait, elle doit concerner l'environnement de vie de l'apprenant, celui-ci doit s'y trouver et doit comprendre ce qui est demandé de faire dans son quotidien. La tâche doit être concrète parce qu'elle présente l'environnement de vie de l'apprenant. Nous pouvons comprendre qu'en français, la conception d'une tâche ne semble pas aisée mais il revient à l'enseignant de savoir mettre en exergue une réalité de vie. Nous sommes conscient qu'en grammaire, il est très difficile de toujours concevoir une tâche qui est en rapport avec un domaine de vie mais nous devons aussi comprendre que l'apprenant doit en même temps être un usager du français ; il doit apprendre le français pour s'en servir dans son milieu de vie.

Nous pensons que toute tâche donnée par l'enseignant doit viser cet objectif afin que le travail de l'apprenant corresponde à sa préoccupation sociale. Il faut des tâches en grammaire qui provoquent la réaction de l'apprenant. Au moins nous pouvons dire que certains apprenants ne trouveront plus l'apprentissage de français comme déphasé du contexte de vie des apprenants. Nous estimons que la tâche est aussi déterminante pour l'intervention de l'enseignant de français.

La conception de la situation problème par l'enseignant doit être faite de telle sorte que le savoir à acquérir soit impérativement convoqué pour la résolution de la tâche. Les apprenants peuvent convoquer d'autres savoirs pour la résolution de la tâche proposée mais parmi ces savoirs, il faut qu'ils mobilisent le savoir qui doit faire l'objet de l'enseignement apprentissage. Pendant la résolution de la tâche par les apprenants, l'enseignant doit assurer le

rôle du guide ; le travail essentiel doit revenir à ses apprenants qui co-construisent la solution. Ceux-ci peuvent constituer des groupes de travail.

XI.2.5 Les différentes phases de la leçon

Nous proposons les suivantes pour la conduite d'une leçon :

- L'exposition de la situation problème ;
- Le traitement de la situation problème ;
- L'exploitation du savoir à acquérir ;
- L'établissement de la règle ;
- Vérification de la compétence.

XI.2.5.1 L'exposition de la situation problème

Cette étape consiste à mettre en surface la question de la situation problème. Nous pouvons dire que la situation problème se trouve déjà dans la tâche donnée par l'enseignant. La situation problème doit refléter l'environnement de vie de l'apprenant ; elle doit être simple à comprendre. L'apprenant est confronté à une situation problème qui nécessite sa réaction en vue d'apporter une réponse à la tâche posée. L'enseignant ne doit pas rendre le travail difficile à ses apprenants c'est la raison pour laquelle il doit si possible commencer par se rassurer si ses apprenants maîtrisent la tâche qu'il a posée au tableau. A chaque cours, si les apprenants sont confrontés à une situation problème et qu'ils apportent des solutions, il est évident qu'à la fin du module ceux-ci pourront développer leur compétence dans ce domaine de vie surtout que l'activité enseignement apprentissage se déroule en trois semaines.

Nous ne considérons pas l'apprenant comme une personne qui a une tête vide ; il arrive au collègue parce qu'il dispose déjà d'un bagage intellectuel conséquent et il ne doit pas être négligé. Il est vrai que certaines notions peuvent échapper à son niveau mais nous savons qu'il peut pousser la réflexion pour aboutir à une solution. La tâche que l'enseignant propose permet de déceler aussi les limites de ses apprenants au niveau de la maîtrise de certains savoirs. Nous proposons de mettre l'apprenant dans un contexte d'apprentissage de la langue comme un usager afin qu'il communique et qu'il utilise cette langue pour un point précis.

Nous pensons que cette démarche suscite la curiosité de l'apprenant au point où il sera très actif pour trouver la solution à la tâche donnée par l'enseignant. Nous voulons que les apprenants découvrent par eux même les actions à mener pour aboutir à la solution. Comme nous l'avons dit, l'enseignant ne s'efface pas il devient le véritable guide qui aide ses apprenants à aboutir à une solution. Nous voulons que l'apprenant découvre le rôle du savoir

à acquérir par lui-même dans la situation donnée. Nous sommes convaincu que le travail de l'apprenant facilite son apprentissage ; il apprend en pratiquant.

Nous n'aurons plus des apprenants qui emmagasinent les savoirs sans pour autant savoir ce qu'ils pourront en faire. Les apprenants n'apprendront plus leurs leçons pour restituer les savoirs acquis pendant les évaluations mais ils apprendront pour s'en servir dans leur milieu de vie. Nous estimons qu'à force de se frotter à plusieurs situations problèmes, les apprenants développeront leur compétence dans un domaine précis car par exemple pour être un chauffeur compétent, il faut pouvoir conduire dans toute sorte de situation ; si le chauffeur ne se met pas dans les conditions d'exercer son métier dans toutes les situations, il ne pourra pas réagir efficacement devant certaines situations. De même, l'apprenant qui n'est pas soumis à plusieurs tâches dans un domaine précis de vie ne peut pas avoir la réaction devant tout type de situation.

Nous pouvons considérer les différentes tâches soumises aux apprenants au cours d'un module comme des familles de situations qui forment ces apprenants à devenir compétents. Il est important de noter qu'il est difficile de parler de compétence quand un apprenant n'est pas soumis à plusieurs situations. Nous voulons qu'à la fin de chaque module, l'apprenant puisse convoquer tous les savoirs acquis pour la résolution des tâches qui lui sont confiées. L'apprenant peut maîtriser un savoir sans avoir à l'exploiter dans une situation précise ; il convient à la fin de chaque module qu'il sache comment faire pour mettre à profit ce savoir dans son contexte de vie. Le rôle de l'enseignant est d'amener ses apprenants à réinvestir les savoirs dont ils disposent dans des situations de vie réelles.

Nous pouvons prendre l'exemple d'un cours de grammaire de sixième qui porte sur « le complément circonstanciel de lieu ». Nous proposons que l'enseignant écrive au tableau la nature de la leçon, le titre de la leçon et il présente la tâche à ses apprenants :

Vous rencontrez une personne étrangère à votre quartier et il sollicite que vous lui indiquiez la maison d'une personne que vous connaissez et qu'il ne peut pas joindre au téléphone. Utilisez au plus quatre phrases pour indiquer la maison dans le cadre d'un dialogue avec cette personne ».

Cette tâche met l'apprenant au travail et celui-ci aura quelques minutes pour indiquer la maison. Nous pensons que certains enfants utiliseront le complément circonstanciel de lieu pour indiquer la maison ; l'enseignant exploitera la résolution de la tâche de ces apprenants pour montrer en quoi consiste le complément circonstanciel et comment l'exploiter pour une situation précise. Nous voyons que l'apprenant saura utiliser le complément circonstanciel de lieu dans toutes les autres situations de vie. Le savoir doit être acquis dans le cadre de la

résolution d'un problème. Il ne sera plus question de dire que le français ne sert qu'à avoir des notes. Nous pouvons aussi prendre l'exemple d'un cours de troisième sur la narration plus particulièrement « la focalisation ou point de vue » au module vie socioculturelle, la tâche peut être libellée comme il suit :

Situation problème : tu te déplaces pendant les vacances pour aller passer quelques jours avec ton oncle qui est dans une région différente de la vôtre ; à ton arrivée, tu l'accompagnes à une cérémonie traditionnelle. Dès ton retour tu veux partager ce que tu as vécu. Raconte à ta mère le déroulement de cette cérémonie traditionnelle en dix lignes au maximum.

Au cours de la résolution de la tâche dans cette situation problème, l'apprenant va faire le récit en précisant qu'il a assisté à tous les événements ; il va utiliser le pronom personnel à la première personne. L'enseignant peut, à partir du récit, amener l'apprenant à comprendre qu'il raconte son récit étant un personnage de ce récit ; c'est la focalisation ou point de vue interne, il peut préciser d'autres points de vue selon la place du narrateur dans le récit. Nous comprenons en même temps que l'apprenant, pour résoudre le problème de narration des faits vécus, utilise la première personne afin de témoigner de sa présence au lieu de l'événement. Désormais, l'apprenant saura qu'il convoque la focalisation interne pour faire le récit où il est l'un des participants. Nous devons toujours savoir que la tâche doit avoir un lien avec le domaine de vie. Le plus important est en quelque sorte la réaction des apprenants face à la tâche proposée par l'enseignant. Ils doivent réfléchir pour apporter des solutions.

XI.2.5.2 Le traitement de la situation problème

Il s'agit pour l'enseignant de donner l'opportunité aux apprenants de travailler sur la tâche afin de pouvoir y apporter la solution. Ce travail peut se faire en groupe ou individuellement, le but recherché est de voir comment les apprenants procèdent pour apporter les solutions à la situation problème ; l'enseignant doit s'intéresser aux savoirs notionnels convoqués par ses apprenants pour voir si parmi ces savoirs, il y a celui qui fait l'objet des séances d'enseignement apprentissage. Pendant cette phase, l'enseignant doit vérifier ce que font les apprenants, il doit circuler pour contrôler le travail et donner des orientations en cas de difficulté. Il doit toujours se rassurer du niveau de compréhension de la situation problème par ses apprenants. En cas de difficulté pour les apprenants, l'enseignant doit poser des petites questions guides qui permettent aux apprenants de comprendre le travail à faire.

Ce niveau, l'enseignant a juste posé le titre de la leçon et la tâche au tableau, les apprenants travaillent dans le but d'apporter une solution à la situation problème et ils peuvent mobiliser les savoirs qu'ils jugent appropriés pour leur travail. Il est aussi question de voir comment les apprenants procèdent pour apporter la solution à la tâche. Pour susciter l'intérêt des apprenants, l'enseignant doit créer des situations problèmes concrets à leur milieu de vie et en rapport étroit avec leur quotidien. A la fin de cette phase, l'enseignant recueille les résultats des travaux des apprenants (deux ou trois groupes au maximum en fonction de leur pertinence) afin d'exploiter. Il n'est pas encore question d'aborder spécifiquement le savoir à acquérir par les apprenants. Mais les résultats des apprenants concernent la solution apportée à la situation problème. Nous proposons que vingt-cinq minutes soient réservées à cette étape. Ceci s'explique par le travail donné aux apprenants qui doivent apporter des solutions pour la situation problème que l'enseignant a proposé. C'est au cours de ces résultats que l'enseignant peut aborder l'exploitation du savoir notionnel à étudier.

XI.2.5.3 Exploitation du savoir à acquérir

L'enseignant reste le seul guide et il donne à ses apprenants l'orientation à suivre. Il procède par des questions qui permettent à ses apprenants de ressortir tous les savoirs qu'ils ont mobilisés pour apporter la solution à la situation problème. Après avoir fait ce travail, nous proposons que l'enseignant marque un temps d'arrêt sur le savoir à acquérir et aide les apprenants à donner le rôle ou l'importance de ce savoir dans la solution apportée à la situation problème. Nous pensons que si l'enseignant a bien posé sa situation problème, il est indéniable que parmi les résultats proposés par les apprenants, on retrouve au moins un résultat où le savoir à acquérir est mobilisé. Nous pensons que cette phase est dépendante de celle précédente surtout au niveau de la situation problème. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit toujours contrôler le travail fait par ses apprenants et les orienter en cas de difficulté.

L'enseignant doit interroger ses apprenants sur le savoir à acquérir afin de ressortir tous les points importants à retenir. Ces questions doivent être bien préparées et orientent les apprenants à ressortir les points qui caractérisent le savoir à acquérir. Au cours de cette phase, l'enseignant peut choisir une solution parmi toutes celles apportées pour la résolution de la situation problème selon sa pertinence ; celle qui est choisie devient le corpus où le savoir à acquérir est mis en exergue. Il est donc question pour l'enseignant de poser des questions qui permettent de manipuler ce texte et ressortir les la quintessence des points de ce savoir. Concrètement nous proposons que le texte de manipulation soit produit par les apprenants

dans le contexte de la résolution d'une situation problème ; le texte peut être manipulé en fonction de l'objectif que veut atteindre l'enseignant pour l'acquisition du savoir. La manipulation du corpus permet de ressortir tous les points que l'enseignant souhaite étudier avec ses apprenants.

Nous notons qu'au cours de cette phase, l'enseignant guide ses apprenants à construire convenablement les savoirs notionnels et il intervient en cas de difficulté pour ses apprenants à répondre aux questions dans le but de les orienter ou apporter quelques clarifications pour faciliter la compréhension de ces savoirs par les apprenants. Si nous reprenons l'exemple du cours de troisième en expression écrite qui porte sur « la narration » où il est demandé de raconter à sa mère le déroulement d'une cérémonie, nous aurons des résultats des apprenants où le récit intègre l'apprenant comme un personnage qui vit l'événement. Dans le cadre de la manipulation, l'apprenant peut poser les questions suivantes :

- Qui parle dans ce texte ?
- Quels sont les éléments du texte qui justifient la présence du narrateur ?
- Est-il possible de faire un récit sans en être un personnage ?
- Quels peuvent être les pronoms personnels utilisés par le narrateur ?

Les différentes réponses apportées par les apprenants permettent de construire le savoir notionnel à acquérir.

Pour la classe de sixième par exemple, et plus précisément le cours sur « le complément circonstanciel de lieu », nous pouvons après les solutions apportées par les apprenants, récupérer le texte qui nous semble plus intéressant pour le manipuler. Dans ce cas, l'enseignant peut poser des questions suivantes :

- Souligne d'un trait tous les verbes conjugués du texte
- Souligne de deux traits les mots qui sont après ces verbes
- Encadre les mots qui indiquent le lieu

Nous pouvons dire que ces questions orientent les apprenants à construire le savoir notionnel. Ils apportent des réponses qui sont validées par l'enseignant. Cette étape doit se faire à travers des questions que l'enseignant pose directement aux apprenants et ceux-ci réagissent par des réponses qu'ils apportent.

La particularité de la démarche que nous proposons se situe au niveau de la possibilité pour les apprenants à construire un savoir notionnel nouveau et en même temps à apporter des solutions à une situation problème proposée par l'enseignant. L'apprenant apprend le français en le manipulant dans des situations de vie précises et en ressort les règles sur lesquelles cette langue est bâtie. Il s'agit de l'apprentissage de la langue par l'action qui est menée par

l'apprenant en fonction de la solution qu'il veut apporter à une situation problème donnée. L'apprenant apprend la langue en agissant ; il n'apprend pas la langue en se limitant sur le fonctionnement de certaines règles.

L'apprentissage du français doit donner l'occasion aux apprenants d'améliorer aussi la qualité de leur expression. Ils doivent pouvoir parler correctement le français et écrire sans faire de faute ou tout au moins d'en éviter au maximum. Ils apprennent aussi une langue pour l'utiliser dans son cadre de vie ; la langue doit être parlée et il faut que les apprenants voient en quoi chaque notion étudiée a un apport considérable pour la communication ; c'est la raison pour laquelle nous avons précisé dans le chapitre précédent que certains savoirs notionnels qui n'interviennent pas directement dans le cadre d'une communication doivent être élagués ; il est important de n'utiliser que les savoirs notionnels qui interviennent dans le cadre de la communication. Nous plaçons également la situation problème au centre des séances d'enseignement apprentissage. Nous pensons qu'il faut au minimum vingt minutes pour cette étape. Ce temps s'explique par le fait que les apprenants interviennent régulièrement et les échanges avec l'enseignant peuvent être un long. Après la phase d'exploitation des savoirs notionnels l'étape qui suit est la formulation de la règle.

XI.2.5.4 La Formulation de la règle

C'est la phase où les apprenants notent les points essentiels à retenir pour le savoir notionnel acquis. L'enseignant demande à ses apprenants ; il s'agit de consigner dans le cahier l'essentiel à retenir du savoir notionnel abordé. Les apprenants peuvent sous le contrôle de leur enseignant ressortir la règle à retenir par rapport à un savoir notionnel particulier. Le temps consacré à cette étape doit être court parce que c'est la dernière phase qui est le résumé de ce que les apprenants ont eux-mêmes construit. Nous proposons cinq minutes pour cette étape. Pour y arriver, il faut que l'enseignant pose des questions de façon précise et intervient juste pour arranger les phrases mal construites par les apprenants. Après cette étape, nous proposons de vérifier les savoirs acquis.

