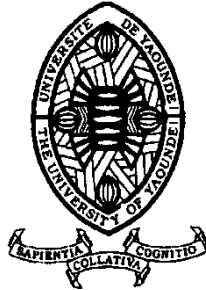


REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
SOCIAL AND HUMAN SCIENCES

POLITESSE LINGUISTIQUE, NÉGOCIATION DIDACTIQUE ET APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Thèse présentée pour l'obtention du grade de philosophiae Doctor (PhD)

en Didactique des disciplines

Option : Didactique du français

par

Alida MANTHO SAFFO

Master en didactique des langues

sous la direction de

Pr Odette BEMMO



Année 2023

SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| DEDICACE..... | iii |
| REMERCIEMENTS | iv |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | v |
| LISTE DES TABLEAUX..... | vi |
| LISTE DES FIGURES..... | vii |
| LISTE DES ANNEXES..... | viii |
| RESUME..... | ix |
| ABSTRACT | x |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE..... | 5 |
| CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE..... | 32 |
| CHAPITRE III : DE L'OBJET D'ÉTUDE | 108 |
| CHAPITRE IV : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE | 175 |
| CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 197 |
| CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 276 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 302 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 304 |
| ANNEXES | 319 |
| INDEX DES AUTEURS | 381 |
| INDEX DES NOTIONS | 387 |
| TABLE DES MATIÈRES | 388 |

À

ma chère maman SILATCHI Denise
de regrettée mémoire.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer ma profonde gratitude au Professeur Odette BEMMO, enseignante à l'École normale supérieure (ENS) de Yaoundé I, pour la confiance qu'elle m'a témoignée en acceptant d'assurer la direction de ce travail. Ses précieux conseils, sa patience et ses encouragements ont été déterminants dans la finalisation de cette thèse.

Ma reconnaissance va aussi à l'endroit du Professeur Alexi-Bienvenue BELIBI qui m'a offert l'opportunité d'entreprendre et de mener cette recherche à travers des documents, pour ses encouragements et pour ses conseils multiples.

Je remercie également l'équipe professorale de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I pour tous les enseignements théoriques et méthodologiques qui nous ont permis de réaliser ce travail.

Cette recherche a aussi été rendue possible grâce à la participation des enseignants des établissements scolaires où se sont déroulées les enquêtes. Merci pour leur précieuse collaboration dans l'atteinte de mes objectifs.

Ils sont certainement nombreux ceux qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail et que j'ai oublié. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre sincère reconnaissance.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| SIGLES | SIGNIFICATION |
|---------------|--|
| APC | : Approche par les compétences |
| APC-ESV | : Approche par les compétences avec entrée par les situations de vie |
| BEPC | : Brevet d'étude du premier cycle |
| CAP | : Certificat d'aptitude professionnelle |
| CAPIEMP | : Certificat d'Aptitude Professionnelles d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire |
| CECRL | : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues |
| CEP | : Certificat d'étude primaire |
| CONFEMEN | : Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage |
| ENIEG | : École Normale d'Instituteur de l'enseignement Générale |
| ENIET | : École Normale d'Instituteur de l'Enseignement Technique |
| FSLC | : First School Leaving Certificate |
| GCEA / L | : General Certification of Education Advanced Level |
| GCEO / L | : General Certificate of Education Ordinary Level |
| MINEDUC | : Ministère de l'Éducation Nationale |
| MINESEC | : Ministère des Enseignements Secondaires |
| MLT | : Mémoire à Long Terme |
| MT | : Mémoire de Travail |
| PPO | : Pédagogie par objectifs |
| UNESCO | : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture |
| BT | : Brevet de technicien |
| FSL | : First schooling living certificate |
| DECC | : Direction des examens, des concours et de la certification |
| DSCE | : Document de stratégie sectorielle de l'éducation |
| ENSET | : Ecole normale supérieure de l'enseignement technique |
| DIPES I | : Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier grade |
| DIPES II | : Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade |
| DIPCO | : Diplôme de conseiller d'orientation scolaire et universitaire |
| CUDC | : Chaire de l'Unesco pour le développement curriculaire |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : synthèse de l'organisation des études dans l'enseignement secondaire dans les sous-systèmes anglophone et francophones publics..... | 13 |
| Tableau 2 : les maximes de politesse de Leech (Alberdi Urquiza 2009 : 28) | 39 |
| Tableau 3 : récapitulatif des hypothèses, des variables et des indicateurs..... | 106 |
| Tableau 4 : tableau récapitulatif des niveaux communs de compétences langagières..... | 138 |
| Tableau 5 : récapitulatif de la compétence linguistique et de la compétence linguistique ... | 148 |
| Tableau 6 : récapitulatif des trois approches traitant la notion de compétence. | 153 |
| Tableau 7 : synthèse de l'évolution du statut de la connaissance | 173 |
| Tableau 8 : récapitulatif des différents points à observer | 188 |
| Tableau 9 : récapitulatif de la collecte des données..... | 199 |
| Tableau 10 : récapitulatif du guide d'entretien | 209 |
| Tableau 11 : identification des enseignants participants..... | 210 |
| Tableau 12 : récapitulatif du discours de Monsieur « A »..... | 212 |
| Tableau 13 : récapitulatif du discours de Madame « B ». | 213 |
| Tableau 14 : récapitulatif du discours de Madame « c ». | 215 |
| Tableau 15 : récapitulatif du discours de Madame « D». | 216 |
| Tableau 16 : récapitulatif du discours de Monsieur « E ». | 218 |
| Tableau 17 : récapitulatif du discours de Madame « F ». | 219 |
| Tableau 18 : récapitulatif du discours de Madame « G ». | 222 |
| Tableau 19 : récapitulatif du discours de Madame « H ». | 223 |
| Tableau 20 : récapitulatif du discours de monsieur « I » | 225 |
| Tableau 21 : récapitulatif du discours de monsieur « J »..... | 226 |
| Tableau 22 : récapitulatif du discours de monsieur « K »..... | 228 |
| Tableau 23 : récapitulatif du discours de madame « L » | 229 |
| Tableau 24 : récapitulatif du discours de madame « M ». | 231 |
| Tableau 25 : récapitulatif du discours de l'enseignant « N ». | 233 |
| Tableau 26 : récapitulatif des phénomènes observés et les différents sens relatifs à l'activité de l'enseignant | 246 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994 :32) | 78 |
|---|----|

LISTE DES ANNEXES

| | |
|--|-----|
| ANNEXE 1 : La grille d'observation | 320 |
| ANNEXE 2 : Interview | 322 |
| ANNEXE 3 : Transcription des leçons enregistrées | 345 |

RESUME

Cette étude explore les facteurs pouvant influencer la compréhension et la mise en œuvre de l'approche par les compétences par les enseignants de langue au Cameroun. Les pistes de réflexion retenues à cet effet sont le rôle de la politesse linguistique et de la négociation didactique dans l'application de l'APC. Le travail trouve ses fondements théoriques dans le socioconstructivisme, du cognitivisme et de la cognition située. Au plan méthodologique, nous avons opté pour la triangulation le but étant d'aller vers la convergence d'indices. Nous avons donc conduit une recherche tout à la fois exploratoire et qualitative, focalisée essentiellement sur les observations, des entretiens et des enregistrements audio des leçons de français issues de certains établissements de la ville de Yaoundé. Ce travail dont l'objectif est de revisiter les pratiques d'enseignement-apprentissage et de contribuer à l'amélioration de la qualité d'intervention des enseignants a abouti à des résultats selon lesquels au-delà du rôle et de la fonction linguistique, l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions doit prendre en considération les diverses conduites langagières, dans la mesure où, au cœur du travail didactique de l'enseignant se trouvent des interactions verbales qui concernent la formation et l'élaboration des savoirs. Ceci revient à dire que, l'application de l'approche par les compétences implique la combinaison et la mobilisation des savoirs, d'attitudes, de techniques, des stratégies que l'enseignant doit maîtriser pour l'exécution d'une tâche précise.

Mots clés : politesse linguistique, négociation didactique, approche par les compétences, médiation, didactique.

ABSTRACT

This study explores the factors that may influence the understanding and implementation of the competence-based approach by language teacher in Cameroun. The areas of interest retained for this purpose are the role of linguistic politeness and didactic negotiation in the application of CBA. This work finds its theoretical foundations in the socioconstructivism, cognitivism and situated cognition. The question the study tries to answer is to that extent linguistic politeness and didactic negotiation influence the understanding and implementation of CBA in a language class. We have adopted an exploratory and qualitative approach, mainly focused on the observations, interviews and audio recordings of french lesson from some schools in Yaoundé. This work, which the objective is to revisit the teaching learning practices and to contribute to improving the quality of teacher's intervention, yielded results to take into account the components that underpin the interactions between the learning teaching and knowledge, as well as the mediation that link them.

Key words: linguistic politeness, didactic negotiation, competence-based approach, mediation, didactic.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis plusieurs années, on peut lire de la part du gouvernement camerounais le désir de voir évoluer le système éducatif. En effet, de la déclaration mondiale sur l'éducation (Jomtien 1990), à l'élaboration de la loi No 98 / 004 du 14 avril 1998 de l'orientation scolaire, passant par les états généraux de l'éducation de 1995 qui donne les recommandations à suivre pour améliorer l'éducation, le rapport d'Etat sur le système éducatif national (RESEN 2003), l'élaboration de la stratégie sectorielle de 2006, ces différents mouvements ont fait avancer l'éducation au Cameroun, les ambitions des politiques éducatives au Cameroun étant d'offrir une éducation de qualité à la société à qui elle est destinée.

Ainsi, a-t-on vu sur le plan pédagogique, une mouvance qui a fait passer en revue une technique pédagogique dans le but de reformer et de donner une plus-value au rendement du système éducatif à savoir l'approche par les compétences.

L'introduction de l'approche par les compétences dans les réformes éducatives répondait au besoin d'assurer l'autonomisation et l'épanouissement de l'individu, de mettre la formation en adéquation avec le marché du travail, de permettre l'égalité des chances. L'adoption de l'approche par les compétences dans la révision des curriculums est d'abord une stratégie politique qui doit permettre d'atteindre les objectifs du millénaire pour le développement. Du point de vue didactique, l'APC est un nouveau courant méthodologique qui s'oppose à la pédagogie par objectifs (PPO). Cette dernière est présentée aujourd'hui comme étant restée enfermée dans les limites de la formation classique théorique tandis que la nouvelle approche développerait les apprentissages à partir des compétences identifiées dans le milieu professionnel et privilégierait l'autonomisation. En d'autres termes, l'APC dépasserait les frontières du monde de la formation classique, traditionnelle pour une autre plus pratique répondant aux besoins réels de l'apprenant et de sa société. Si la PPO a longtemps régné sur le monde de l'éducation, le concept de compétence dans les réformes a débouché sur une façon différente de concevoir la formation de l'individu Scallon (2015).

Dès lors, l'APC représente une évolution des méthodes allant d'une part d'un accent traditionnel mis sur le processus d'enseignement à une attention particulière donnée à des processus d'apprentissage plus participatifs et davantage axés sur l'apprenant et d'autre part, d'une grande importance accordée aux connaissances à une préoccupation pour le développement des compétences. Ainsi, dans une démarche de réforme en APC, l'ambition est de déterminer et d'installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle

appropriée ou développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Le profil à partir duquel ces compétences sont identifiées est intimement lié à un ensemble de valeurs qui doivent prendre en compte des options à la fois universelles et humanistes et des données spécifiques au contexte dans lequel des tâches variées peuvent être effectuées (Miled, 2006).

A cet effet, l'application de cette approche nécessite une hiérarchisation des savoirs Develay (1992) et une planification des apprentissages dans une logique d'intégration et de finalisation, la validité d'une évaluation formative, la centration sur l'apprenant qui s'implique entièrement dans son apprentissage.

En effet, avant son introduction dans le domaine éducatif, l'APC était une approche de l'apprentissage initiée tout d'abord dans les milieux industriels où les apprenants étaient appelés à appliquer leur apprentissage sur des cas pratiques du terrain. Ainsi, opérationnalisée progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire, cette approche a connu un essor véritable dans l'enseignement secondaire, technique et professionnel orientée principalement vers les actes pratiques. Il s'agit là d'une approche qui vise à remédier aux insuffisances des approches qui l'ont précédée en occurrence pédagogie par objectifs (PPO) pour revenir aux approches d'actions pratiques et objectives avec pour mission de faire des apprentissages des savoirs utilitaires ayant pour but principal d'amener l'apprenant à réinvestir ses savoirs dans la vie quotidienne.

Cette approche place ainsi l'interaction au centre du processus d'enseignement-apprentissage et conçoit la négociation comme processus qui conduit à la meilleure compréhension du savoir. Par négociation, nous entendons un processus qui met en place conjointement l'activité de médiation de l'enseignant et l'activité cognitive de l'apprenant. C'est donc une coopération en vue de l'apprentissage. Elle se réalise dans un échange communicatif où chacun des différents participants que l'on nomme « interactant » exerce l'un sur l'autre un réseau d'influences mutuelles. Ces influences mutuelles sont gouvernées par des lois qui régulent la conversation et les participants sont censés les connaître et respecter l'ordre systémique principalement celles liées à l'alternance des prises de parole.

En effet, la reformulation des programmes selon la logique des compétences ne suffit pas pour comprendre l'approche. Il nécessite pour l'enseignant considéré comme le principal manipulateur de l'approche de se doter de certaines prérogatives, à l'instar de sa conduite qui doit être colorée des éléments de socialisation tels le contrôle de soi, l'assimilation des normes

et des codes indispensables à la vie en société, car parler à quelqu'un c'est à chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. Cela étant, il serait louable de respecter les règles fondamentales qui vont construire une image positive tout en évitant de produire sur l'autre une image négative, d'empiéter sur son territoire, de l'agresser verbalement. C'est dans cette logique que notre sujet *politesse linguistique, négociation didactique et approche par les compétences* prend sens.