XI.2.5.5 Vérification de la compétence

Cette étape pour nous doit être réservée à une sorte d'évaluation pour jauger le niveau de compréhension des apprenants sur le savoir notionnel qui était mis en exergue. Il s'agit en quelque sorte de vérifier la maîtrise du savoir notionnel par les apprenants. L'enseignant peut procéder par un exercice qui permet de vérifier la maîtrise de ce savoir notionnel, il peut

concevoir un exercice qui met en relief une situation liée au domaine de vie du module mais sans soumettre ses apprenants à une quelconque situation problème.

Nous concevons un cours où l'apprenant, tout en mobilisant les ressources pour résoudre une situation problème posée par l'enseignant, est soumis à l'apprentissage d'un savoir notionnel qu'il a lui-même convoqué ; à la fin de son apprentissage, l'apprenant pourra établir un lien entre le savoir notionnel à acquérir et le domaine de vie. Nous notons que tout apprentissage aide à faire quelque chose de concret. Il faut au sortir de tout enseignement apprentissage, que les apprenants aient appris le rôle que joue le savoir notionnel à acquérir dans une situation de vie. Les savoirs notionnels en grammaire et en expression écrite doivent s'acquérir dans un contexte de vie donné. Nous avons constaté au cours de nos descentes sur le terrain que c'était le problème que posait l'enseignant de français qui se demandait à quoi servent tous ces savoirs notionnels dans l'environnement quotidien de l'apprenant si celui-ci ne peut pas convenablement ces savoirs?

Il est vrai que l'intégration est une activité qui permet de mobiliser tous les savoirs acquis au cours d'une séquence pour apporter une solution à une tâche donnée mais nous constatons que l'intégration ne peut pas en elle seule développer les compétences chez l'apprenant. Il est difficile voire impossible de parler de compétence quand l'apprenant n'est soumis qu'à une seule tâche. L'intégration dans le contexte où les semaines d'apprentissage ne donnent pas lieu à une possibilité pour l'apprenant d'apporter des solutions à partir d'une situation problème. C'est d'ailleurs pour cela que les apprenants ne saisissent par le travail qui leur revient.

De même les enseignants confondent l'APC et la PPO ; ils font une approche qui n'est parfois pas ni l'un ni l'autre. Il faut une démarcation nette de telle sorte que l'apprenant sache exactement qu'il doit développer la compétence en mobilisant les savoirs dans un contexte donné au lieu de son attention sur les savoirs. Nous évitons de ce fait que l'intégration deviennent une autre séance d'enseignement apprentissage où il est question de mettre en relief les savoirs à acquérir ; c'est cette situation qui a créé cet imbroglio entre les inspecteurs pédagogiques où pour les uns, il faut que l'enseignant mette dans sa fiche pédagogique : « savoirs à acquérir », pour d'autres ils demandent aux enseignants de mettre « compétence attendue », nous comprenons que cette situation ne contribue pas à l'amélioration de l'intervention de l'enseignant dans ses salles de classe.

Il est clair que si au départ on montre que toute séance d'enseignement apprentissage doit être l'importance du savoir notionnel dans la résolution d'une situation problème, nous ne serions pas à ce spectacle qui présente clairement la méconnaissance de l'APC de la part des

inspecteurs pédagogiques. Nous proposons que les phases d'intégration se fassent dans la continuité des cours en mettant l'accent sur le lien qui peut être relevé entre savoir notionnel et domaine de vie. Il n'est point question de mettre de côté ces phases qui sont très importantes pour asseoir la compétence des apprenants.

XI.3 La phase d'intégration en expression écrite

L'intégration doit être une phase qui permet aux apprenants de consolider les acquis au niveau des savoirs notionnels. Nous souhaitons qu'au cours de cette phase, que les savoirs soient mobilisés pour la résolution d'une situation problème. La phase d'intégration doit se faire après trois semaines des cours. Un apprenant qui a suivi toutes les étapes d'une leçon telles que nous avons préconisées se retrouvera facilement à l'intégration. Nous proposons que la situation problème donnée par l'enseignant soit une situation complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs ressources en vue d'aboutir à la résolution d'une tâche. L'intégration doit être considérée comme une révision de tout ce qui a été fait au cours des séances d'apprentissage. L'intégration permet à l'apprenant de pouvoir résoudre des problèmes qui sont complexes ; c'est une phase qui doit intervenir dans le but de développer la réflexivité de l'apprenant. Il faut mettre les apprenants dans les conditions de travail qui imposent une gymnastique intellectuelle pour trouver la solution.

En mettant les apprenants dans des conditions de travail qui lui font revenir sur tous les savoirs passés en revue au cours de la séquence, on sera en train de former un apprenant accompli qui pourra se servir de toutes ces notions pour développer correctement la compétence. Il faut qu'à chaque fois que l'apprenant est soumis à un apprentissage, il voit en quoi cela lui sera utile dans sa vie.

L'intégration permet également à l'enseignant de préparer ses apprenants aux évaluations qui sont proposées à la fin d'un module. Les apprenants pourront affronter les épreuves proposées avec sérénité dans la mesure où les situations problèmes proposées ne sont pas loin de ce qui sont traitées par eux dans le cadre des activités d'intégration. Pour nous, l'intégration doit être l'aboutissement de l'apprentissage dans un domaine de vie précis. Nous n'allons pas nous étendre sur la phase d'intégration mais nous l'avons évoqué dans ce travail pour montrer comment elle complète l'apprentissage en français. Il est important de savoir que lorsque l'apprenant a apporté des solutions posées par l'enseignant, il doit pouvoir être soumis aux autres situations problèmes plus complexes afin de pouvoir mobiliser les savoirs acquis au cours de la séquence didactique.

Nous proposons quelques leçons selon la démarche que nous venons d'exposer. Nous proposons huit leçons à travers de fiches pédagogiques afin de voir concrètement ce que nous avons expliqué plus haut. Ces leçons concernent les classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième ; nous préparons deux leçons par niveau du premier cycle : une leçon de grammaire et une leçon d'expression écrite.

Nous allons présenter quelques fiches pédagogiques que nous avons conçues dans l'optique de ressortir tous les points que nous avons abordés. Ces fiches pédagogiques sont juste des canevas pour voir comment il est possible de concevoir les leçons en grammaire et en expression écrite.

XI.4 Quelques fiches pédagogiques

FICHE PÉDAGOGIQUE 1

ÉTABLISSEMENT

CLASSE : 6eme

HEURE :

DURÉE : 1h

MODULE : Citoyenneté et environnement

NATURE : Grammaire

TITRE DE LA LEÇON : La phrase négative

COMPÉTENCE VISÉE : Étant donné les actions menées par des personnes qui contribuent à l'insalubrité de l'environnement, l'apprenant devra utiliser la phrase négative pour interpeller son prochain pour la préservation de son environnement.

Situation problème : Tu constates que ton ami jette régulièrement les matières plastiques partout et tu désires lui parler pour lui faire comprendre que son acte est dangereux pour son environnement. Fais un texte de sept lignes dans lequel tu n'approuves pas son comportement parce qu'il contribue à la destruction de son environnement.

Numéro	Les étapes	Durée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
N 1	Tâche	20 Mn	Contexte : situation de l'insalubrité de l'environnement	Tâche	Fais un texte de sept lignes dans lequel tu utilises la phrase négative pour critiquer celui qui ne protège pas son environnement
			Contenu : la phrase négative	Compétence visée	
			Finalité : utiliser la phrase négative pour rejeter les actions de l'homme contre la		

			protection de l'environnement		
N 2	Confrontation des travaux des apprenants	10 Mn	Validation des bonnes réponses et choix du texte de travail	Tâche	Lisez vos textes Quels sont les textes qui intègrent la phrase négative pour réfuter les actions de l'homme qui ne protègent pas l'environnement
N 3	Indentification et traitement du savoir notionnel	15 Mn	Propositions des apprenants	Tâche	Relève la phrase négative dans ce texte Comment est-elle formée ? Encerle tous les mots qui permettent de reconnaître que c'est une phrase négative A quoi a servi la mobilisation de cette phrase dans ton texte ?
N 4	Règle à retenir	05Mn	Retenons :		Définis la phase négative

			<p>La phrase négative fait partie des formes de phrases. Elle permet de nier ou rejeter quelque chose en utilisant un adverbe de négation ou la locution conjonctive : Ne...pas, ne...jamais, ne.....point, ne...rien, ne...plus.</p> <p>Il existe une autre forme de négation appelée restriction marquée par la locution négative ne...que.</p> <p>La restriction intervient lorsque la négation ne porte pas sur toute la phrase.</p>		<p>Quels sont les locutions adverbiales utilisées dans la phrase négative ?</p> <p>Quelle est la locution adverbiale qui marque la restriction ?</p>
N 5	Consolidation	10Mn	Réinvestissement de la phrase négative dans un autre contexte de vie.	Consigne	Utilise la phrase négative dans un texte de cinq lignes qui présentent les actes à ne pas poser en tant que citoyen.

FICHE PÉDAGOGIQUE 2

ÉTABLISSEMENT

CLASSE : 6eme

HEURE :

DURÉE : 1h

MODULE : Vie socioculturelle

NATURE : Expression écrite

TITRE DE LA LEÇON : La description

COMPÉTENCE VISÉE : Étant donné le contexte de visite du palais d'un chef traditionnel ; l'apprenant devra décrire un palais visité.

Situation problème : Tu as visité le palais d'un chef traditionnel ; à ton retour, ton père te demande de décrire ce que tu as vu. Fais une description de ce palais en sept lignes.

Numéro	Les étapes	Durée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
N 1	Tâche	20 Mn	Contexte : visite du palais d'un chef traditionnel. Contenu : La description	Tâche Compétence visée	Fais un texte de 7 lignes pour décrire le palais d'un chef traditionnel visité

			Finalité : se servir de la description pour présenter le palais d'un chef traditionnel visité.		
N 2	Confrontation des travaux des apprenants	10 Mn	Validation des bonnes réponses Correction des textes pour retenir celui qui présente le savoir notionnel à étudier	Tâche	Lis vos textes Quels sont les textes qui présentent le palais d'un chef ?
N 3	Indentification et traitement du savoir notionnel	15 Mn	Propositions des apprenants	Tâche	Relève dans ce texte : Le temps verbal utilisé Les adjectifs qualificatifs Le champ lexical de la maison De quoi parle le texte ? Quels sont les éléments de l'aspect extérieur et intérieur de la maison ?
N 4	Règle à retenir	05Mn	Retenons : Pour décrire un espace, il faut : Faire l'inventaire des lieux, objet et aspects à décrire		Définis le texte descriptif Ressors les éléments qui caractérisent le texte descriptif Comment s'organise une description ?

Rechercher les moyens de les situer les uns par rapport aux autres.

I) L'ordre de la description

Choisir l'ordre dans lequel vous allez présenter différents éléments (de l'intérieur vers l'extérieur, du haut vers le bas et vice versa, de la droite vers la gauche et vice versa)

II) Les éléments de la description

Il faut se focaliser sur les objets importants, pertinents.

Il faut utiliser :

des adjectifs qualificatifs pour qualifier les objets à décrire, le complément du nom pour donner l'information sur l'objet à présenter, les verbes conjugués au présent de l'indicatif et à l'imparfait.

Il faut aussi exprimer ses émotions par rapport à ce qui est décrit.

Quels sont les éléments de la description ?

N 5	Consolidation	10Mn	Réinvestissement de la description dans un autre contexte de vie.	Consigne	Pendant les vacances, tu vas chez votre oncle qui travaille dans une ville que tu ne connais pas. Fais une description de cette ville à ton voisin qui manifeste la volonté de s'y rendre.
-----	---------------	------	---	----------	--

FICHE PÉDAGOGIQUE 3

ÉTABLISSEMENT

CLASSE : 5eme

HEURE :

DURÉE : 1h

MODULE : Bien être et santé

NATURE : Grammaire

TITRE DE LA LEÇON : La phrase impérative

COMPÉTENCE VISÉE: Soit le contexte lié à la santé, l'apprenant utilisera la phrase impérative pour donner des conseils à son ami sur la nécessité pour un malade de prendre les médicaments

Situation problème : Ton ami est malade et ne veut pas prendre les médicaments prescrits à l'hôpital. Donne-lui des conseils qui l'amèneront à prendre ses médicaments.

Numéro	Les étapes	Durée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
N 1	Tâche	20 Mn	Contexte : refus de prendre ses médicaments pendant la période de la maladie Contenu : La phrase impérative	Tâche Compétence visée	Fais un texte de 7 lignes pour donner des conseils à ton ami malade qui refuse de prendre ses médicaments

			Finalité : Utiliser la phrase impérative pour donner les conseils à un malade pour que celui-ci prenne ses médicaments		
N 2	Confrontation des travaux des apprenants	10 Mn	Validation des bonnes réponses Correction des textes pour retenir celui qui présente le savoir notionnel à étudier	Tâche	Lis vos textes Quels sont les textes qui présentent les conseils donnés à une personne ?
N 3	Identification et traitement du savoir notionnel	15 Mn	Propositions des apprenants	Tâche	Relève dans ce texte : la phrase impérative Qu'est-ce qu'elle exprime dans le texte ? Quel est le temps verbal utilisé ? Donne d'autres temps verbaux qui ont les mêmes valeurs que l'impératif
N 4	Règle à retenir	05Mn	Retenons : Définition : La phrase impérative exprime un ordre, une demande, une prière, un conseil. Elle est construite autour d'un verbe à l'impératif.		Définis la phrase impérative, Quels sont les valeurs de l'impératif ?

			Certains temps verbaux ont la valeur de l'impératif ; Ces verbes sont : le subjonctif, l'infinitif, le futur simple		Cite les verbes qui ont les valeurs que l'impératif
N 5	Consolidation	10Mn	Réinvestissement de la phrase impérative dans un autre contexte	Consigne	Ton ami a des difficultés à préparer une recette de cuisine que tu maîtrises, fais un texte de sept lignes dans lequel tu indiqueras comment faire cette recette.

FICHE PÉDAGOGIQUE 4

ÉTABLISSEMENT

CLASSE : 5eme

HEURE :

DURÉE : 1h

MODULE : Vie économique

NATURE : Expression écrite

TITRE DE LA LEÇON : Le slogan

COMPÉTENCE VISÉE : Etant donné le contexte économique, l'apprenant devra élaborer un slogan pour faire ressortir la particularité de la boutique de sa mère afin d'attirer les clients.

Situation problème : Ta mère a créé une boutique au marché. Elle ne parvient pas à avoir suffisamment des clients. Tu veux l'aider à multiplier le nombre de ses clients. Propose une courte phrase que tu vas inscrire à l'entrée de cette boutique pour montrer ce qu'elle a de particulier par rapport aux autres boutiques.

Numéro	Les étapes	Durée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
N 1	Tâche	20 Mn	Contexte : Création d'une boutique au marché et volonté d'aider sa mère à multiplier les clients. Contenu : Le slogan publicitaire	Tâche Compétence	Fais un texte de 5 lignes au maximum qui présente la particularité de la boutique de ta mère afin d'attirer les clients

			Finalité : Faire le slogan publicitaire afin d'intéresser les clients pour que ceux-ci s'intéressent à l'achat des produits dans la boutique de sa mère.	visée	
N 2	Confrontation des travaux des apprenants	10 Mn	Validation des bonnes réponses Correction des textes pour retenir celui qui présente le savoir notionnel à étudier	Tâche	Lis tes textes Quels sont les textes qui présentent les phrases courtes ressortant la particularité de la boutique ?
N 3	Indentification et traitement du savoir notionnel	15 Mn	Propositions des apprenants	Tâche	Quel est le message véhiculé dans ta courte phrase ? Quel est le public que tu veux atteindre ? Quel est le but recherché ?
N 4	Règle à retenir	05Mn	Retenons : <u>Définition :</u>		Comment appelle-t-on une phrase courte qui exprime un message qui attire le public ? Quel est le but recherché dans un court message ?

	<p>Le slogan est une formule courte et frappante qui exprime une idée, qu'un émetteur veut diffuser.</p> <p>C'est une phrase qui véhicule un message. Ce message doit amener les gens à adhérer à son point de vue.</p> <p>Les types de slogan : le slogan publicitaire, le slogan politique</p> <p><u>Le slogan publicitaire</u></p> <p>A la télé, le slogan est souvent accompagné d'une musique pour favoriser la mémorisation d'un produit.</p>	<p>Comment conçoit-on cette courte phrase?</p>
	<p>Il faut prendre du temps</p> <p>Il faut penser au public à qui est destiné le message.</p> <p>Il faut utiliser l'humour ou le jeu de mots pour marquer ceux qui vous écoutent.</p> <p>Il faut présenter le produit (le vanter)</p> <p>Le slogan donne vie au produit. Il doit être à l'esprit du commentateur.</p>	

			<p>Pour le slogan politique, il faut une courte phrase qui intéresse ceux qui écoutent de manière à faire pencher leur vote pour un candidat. Ce slogan peut se faire par des affiches au bord des routes et même à la télé.</p>		
N 5	Consolidation	10Mn	Réinvestissement du slogan dans un autre contexte de vie	Consigne	Tu veux vendre les objets (bracelets, grattoir...) que tu as fabriqués de tes propres mains. Elabore un slogan de sept lignes dans le but de présenter ton produit au public pour qu'il s'y intéresse.

FICHE PÉDAGOGIQUE 5

ÉTABLISSEMENT

CLASSE : 4eme

HEURE :

DURÉE : 1h

MODULE : Vie familiale et socioculturelle

NATURE : Grammaire

TITRE DE LA LEÇON : L'interrogation directe et indirecte

COMPÉTENCE VISÉE : Etant donné le contextesocioculturel, l'apprenant devra poser des questions dans le cadre d'un dialogue sur des faits culturels vécus pour avoir des explications sur une cérémonie traditionnelle qu'il n'a pas pu comprendre.

Situation problème : Tu as assisté à une cérémonie traditionnelle (la dot, la danse traditionnelle...) au village et tu n'as pas compris la pratique de certains rites ; de retour à la maison, tu rencontres ton grand-père pour qu'il te donne de plus amples explications. Produis un texte de dix lignes où tu présentes le dialogue que tu as eu avec ton grand-père.

Numéro	Les étapes	Durée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
N 1	Tâche	15 Mn	Contexte : Participation à une cérémonie traditionnelle.	Tâche	Fais un texte de 10 lignes au maximum dans lequel tu poses des questions à ton grand-père sur

			<p>Contenu : Interrogation directe et indirecte</p> <p>Finalité : Utiliser l'interrogation pour avoir des explications sur les rites traditionnels qui n'ont pas été compris.</p>	Compétence visée	les rites culturels que tu n'as pas compris
N 2	Confrontation des travaux des apprenants	10 Mn	<p>Validation des bonnes réponses</p> <p>Correction des textes pour retenir le texte de l'apprenant qui présente le savoir notionnel à étudier</p>	Tâche	Lis les textes et choisis les textes qui présentent les questions-réponses entre le grand-père et le petit fils
N 3	Indentification et traitement du savoir notionnel	10 Mn	Propositions des apprenants	Tâche	<p>Relève dans le texte les différentes phrases où le locuteur pose des questions</p> <p>Toutes ces phrases se terminent-elles toujours par un point d'interrogation ?</p>

				<p>Quelles sont les caractéristiques des phrases où les questions sont posées directement ?</p> <p>Quelles sont les caractéristiques des phrases où les questions sont posées indirectement ?</p>
N 4	Règle à retenir	10Mn	<p>Retenons :</p> <p><u>Définition :</u></p> <p>La phrase interrogative permet de poser une question. On peut avoir l'interrogation directe et l'interrogation indirecte.</p> <p><u>1. L'interrogation directe</u></p> <p>Elle est employée quand le locuteur pose directement la question pour avoir une information. On peut avoir l'utilisation des pronoms et adverbess "de quoi", "lequel", "qui", "quand", "que", "de quoi"? Cette phrase se caractérise par : l'utilisation des points d'interrogation à la fin de la phrase, le</p>	<p>Définis l'interrogation directe et l'interrogation indirecte</p> <p>Quelles sont les caractéristiques de chacune d'elle ?</p>

		<p>redoublement ou l'inversion du sujet, l'utilisation des adverbes ou pronoms interrogatifs.</p> <p>2. L'interrogation indirecte</p> <p>Elle est employée quand le locuteur pose indirectement des questions. Elle est caractérisée par l'absence du point d'interrogation à la fin de la phrase, l'absence du sujet inversé, l'utilisation des verbes d'opinion et de pensée.</p> <p>NB: Cette phrase est toujours une phrase complexe.</p>		
N 5	Consolidation	Réinvestissement du slogan dans un autre contexte de vie	Consigne	<p>Tu veux vendre les objets (bracelets, grattoir...) que tu as fabriqués de tes propres mains. Elabore un slogan dans le but de présenter ton produit au public pour qu'il s'y intéresse.</p>

FICHE PÉDAGOGIQUE 6

ÉTABLISSEMENT

CLASSE : 4eme

HEURE :

DURÉE : 1h

MODULE : Citoyenneté et environnement

NATURE : Expression écrite

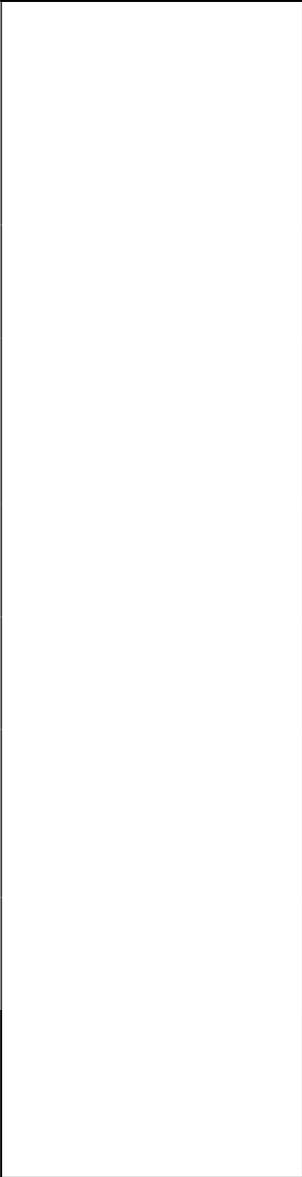
TITRE DE LA LEÇON : La bande dessinée

COMPÉTENCE VISÉE : Etant donné les réalités liées à la citoyenneté et à l'environnement, l'apprenant devra utiliser la bande dessinée pour faire ressortir le comportement d'un bon citoyen

Situation problème : Après avoir constaté que le comportement de ton ami ne reflète celui d'un bon citoyen, tu décides de produire une bande dessinée pour lui passer un message sur son mauvais comportement. Produis la bande dessinée en mettant en présence deux personnages : le personnage qui se comporte bien et celui qui se comporte mal avec les conséquences qui s'en suivent

Numéro	Les étapes	Durée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
N 1		15 Mn	Contexte : mauvais comportement de ton ami (vol, message...)	Tâche	Fais une bande dessinée dans laquelle tu présentes les conséquences d'un mauvais comportement

	Tâche		Contenu : la bande dessinée Finalité : Utiliser la bande dessinée pour parler à son ami des conséquences des conséquences d'un comportement anti-citoyen.	Compétence visée	
N 2	Confrontation des travaux des apprenants	10 Mn	Validation des bonnes réponses Correction des textes pour retenir le texte de l'apprenant qui présente le savoir notionnel à étudier	Tâche	Présente ton texte Les textes qui présentent les questions-réponses entre le grand-père et le petit fils
N 3	Indentification et traitement du savoir notionnel	10 Mn	Propositions des apprenants	Tâche	Relève dans cette bande dessinée : les personnages, les paroles prononcées par les personnages, les paroles de l'auteur de la bande dessinée. Quel est le message que l'auteur veut faire passer ?
N 4	Règle à retenir	10Mn	Retenons : <u>Définition :</u>		Définir la bande dessinée Quel est le rôle du personnage dans la bande dessinée ?



La bande dessinée est une forme d'expression artistique. Elle est une juxtaposition de dessins articulés en séquences narratives

Les éléments composant une bande dessinée sont :

La planche : c'est une page

Les marges: ce sont des zones blanches sans dessin ni texte, ni personnage.

Les cases ou vignettes : c'est un cadre dans lequel on place le dessin et le texte.

Les bandes : c'est une succession de plusieurs cases qui comprennent toute la largeur de la planche

Les gouttières : c'est l'espace qui sépare deux cases.

La page : Elle accueille généralement deux planches une sur son recto et l'autre sur le verso. Le dessin est toujours avec le texte.

Comment appelle-t-on où on place la bande dessinée et le texte ?

Comment appelle-t-on la succession de plusieurs cases ou vignettes ?

Comment appelle-t-on les endroits où on place les paroles ou pensées des personnages ?

		<p>Les bulles sont les endroits où on place les paroles ou pensées des personnages reproduites au style direct.</p> <p>NB : Dans la bande dessinée, les personnages sont en action dans les lieux précis voulus par celui qui raconte. On utilise un bout de papier, un crayon avec l'imaginaire et les couleurs, pour faire une bande dessinée</p> <p>On peut faire rêver, rire, pleurer, sauter de joie, avoir peur</p>			
N 5	Consolidation		Réinvestissement des notions sur la bande dessinée dans un autre contexte de vie	Consigne	Tu as constaté que certaines personnes utilisent de l'eau souillée pour des besoins ménagers. Fais une bande dessinée dans laquelle tu présentes les conséquences de l'eau souillée pour l'homme.

FICHE PÉDAGOGIQUE 7

ÉTABLISSEMENT

CLASSE : 3eme

HEURE :

DURÉE : 1h

MODULE : Bien être et santé

NATURE : Grammaire

TITRE DE LA LEÇON : Les figures de style : La comparaison et la métaphore

Compétence visée : Etant donné le phénomène de la consommation de la drogue en milieu scolaire, l'apprenant utilisera la comparaison pour établir la différence entre les consommateurs et non consommateurs de drogue.

Situation problème : Tu veux montrer à ton ami les conséquences de la consommation de la drogue en milieu scolaire.

Présente un texte de 10 lignes où, tu compares une personne qui consomme la drogue et celle qui n'en consomme pas.

Numéro	Les étapes	Durée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
N 1	Tâche	15 Mn	Contexte : consommation de la drogue en milieu scolaire Contenu : les figures de style	Tâche Compétence visée	Fais un texte de 10 lignes comparer une personne qui consomme la drogue et celle qui ne consomme pas

			Finalité : utiliser les figures de style (comparaison, métaphore) pour marquer la différence entre un consommateur et un non consommateur de drogue		
N 2	Confrontation des travaux des apprenants	10 Mn	Validation et correction des textes qui parlent de la consommation de la drogue et qui présentent le savoir notionnel à étudier	Tâche	Lis ton texte Quels sont les textes qui font ressortir la comparaison entre le consommateur et le non consommateur de drogue ?
N 3	Indentification et traitement du savoir notionnel	10 Mn	Propositions des apprenants	Tâche	Relève dans ce texte : les mots qui permettent d'établir comparaison les personnes comparées la comparaison qui se fait sans outil de comparaison Etablis dans ce texte les divergences ou les convergences entre les personnes comparées. valeurs que l'impératif
N 4	Règle à retenir	10Mn	Retenons Définition :		Qu'est-ce qu'une figure de style ? Comment appelle-t-on les mots utilisés

			<p>La figure de style est un emploi des mots et d'expressions dans le texte dans le but de produire un effet particulier.</p> <p>Il existe plusieurs figures de style mais nous nous intéressons uniquement à deux qui sont : la comparaison et la métaphore.</p> <p>La comparaison : elle est le rapprochement de deux éléments à l'aide d'un outil de comparaison (comme, tel que...) qui ont un lien de ressemblance plus ou moins vrai.</p> <p>Les outils de comparaison sont utilisés pour établir le rapprochement entre deux éléments comparés.</p> <p>La métaphore : C'est une comparaison qui n'a pas d'outil de comparaison.</p>		<p>pour établir la comparaison entre deux éléments dans une phrase ?</p> <p>Définis la comparaison et la métaphore</p>
N 5	Consolidation		Réinvestissement de la comparaison et la métaphore dans un autre contexte	Consigne	Produis un texte où tu utilises la comparaison et la métaphore pour ressortir l'importance du sport pour l'organisme

FICHE PÉDAGOGIQUE 8

ÉTABLISSEMENT

CLASSE : 3eme

HEURE :

DURÉE : 1h

MODULE : Médias et communication

NATURE : Expression écrite

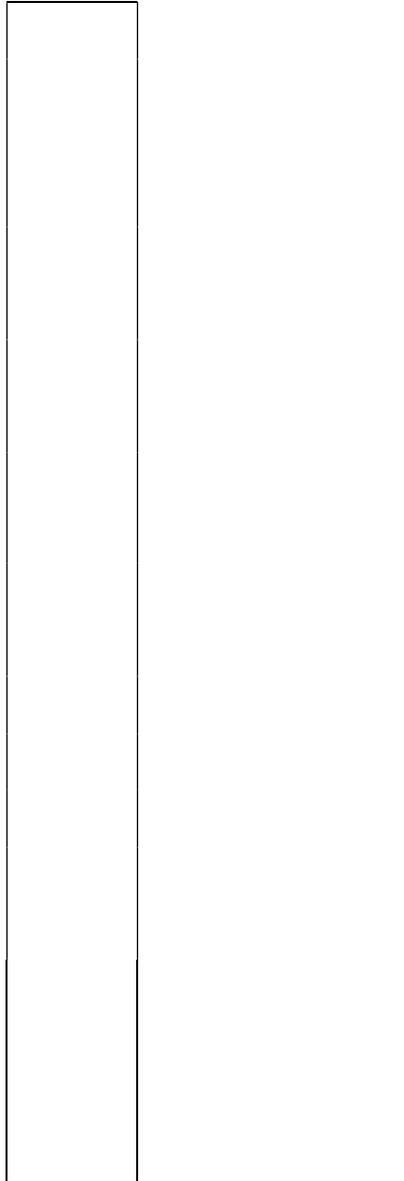
TITRE DE LA LEÇON : La lettre de motivation

Compétence visée : Etant donné le contexte de l'insertion en milieu socio professionnel, l'apprenant rédigera une lettre de motivation pour solliciter un poste dans une structure de la place comme stagiaire pour la période des vacances.

Situation problème : Pendant les vacances, tu désires faire un stage dans la commune de ta localité qui a lancé un recrutement des stagiaires concernant les élèves et étudiants dans un journal. Fais une lettre de motivation adressée au maire pour solliciter une place comme stagiaire.

Numéro	Les étapes	Durée	Contenus	Support	Activités d'enseignement-apprentissage
N 1	Tâche	15 Mn	Contexte : Recrutement des stagiaires dans la commune de ta localité Contenu : la lettre de motivation	Tâche Compétence visée	Fais une lettre de motivation pour solliciter une place comme stagiaire dans la commune de ta localité.

			Finalité : Rédiger une lettre de motivation pour solliciter une place de stagiaire à la commune de ta localité		
N 2	Confrontation des travaux des apprenants	10 Mn	Validation et choix des lettres de motivation rédigées par les apprenants	Tâche	Lis ta lettre Quelle est la lettre de motivation qui présente l'objet recherché ? Quelle est la fonction du destinataire de la lettre ?
N 3	Indentification et traitement du savoir notionnel	10 Mn	Propositions des apprenants	Tâche	Relève et situe les éléments suivants dans ta lettre : L'adresse du demandeur du stage La date L'objet de la lettre L'appellation La formule de politesse Identifie les différentes parties de la lettre de motivation
N 4	Règle à retenir	10Mn	Retenons		Qu'est-ce qu'une lettre de motivation ?



Définition :

La lettre de motivation est une lettre qui est adressée à une autorité compétente pour postuler à un poste précis.

Caractéristique de la lettre de motivation

La lettre de motivation a les caractéristiques suivantes :

La présence des pronoms personnels à la deuxième personne du pluriel

L'utilisation du présent de l'indicatif

La rédaction de l'objet de lettre

La rédaction de la formule de politesse

Les éléments de la lettre de motivation

Les éléments de la lettre de motivation sont :

L'en- tête de la lettre de motivation qui a : l'adresse du demandeur d'emploi à gauche, l'objet de la lettre, l'appellation qui présente la fonction du destinataire et

A qui adresse-t-on la lettre de motivation ?

Le pronom personnel utilisé dans la lettre de motivation est à quelle personne ?