Ce travail s'inspire de plusieurs observations : À la suite des travaux effectués par Avodo (2010-2012) sur les relations interlocutives en classe, il ressort que dans le contexte Camerounais, les interactions verbales sont marquées par des violences verbales. Il nous semble intéressant d'explorer les modalités de mise en œuvre de l'APC dans un tel contexte.

Par ailleurs, lorsque nous observons le comportement des enseignants et des apprenants en interaction, nous supposons que les difficultés rencontrées par l'enseignant lors de sa pratique relèvent de sa conduite envers les apprenants. Consciente du fait que l'enseignant occupe une place aussi importante dans le processus d'apprentissage, nous nous interrogeons sur les méthodes mis en œuvre par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage de l'apprenant.

Au vu de ces observations, nous voulons savoir la cause des difficultés pratiques de l'enseignant en situation de classe. De façon plus claire, nous voulons savoir si l'usage de la politesse linguistique et de la négociation didactique en situation de classe ont un impact sur l'application de l'APC. Notre objectif dans ce travail est de revisiter les pratiques d'enseignement-apprentissage et de contribuer à l'amélioration de la qualité d'intervention des enseignants, bref, d'apporter notre modeste participation aux éclairages des difficultés pratiques des enseignants de langue, et d'envisager des ajustements nécessaires pour la compréhension de l'APC au Cameroun.

La présente étude est structurée en six chapitres : le premier intitulé problématique de l'étude nous présentera le contexte dans lequel l'on veut mener l'étude. À ce niveau, nous ferons les lectures et observations préliminaires du terrain. Le chapitre deux développera l'insertion théorique de l'étude. Nous essayerons à ce point de situer notre objet d'étude par rapport aux études précédentes. Par la suite, nous présenterons les théories explicatives de cette recherche, la définition des concepts ainsi que le contexte de réalisation de l'APC. Au chapitre trois, nous présenterons l'approche par les compétences proprement dite. Il s'agira pour nous de présenter l'historique de l'approche par les compétences, son arrière-plan

théorique et les éléments clés qui la sous-tendent. Le chapitre quatre quant à lui renvoie à la méthodologie de l'étude. Nous rendrons compte ici du terrain d'étude dans toutes ses dimensions, de la population et de l'échantillon d'étude décrite, les méthodes de collecte et de traitement des données d'enquêtes exposées. Au chapitre cinq, nous procéderons à l'analyse des résultats. Enfin, le chapitre six sera réservé à la discussion et à la validation des résultats obtenus au chapitre précédent. À ce niveau, nous proposerons un modèle de cours de français réalisé selon l'approche par les compétences dans lequel nous mettrons en évidence la politesse linguistique et la négociation didactique. Une conclusion générale sera élaborée à la fin du travail dans laquelle nous rappellerons les principaux éléments ayant contribué à la réalisation de notre travail. Ensuite, nous reprendrons succinctement les résultats les plus significatifs par rapport à la problématique de la recherche. Nous soulignerons pour finir les limites de l'étude et indiquerons les prolongements souhaitables pour les recherches ultérieures.

CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de ce chapitre liminaire, nous procéderons en trois étapes : dans la première étape, nous présenterons le contexte éducatif dans lequel nous voulons mener notre travail. Ceci nous permettra de comprendre que cet environnement est régi par des textes et des lois qui pourraient avoir des implications sur la compréhension de notre objet d'étude qu'est l'APC. Dans la deuxième étape, nous procéderons à la formulation du problème qui sous-tend cette étude, ceci en nous appuyant sur les lectures (consultation d'ouvrages et travaux) et les observations préliminaires issues du terrain. Enfin, un regard particulier sera porté sur les objectifs et l'intérêt de cette étude.

I.1. LA SITUATION DU CAMEROUN

En ce qui concerne la situation du Cameroun, nous n'allons pas faire une exploration exhaustive de ce contexte, mais nous allons uniquement nous appesantir sur les aspects en relation avec notre sujet.

I.1.1. Sur le plan culturel

Le Cameroun est un pays reconnu par sa grande diversité culturelle. D'après Rocher (1992 :104), la culture est un *ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes servent d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte*. A la lumière de cette définition donnée à la culture, nous relevons que quelles que soient les actions menées par un individu, les traits culturels y sont présents. C'est la raison pour laquelle dans la même logique, l'auteur renchérit en disant que

La culture apparaît donc comme l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tout collectivement, membres d'une même entité qui les dépasse et qu'on appelle un groupe, une association, une collectivité, une société. (1992 :107)

Ces définitions nous amènent à nous interroger sur deux éléments culturels : la langue et l'éducation.

Pour Essono (1998 :43) la langue est un système de signes vocaux doublement articulés, propre à une communauté linguistique donnée. Boucher (1999 :173) apporte plus de précision à cette définition en la considérant comme un fait de culture. Pour lui, la langue est *l'objet de multiples représentations et attitudes individuelles, collectives, positives ou négatives, au gré des besoins et intérêts. Ces représentations qui tiennent leur origine dans le mythe ou la réalité du rapport de puissance symbolique dictent les jugements et les discours, recommandent les comportements et les actions*.

Ainsi, la situation sociolinguistique du Cameroun semble être l'une des plus complexes dans le monde. Elle est caractérisée par un plurilinguisme car, outre la pléthore de langues nationales, s'ajoutent le français et l'anglais, et leurs variantes dialectalisées que sont le pidgin-english et le camfranglais. Toutes ces langues vivent dans une forme de cohabitation que Mendo Ze (2003 :7) qualifie d'hétéro-linguistique sans consensus diglossique. Ce qui

signifie que la langue française se heurte à l'influence de toutes ces langues dites nationales et à l'anglais avec lequel il se partage le statut de langue officielle.

Par ailleurs, les stratégies discursives au Cameroun sont colorées par des rituels communicatifs d'origines diverses. Nous retrouvons à la fois le verbal et le paraverbal dans les échanges communicatifs. À titre illustratif, nous avons certains emprunts issus des langues maternelles tels que *wèèè*, *ekiée* qui sont des exclamations en certaines langues camerounaises qui marquent l'étonnement ou la surprise. Nous relevons également le fait de se décoiffer ou de fléchir la jambe au moment de saluer en signe de respect. Nous nous limitons à ces deux exemples pour montrer qu'au Cameroun, il existe certaines normes et comportements qui se manifestent dans la communication et que tout interlocuteur doit s'y familiariser pour avoir une communication réussie.