Quelles sont les parties d'une lettre de motivations ?

Comment formule-t-on l'appellation ?

Comment formule-t-on la formule de politesse ?

Que retrouve-t-on dans l'objet de la lettre ?

		<p>la phrase qui précise le poste que vous sollicitez</p> <p>Le corps de la lettre qui est réservé à la présentation des qualités et compétences du demandeur, ce qu'il peut apporter de spécifique à son poste pour contribuer à la bonne marche de l'entreprise.</p> <p>La conclusion de la lettre qui comprend la formule de politesse et la signature du demandeur.</p>		
N 5	Consolidation	Réinvestissement de la technique de la rédaction de la lettre de motivation dans un autre contexte	Consigne	<p>Ton oncle a suivi un communiqué de l'entreprise ENEO au poste national de la CRTV qui recherche les agents d'entretien.</p> <p>Ton oncle a le niveau CEP et il ne sait pas rédiger une lettre de motivation. Produis une lettre de motivation pour le compte ton oncle afin qu'il puisse postuler à cette offre d'emploi.</p>

XI.5 Description des différentes étapes de la leçon

Après avoir proposé le modèle des leçons qui pour nous peut être une opportunité chez l'apprenant d'apprendre le français au premier cycle du secondaire en toute efficacité, nous voulons maintenant revenir sur quelques éléments des différentes leçons. Nous marquons un arrêt sur la compétence visée.

XI.5.1 La compétence visée

Nous avons choisi ce sous-titre pour amener l'apprenant dès le début de la leçon à comprendre qu'il doit développer une compétence qui est visée. Celle-ci se construit pendant l'intervention de l'enseignant qui l'aide à être compétent. Pour nous la compétence visée est ce que l'apprenant doit pouvoir faire à la fin du cours. C'est en quelque sorte ce qui est attendu de l'apprenant pour savoir qu'il a maîtrisé son cours. Tout apprenant apprend pour agir dans son environnement et nous pensons que l'apprenant doit pouvoir agir en mobilisant le savoir notionnel mis en exergue afin de résoudre un problème de vie spécifique donné. Nous estimons qu'en commençant par présenter la compétence visée à l'apprenant, nous le préparons sur les actes à poser pour être compétent.

Nous présentons la compétence visée en deux parties qui sont : le contexte et l'agir compétent de l'apprenant. Nous savons que les savoirs notionnels sont très importants dans un cours mais nous voulons que ces savoirs notionnels soient maîtrisés et utilisés au même moment dans une situation donnée. Nous ne voulons pas nous arrêter au niveau de la maîtrise des savoirs notionnels parce que nous avons constaté au cours de nos descentes sur le terrain que les apprenants s'intéressaient la maîtrise des savoirs notionnels pour pouvoir redonner au cours des évaluations. Nous voulons que les apprenants se préparent à utiliser le savoir acquis dans un contexte donné. Si l'apprenant développe la compétence à chaque cours, il pourra intervenir efficacement à l'intégration par la mobilisation des ressources pour répondre à une préoccupation donnée. Nous pouvons dire que chaque leçon rend l'apprenant compétent et lui permet d'intervenir dans plusieurs situations de vie.

XI.5.1.1 Le contexte

Nous présentons le contexte comme l'élément déclencheur de l'action de l'apprenant. C'est la situation qui pousse l'apprenant à agir. Pour qu'il y ait action, l'apprenant doit toujours partir d'un contexte qui établit une sorte de lien avec ce qui doit être fait. Nous pensons que sans contexte, il ne peut y avoir réaction de l'apprenant ; c'est à partir du contexte que l'apprenant voit ce qu'il est appelé à faire. Le contexte donne déjà une

orientation à l'apprenant. Si nous prenons l'exemple suivant : « Etant donné le contexte économique, l'apprenant devra élaborer un slogan pour ressortir la particularité de la boutique de sa mère afin d'attirer les clients. » tiré de la leçon en expression écrite sur le slogan en classe de cinquième, nous voyons que le contexte est clairement précisé : le contexte économique. A partir de cet exemple, nous pouvons dire que le contexte est lié au domaine de vie qui fait l'objet d'étude chez l'apprenant.

Si nous prenons un deuxième exemple : « Etant donné le phénomène de la consommation de la drogue en milieu scolaire, l'apprenant utilisera la comparaison pour établir la différence entre les consommateurs et non consommateurs de drogue ». Nous pouvons relever « Etant donné le phénomène de la consommation de la drogue en milieu scolaire » comme contexte et nous comprenons que ce contexte donne déjà une orientation de travail à faire par l'apprenant pour être compétent ; c'est le phénomène de la consommation de la drogue en milieu scolaire. L'apprenant sait qu'il va résoudre un problème qui est lié à la vie scolaire. Dans le premier cas, nous pouvons dire que le contexte permet de savoir le domaine de vie qui est évoqué au cours de la leçon et dans le deuxième cas l'apprenant sait déjà dans quelle situation il va aborder le travail à faire. Dans la deuxième partie de la compétence visée, nous proposons l'agir compétent de l'apprenant.

XI.5.1.2 L'agir compétent

L'agir compétent concerne l'action de l'apprenant dans une situation précise. Il est question pour celui-ci de poser des actes qui aboutissent à la résolution d'une situation problème. L'agir compétent se fait à partir de la mobilisation des ressources ou savoirs notionnels ; l'apprenant sait que son action vise à apporter une solution à une tâche qui lui est confiée doit intégrer les savoirs notionnels dont il a besoin. Nous pensons que cet agir compétent amène l'apprenant à développer la compétence dans un domaine précis. En intégrant cette partie, nous aidons l'apprenant à comprendre que l'action qu'il doit mener doit l'orienter à être compétent. Nous pouvons prendre l'exemple suivant : « ...l'apprenant utilisera la comparaison pour établir la différence entre les consommateurs et non consommateurs de drogue » de la classe de troisième en grammaire sur les figures de style.

Nous constatons qu'au niveau de l'agir compétent, le savoir notionnel à étudier (la comparaison) est introduit afin de permettre à l'apprenant de convoquer ce savoir notionnel pour agir par rapport à une situation précise. Cette partie présente l'action à mener par l'apprenant dans une situation précise en convoquant le savoir notionnel déjà choisis. Dès que l'apprenant réussit à apporter une solution à la tâche, nous pouvons affirmer qu'il est

compétent dans ce domaine précis. Nous pouvons également prendre l'exemple de l'agir compétent de la leçon d'expression écrite en quatrième « ...l'apprenant devra utiliser la bande dessinée pour faire ressortir le comportement d'un bon citoyen ». L'agir compétent permet à l'apprenant de pouvoir ressortir le comportement d'un bon citoyen à partir du savoir notionnel sur « la bande dessinée ».

Nous pouvons encore prendre l'exemple d'une leçon de grammaire de la sixième sur « la phrase négative » du module « citoyenneté et environnement » qui présente l'agir compétent suivant : »l'apprenant devra utiliser la phrase négative pour interpeller son prochain sur la préservation de son environnement » ; il en ressort que l'apprenant doit se servir de la phrase négative pour interpeller sur la préservation de l'environnement, nous notons dans ce cas que l'agir compétent de l'apprenant est de pouvoir interpeller l'autre, nous constatons que l'agir compétent semble concret de telle sorte l'apprenant agit dans un cadre qui au bout lui confère une certaine compétence. Ceci revient à dire que le ticket de la validation de la compétence est issu de l'action que l'apprenant doit mener en vue d'aboutir à une solution donnée. Nous abordons la situation problème.

XI.5.2 La situation problème

Nous avons abordé la question de la situation problème dans plus haut ; nous voulons à présent voir comment la situation problème est présentée dans nos leçons pratiques. Nous avons choisi la situation problème en guise d'entrée pour un cours afin de mettre l'apprenant dans un contexte où il est doit impérativement intervenir pour apporter la solution à une situation de vie mise en exergue.

La situation problème doit être claire et précise, elle ne doit pas ambiguë afin que l'apprenant n'ait pas de difficulté à la comprendre. Nous pensons que la situation problème doit être présentée de telle sorte que l'apprenant puisse réagir en apportant des solutions. Nous avons montré les exemples de situation problème dans nos leçons pratiques. Si nous prenons par exemple la situation problème sur la leçon d'expression écrite de la classe de troisième : « Pendant les vacances, tu désires faire un stage dans la commune de ta localité qui a lancé un recrutement des stagiaires concernant les élèves et étudiants dans un journal. Fais une lettre de motivation adressée au maire pour solliciter une place comme stagiaire ». Cette situation problème précise le travail à faire par l'apprenant qui est la rédaction de la lettre de motivation. Elle met en exergue le contexte qui est le recrutement des stagiaires dans la commune de la localité de l'apprenant. Le contexte dans ce cas est la situation qui prévaut et qui est compléter par le travail à faire par l'apprenant qui a un lien avec ce contexte.

Si nous considérons cette situation problème donnée aux apprenants de cinquième dans le cadre du cours portant sur « la phrase impérative » en grammaire : « Ton ami est malade et ne veut pas prendre les médicaments prescrits à l'hôpital. Donne-lui des conseils qui l'amèneront à prendre ses médicaments », nous constatons que le contexte : « Ton ami est malade et ne veut pas prendre les médicaments prescrits à l'hôpital » est déjà un élément déclencheur de la réaction de l'apprenant ; Nous pouvons dire que lorsque le contexte est bien libellé, le travail à faire devient compréhensif chez l'apprenant. Si l'apprenant sait qu'il est dans le cas où un malade ne veut pas prendre les médicaments il peut déjà s'attendre à réagir dans le sens d'amener le malade à changer d'avis. Le travail à faire vient juste compléter la situation problème afin de donner une orientation à l'apprenant. Nous estimons qu'une bonne situation problème amène l'apprenant à avoir une attitude réflexive et plus tard, permet à l'apprenant d'affronter plusieurs situations de vie dans son quotidien. C'est ce qui forme l'apprenant à être compétent. Surtout qu'il toujours important de noter que la situation problème est une situation où l'apprenant fait face à un problème qui peut exister, de par sa formulation, dans la vie réelle. Chaque leçon faite doit toujours refléter le quotidien de l'apprenant.

Dans notre fiche pédagogique, nous pouvons constater que toutes les étapes sont exécutées par les apprenants et l'enseignant joue le rôle de guide. Il laisse les apprenants travailler tout en les orientant par des questions précises afin que ceux-ci ne fassent pas ce que l'enseignant ne cadre pas avec le cours.

XI.5.3La tâche

C'est un travail que l'enseignant donne à ses apprenants. La tâche doit découler de la situation problème afin de montrer exactement ce que l'apprenant doit faire. Nous pouvons prendre l'exemple de l'étape de la tâche où il revient à l'apprenant de répondre à la question posée par l'enseignant sur la tâche à faire. Pour cette étape, nous proposons le nombre de lignes chez l'apprenant ; l'objectif ici est de voir comment l'apprenant réfléchit sur la tâche donnée. La tâche que l'enseignant donne doit être très clair et indique de façon précise le travail que l'apprenant doit faire. Compte tenu du travail que l'apprenant doit faire, nous programmons cette étape en vingt minutes. Il ne s'agit pas d'évaluer les apprenants mais de donner l'opportunité à ceux-ci de pour créer leur corpus comme solution à la tâche donnée. L'enseignant peut apporter quelques corrections pour avoir un texte bien écrit. La tâche est une sorte de stimulant qui pousse déjà l'apprenant à répondre à une préoccupation précise. En apportant la solution à la tâche, l'apprenant sera en même temps en train de mobiliser les

ressources qu'il dispose et cela permet à l'enseignant de pouvoir amener l'apprenant à comprendre qu'il dispose des ressources et il doit seulement les mobiliser correctement pour résoudre un problème donné. Nous voulons que l'apprenant participe effacement à la construction des savoirs à acquérir.

XI.5.3 La confrontation des travaux des apprenants

Au cours de cette étape, nous confrontons les réponses des apprenants pour apprécier leur production ; à la fin l'enseignant et les apprenants décident des productions (deux maximum) à garder pour manipulation. Nous mettons dix minutes pour cette étape. La production des apprenants retenus est susceptible des modifications par l'enseignant afin d'avoir une base à partir de laquelle l'enseignant va bâtir son cours. Il faut à ce niveau une vigilance accrue de l'enseignant qui doit faire montre de son expertise pour savoir se servir du texte des apprenants pour construire des questions.

XI.5.4 Identification et traitement du savoir notionnel.

Pour cette étape, l'enseignant oriente ses apprenants de manière à isoler le savoir notionnel qui doit faire l'objet de l'étude. Le choix des productions des apprenants dépend de la place accordée à ce savoir notionnel ; c'est-à-dire qu'il est impératif de considérer la production qui mobilise parmi ses savoirs notionnels celui qui doit être étudié. C'est au cours du traitement du savoir notionnel que l'enseignant s'intéresse spécifiquement à ce savoir notionnel en le ressortant de son contexte pour l'étudier. Cette opération permet aux apprenants de constater que le savoir étudié vient d'un contexte et son étude permet de voir comment ce savoir notionnel fonctionne dans une situation précise. Nous étudions le savoir et comment il est employé dans un contexte. Cette étape est faite en dix minutes.

XI.5.5 La règle à retenir

C'est l'étape où les règles de fonctionnement du savoir notionnel mis en relief doivent être maîtrisées. Un fois de plus l'enseignant s'efface et laisse ses apprenants intervenir en répondant aux questions qu'il a posées. Si nous prenons l'exemple d'une leçon pratique présentée qui est le cours de grammaire sur « phrase négative » nous avons proposé cette série de trois questions aux apprenants :

- Définis la phrase négative
- Quels sont les locutions adverbiales utilisées dans la phrase négative ?
- Quelle est la locution adverbiale qui marque la restriction ?

Les réponses apportées par les apprenants permettent de ressortir l'essentiel à retenir pour ce savoir notionnel et qui est consigné par les apprenants. Etant donné que ce cours porte sur le module « Citoyenneté et environnement », nous sommes partis d'une situation problème où il fallait montrer dans un texte de sept lignes que le mauvais comportement détruit l'environnement. Nous avons ressorti le savoir notionnel « la phrase négative » qui fait partie des savoirs notionnels convoqués par les apprenants ; nous avons étudié spécifiquement ce savoir notionnel pour voir comment il fonctionne, qu'est-ce qu'il le caractérise et comment il peut être mobilisé dans le cadre de la résolution d'un problème de vie. C'est après cette étape que nous abordons l'étape de la consolidation.

XI.5.6 La consolidation

Cette étape permet de voir comment il est possible de réinvestir le savoir notionnel étudié dans d'autres situations de vie. Nous prenons l'exemple d'une leçon qui porte sur de l'expression écrite qui porte sur « le slogan » dans le module « vie économique ». Après avoir évoqué le slogan au niveau de la situation problème où il était question de rechercher une courte phrase dans laquelle l'apprenant veut montrer en quoi la boutique de sa mère est différente des autres boutiques et mérite que les clients s'y intéressent, l'enseignant soumet une tâche à ses apprenants dans le but de les amener à faire les slogans. Cette tâche est la suivante :

« Tu veux vendre les objets (bracelets, grattoir...) que tu as fabriqués de tes propres mains. Elabore un slogan dans le but de présenter ton produit au public pour qu'il s'y intéresse. » Cette tâche permet aux apprenants de réinvestir le savoir notionnel acquis dans un autre contexte qui est celui de la présentation et la vente des objets fabriqués par l'apprenant. Celui-ci sait que ce savoir notionnel peut encore être réinvesti dans le contexte de la vie quotidienne.

XI.6 La phase d'évaluation

La phase d'évaluation est très importante dans l'apprentissage ; elle permet de situer le niveau de compréhension de l'apprenant. A partir de l'évaluation, l'enseignant peut revoir sa forme d'intervention afin de se faire comprendre par l'apprenant. L'évaluation permet aussi à l'apprenant de changer de niveau. Malheureusement dans le système éducatif camerounais, l'évaluation est prise en otage par les apprenants ; ceux-ci trichent parce qu'ils veulent absolument avancer. L'évaluation fait peur à l'apprenant qui sait qu'il est face à son destin : passer à une classe supérieure ou reprendre. L'apprenant n'accepte pas toujours que son

niveau soit jaugé, il est prêt à faire comprendre à son enseignant qu'il mérite d'aller en classe supérieure. L'évaluation en français selon l'APC connaît des difficultés.

XI.6.1 Quelques difficultés d'évaluation selon l'APC

Nous avons constaté sur le terrain que l'évaluation en français connaît des difficultés. Nous avons relevé qu'il y a trois types d'épreuves :

- L'orthographe ;
- L'étude de texte ;
- L'expression écrite.

XI.6.1.1 L'orthographe

Depuis l'implantation de l'APC, nous assistons à deux types d'épreuve en orthographe : la correction orthographique et la dictée. Nous avons observé que ces types d'épreuve ne forment pas l'apprenant à être compétent dans un domaine précis de vie mais ils visent la maîtrise des mots en français. L'apprenant ne voit pas directement en quoi cette évaluation peut lui être utile dans la société et se permet de chercher plutôt à obtenir les points qui lui permettront d'avancer avec ses études.

Nous posons ici le problème de l'évaluation des savoirs dans l'APC ; ce n'est pas mauvais en soi mais l'évaluation conduit à la maîtrise des savoirs et non l'acquisition de la compétence pouvant servir dans la vie quotidienne de l'apprenant. Il est vrai qu'il est important pour les apprenants d'apprendre à écrire les mots en français cela participe à la maîtrise de la langue française mais il est aussi important pour les mêmes apprenants d'apprendre à bien écrire les nouveaux mots dans un contexte précis où ils sont confrontés.

XI.6.1.2 L'étude de texte

L'épreuve d'étude de texte comme celle de l'orthographe, a aussi pour objectif l'évaluation des savoirs ; mais nous avons constaté que cette épreuve permet, à partir de la dernière question de compréhension, aux apprenants d'apporter une solution à une question précise liée au problème posé dans le texte. Cette ouverture permet aux apprenants de proposer une solution à la question posée par l'enseignant. Cependant en dehors de cette question, toutes les autres rubriques de l'épreuve se présentent sous la forme de l'évaluation des savoirs.

Nous avons constaté que l'orthographe ou l'étude de texte n'ont pas changé de la PPO à l'APC ; il existe juste quelques légères modifications en étude de texte notamment la dernière

question de la rubrique compréhension de texte et aussi l'annulation de la rubrique vocabulaire dans l'épreuve d'étude de texte selon l'APC mais en réalité que ce soit la PPO ou l'APC, le fond de l'épreuve est resté le même. Nous sommes tenté de dire qu'il y a pas alors de différence entre la PPO et l'APC c'est du moins la conclusion à laquelle la plupart des enseignants qui nous avons abordé aboutissent. Il faut un réel changement au niveau de l'évaluation de telle sorte que l'apprenant se rende compte de l'orientation de la nouvelle approche. Nous pouvons dire que cette orientation peut changer la façon dont les apprenants considèrent les évaluations selon l'APC.

XI.6.1.3 L'expression écrite

L'épreuve d'expression écrite est celle qui met l'apprenant en situation de résolution des problèmes. Nous reconnaissons que cette épreuve ressort de façon spécifique la tâche à résoudre par l'apprenant à partir d'un contexte clairement identifié. Mais la formulation de la consigne en expression écrite peut aussi être un problème dans la mesure où à travers les questions posées, l'apprenant peut avoir l'impression que les questions ne sont pas liées. Les enseignants que nous avons interviewés font savoir que les apprenants du premier cycle ont toujours tendance à répondre séparément aux différentes questions posées. Or nous voyons en cette structure de l'épreuve une façon de rendre l'épreuve plus accessible aux apprenants. Il est de bon ton qu'une réflexion soit menée pour avoir l'épreuve d'expression écrite qui facilite la résolution de la tâche proposée.

XI.6.2 Quelques propositions de la forme d'évaluations selon l'APC

Après avoir relevé quelques points qui pour nous plombent l'évaluation selon l'APC, nous essayons de proposer quelques pistes pour au moins améliorer l'évaluation en français au premier cycle.

Nous sommes conscient de l'importance de l'acquisition des savoirs qui pour nous sont la base de la maîtrise de langue. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu que l'apprenant, bien qu'il soit en train de développer la compétence dans un domaine précis, soit en même temps en train de maîtriser les savoirs notionnels pour s'en servir dans une situation donnée. Nous pensons que l'évaluation selon l'APC doit toujours viser la compétence mais en même temps elle doit permettre à l'apprenant de servir de cette compétence pour apporter des solutions dans un contexte donné.

Nous proposons que l'enseignant de français ne soit plus préoccupé par l'évaluation ; certains enseignants se sont plaints qu'ils passent plus de temps à corriger les copies qu'à

dispenser les cours. Nous proposons l'amélioration de l'évaluation selon l'APC en quatre points que nous allons énumérer.

- Introduction d'un pré test et du port folio ;
- L'évaluation orale ;
- Confection d'une épreuve unique de français ;
- Evaluation centrée sur la compétence de l'apprenant.

XI.6.2.1 Introduction d'un pré test et du port folio

Nous avons constaté que l'évaluation fait parfois peur chez l'apprenant au point où celui-ci est capable d'utiliser tous les moyens possibles pour obtenir une note au-dessus de la moyenne. Nous souhaitons que l'apprenant regarde désormais l'évaluation comme une activité qui lui permet de vérifier ses acquis. Nous pensons qu'il est important de faire comprendre à l'apprenant que l'évaluation n'est pas forcément un moment où il est face à son destin et s'il ne fait rien, il voit qu'il ne pourra pas avancer. Nous sommes certain que l'apprenant ne va plus travailler sous pression lorsqu'il va comprendre qu'il existe des mécanismes qui lui donnent l'occasion de se rattraper même s'il n'a pas bien travaillé.

Il est important de multiplier des occasions où l'apprenant pourra travailler pour bénéficier de quelques points de bonus. Pour y arriver, il faut réduire le nombre d'épreuves en français et par niveau afin de laisser l'opportunité à l'enseignant de multiplier d'autres formes d'évaluation. Parmi les autres formes d'évaluation, nous proposons un pré test.

XI.6.2.2 Le pré test

Le pré test peut être considéré selon nous comme l'évaluation diagnostique. Il ne s'agit pas pour nous de voir les pré requis et les pré acquis des apprenants mais il est question de construire un test basé sur les savoirs notionnels qui seront étudiés au cours de l'année. Le pré test doit se faire en début d'année comme évaluation diagnostique ou en début de chaque trimestre ; il permet de savoir les représentations spontanées des apprenants devant une notion, c'est-à-dire ce qu'ils pensent des savoirs notionnels qui seront étudiés. Il s'agit de se limiter aux différentes notions pour voir comment il est possible de l'aborder dans le cadre de l'intervention de l'enseignant en classe. Cette évaluation est juste un moyen pour l'enseignant d'avoir une idée de ce que ses apprenants savent des savoirs à étudier.

Nous pensons qu'il faut accorder 10% de la note finale de l'apprenant où l'enseignant corrigera uniquement la façon de répondre aux questions des apprenants sans les sanctionner au niveau du fond dans la mesure où aucune notion n'est pas encore abordée. Nous voulons

que cette phase se déroule uniquement au niveau des savoirs notionnels et comme nous l'avons dit, l'enseignant pourra revoir la formulation de la situation problème en intégrant le niveau des apprenants à comprendre le travail à faire. Il est important de noter que pour nous, l'enseignant pourra par la suite amener l'apprenant à utiliser les savoirs notionnels qu'ils disposent pour la résolution d'une situation problème. L'enseignant peut, après avoir élaboré le projet pédagogique, décider de demander à ses apprenants de définir et donner des exemples sur les notions qu'il va aborder. Nous conseillons aux enseignants d'assurer les apprenants qu'il s'agit d'une évaluation qui vise à savoir comment travailler au cours de l'année et qu'il est important qu'ils travaillent avec sérieux pour que l'enseignant sache comment construire les savoirs notionnels. L'enseignant doit proposer des questions simples et précises à ses apprenants et demander des réponses concises et précises. Après le pré test qui doit se faire en début d'année, nous proposons une autre forme de test que nous appelons le port folio.

XI.6.2.3 Le port folio

C'est un document de l'apprenant qui contient l'essentiel de ce qu'il peut maîtriser après chaque séance d'enseignement-apprentissage. Le port folio est considéré comme un bloc-notes des notions apprises en classe. Nous proposons que le port folio contienne tout ce que l'apprenant juge important pour lui. Il n'est pas question d'obliger un apprenant à consigner une notion précise dans son port folio mais nous pensons que l'enseignant doit avoir une sorte de traçabilité qui permet de savoir que l'apprenant prend du temps pour apprendre ses leçons. Celui-ci doit savoir qu'il aura une note qui représente la présentation de son port folio et la densité de son contenu. Nous estimons que le port folio de l'apprenant peut être noté à 10% de la note finale du trimestre. Nous sommes certains que l'apprenant qui s'applique dans son port folio retient au moins quelques notions étudiées en classe.

L'enseignant doit les stimuler à prendre au sérieux ce travail qui permet pour chacun des apprenants de se rassurer de ce qu'il a compris ce qui est fait en classe. Dans le cadre de l'étude de l'œuvre par exemple, nous pensons que le port folio permet d'avoir en quelque sorte une fiche de lecture qui fera qu'il se souvienne de ce qu'il a lu. A moins nous savons que l'apprenant, tout en travaillant pour son propre compte, améliorera dans la même lancée ses notes. Car pour nous, la note attribuée à l'apprenant à travers le port folio est une sorte d'encouragement du travail que celui-ci a fait. Celui-ci travaillera davantage parce qu'il est stimulé par les notes qu'il obtient. L'enseignant vérifie si le travail est fait. Cette forme d'évaluer ne crée pas une sorte de psychose chez l'apprenant mais le rassure de ce que

l'évaluation n'est pas un piège. Avec le port folio, l'apprenant, tout en apprenant pour lui-même, est noté en classe. Le but recherché est de minimiser toute la peur que l'apprenant éprouve à chaque fois qu'il veut aborder une épreuve. Celui-ci pourra préparer sereinement son évaluation sur table tout en sachant qu'il a déjà quelques points de réserve. Il s'agit pour nous de montrer à l'apprenant que tous les efforts faits dans le cadre de l'enseignement apprentissage ne sont vains et il a une récompense chaque fois qu'il fournit des efforts. Nous présentons à présent l'évaluation orale.

XI.6.2.4 L'évaluation orale

Cette forme d'évaluation se fait oralement par les apprenants qui apportent une solution sur une tâche précise donnée par l'enseignant. La tâche a un lien avec le domaine de vie abordé. Il est question à la fin de chaque séquence de proposer une tâche et de laisser les apprenants travailler en groupe pour présenter le fruit de leur travail. L'apprenant peut former les groupes qui comportent des apprenants forts et faibles ceci dans le but de permettre que les groupes soient équilibrés et que les apprenants apprennent à travailler ensemble sans complexe de supériorité ou d'infériorité.

L'évaluation orale met l'apprenant en situation de communication et il met en exergue sa capacité à s'exprimer en une langue et à affronter le public qui est constitué de ses camarades et de l'enseignant. Celui-ci accorde une note en fonction de la présentation de l'apprenant en particulier et du groupe en général. Nous notons que cette forme d'évaluation est déjà pratiquée dans le système éducatif camerounais et nous pensons qu'il est important de la maintenir tout en modifiant la manière de la noter. Nous souhaitons que 20% de la note finale de la séquence soit réservée à cette évaluation. Nous sommes certains que cette forme d'évaluation améliore l'expression des apprenants. L'évaluation orale permet aux apprenants de construire eux-mêmes leur savoir et surtout il favorise le travail en synergie. Les apprenants qui sont dans un même groupe ont un destin lié et sont obligés de travailler ensemble pour avoir une bonne prestation du groupe. Nous nous intéressons à la confection de l'épreuve de français.

XI.6.3 Confection d'une épreuve unique de français

L'évaluation selon l'APC admet trois types d'épreuve : l'orthographe, l'étude de texte et l'expression. Les enseignants de français pensent que la charge du travail est énorme et qu'il est urgent de revoir l'évaluation en français afin d'éviter des cas de fatigue causé par le travail intense. C'est pour cette raison que nous proposons une épreuve unique pour le français

qui permet que l'apprenant soit évalué en fonction de ce qui est fait en classe. Nous proposons que l'épreuve d'orthographe soit élaguée et que l'orthographe revienne sous une autre forme. Nous avons compris que l'évaluation en orthographe n'aide plus l'apprenant mais peut être plutôt un problème. Nous justifions notre propos par l'épreuve de correction orthographique qui ne permet pas à l'apprenant d'améliorer son niveau en français. Car on ne saurait expliquer que l'enfant commette des fautes qui ne sont pas sanctionnées sous prétexte que celles-ci ne font pas partie des fautes relevées par l'enseignant. Nous en avons suffisamment évoqué en présentant les préoccupations des enseignants qui ont été interviewés. L'orthographe peut être notée en expression écrite.

Nous proposons une épreuve unique qui est divisée en deux parties. Une première partie qui comprend un texte en rapport avec le module avec des questions de compréhension de texte et des questions de cours sur huit points dont quatre pour la compréhension et quatre pour l'évaluation des savoirs. Nous réservons une deuxième partie pour l'expression écrite dont la tâche est issue du texte principal. La longueur du texte dépend d'un niveau.

La structure de l'épreuve telle que nous entrevoyons laisse une marge de manœuvre à l'enseignant qui ne va plus se plaindre d'avoir trop de copies à corriger à la fin d'une séquence. Il sera aisé pour un enseignant de français de respecter la date fixée pour le dépôt des notes. Cette évaluation permet d'économiser en temps pour les enseignants qui pourront se concentrer à l'activité d'enseignement-apprentissage au lieu de passer tout le temps à corriger les copies. Il faut au moins alléger la charge du travail chez l'enseignant pour qu'il ne soit plus en train de faire plusieurs choses à la fois.

Sur le plan pédagogique, nous pensons qu'une seule épreuve enlève une certaine peur du français que développent les apprenants. Nous ne demandons pas que les évaluations se fassent au rabais mais qu'il y ait réduction du nombre d'évaluation sur table. Nous proposons qu'on accorde une seule appellation de l'épreuve ; on peut dire épreuve de français comme on dit épreuve anglais ou de physique. Il faut pouvoir mettre fin à aux types d'épreuves qui se définissent en fonction des sous disciplines ; nous prôtons le décloisonnement dans la structure de l'épreuve de français qui peut être confectionnée en intégrant toutes les sous-disciplines du français.

Nous avons remarqué que les apprenants étaient pénalisés dans la mesure où ils pouvaient être sanctionnés pour un même type de fautes au moins deux, surtout les fautes d'orthographe qui étaient considérées dans les copies de dictée ou de correction orthographique et les copies d'expression écrite. Or avec une épreuve tout en un, il devient

difficile de corriger une même faute deux fois. Pour ce type d'épreuve, l'apprenant est noté en orthographe à la partie réservée à l'expression écrite.

XI.6.3.1 Evaluation centrée sur la compétence de l'apprenant

Nous proposons que l'évaluation amène l'apprenant à développer sa compétence ; avec la structure de l'épreuve que nous proposons, l'apprenant a quatre points qui concernent les savoirs notionnels et quatre autres points sont réservés à la compréhension du texte et douze points pour apporter une solution à la tâche proposée par l'enseignant. Nous pensons que l'épreuve de français conçue ainsi pousse l'apprenant à accorder plus d'importance à la résolution de la tâche afin de maximiser les points. Nous ne négligeons pas les savoirs notionnels mais nous ne donnons pas l'occasion à l'apprenant de croire qu'il suffit de répondre aux questions et obtenir la moyenne. Au niveau de la partie réservée à la rédaction, la consigne de la tâche doit être précise et claire afin d'éviter toute forme d'ambiguïté au niveau de la compréhension. La tâche doit être orientée au domaine de vie étudié pendant la séquence.