En ce qui concerne l'éducation, nous dirons qu'en plus de celle reçue des parents dès le bas âge, les jeunes en ont d'autres sources telles que les médias, de la technologie de l'information et de la communication (TIC) etc. Ce qui enrichit leur univers cognitif. De nos jours, on retrouve d'autres techniques aussi efficaces relatives à l'univers cognitif à savoir, les correspondances, les cassettes audio et vidéo qui sont autant de sources d'apprentissage ou d'acquisition des connaissances.

I.1.1.2. Sur le plan ethnométhodologique de la communication

Il y a une relation dissymétrique entre autorités et subordonnés, entre personne âgée et cadette au Cameroun. Les cadettes doivent du respect aux aînés tout comme les subordonnés se soumettent aux autorités. Ceci revient à dire que la notion de place est importante dans la culture camerounaise. À cette notion de place Avodo (2012) cité par Tamelo (2015) ajoute celle de la face qui est également préoccupante dans les situations interactionnelles. En se basant sur les interactions de classe, il montre que malgré d'importants efforts de ménagement de face et de place, ces dernières sont très souvent mis en péril ou menacées dans les relations interlocutives et font ainsi l'objet de constantes négociations. Dans une relation verticale, il est important de vouvoyer l'interlocuteur à la place haute, d'adopter des postures correctes, garder une certaine distance.

I.1.1.3. Sur le plan économique

Nous évoquons ce point dans le but d'étayer de façon implicite le manque de matériel didactique qui caractérise le grand groupe (Ngamassu 2005), ainsi que le phénomène des

effectifs pléthoriques dans les salles de classe. En effet, selon l'institut national de statistique (2009) dans le rapport final TBS3, 33,9% des camerounais sont pauvres et dans les deux grandes métropoles que sont Douala et Yaoundé, environ une personne sur vingt est pauvre. (P.15). Notons que ce rapport ne précise pas sur quel critère il définit l'état de pauvreté. Ce même document rapporte qu'en 2007, l'on a estimé dans l'ensemble le taux de chômage élargi à 5,4% pour l'ensemble du pays, Douala et Yaoundé étant les plus touchés avec 16,2% du taux de chômage chacune. Ce rapport précise que ce faible taux de 5,4% masque un chômage déguisé car la même année, l'on a observé que le sous-emploi global touche environ sept actifs sur dix (69%) âgés de 14 à 64 ans. Les grands secteurs de l'Etat tels que l'éducation, la santé continuent d'afficher un manque de personnel, un manque de matériel médical et éducatif et un manque d'infrastructure. Si nous nous référons au revenu national brut, la banque mondiale classe le Cameroun parmi les pays pauvres et endettés.

Tous ces éléments évoqués nous permettent de comprendre certaines normes et attitudes sociales qui se manifestent dans la communication au Cameroun. Toutefois, lorsque nous parlons de l'éducation au Cameroun à quoi faisons-nous recours ?

I.2. QUELQUES RÉFÉRENCES DE L'ÉDUCATION AU CAMEROUN

Avant la pénétration occidentale au Cameroun, les processus éducatifs avaient toujours existé. L'éducation traditionnelle cherchait à socialiser l'individu grâce à une acquisition des valeurs du groupe, à une manière de réagir et sentir qui favorisait l'harmonie sociale. (Ntebe, 2001)

En devenant protectorat allemand en 1884, le Cameroun se voit confié aux colonisateurs allemands plus préoccupés par les tâches militaires et administratives délaissant les tâches éducatives aux missionnaires. Les premières écoles officielles seront ouvertes vers 1888, l'une à Deido (Douala) et l'autre à Victoria (Limbe). Les ministères au programme étaient : la lecture, la grammaire, le calcul et surtout l'allemand qui était la langue officielle de communication bien que les enseignements soient donnés en langues camerounaises. La fréquentation de l'école était peu régulière en particulier dans le Nord, mais plus régulier dans le Sud. Avec la colonisation, la partie orientale du Cameroun était sous tutelle française et la partie occidentale était confiée à l'Angleterre et administrée comme faisant partie du Nigéria.

Sous le mandat français, le Cameroun va connaître un nouveau système éducatif calqué sur le modèle français avec pour langue d'enseignement le français. Le but des

enseignements était de faire des camerounais de véritable français, du moins pour la langue et la civilisation. D'ailleurs, les meilleurs de l'école étaient retenus comme auxiliaires de l'administration et du commerce. En tant que protectorat français, les diplômes délivrés aux camerounais étaient automatiquement reconnus en France permettant l'accès aux études supérieures ou à l'emploi.

Sous le mandat britannique, l'école était essentiellement l'affaire des missions religieuses avec la particularité qu'on associait les autorités locales aux indigènes de même que les sociétés agro-industrielles comme la CDC. Pour les missionnaires, l'école était un puissant moyen de propagation religieuse. Ils s'attelaient à former les catéchistes, les pasteurs, les instituteurs, les commerçants, les employés de bureau. Quant aux populations locales en général et les autorités indigènes en particulier, l'école était un moyen de servir la tribu ou l'ethnie et se distinguer des autres. Les britanniques contrairement aux français, avaient un système éducatif libéral où les enseignants avaient l'initiative de la méthode pédagogique à adopter. Par ailleurs, les anglais n'ont pas imposé leur langue et les populations ont conservé leur tradition.

Après les indépendances, et avec la réunification en 1972, les deux systèmes francophones et anglophones seront gérés par un seul ministère, alors qu'avant cette période, ils étaient chacun géré par un ministère fédéral chargé de l'éducation.

I.2.1. Organisation du système éducatif camerounais

Le système éducatif dans un pays est une organisation formelle du parcours scolaire, académique et professionnelle. Il est important de rappeler ici que plusieurs évènements se sont succédés sur le plan national et international dans l'optique d'améliorer la qualité de l'éducation offerte aux populations, de la rendre plus opérationnelle, rentable, durable, et de l'orienter vers un développement meilleur des individus et de la société en général.

Ainsi, du 05 au 09 mars 1990 à Jomtien en Thaïlande, la communauté éducative a pris l'engagement de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tout individu sans distinction de race, de sexe, d'origine sociale à travers une éducation de base dite de qualité. C'est d'ailleurs de là que naît le concept de l'éducation pour tous. Bien plus, en 2000 au Sénégal, s'est tenu un forum mondial sur l'éducation où fut adopté le cadre d'action de Dakar dont le respect des clauses engage plusieurs systèmes éducatifs à respecter les objectifs d'une éducation de base et de qualité. Pour cette même cause, le Cameroun va alors signer en 1995

un accord avec la France pour une durée de 04 ans dans le but de soutenir le ministère de l'éducation. C'est alors de cet accord que naîtra le PASECA (programme d'appui au système éducatif camerounais) dont l'un des objectifs est le recyclage des enseignants.