Nous proposons qu'une question de deux points au niveau de la compréhension de texte soit ouverte et appelle l'apprenant à donner la réponse sur une question qui pose un problème en lien avec le domaine de vie et deux questions d'un point chacune concernent le texte de base. Nous estimons que l'apprenant doit avoir l'impression que les questions posées concernent le domaine de vie qu'il a abordé au cours de la séquence. Nous accordons quatre points aux questions de cours dans le but qu'il s'en sert pour résoudre le problème posé à la partie réservée à l'expression écrite. Ces questions doivent concerner les savoirs notionnels qui ont été traités en classe ; car nous sommes conscients que l'apprenant ne doit pas être déconnecté des savoirs notionnels. Ces savoirs qui lui permettent de maîtriser les concours d'une langue ; on ne saurait ne pas reconnaître l'importance de ces savoirs dans la connaissance parfaite du français. Mais il est question de réorienter ces savoirs notionnels dans l'optique de les utiliser pour une situation précise et dans un contexte précis.

C'est la raison pour laquelle ces savoirs doivent apparaître dans l'épreuve de français. L'apprenant ne peut pas négliger toutes les règles et les notions vues en classe dans le cadre de l'enseignement-apprentissage ; il sait qu'il peut obtenir quelques points après avoir appris ces notions. Nous sommes en mesure de dire que si l'épreuve de français est conçue de la manière que nous venons de présenter, il est certain que les apprenants ne vont plus travailler pour la recherche des points même par la tricherie mais chacun va mettre à profit tout ce qu'il a appris au cours de la séquence pour être compétent dans un domaine précis. Nous

voulons que les apprenants travaillent désormais pour apporter une solution précise à toute situation de vie dans leur environnement de vie.

Au terme de notre travail, nous pouvons dire que l'apprentissage du français ne doit plus se limiter à l'acquisition des savoirs mais à l'acquisition des savoirs qui peuvent être réinvestis dans le milieu de vie de l'apprenant. Nous considérons l'apprenant du français comme celui qui apprend le français pour communiquer dans son milieu et aussi un usager qui a besoin de cette langue pour apporter des solutions dans sa vie. Nous voulons que l'enseignement du français implique davantage les apprenants qui doivent désormais apprendre avec beaucoup de volonté dans la mesure où ils savent qu'ils en ont besoin pour leur quotidien. Nous pouvons dire qu'il faut apprendre une langue pour s'en servir.

CONCLUSION

Nous arrivons au terme de notre travail qui porte sur le thème « l'évaluation de l'application de l'approche par compétences au Cameroun : cas de l'enseignement du français au collège ». Nous avons été motivé par le contexte d'implantation et d'application de l'approche par compétences dans le secondaire où la plupart enseignants de français n'interviennent pas efficacement dans leurs salle de classe. Cette motivation nous a poussé à évaluer la pratique de l'APC depuis son implantation pour savoir exactement ce qui constitue le problème de son application. En clair notre travail consistait à savoir ce qui a été fait dans le cadre de l'intervention de l'enseignant de français selon l'APC et comment celui-ci se déploie sur le terrain. Nous nous sommes limité au niveau du premier cycle et nous avons abordé les sous-disciplines grammaire et expression écrite.

A partir de ce thème de notre recherche, nous avons ressorti le problème de la pratique de l'APC dans l'enseignement du français au premier cycle du second cycle au Cameroun.

Ce problème a permis d'avoir un cadre précis de notre travail que nous avons identifié ; à savoir la pratique de l'APC au premier cycle en français. Ce problème nous a donné l'occasion d'évaluer la pratique de l'APC depuis son implantation au Cameroun. De ce problème, il en est sorti une question de recherche : « : Quelle appréciation peut-on faire de la pratique de l'APC dans l'enseignement du français au premier cycle du secondaire ? » Cette question de recherche était source de plusieurs autres questions :

- 1) Qu'est ce qui justifie l'introduction de l'APC dans l'enseignement du français au collège ?
- 2) En quoi consiste la pratique de l'APC dans l'enseignement du français au premier cycle ?
- 3) Quelles sont chez l'enseignant de français aux prises avec l'APC les difficultés sur le terrain ?

A partir de cette question de recherche, nous avons voulu comprendre la pratique de l'APC en français. Cette question de recherche nous a donné l'occasion de marquer un temps d'arrêt sur la pratique de cette approche sur le terrain. Ce qui a nécessité des descentes sur le terrain pour observer les enseignants dans leurs interventions.

Nous avons, à la suite de la question de recherche, émis l'hypothèse principale de recherche suivante : « L'APC tarde à apporter satisfaction dans l'amélioration de l'enseignement du français ». De cette hypothèse principale, découlent des hypothèses secondaires suivantes :

- 1) La pratique de l'approche par compétences connaît des difficultés sur le terrain ;
- 2) Les difficultés de l'enseignant de français sont d'ordre pratique ;

3) La pratique de l'approche par compétences n'apporte pas la valeur ajoutée en français notamment en grammaire et expression écrite.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous l'avons subdivisé en trois parties :

Dans la première partie qui a pour titre «le cadre contextuel de l'approche par compétences », nous avons subdivisé en quatre chapitres qui sont :

- De l'approche par objectifs à l'approche par compétences
- Comprendre le concept APC
- L'implantation et la pratique de l'APC au secondaire
- La pratique de l'APC sur le terrain

Dans le premier chapitre, nous avons la pédagogie par objectifs et nous avons relevé quelques points positifs et les limites de cette approche qui ont conduit à l'implantation de l'approche par compétences ; ces limites sont liées l'objectif qui est attend à la fin de chaque et qui se résume au comportement observable de l'élève « l'élève sera capable de... » D'une part et d'autre part les savoirs sont transmis par l'enseignant, sont décontextualisés et se limitent aux contenus disciplinaires. Ces savoirs doivent être maîtrisés par l'apprenant. Nous nous sommes appesanti sur le concept APC au chapitre deux où nous avons signalé que l'APC a pris son milieu éducatif vers les années 70 et que la notion de compétences était utilisée dans les entreprises. Après avoir relevé quelques notions liées à cette approche, nous avons présenté le contexte de son implantation au secondaire tout en marquant un arrêt sur les difficultés de cette implantation. Cette approche était introduite sans tenir compte de la réalité de travail des enseignants ; ce qui a provoqué une sorte de rejet de la part de ceux-ci. Nous avons relevé toujours dans ce chapitre les failles de cette implantation qui sont liées à la mauvaise formation des enseignants sur le terrain. Nous voulons par la suite présenter les instructions ministérielles sur la conduite de cette approche en nous attardant sur les étapes des leçons de français selon l'APC. A la fin de cette première partie, nous avons abordé la pratique de l'APC sur le terrain ; ici, nous avons constaté dans certains cas l'inadéquation entre les prescriptions ministérielles et la pratique de l'APC ; nous avons également remarqué que l'APC est encore confronté à la difficulté de son implémentation dans le système éducatif camerounais.

La deuxième partie était subdivisée en trois parties :

- Le cadre théorique
- Le cadre méthodologique
- Le dépouillement et l'analyse des résultats et l'interprétation

Nous avons choisi comme théorie l'approche actionnelle de Puren pour montrer que celui qui apprend une langue est aussi un usager de cette langue ; il communique, co-construit avec l'autre pour progresser dans son apprentissage à partir des tâches confiées par l'enseignant. Nous nous intéressons à cette approche pour montrer son lien avec l'APC où l'apprentissage consiste à mobiliser les ressources dans un contexte précis pour résoudre les problèmes ; nous voyons que l'apprenant accomplit certaines tâches à travers des actions qu'il mène pour être compétent. La tâche est importante dans l'apprentissage de la langue selon l'APC. Ce qui va dans le même sens que la perspective actionnelle de Puren. Cette approche est au service de l'action ; car on ne communique pas seulement pour s'exprimer en une langue mais aussi pour agir. La communication et l'action sont indissociables. L'action se fait dans un contexte en vue d'obtenir des résultats, présenter la résolution d'un problème afin de donner sens aux activités menées par l'apprenant. Nous avons montré que pour mieux apprécier la pratique de l'APC, il est important de se servir de l'approche actionnelle.

Pour le cadre méthodologique, nous porté notre choix sur la recherche qualitative. Ce choix s'est expliqué par le fait que notre travail était beaucoup basé sur le terrain car nous voulions observer les enseignants dans le cadre de leur intervention. Il était question pour nous de montrer l'importance de descendre sur le terrain pour les observations dans les salles de classe afin de voir comment se pratique l'APC et quelles peuvent être les difficultés. Cette descente s'est effectuée par des entretiens dans quelques établissements scolaires des régions du centre et du littoral au cours desquelles nous avons questionné les enseignants sur les différentes interventions selon l'APC dans leurs salles de classe. Nous nous sommes assuré à toutes nos descentes de faire respecter par les personnes interviewés la démarche à suivre. Il fallait à certains négocier pour passer notre interview d'autant plus que nous devons enregistrer. Ces descentes nous ont permis de recueillir des données et il en ressort que l'enseignant de français applique L'APC qui n'en n'est pas une. Certains font la PPO et d'autres affirment qu'ils appliquent une approche qu'ils ne comprennent pas. Cette situation est causée par l'impréparation de l'implantation de l'APC, le manque de formation adéquate des enseignants des lycées, la méconnaissance par les enseignants de français des concepts liés à l'APC, le non-respect des prescriptions ou orientations données pour l'application de l'APC dans le secondaire au Cameroun et la non prise en compte de certaines réalités contextuelles des apprenants. Nous étions descendu sur le terrain avec un guide d'entretien qui était une orientation à suivre afin de ne pas laisser les interviewés divaguer. Nous descentes ont connu quelques difficultés qui sont.

➤ Le contexte de la pandémie de la COVID19. Cette situation a créé des difficultés à travailler efficacement. Nous avons obtenu certains entretiens au téléphone environ quatre. Ces enseignants ont déclaré qu'ils étaient confinés et ne souhaitaient toute rencontre physique par mesure de sécurité sanitaire.

➤ Le déplacement difficile. Nous étions obligé de parcourir des distances à moto sur des routes peu praticables mais nous arrivions à destination sans problème.

➤ Le rejet de certains sujets pour l'interview. Nous avons été repoussé par quelques personnes qui ont affirmé qu'ils ne voulaient pas participer à une interview qui ne va rien changer de leur contexte d'enseignant.

➤ Certains enseignants se sont prêtés à notre interview avec beaucoup d'hésitation malgré l'assurance que nous donnions de ne pas divulguer les noms.

Nous avons néanmoins été satisfait dans l'ensemble parce que les enseignants pour la majorité se sont ouverts à nous pour faire part de leur préoccupation quotidien. Cette descente a permis de collecter les données, de les analyser et de les interpréter. Au niveau de la phase de dépouillement et d'analyse des données recueillies sur le terrain, nous avons transcrit ces données en les classant par groupe dont les plus importants étaient : l'engagement en tant que qu'enseignant de français, la connaissance des étapes de l'APC en français et plus précisément en grammaire et en expression écrite, la maîtrise des concepts. Les informations que nous avons eues nous ont montré que l'APC était un problème chez l'enseignant de français expérimentés, novices, formés et non formés.

La troisième partie est réservée aux différentes propositions pour améliorer l'intervention selon l'APC en français que nous avons faites à partir des résultats des entretiens sur le terrain. Nous avons divisé cette partie en deux phases.

La première phase est réservée aux conditions à réunir absolument pour une pratique efficace de l'APC. Nous pouvons citer par exemple la formation des enseignants de français, la prise en compte de l'épineux problème de l'effectif pléthorique, la prise en compte des réalités contextuelles dans le cadre d'une intervention selon l'APC... Tous ces problèmes abordés résultent des différents entretiens avec des enseignants.

La deuxième phase de cette partie consiste à revoir le choix des savoirs notionnels en fonction des situations de vie dans le but de ne considérer que les savoirs notionnels de la grammaire et l'expression écrite qui ont un lien avec le domaine de vie étudié par niveau au collège. Nous avons montré dans cette partie que tous les savoirs ne sont pas susceptibles d'être enseignés à ce niveau ; il est question de ne mettre en surface que les savoirs notionnels qui peuvent être utiles à l'apprenant dans son contexte de vie. Nous avons émis

l'idée selon laquelle certains savoirs notionnels qui ne sont pas présents dans les curricula peuvent faire l'objet d'une attention particulière lorsqu'ils sont évoqués dans une tâche dans le cadre du cours et l'enseignant peut en parler ; ceci permet aussi à l'apprenant d'améliorer son niveau de langue. Nous avons proposé à la fin de cette partie quelques leçons pratiques de grammaire et de l'expression écrite.

Nous pouvons dire que ce travail nous a donné l'occasion de déceler les difficultés liées à la pratique de l'APC en français au premier cycle du secondaire. Nous avons compris que l'APC a encore du chemin dans le système éducatif camerounais et nous pensons pour notre part d'avoir contribué au moins à poser les problèmes qui sont peut-être ignorés. Nous pouvons dire que l'APC en français semble encore à ses débuts contrairement aux autres disciplines qui mettent déjà en avant la question de la situation problème. Il est urgent que la réflexion continue afin de pouvoir ressortir une approche qui répond en grande partie aux préoccupations des enseignants de français.

Pour les sous-disciplines grammaire et expression écrite, nous pouvons dire que la volonté d'acquérir les savoirs substitue la quête de la compétence chez l'apprenant. Si cette orientation n'est pas revue, l'APC n'aura pas apporté les résultats escomptés. Nous sommes encore en train de mettre en avant les savoirs et l'apprenant pour le moment sait qu'il doit mémoriser ces savoirs qui sans doute sont très importants pour l'apprentissage ; mais nous pouvons dire que la meilleure manière de mémoriser ces savoirs notionnels c'est de les utiliser dans des situations de vie. C'est ce qui va permettre que chaque apprenant n'oublie pas ce qu'il a appris et qu'il puisse réinvestir tous savoirs acquis dans son contexte de vie. Nous osons croire que d'autres contributions pourront améliorer le travail que nous venons de réaliser ou donner d'autres orientations pour que l'APC s'adapte davantage au contexte socioéconomique du Cameroun.

Références bibliographiques

- Agence Française de Développement. (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Paris: AFD.
- Andreani J-C. et Conchon F. (2005), Méthode d'analyse et d'interprétation des études qualificatives : état de l'art en marketing, paris cedex.
- Astolfi, J.-P., (1992). L'école pour apprendre, Paris, ESF.
- Astolfi, J.P. (2000), «École des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement», Revue de l'AQEFLS, 22 (1-2), 15-32.
- Belinga, S. (2005). Didactique et professionnalisation des enseignants. Yaoundé : Ed CLE.
- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité, Bruxelles, Éditions Labo
- Benicourt, E., « La pauvreté selon le PNUD et la Banque mondiale », *Études rurales* [En ligne], 159-160 | 2001, mis en ligne le 03 janvier 2017, consulté le 06 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/68> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.68>
- Bipoupout, J-C. (2007). « La contribution de l'approche par compétence à un éducation pour tous les Camerounais ». In perspectives ; vol. XXXVIII n°2, 205-221, juin 2007.
- L'approche par les compétences : module3 de la formation. Yaoundé.
- Bipoupout (2018). Des compétences pour une formation professionnalisante en activités pratiques à l'école [ijrdo- journal of educational research](#).
- Bourguignon C. (2006), « De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » in *Synergie Europe la richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*. Bulletin CEPES.
- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X., 2000. Quel Avenir Pour Les Compétences ? 1er éd., Bruxelles: De Boeck Université.
- Boutin, G. & Julien, L., 2000. L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants. Editions Nouvelles., Montréal.
- Brailovsky, C., François M. et Paul G. « L'évaluation de la compétence dans le contexte professionnel » Service social, vol. 47, n° 1-2, p. 171-189
- Chomsky N., 1970, *Le langage et la pensée*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, p. 15-16
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. CECR.

Commission des études, 2006. Le développement des compétences dans les programmes d'études universitaires.

Gohier, C. et Grossman, S. (2001). La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence. Dans C. Gohier et S. Laurin (Dir.) : Entre culture, compétence et contenu, la formation fondamentale, un espace à redéfinir. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

Côté S. et al (2011) Conception et réalisation d'un référentiel de formation, Organisation internationale de la Francophonie.

Cuq, J-P. (dir.) 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

Dah (2002), « Que peut- on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? in revue pédagogie attaalim N° 2002 cité dans « Enseigner à des grands groupes : un défi à relever ».