Plus tard, dans le cadre du respect des engagements de la déclaration de Paris de 2005, le Cameroun élabore sa stratégie sectorielle d'éducation en 2006 partant des remarques et constats dressés dans le rapport d'Etat sur le Système Educatif National (RESEN 2003). A travers cette stratégie sectorielle, le Cameroun s'engage alors à améliorer le rendement du système éducatif (achèvement de 100% de la scolarité primaire, le faible taux de scolarisation, l'analphabétisation) Foaleng (2010). Ces différents évènements et décisions montrent alors l'engagement du Cameroun à rendre plus efficace son système éducatif plus productif.

En effet, le système éducatif camerounais est régi par la loi d'orientation de l'éducation promulguée en 1998 et la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 2001. D'après l'article 4 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998, l'éducation formelle a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral, de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Pour le compte de ce travail, nous présenterons la structure du système éducatif camerounais, les différents niveaux d'enseignement ainsi que les établissements en charge.

I.2.2. Structure du système éducatif camerounais

Le système éducatif camerounais est tributaire de l'héritage colonial. En effet, le pays ayant été sous tutelle de la France et de la Grande Bretagne, son système éducatif a été subdivisé en deux sous-systèmes : le sous-système anglophone qui prédomine dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest et le sous-système francophone rencontré majoritairement dans les huit autres régions du Cameroun. Ces sous-systèmes coexistent en conservant chacun sa particularité dans les méthodes d'évaluation et de certification.

Suite au remaniement ministériel de 2002, relatif au décret portant sur l'organisation du gouvernement, la mission éducative est assurée par trois ministères, donc l'éducation de base, les enseignements secondaires et l'enseignement supérieur.

Le ministère de l'enseignement de base est en charge de la gestion des écoles maternelles, primaires et normales.

Le ministère des enseignements secondaire s'occupe des lycées et collèges d'enseignement général et technique aussi bien dans les parties anglophones que francophones.

Le ministère de l'enseignement supérieur quant à lui s'occupe des universités publiques, privées et d'autres établissements d'enseignement supérieur.

On distingue dans le système éducatif camerounais six niveaux d'enseignement : l'enseignement maternel ou préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (général et technique), l'enseignement normal et l'enseignement supérieur.

I.2.2.1. L'enseignement maternel ou préscolaire

Il est le premier niveau de scolarisation et est facultatif. Il est d'une durée de deux ans quel que soit le sous-système. La classe d'âge officielle de fréquentation est de quatre à cinq ans. L'enseignement maternel se déroule pour le sous-système francophone dans une école maternelle et pour le sous-système anglophone dans une nursery school.

L'école maternelle vise l'éveil des potentialités physiques, socio-affectives et intellectuelles de l'enfant. Elle prépare les enfants à l'entrée à l'école primaire. Même si à ce niveau d'étude, aucun diplôme n'est délivré, il reste cependant que le bulletin de notes est un élément indicatif d'admission à la section d'initiation au langage (SIL) ou alors au cours préparatoire spécial (CPS) pour les plus brillants.

I.2.2.2. L'enseignement primaire

C'est le niveau minimum à accomplir par un enfant pour répondre à une éducation de base quel que soit le sous-système. La durée de formation est de sept ans pour le sous-système anglophone et de six ans pour le sous-système francophone. À la fin du cycle, l'obtention du certificat d'étude primaire (CEP) pour le sous-système francophone et le First School Leaving Certificate (FSLC) pour le sous-système anglophone prépare l'élève soit à une formation professionnelle soit à l'entrée au collège.

L'enseignement primaire est fondamental et obligatoire dans la mesure où, pour l'épanouissement de l'individu, il doit « savoir lire, écrire, faire des simples calculs et explorer son environnement... »

I.2.2.3. L'enseignement post-primaire

L'enseignement post-primaire est composé de deux sections dans les deux sous-systèmes : Une section artisanale dans laquelle on forme les élèves des filières techniques (maçonnerie, menuiserie, électricité etc.) et une section ménagère (cuisine, puériculture etc.) Cet enseignement permet aux élèves qui ont abandonné les études au niveau du primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire d'acquérir des compétences qui faciliteront leur insertion professionnelle ou qui leur permettront de poursuivre leurs études pour obtenir un certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

I.2.2.4. L'enseignement secondaire

Il est composé de deux types d'enseignement : l'enseignement secondaire général et l'enseignement technique. Chaque enseignement compte deux cycles : le premier et le second cycle. Dans le sous-système francophone, le premier cycle dure 4 ans et le second cycle 3 ans. Les tranches d'âge officiel oscillent entre 12 ans pour le premier cycle et entre 16 et 18 ans pour le second cycle. Dans le sous-système anglophone, le premier cycle dure 6 ans et le second cycle 2 ans. Les tranches d'âge varient entre 13 et 17 ans pour le premier cycle et entre 18 et 19ans pour le second cycle.

L'enseignement à ce niveau précis est élaboré dans les collèges et les lycées pour le sous-système francophone et dans les government secondary school (GSS) and government high school (GHS) ; government technical (GTS) and government technicat high school (GTHS) dans le sous-système anglophone. On y entre par voie de concours ou par le « common entrance »

En ce qui concerne l'enseignement général, le diplôme obtenu à l'issu du premier cycle du sous-système francophone est le BEPC (Brevet d'études du premier cycle) et le GCE-O level (General certificate of education-ordinary level) pour le sous-système anglophone. Le second cycle est sanctionné par les diplômes de Baccalauréat pour les francophones et le GCE-A level (General certificate of education-Advance level) pour les anglophones.

Notons que, les élèves ayant obtenus le BEPC/ GCE-O level peuvent passer de l'enseignement secondaire général premier cycle à l'enseignement secondaire technique second cycle. Parlant de l'enseignement secondaire technique, le diplôme qui couronne le premier cycle est le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) quel que soit le sous-système,

et le Baccalauréat technique pour le système francophone ou le GCE-A level pour les anglophones ou le Brevet de Technicien (BT). Nous récapitulons ces caractéristiques dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : synthèse de l'organisation des études dans l'enseignement secondaire dans les sous-systèmes anglophone et francophones publics.

| Niveau d'enseignement | Age légal d'admission | Durée du cycle | Conditions d'admission | Diplôme de fin de cycle |
|---|-----------------------|----------------|--|-------------------------|
| Secondaire général anglophone 1 ^{er} cycle | 12 ans | 5 ans | FSLC et concours | GCE « O » Level |
| Secondaire général francophone 1 ^{er} cycle | 12 ans | 4 ans | CEP et concours | BEPC |
| Secondaire général anglophone 2 nd cycle | 17 ans | 2 ans | GCE « O » Level et /ou Moyenne requise pour le passage au 2 nd cycle | GCE « A » Level |
| Secondaire général francophone 2 nd cycle | 16 ans | 3 ans | BEPC et / ou Moyenne requise pour le passage en classe de 2 nd , probatoire pour l'admission en classe de terminale | Baccalaur2at |
| Secondaire technique anglophone 1 ^{er} cycle | 14 ans | 4 ans | FSLC et concours | CAP |

| | | | | |
|--|--------|-------|--|--|
| cycle | | | | |
| Secondaire technique francophone 1 ^{er} cycle | 14 ans | 4 ans | CEPE et concours | CAP |
| Secondaire technique anglophone 2 nd cycle | 18 ans | 3 ans | concours | Probatoire, Bac ou BT |
| Secondaire technique francophone 2 nd cycle | 18 ans | 3 ans | CAP ou BEPC et concours probatoire pour l'admission en terminale | Baccalauréat de technicien ou Brevet de technicien |

Source : MINESEC/DXCC.

I.2.2.5. L'enseignement normal

L'enseignement normal se décline en deux types : les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) qui forment les enseignants dans les écoles maternelles et primaires. Les écoles normales d'instituteur de l'enseignement technique (ENIET) qui forment les enseignants dans le post-primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire technique. La durée de la formation de ces écoles varie de un à trois ans selon le diplôme d'accès ; le Baccalauréat, le Probatoire ou le BEPC-CAP. Les études sont sanctionnées par le certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur de l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP) ou le certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur de l'enseignement technique (CAPIET).

I.2.2.6. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur comprend des formations variées dont la durée varie de deux à sept ans. Les enseignements sont dispensés distinctement en français et en anglais, à l'exception des Universités de Buéa, Bamenda et Kumba qui sont essentiellement anglo-

saxonnes. La tranche d'âge requise de fréquentation est entre 19 et 24 ans pour le sous-système francophone et entre 20 et 24 ans pour le sous-système anglophone.

Le système Licence-Master-Doctorat (LMD) instauré dans cette institution au Cameroun le 19 octobre 2007 selon le circulaire ministériel n° 07 / 0003 MINESUP/CAB/IGA/ce du 19 octobre 2007 est mis en vigueur depuis la rentrée universitaire 2007-2008 et vise la professionnalisation des filières universitaires ainsi que la promotion de l'emploi des diplômés.

Par ailleurs, il faut noter que le système éducatif camerounais a une composante de formation professionnelle qui n'est pas aussi organisée que les niveaux d'enseignement susmentionnés. Elle regroupe les écoles de formation professionnelles dont l'accès se fait par voie de concours. La formation dans certaines de ces écoles débouche à la fonction publique.

I.3. LA POPULATION SCOLAIRE

Le niveau d'enseignement qui nous intéresse dans ce travail est l'enseignement secondaire général. Ce niveau va de la sixième en terminale. L'âge requis pour les apprenants varie entre 12 et 18 ans. Ce niveau comprend deux cycles : le premier cycle qui va de la sixième en troisième et le second cycle qui va de la seconde en terminale.

I.3.1. Le caractère hétérogène des apprenants

Nous avons au Cameroun dans une même salle de classe un important brassage culturel : des apprenants qui ont des cultures et des traditions différentes, parlant des langues différentes avec des comportements variés. Certains apprenants entrent à l'école avant ou après l'âge requis et d'autres s'en passent de certaines classes. Généralement, on retrouve dans une même classe des apprenants de différents âges. Par exemple on retrouve dans une classe de terminale où l'âge normal devrait être de 18 ans (sachant que l'âge d'entrée à la SIL première classe du primaire est de six ans), les apprenants dont les âges varient entre 15 et 25 ans. La société camerounaise se caractérise par des inégalités sociales. On retrouve dans les salles de classe des apprenants venant des familles nanties qui ont généralement à leur porté tout le nécessaire d'apprentissage, et les apprenants venant des familles pauvres qui n'ont pas de matériel didactique. Pour parer à ces inégalités, les ministères en charge de l'éducation ont mis à la disposition des apprenants des uniformes dans le but de lutter contre toute frustration entre les apprenants.

I.3.2 Les conditions d'apprentissage

Au Cameroun, la croissance démographique exponentielle avec conséquence l'augmentation de la population scolaire n'est pas suivie par l'augmentation équivalente des infrastructures scolaires (établissements scolaires, salles de classes et du nombre d'enseignants). L'Etat accuse pour cela l'insuffisance de financement dans ce secteur Tamelo (2015). Par conséquent, les salles de classes qui étaient conçues pour accueillir une trentaine d'apprenants il y a près de trois décennies en accueillent aujourd'hui environ cent voir plus surtout dans les métropoles. On parle de classes à effectifs pléthoriques, des classes surchargées ou encore des effectifs élevés. Dans ce contexte, un enseignant du secondaire se retrouve en charge d'enseigner au moins trois cents élèves par année scolaire. Face à cette situation se pose la nécessité d'un nouveau type de problématique pédagogique, celle des grands groupes, qui voit le jour en 1984. Notons que le grand groupe ne se définit pas seulement par le nombre d'apprenants Ngamassu (2005). Il se caractérise également par des moyens matériels, la formation des enseignants, la motivation des élèves, l'adéquation des outils méthodologiques.

En ce qui concerne le matériel didactique, plusieurs établissements scolaires au Cameroun n'ont généralement de bibliothèque, de salle informatique et de laboratoire que de nom car, ce sont des structures peu équipées de matériels parfois très anciennes peu utiles aux apprenants qui sont très peu d'ailleurs à y avoir accès. Ces structures n'existent même pas dans certaines zones rurales. Les apprenants eux de même ne disposent pas du matériel d'apprentissage (les manuels scolaires). Après avoir présenté les caractéristiques de l'apprenant en contexte camerounais, une question nous vient à l'esprit, celle de savoir quel type de formation réservé à l'enseignant dans ce contexte ?

I.3.3. La formation de l'enseignant

Le personnel enseignant du secondaire est généralement recruté sur un titre après une formation dans les écoles normales supérieures. Ces écoles recrutent sur la base d'un concours. Deux types d'écoles normales forment les enseignants des collèges et lycées. Il s'agit l'école normale supérieure (ENS) pour les professeurs des collèges et lycées d'enseignement générale et de l'école normale supérieure de l'enseignement technique (ENIET) pour les collèges et lycées d'enseignement technique. Puisque nous allons nous focaliser dans notre travail sur l'enseignement général secondaire, nous allons nous limiter au personnel enseignant formé à l'école normale supérieure (ENS).

La formation à L'ENS est organisée en deux cycles. A la fin du premier cycle ouvert aux titulaires d'un baccalauréat ou un GCEA-level et d'une durée de trois ans, l'élève-professeur reçoit un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier grade (DIPES I). Ce diplôme professionnel donne droit à l'intégration dans la catégorie A1 de la fonction publique. L'élève-professeur qui n'obtient pas la licence en plus du DIPES I se voit refuser l'accès au second cycle de l'ENS. Il est alors reversé au MINESEC pour déploiement sur le terrain. A la fin du second cycle ouvert aux titulaires d'une licence ou bachelor's degree et d'une durée de deux ans, l'élève-professeur de l'enseignement normal et l'élève-professeur conseiller d'orientation se voient décerner respectivement : le diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II), le diplôme de professeur de l'enseignement normal (DIPEN II) et le diplôme de conseiller d'orientation scolaire et universitaire (DIPCO). Tous ces diplômes donnent accès à la catégorie A2 de la fonction publique. La formation théorique et académique assure aux étudiants la transmission des connaissances de base dans les différentes filières dans lesquelles ils sont inscrits. La formation pratique se fait sous forme de stages de durée variable dans les établissements d'enseignement secondaire et dans les ENI, institutions dans lesquelles les élèves auront à évoluer dès la sortie de l'école. Cette formation se fait dans les deux cycles.