Dah Ould Didiye, Baye El hadji Amar, Gérard M.F. et Rogiers X. (2005), « Etude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les élèves mauritaniens », www.bief.be/docs/publications/apc_en_mauritanie, pp.12

Dany L., (2005). De l'évaluation des compétences professionnelles aux compétences nécessaires pour évaluer des professionnels. In Belair et Lebel ; Valider une professionnalité. Quels rôles pour l'évaluation ? Le cas de la profession enseignante. Colloque annuel de l'ACAFAS :Chicoutini.

Daouaga Samarin G. (2018), L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré in *Revue des travaux de didactiques de français langue étrangère* n°72.

De Ketele, J., & Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse: Convergences autour des compétences. In C.

De Ketele, J.-M. (2001b). Enseigner des compétences: repères. In J.-L. Jadoulle & M. Bouhon (éds), *Développer des compétences en histoire* (pp. 13-22). Louvain-laNeuve-Bruxelles: Université catholique de Louvain et Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation.

De Ketele, J.-M. et François-M.G. (2005) La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. , VOL. 28, NO 3, 1-26

Del Rey, A. (2010). A l'école des compétences. Paris: La découverte.

Denyer, M. et al., 2004. Les compétences : où en est-on?, De Boeck Education.

Duplessis, (2006). « Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner ». In : *FABDEN* : Nathan, p. 89-98.

Désilets, M. et Brassard, C. (1995). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 20-23

Dolz, J., Ollagnier, E. (2002), «La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative», in *L'énigme de la compétence en éducation. Raisons Éducatives*, Bruxelles

Ela J. M., (2011), *La plume et la pioche*, Clé-Yaoundé.

El Khatif W. (2012), « Les réformes des programmes de français selon la logique des compétences : enjeux, difficultés et implications, *Le français à l'université* », *bulletin Le français à l'université*, Vol. 17, n° 2.

Evouna J. (2019) *L'école des compétences: le défi de l'aménagement pédagogique*, Editions Connaissances et Savoirs.

Fichelet, M., Fichelet, R., et MAY, N. (1970). *L'approche qualitative : éléments de méthode*, rapport présenté au VIIe Congrès mondial de sociologie, Varna.

Gerard, F.-M. (2005), *Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible*. *Liaisons*, 40, février, Beyrouth, Liban, 7-9.

Gilbert, P., Parlier, M., 1992 “ La compétence : du mot-valise au concept opératoire ”, in *Actualité de la Formation Permanente*, n°116.

Gohier, C. et Grossman, S. (2001). *La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence*. Dans C. Gohier et S. Laurin (Dir.) : *Entre culture, compétence et contenu, la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

Hirtt N. (2009) « L'approche par compétences : une mystification », in *L'école démocratique*, n°39.

Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Jonnaert, P., (2002). *Compétences et socioconstructivisme*, De Boeck Université.

Jonnaert, P. (2003). *Action et compétence, situation et problématisation*. Communication présentée dans le cadre du symposium « Situation de formation et problématisation » au REF 2003, Université de Genève, Genève, 18-19 septembre

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). *Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité*. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696

Kakai H. (2008). Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté.

Kergoat P. (1999), “ Savoirs, qualifications, compétences : enjeux pour l’entreprise, enjeux pour l’école ” in citée des sciences et de l’industrie. Apprendre autrement aujourd’hui ?

Kruyts, N. (2012). Quelles pédagogies actives mettre en œuvre dans nos programmes pour favoriser l’intégration des compétences professionnelles visées? Ateliers de formation CPF. Louvain-la-Neuve.

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal: Guérin.

Le Boterf, G., (1994). De la compétence Essai sur un attracteur étrange, paris, les éditions d’organisation.

Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d’organisation Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l’action*, Paris, ESF.

Lemaître, D. & Hatano, M., 2007. Usages de la notion de compétence en éducation et formation, Editions L’Harmattan.

Letor, C. & Vandenberghe, V., 2003. L’accès aux compétences est-il plus (ini) équitable que l’accès aux savoirs traditionnels ? Cahier de recherche du GIRSEF, (n°25).

Mac Donald Ross : cité par D. Hameline, dans Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, Paris, ESF, éditeur, première édition 1979, p. 185.

Mahamat, A. (2011). La pratique de l’approche par compétences dans les écoles primaires d’application (EPA) de la ville de Kousseri (Région de l’Extrême-nord/Cameroun), Revue de Recherches en Éducation, p33-50

Marta A. (2006), a recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, Recherches qualitatives –vol .26(1) pp. 5-31. Université du Québec à Chicoutimi.

Masciotra, D., Daviau, CI, Jonnaert, Ph (2006), La compétence revisitée dans une perspective située, document capté sur le site de l’ORE-UQAM, <http://www.ore.uqam.ca>.

Michelat, G. (1975). « Sur l’utilisation de l’entretien non directif en sociologie », Revue française de sociologie, vol. 16, p. 229-247.

Miled M. (2005), Un cadre conceptuel pour l’élaboration d’un curriculum selon l’approche par les compétences.

Minet, F., Parlier, M., & de Witte, S. (1994). La compétence, mythe, construction ou réalité? Paris: L’Harmattan.

Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (2009), *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi*, pp.167.

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). La formation à l'enseignement secondaire général: orientations et compétences attendues. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère des enseignements (2014), Programme d'étude de 6^e et 5^e : Français

Ministère des enseignements (2014), guide pédagogique du programme d'études de cultures nationales.

Morin E. (2012), Edgar Morin : La complexité comme défi à la connaissance ? in book: Les grands inspirateurs des théories d'organisation (pp.258-273)

Morisette J. et Legende M.-F. (2008), « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées », in *Education sciences & society* pp.120-132. _

Mpoudi Ngolle E. (2013), *bilan des activités pédagogiques et perspectives bilan présenté à l'occasion de la rentrée pédagogique solennelle 2012-2013*.

Mucchielli, A. (Éd.) (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

Ngamassu David (2005). « Problématique des grands groupes et didactique de français au Cameroun » in *Corela* Numéro 1, volume 3.

Observatoire des réformes en éducation, (2006), La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent, BIE/UNESCO.

Paillé P. et Mucchielli A., (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Paillé P. (2007) *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*, Université de Sherbrooke.

Parlement européen, 2006. Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Parlier, M, F. et Witte S. (1994). *La compétence mythe, construction ou réalité ?* Paris l'Harmattan.

Pastré, P. et Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticien. *Activités de travail et dynamique des compétences*. In J. Leplat et M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 147-160). Toulouse : Octares.

Partourne, (2002), *La pédagogie par situations-problèmes*, université de Liège.

Perrenoud, P. (1995). « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » *Pédagogie collégiale*, 9 (1), p. 20-24.

- Perrenoud, Ph. (1997) Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF (2)
- Perrenoud Ph. (2001) Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- Perrenoud P. (2004) dans « Évaluer les compétences », *l'Éducateur*, n° spécial *La note en pleine évaluation*, mars 2004, pp.8-11 éd.1998).
- Perrenoud P. (1996), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3eme édition.
- Dupuis P. (2004) *L'administration de l'éducation : quelles compétences?* Administration de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, (Québec) Canada
- Pires A. (1997), *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, Ottawa.
- Perrenoud P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? in *AQPC Réussir au Collégial. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale*, Montréal,
- Puren C., (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Langues Modernes n°3/2002*.
- Puren C., (2004) « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » in, *Les cahiers de l'APLIUT – Vol.XXIII n°1*.
- Puren, C.(2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*. N° 347, septembre-octobre, pp.37-40
- OIF (Organisation internationale de la francophonie). (2005). *L'approche par compétences dans l'Afrique francophone état des lieux*. Pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation.
- Rajonhson, L., Ramiijaona, F., Randrianirina, P., Razafindralambo, M.H., Razafindranovona, O., Ranorovololona, E., & Gerard, F.-M. (2005). *Premiers résultats de l'APC: invitation à continuer...* Document inédit, accessible à l'adresse suivante: [<http://www.bief.be>].
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. et al., 2007. *Les compétences à l'école*, De Boeck Education.
- Rey B. et Kah S. (2016), *La notion de compétence, une approche épistémologique, éducation et francophonie Volume XLIV : 2*.

- Rogiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2004). Des situations pour intégrer des acquis scolaires. Bruxelles: De Boeck
- Rogiers X. (2006), « l'APC qu'est-ce que c'est ? », Edicef. P.31
- Roegiers X.(2010), La pédagogie de l'intégration ; Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés, De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétence en Afrique francophone : quelques tendances, Genève, BIEUNESCO
- Romainville M. «l'APC en Belgique francophone : où en est-on ? »,in *Les Cahiers pédagogiques, Quel socle commun ?* 439, janvier 2006, pp.24-25.
- Romainville, M. (1996), «L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation...», in *Enjeux*, 37-38, 132-142.
- Ropé F, (1996). « Pédagogies des compétences » à l'école, « logique des compétences » dans l'entreprise, in marouf, N. (dir.) *Le travail en question*, Paris, l'Harmattan.
- Rosen E. (2010), « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de classe », la revue canadienne des langues vivantes.
- Ropé F. et Tanguy, L. (1994), *Savoir et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L (2003). Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative : du discours à la pratique. Communication présentée dans le cadre du Colloque annuel de l'ARQ. Trois-Rivières, novembre.
- Savoie J. (2007), Comment peut-on construire un échantillonnage scientifique valide ? *Recherche qualitative N°5 Actes du colloque recherche qualitative : les questions de l'heure* Université du Québec.
- Scallon G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, Saint-Laurent : ERPI.
- Scallon G. (2004) Situations-tâches inférer des compétences dans L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.
- Scallon G. (2004) L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. URL=http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2004/Scallon_Gerard_201.pdf.
- Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. Dans F. Ropé et L. Tanguy (Dir.) : *Savoirs et compétences*. Paris, France : L'Harmattan.
- Tahil S. (2004), *Introduction aux enjeux et aux défis de La réforme pédagogique en Algérie*, sous la direction de l'UNESCO, pp.33-44.

Taylor, S., & Bogdan, L. (1984). Introduction to qualitative research methods: the search for meaning. New York : Wiley.

Tardif, J. (1996) Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue, Lyon, CRDP, p. 31-46.

Tardif, J., et al. (1995). Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement. In J.-P. Goulet, Enseigner au collégial (pp. 157-168). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. Pédagogie collégiale, 6(3), 36-44.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education.

Terressac, G. de (1996). Savoir, compétences et travail. In J.-M. Barbier (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action (p. 223-247). Paris : Presses universitaires de France.

Thibert R. (2010). « Pour des langues plus vivantes à l'école ». Dossier d'actualité de la VST, n° 58, novembre.

Tilda S. (2015), L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative, Synergie Turquie, No 8. P. 13-28.

Tilman, F. (2000), Qu'est-ce qu'une compétence? Exosant neuf, 2(2000), 28-31.

Timant, F., 2005, Les compétences : concepts et enjeux, Cahier des Sciences de l'Education, n°21 et 22, Service de pédagogie expérimentale, ULg.

Toua L, (2011), L'analyse des pratiques didactiques : un levier d'application de l'APC ? In <http://educare.fse-uy1.cm/index.php/edc/index>.

Toussaint, R., Xypas, C. & Fabre, M., 2004. La notion de compétence en éducation et en formation, Editions L'Harmattan.

Vincent C., (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence Université libre de Bruxelles.

Index des mots clés

A

apprenant i, 2, 4, 9, 10, 16, 24, 31, 33, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 82, 84, 85, 87, 89, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 154, 157, 174, 178, 179, 181, 185, 186, 187, 192, 195, 196, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 212, 213, 214, 218, 226, 228, 229, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 284, 287, 290, 291, 293, 294, 296, 299, 302, 303, 304, 305, 307, 311, 312, 314, 322, 324, 325

approche par compétences 4, 10, 153, 191, 310, 311, 316

C

compétence 9, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 82, 85, 87, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 115, 119, 124, 157, 178, 179, 182, 183, 184, 190, 193, 196, 198, 199, 200, 203, 205, 206, 207, 209, 212, 218, 222, 254, 270, 271, 276, 277, 278, 302, 303, 304, 314, 316, 318, 322, 324

contexte i, ii, 3, 4, 5, 6, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 30, 33, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 51, 52, 54, 56, 60, 62, 63, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 89, 91, 92, 95, 97, 100, 101, 102, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 128, 131, 135, 139, 150, 160, 175, 179, 182, 192, 193, 194, 195, 198, 200, 205, 207, 216, 219, 225, 227, 228, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 270, 271, 274, 277, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 289, 290, 292, 295, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 311, 312, 313, 314, 317, 324

E

enseignant i, 6, 7, 8, 14, 15, 16, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 116, 118, 120, 122, 135, 136, 137, 141, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 302, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 321, 322, 323, 324, 326

expression écrite i, ii, 7, 13, 19, 21, 25, 47, 75, 77, 78, 82, 87, 97, 100, 101, 124, 140, 149, 159, 170, 181, 183, 185, 188, 194, 205, 207, 209, 210, 211, 218, 229, 230, 237, 251, 264, 265, 268, 274, 278, 302, 303, 304, 307, 309, 313, 314, 321, 322, 324, 327

G

grammaire i, ii, 7, 13, 14, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 39, 49, 76, 78, 81, 83, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 106, 107, 108, 112, 118, 122, 124, 140, 149, 159, 170, 178, 179, 180, 181, 182, 194, 199, 205, 206, 208, 209, 210, 218, 227, 230, 235, 237, 239, 242, 245, 248, 251, 252, 264, 265, 266, 268, 269, 272, 278, 303, 304, 305, 306, 309, 313, 314, 321, 322, 324, 325, 327

S

situation-problème 45, 46, 47, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 80, 85, 87, 90, 96, 175, 176, 244, 321, 324

T

tâche i, ii, 22, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 75, 85, 86, 87, 89, 97, 100, 101, 105, 106, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 163, 176, 177, 178, 180, 185, 190, 192, 201, 202, 203, 204, 212, 214, 234, 239, 242, 245, 249, 250, 252, 254, 255, 258, 259, 261, 262, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 277, 278, 280, 282, 285, 288, 291, 297, 300, 303, 305, 307, 312, 314, 325

Index des auteurs

A

Andreani, Conchon 163

B

Bourdieu 145

Bourguignon 112, 115, 313

C

Chalifoux 142

Chastain 107, 111

Chastan 110

Chomsky 39, 313

Côté 52, 313

Cuq J.P 109

D

Dah Ould Didiye 12, 313

Dekete 133

Dupless 50

E

El Khatif 12, 313

F

Fenerstein 142

Fichelet et May 148

Figari 50, 51

G

H

Hill 41

Hirtt 10, 11, 313

I

inspecteur général 3

J

Jean Marc Ela 14

L

Labvov et Fanshel 137

Le Boterf	46
Legendre	64
M	
Michelat	147, 314
Miled	53, 314
Miles	142
Monchare	22
Montmolli	40
Morin	117, 314
N	
Ngamassu D	14
P	
Paillé	126, 314
Partourne	57, 314
Perrenoud	40, 41, 52, 315
Pires	143, 145, 149, 315
Pirez	146
Puren	i, 16, 105, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 235, 237, 260, 261, 262, 309, 315
R	
Rey	10, 42, 315
Roegiers	5, 13, 42, 62, 63, 86, 315
Romainville	9, 315
Rosen	118, 315
S	
Savoie-Zajc	138, 143, 315
situation-problème	45, 46, 47, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 80, 85, 87, 90, 96, 174, 175, 243, 318
Sobhi Tawil	11
T	
Tardif	40, 48, 316
Taylor	127, 316
Tyler	22

Table des matières

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
TABLEAU DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION	1
1- Motivation	3
2- Problème	4
3- Question de recherche	5
4- Hypothèse de recherche	5
4- Revue de la littérature	6
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	15
CHAPITRE I : DE L'APPROCHE PAR OBJECTIFS	16
I.1- Comprendre la pédagogie par objectifs (PPO)	16
I.1.1 Définition	17
I.1.2 Les principes de la PPO	17
I.1.3 Le rôle de l'enseignant	18
I.1.4 Le rôle de l'élève.....	19
I.1.5 L'enseignement du français selon la pédagogie par objectifs	20
I.1.6 Le compte rendu.....	26
I.1.7 Quelques points positifs de la PPO	26
I.1.8 Quelques points négatifs	27
CHAPITRE II : DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES	32
II.1 Définition de l'APC	33
II.2 Les notions liées à la compétence	36
II.2.1 Les types de ressources dans le domaine de l'APC	37
II.2.2 Le référentiel.....	43
II.2.3 Le curriculum.....	46
II.2.4 La situation-problème	49
II.3 L'APC et la pédagogie de l'intégration (PI)	54
II.4 L'évaluation selon l'APC	55