I.3.4. La tâche de l'enseignant

L'enseignant a pour rôle de dispenser les enseignements aux apprenants. Outre ce rôle, il est aussi soumis à de multiples tâches : Il doit

Établir les fiches de progression académiques, les suivre et rendre compte à son inspecteur pédagogique. Il doit aussi transmettre à l'administration le compte rendu de l'évaluation des apprenants, environ 85 à 120 par classe surtout dans les zones urbaines. L'enseignant doit également aider l'administration à contrôler l'assiduité des apprenants à partir des fiches d'appel mises à sa disposition. Aussi, il doit veiller au remplissage des registres administratifs tels que le cahier de texte, les bulletins de notes, les procès-verbaux, les fiches de rapports séquentiels, le calcul des statistiques par classe après chaque évaluation qui sont six au total par ans.

(Tamelo 211 :110)

I.4. LES TEXTES RELATIFS À LA CONDUITE DE L'ENSEIGNANT ENVERS L'APPRENANT

Partout dans le monde, l'éducation occupe une place de choix. Elle est considérée comme le levier le plus important pour faire progresser un pays. C'est la raison pour laquelle

les responsables des systèmes éducatifs ont mis sur pieds des conventions et des textes officiels internationaux et nationaux nécessaires à la compréhension de celle-ci ainsi qu'à son fonctionnement. Nous allons à cet effet présenter quelques documents y afférent.

I.4.1. Au niveau international

La déclaration universelle des Nations-Unies sur les droits de l'homme dans son article 5 stipule que *nul ne sera soumis à la torture ou à des traitements ou châtiments cruels, inhumains ou dégradants*. Cet article interdit ainsi toute forme de violence envers toutes personnes y compris l'apprenant. La convention des nations Unies relative aux droits de l'enfant réaffirme ce point de vue lorsque dans son article 2 faisant référence à la relation à l'enfant réaffirme la nécessité de prendre toutes les mesures adéquates pour protéger l'enfant contre toute attitude ou conduite qui pourrait porter atteinte à son intégrité.

L'article 28 de la même convention veille à ce que l'instauration de la discipline à l'école soit réalisée dans le strict respect de la dignité humaine de l'enfant. Ceci pourrait également être appliqué dans les conduites à travers lesquelles l'enseignant met en activité l'apprenant.

La charte africaine des droits de l'enfant recommande que toute personne ayant la charge d'éduquer l'enfant s'abstienne d'adopter des comportements capables de nuire à l'épanouissement de ce dernier. L'alinéa 11 de la même charte exige que l'enfant soit traité avec respect et humanité.

I.4.2. Au niveau national

L'État camerounais a établi des textes pour orienter l'action éducative. Nous avons notamment la loi 98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'action éducative au Cameroun. Dans son article 2, elle stipule que l'éducation est une priorité nationale. Dans la suite, elle déclare dans l'article 4 que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, morale et son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. Cette mission de l'éducation au Cameroun est commune aux deux sous-systèmes et se définit en ces termes :

Au titre de cette mission générale définie à cet article 4, l'éducation a pour objectif la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun : la formation aux grandes

valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline, l'éducation à la vie familiale, la promotion des langues nationales, l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discriminations, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale, la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat : le développement de la créativité du sens, de l'initiative et de l'esprit d'entreprise, la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant, la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Cette définition des missions de l'éducation au Cameroun se résume en plusieurs termes : celui de l'instruction, de la socialisation et de la promotion des valeurs sociales et culturelles. A travers ces termes, l'Etat voudrait que le contexte éducatif camerounais soit vu comme un milieu social où règne le vivre-ensemble, où se cultive l'esprit de patriotisme entre les citoyens, le lieu du respect mutuel et du respect des libertés de tout un chacun. L'éducation est donc vu à ce point comme une porte au développement social et, former les jeunes selon cette logique devient un impératif pour les responsables en charge de promouvoir cette éducation. Pour cela, ils doivent bien se conduire et savoir se tenir lorsqu'ils sont en contact avec les enfants.

S'agissant de l'article 5, au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, les alinéas 6 et 7 fixent les objectifs de l'éducation comme suit :

L'alinéa 6 précise que l'éducation doit viser la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat.

Quant au 7^e alinéa, il prône le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise.

À titre de renforcement, cette loi rappelle dans l'article 34 que l'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève. L'article 36 :(1) dit quant à lui que, les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études. L'article 37 :(1) reconnaît l'enseignant comme le principal garant de la qualité de l'éducation. (...) L'article 38 précise que l'enseignant jouit dans le cadre des

franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

En ce qui concerne l'enseignement du français, les inspecteurs nationaux ont également formulé une orientation à suivre, allant dans le sens de la mission générale de l'éducation établie dans l'article 4 de la loi d'orientation mentionnée plus haut. L'arrêté n°23/9/20/MINEDUC/IGP/ESG de juin 1994 portant la définition des programmes de langue et de littérature française dans les lycées et collèges d'enseignement général et techniques dans son article premier fixe les objectifs généraux de la formation en français dans ces termes :

Afin d'éviter le hiatus entre l'école et la vie, l'enseignant du français doit permettre à l'élève :

- *D'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir- être transférables dans les situations nouvelles ;*
- *D'acquérir la culture nécessaire à la vie professionnelle et à la vie en société ;*
- *De devenir un homme instruit, c'est-à-dire capable d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatrices ;*
- *De comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre, et de participer ainsi pleinement à la vie de son époque ;*
- *De former sa personnalité, d'exprimer sa culture et de comprendre celle des autres, grâce à des activités qui assurent son ouverture d'esprit : lecture, théâtre, cinéma... p(3)*

Quant à la démarche pédagogique, le document relatif aux commentaires du programme de langue française et de littérature (1995) la formule comme suit, pour ce qui est du groupement de texte :

(...) Son rôle, dans le cadre de l'étude des textes d'un groupement, ne sera plus de transmettre des connaissances, mais d'aider l'élève dans la construction de son savoir. Dans le meilleur des cas, cette assistance consistera à analyser avec lui le savoir à acquérir et les opérations mentales à mettre en œuvre. Le professeur et les élèves réfléchiront en commun à ce qu'ils sont en train de construire ensemble, à la démarche qu'ils suivent, à la méthode qu'ils ont choisie. A la fin de la séquence, les activités doivent déboucher sur une synthèse élaborée par les élèves sous la conduite avisée du professeur (...) C'est-à-dire que l'attitude du professeur exclura tout dogmatisme et toute détermination a priori du sens des textes. (...). (p.25)

Nous remarquons à cet effet que ces textes d'une part préconisent que l'apprenant soit au centre de l'activité enseignement-apprentissage. C'est lui qui construit son savoir en partenariat avec l'enseignant. Ce dernier n'est plus détenteur exclusif du savoir qu'il

communiqué à ses apprenants comme dans les démarches traditionnelles. Il doit laisser les apprenants construire eux-mêmes le savoir et se contenter de les accompagner et de les conduire dans leurs activités. Cette vision a donc pour corollaire le primat des approches socioconstructivistes sur l'enseignement par appropriation des modèles behavioristes. D'autre part, ces textes posent la nécessité de prendre en compte l'élève dans son statut d'apprenant, le respect de son identité et de sa participation dans sa formation et celui de son intégrité.