**CHAPITRE III : L'IMPLANTATION ET LA PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR
COMPETENCES AU SECONDAIRE 58**

III.1 Le contexte d'introduction de l'APC	58
III.1.1 Quelques problèmes à l'introduction de l'APC.....	59
III.1.1.2 La gestion du temps dans les classes	61
III.1.1.3 L'enseignant formé.....	61
III.1.1.4 L'enseignant non formé.....	63
III.2 L'évaluation dans le contexte d'implantation de l'APC.....	66
III.2.1 L'évaluation en Expression écrite	68
III.2.2 L'évaluation en orthographe.....	69
III.2.3 L'évaluation en Etude de texte	69
III.3 La culture de la transmission	70
III.4 Les instructions ministérielles sur la pratique de l'APC au secondaire	71
III.5 Méthode d'enseignement	72
III.6 Les sous disciplines du français au premier cycle.....	73
III.6.1 La grammaire	73
III.6.2 L'orthographe.....	73
III.6.3 La conjugaison	73
III.6.4 Le vocabulaire	74
III.6.5 L'expression écrite	74
III.6.6 L'expression orale.....	74
III.6.7 la lecture méthodique	75
III.6.8 La lecture suivie	76
III.7 Le rôle de l'enseignant	77
III.8 Le rôle de l'apprenant	77
III.9 L'intégration	78
III.10 L'évaluation	79
III.11 La remédiation.....	80
III.11.1 La phase préparatoire	81
III.11.2 La remédiation proprement dite	81

CHAPITRE IV : LA PRATIQUE DE L'APC SUR LE TERRAIN..... 82

IV.1 Quelques difficultés de la pratique de l'APC sur le terrain	82
IV.1.1 Le découpage scolaire	82
IV.1.2 La pratique de l'APC et l'effectif pléthorique.....	83
IV.1.3 Les manuels et l'APC.....	83
IV.1.4 La gestion de temps.....	84
IV.1.5 Le remplissage du cahier de texte	85
IV.2 La conduite de la leçon selon l'APC en grammaire et expression écrite.....	85
IV.2.1 Le cas de grammaire	87
IV.2.2 Le cas de L'expression écrite	90
IV.3 La phase d'intégration	92

IV.4 L'évaluation au premier cycle	93
IV.4.1 L'évaluation des savoirs.....	93
IV.4.2 L'évaluation des compétences.....	95
IV.5 Problème de respect des périodes de compte rendu et rémediation	97
<i>DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE</i>	99
<i>CHAPITRE V : LE CADRE THEORIQUE</i>	100
V.1 L'approche actionnelle de Puren	102
V.1.1 Définition de l'approche actionnelle.....	103
V.1.2 L'action et la perspective actionnelle	104
V.2 L'impact de l'approche actionnelle dans notre travail	110
V.2.1 L'importance de la tâche	111
V.2.2 Le rôle de l'apprenant.....	112
V.3 L'APC et l'approche actionnelle	112
<i>CHAPITRE VI : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE</i>	115
VI.1- Recherche qualitative : qu'est-ce que c'est ?	116
VI.1.1 Les données qualitatives.....	117
VI.1.2 L'origine de la recherche qualitative	118
VI.1.3 Les finalités et avantages de la recherche qualitative.....	119
VI.1.4 L'interprétation dans la recherche qualitative	120
VI.1.5 La place des préjugés dans l'interprétation	121
VI.2 La démarche de la recherche qualitative	122
VI.2.1 La phase d'observation ou entrevue.....	122
VI.2.2 L'échantillonnage.....	131
VI.2.3 L'échantillon	134
VI.2.4 Le choix du type d'échantillonnage pour notre étude	138
VI.2.5 Le choix d'échantillon pour notre travail	139
<i>CHAPITRE VII : DESCENTE SUR LE TERRAIN</i>	142
VII-1 Préparation de la descente	142
VII.1.1 Choix des localités	142
VII.1.2 Le choix des échantillons.....	146
VII.1.3 Nombre de sujets pour l'entretien	148
VII.1.4 Présentation du guide d'entretien.....	149
VII.2 Contexte de la descente	150
VII.2.1 Quelques difficultés rencontrées.....	150
<i>CHAPITRE VIII : LE DEPOUILLEMENT ET L'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES SUR LE TERRAIN</i>	152
VIII.1 Retranscription des données	152
VIII.2 Retranscription des données des entretiens réalisés sur le terrain	152
VIII.2.1 La catégorisation des données	153
VIII.2.2 Anonymisation des sujets	155
VIII.2.3 Les grilles d'analyse	155

CHAPITRE IX : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....	178
IX.1 La formation à l'ENS.....	178
IX.1.1 Les enseignants formés sans APC.....	178
IX.1.2 Les enseignants formés avec APC.....	179
IX.1.3 L'impact de la formation à l'ENS dans l'application de l'APC.....	180
IX.1.4 La formation des enseignants lors des séminaires.....	181
IX.1.5 L'impact de la formation lors des séminaires dans l'application de l'APC.....	183
IX.1.6 La question de l'APC.....	184
IX.1.7 L'impact de la compréhension de certains concepts en APC par les enseignants.....	188
IX.1.7 Comprendre l'intégration en APC.....	190
IX.1.8 L'impact de la maîtrise de l'intégration pour l'enseignant de français.....	192
IX.1.8 La maîtrise par l'enseignant des étapes d'une leçon selon l'APC en grammaire et en expression écrite.....	193
IX.1.9 La question de la remédiation.....	197
IX.1.10 Comprendre les réactions des enseignants.....	199
IX.1.11 Le compte rendu.....	200
IX.1.12 Comprendre les réactions des enseignants au sujet du compte rendu.....	201
TROISIÈME PARTIE : LES PERSPECTIVES.....	203
CHAPITRE X : LA QUESTION DE L'APC : FACTEURS EXTERNES ET INTERNES DE SON APPLICATION.....	207
X.1 Les facteurs externes.....	207
X.1.1 La question de travail de l'enseignant.....	207
X.1.2 La place des séminaires.....	209
X.1.3 La gestion de l'effectif pléthorique.....	215
X.1.4 La gestion de temps.....	217
X.1.6 La contextualisation de l'APC selon les zones.....	220
X.2 Les facteurs internes.....	222
X.2.1 Lien entre savoirs notionnels et module.....	224
X.2.2 Choix des savoirs notionnels en grammaire.....	224
X.2.3 Choix des savoirs notionnels en expression écrite.....	238
CHAPITRE XI : L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE D'EXPRESSION ÉCRITE ET DE LA GRAMMAIRE.....	251
XI.1 Préparation de la fiche pédagogique en grammaire et en expression écrite.....	252
XI.1.1 Le temps affecté par étape.....	254
XI.2 La fiche pédagogique.....	254
XI.2.1 Nature du cours.....	255
XI.2.2 Le titre de la leçon.....	255
XI.2.3 Les savoirs à acquérir.....	255
XI.2.4 la situation problème.....	256
XI.2.5 Les différentes phases de la leçon.....	257
XI.3 La phase d'intégration en expression écrite.....	264
XI.4 Quelques fiches pédagogiques.....	265
XI.5 Description des différentes étapes de la leçon.....	295

XI.5.1 La compétence visée	295
XI.5.2 La situation problème.....	297
XI.5.3 La tâche	298
XI.5.3 La confrontation des travaux des apprenants	299
XI.5.4 Identification et traitement du savoir notionnel.....	299
XI.5.5 La règle à retenir	299
XI.5.6 La consolidation	300
XI.6 La phase d'évaluation	300
XI.6.1 Quelques difficultés d'évaluation selon l'APC	301
XI.6.2 Quelques propositions de la forme d'évaluations selon l'APC	302
XI.6.3 Confection d'une épreuve unique de français	305
<i>CONCLUSION</i>.....	309
<i>Références bibliographiques</i>	315
<i>Index des mots clés</i>	323
<i>Index des auteurs</i>	325
<i>DOCUMENTS ANNEXES</i>	332

DOCUMENTS ANNEXES

**MINESEC
2022**

**LYCÉE
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS**

ANNÉE SCOLAIRE 2021-

**CLASSE : 3^{ème}
DURÉE : 2h**

**ÉVALUATION
ÉPREUVE FRANÇAIS**

NB : Les deux parties sont obligatoires

Première partie : évaluation des savoirs notionnels 8pts

Texte :

J'avais du mal au début à admettre le métier de mon père comme une profession digne d'un homme. Un cuisinier ! Plus d'une fois j'en avais pleuré car j'étais souvent le témoin involontaire des conversations entre les habitants de « Ndoyen » où revenaient toujours le mépris et l'injure. Ce jour-là, j'étais derrière l'enclos des moutons. Tante Salle, une cousine de mon père conversait avec sa belle-sœur. Elle disait :

- Mon grand-père doit se retourner dans sa tombe.
- Et pourquoi ? Demande l'autre.
- Tu me demandes alors que ce problème nous concerne tous. Salif cuisinier ! Mais c'est la honte de la famille. Quand je le rencontre au marché avec son sac de provision, marchandant pire qu'une femme, j'ai envie de rentrer sous terre.
- Et l'autre de renchérir : l'as-tu vu chez son patron avec son tablier, son balai, ses courbettes par ci, par-là avec au bout des lèvres « oui, merci monsieur ; non monsieur » allant à gauche à droite, un esclave ? Il offre un spectacle humiliant. C'est une honte. Et pour sa condition d'homme.
- Ce n'est pas l'avis de sa femme. Dès l'instant que les restes de repas camouflés dans les sacs, les restes d'huile, de son savon et de lait entrent le soir en cachette au bercaïl, elle se croit la plus heureuse des femmes.

Nafissatou Niang Diallo, In Awa la petite marchande

I- Compréhension 4pts

- 1) Selon Salle que représente son cousin Salif pour la famille? 1pt
- 2) Pourquoi l'enfant de Salif n'admet facilement le métier de son père ? 1pt
- 3) La femme de Salif est-elle d'accord avec le métier de son mari ? Justifiez votre réponse ? 0,5 pt x2
- 4) Pensez-vous que certains métiers soient supérieurs à d'autres ? Justifiez votre position 1pt

II-Connnaissance et maniement de la langue 10pts

- 1) Relevez deux mots dans ce texte qui représentent le vocabulaire dépréciatif. 1pt
- 2) Soit la phrase : Elle dit : « mon grand-père doit se retourner dans sa tombe »
 - A quel discours est écrite cette phrase ? 0,5pt
 - Ecrivez-la au discours inverse 0,5pt
- 3) Soit la phrase suivante : « Il offre un spectacle humiliant » ; transformez le verbe qui s’y trouve au subjonctif présent. 2pts
- 4) Soit la phrase suivante : « Plus d’une fois j’en avais pleuré car j’étais souvent le témoin involontaire des conversations entre les habitants de « Ndoyen »
Transformez cette phrase de manière à obtenir un rapport de conséquence. 1pt

Deuxième partie : évaluation de la compétence 12pts

Tâche :

Au cours d’un débat entre camarades sur les différents métiers, vos camarades affirment que certains métiers ne résolvent pas le problème du chômage au Cameroun. Vous intervenez pour convaincre vos camarades sur l’importance de tout métier pour résoudre le problème du chômage dans notre société.

Après avoir défini le terme chômage, présentez deux causes.

Donnez trois arguments et exemples qui montrent les conséquences du chômage dans la société camerounaise.

Ressortez trois solutions pour lutter contre le chômage au Cameroun.

NB : Votre rédaction ne doit pas excéder 30 lignes.

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LA THÈSE

Le présent guide d'entretien s'inscrit dans le cadre de la rédaction de la thèse qui a pour thème **L'ÉVALUATION DE L'APPLICATION DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU CAMEROUN : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU COLLEGE (expression écrite et grammaire).**

Le travail à faire pour cette recherche consiste à l'évaluer l'implantation de l'approche par compétences dans le système éducatif camerounais, notamment le premier cycle où nous nous intéressons de la discipline du français en général et la grammaire et l'expression écrite.

Notre recherche consiste à aller sur le terrain afin de procéder à un entretien avec des enseignants de français qui tiennent les classes du premier cycle, ceci dans le but de les voir et de les écouter sur la manière dont ils interviennent en APC dans leurs salles de classe.

Pour l'entretien, nous souhaitons que les enseignants répondent aux questions en toute liberté et nous voulons qu'ils sachent que leur contribution à cette recherche est d'un apport indéniable pour l'amélioration de l'intervention de l'enseignant de français selon l'APC. C'est pour cette raison que nous voulons des réponses précises et claires. Merci de nous accorder cet entretien. Nous assurons par ailleurs chers enseignants de français que les propos recueillis ne seront pas jugés car nous voulons juste les exploiter et les analyser.

En outre nous garantissons par ailleurs aux participants de cet entretien que toutes les dispositions sont prises afin que leurs interventions soient sous anonymat. Nous prions aussi les participants de nous laisser faire des enregistrements audio pour mieux collecter nos données recueillies et les utiliser dans notre travail.

1) Votre engagement en tant que enseignant de français

- Depuis quelle année exercez-vous la fonction d'enseignant ?
- Avec vous suivi une formation dans une école ? Si oui dans quelle école?
- Comment l'APC vous a été enseigné pendant votre formation à l'école normale supérieure ou/et dans le cadre de votre formation pratique?
- Tous les cours ont-ils été dispensés suivant le canevas de l'APC durant votre formation ?
- Dans le cadre des séminaires organisés par les inspecteurs pédagogiques pour les enseignants sur le terrain, comment l'APC est enseignée aux enseignants?
- Êtes-vous satisfait des formations reçues pendant les séminaires? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui constitue pour vous une préoccupation et qui n'a pas été réellement débattu pendant ces séminaires sur l'APC?
- Selon vous l'APC a-t-il impacté votre profession d'enseignant ? Pouvez-vous nous donner un exemple ?

2) Question générales sur l'APC

- Pouvez-vous nous donner une définition selon vous de l'APC ?
- Selon-vous qu'est-ce qu'une situation-problème ?
- Qu'est-ce qui a évolué dans l'intervention de l'enseignant du français depuis le passage de la PPO à l'APC ?
 - L'implantation de l'APC a-t-elle contribué à l'amélioration de l'enseignement de français au premier cycle ? Comment ?
 - Comment réagissent vos apprenants pendant vos cours selon l'APC (sont-ils intéressés ou démotivés) ? pourquoi ?
 - Quelles sont les difficultés de tout ordre (effectif, milieu...) que vous rencontrez pendant vos interventions selon l'APC ? Comment faites-vous pour pallier à ces difficultés ?

3) L'APC et la grammaire

- Quelles sont les différentes phases d'une leçon de grammaire ?
- Est-ce que vous respectez ces étapes ?
- Comment formule-t-on les savoirs à acquérir ? Formulez-vous avec aisance les savoirs à acquérir ?
 - Quelles sont les autres sous-disciplines en français qui ont la même étape ?
 - Pensez-vous que l'apprentissage de la grammaire confère à un apprenant la compétence ?
 - Existe-t-il une évaluation en grammaire ? Si oui comment évalue-t-on en grammaire ?
 - Comment fait-on un compte rendu et la remédiation ?

4) L'APC et l'expression écrite

- Quelles sont les différentes phases d'une leçon d'expression écrite ?
- Les savoirs à acquérir ont-ils la même formulation en expression écrite et les autres sous-disciplines ?
 - Comment évaluez-vous en expression écrite ? Y a-t-il une autre sous-discipline en français qui évalue de la même façon ?
 - Pensez-vous que l'apprenant soit compétent après une leçon en expression écrite ? Comment faites-vous pour le savoir ?
 - Selon vous, à quel moment intervient la phase d'intégration au cours du module ?
 - Quelles sont les étapes d'une intégration ?
 - Comment faites-vous un compte rendu ?

5)Le bilan

- Selon vous, quel est le niveau de réussite de l'APC en français dans vos classes (taux de réussite)?
- A votre avis, quelles peuvent être les modifications à apporter dans le cadre de l'intervention selon l'APC français ?