Ces dispositions montrent bien les objectifs généraux de l'éducation. L'état attache beaucoup d'importance non seulement à la scolarisation des citoyens, mais surtout à sa qualité, en donnant des indications et des directives devant servir à former le type d'homme qu'il souhaite avoir, un homme bien construit cognitivement, capable de créativité et de pensée, capable de venir à bout des situations de la vie, utile à la société. La réalisation de cette école nouvelle requiert de la part des autorités éducatives l'élaboration des nouveaux programmes d'études. C'est pourquoi Suivant cette logique, l'on passera en 2012 dans l'enseignement à une orientation nouvelle qui induit le passage de la pédagogie par objectifs (PPO) à l'approche par les compétences (APC). La notion de compétence évoquée dans cette approche fait recours à la problématique des rapports entre le savoir et l'agir c'est-à-dire qu'il met en évidence les connaissances et leur mode d'utilisation. Ceci revient à dire que, l'adoption de l'APC s'explique par le désir de restaurer le lien entre l'école et la vie, afin que les produits issus des systèmes de formation soient en mesure de résoudre efficacement les problèmes liés à leur environnement.

Autrement dit, il s'agit d'amener tous les apprenants à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre à apprendre c'est-à-dire à accepter une part de responsabilité dans l'apprentissage toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle, de passer d'une école séparée de la société à une école qui tient compte des réalités sur le plan local. Cette approche met également en évidence le rôle des situations qui contribuent à donner du sens aux connaissances et les moyens d'utiliser adéquatement en contexte les savoirs formellement acquis.

Privilégier donc le développement des compétences c'est faire en sorte de ne pas dissocier les savoirs que l'on juge faire acquérir à l'apprenant du traitement qui en est attendu et des situations dans lesquelles ils sont appelés à être mobilisés. (Allal : 2002 ; Legendre 2001).

Le recours à la compétence semble traduire ainsi une distanciation à l'égard des méthodes dites traditionnelles dont les caractéristiques sont données par Matchinda (1999 :59) en ces termes :

Les méthodes traditionnelles sont celles qui s'organisent à partir des principes tels que la simplicité, le formalisme, la mémorisation, l'intuition (...). Le contrôle pédagogique veillera à la répétition et à l'imitation scrupuleuse et fidèle par l'élève de ce qui a été enseigné par le maître. Le cours a pour support pédagogique principal les données sensibles qui doivent s'imprimer de manière durable dans l'esprit de l'élève. La classe est organisée sous un mode surmoïque et toute dérogation à la règle prescrite par l'enseignant autoritaire est sévèrement sanctionnée en classe et à la maison par les parents appelés à collaborer. Alors que l'élève travailleur est digne d'éloges, il est réservé aux paresseux un traitement fait de blâme et de punitions de toutes sortes.

Ceci revient à dire que les méthodes traditionnelles sont reléguées au second plan au profit des méthodes actives qui sont perçues par essence comme celles qui font de l'apprenant l'acteur principal de son apprentissage. Ce choix d'élaborer les programmes par compétences dans la formation semble refléter un souci partagé de faire évoluer les pratiques conformément à une vision de l'apprentissage renouvelée. Dans cette logique, Mvesso (2005) parlera de « l'école du pourquoi » pour signifier l'école comme élément du projet d'un pays en marche, où est posée la question fondamentale de la destination humaine qui est poursuivie à travers les différents processus d'éducation. Elle passe non seulement par la redéfinition des finalités de l'éducation, de la qualité des enseignants, mais également par la qualité des méthodes et stratégies d'enseignement.

Viser donc le développement des compétences n'exclut pas la poursuite d'objectifs d'apprentissages plus spécifiques mais conduit à insister sur l'importance de les intégrer à des visées de formation plus large et à long terme. Cela traduit aussi l'intention de mettre l'activité de l'apprenant au centre des apprentissages. Puisque la compétence renvoie à l'individu et à ses habiletés propres, le travail scolaire ne peut se réduire à une simple exécution de ce qui est prescrit. L'apprenant est confronté à des situations-problèmes dans lesquelles ses représentations s'affirment.

De ce point de vue, l'APC prend donc en compte toutes les aptitudes de l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle doit considérer le niveau de pensée de l'apprenant ainsi que ses aspects cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Il ne s'agit plus de faire produire les compétences

reproductives, mais de développer des dispositions à générer des conduites adaptées face à des situations diverses et changeantes. Toutefois, la simple reformulation des programmes selon la logique des compétences ne suffit pas pour comprendre l'approche. Pour amener l'apprenant à développer les compétences, l'enseignant doit disposer de nombreux savoirs de divers ordres (théoriques et pratiques) notamment à propos de l'apprentissage, du fonctionnement de la pensée mais aussi d'autres ressources tant internes qu'externes. Dans le cadre de l'intervention éducative puisqu'il s'agit de l'interaction entre les deux acteurs que sont l'enseignant et l'apprenant, être un bon communicateur est une qualité qui cadre avec l'enseignement-apprentissage. Mais pour communiquer, il faut maîtriser les codes linguistiques qui de notre contexte est la langue française. Ceci implique donc pour l'enseignant une compétence linguistique avérée pour bien coordonner l'enseignement-apprentissage. En effet, chaque aspect du travail de l'enseignant repose sur l'usage efficace de la langue (Mariage et Garmon 2009). Il est donc appelé à communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement dans divers contextes. Il doit avoir des compétences en pédagogie, maîtriser la langue des enseignements. Ainsi, les compétences langagières à développer inclut la connaissance des structures et des fonctions de la langue, la maîtrise de la compréhension et de la capacité d'enseigner ces mêmes compétences à ses apprenants. Il doit de plus être capable d'y recourir pour guider ses actions et les réajuster au besoin en tenant compte du contexte et des apprenants. (Paquay et al, 1996). C'est dans ce contexte que notre sujet intitulé « *politesse linguistique, négociation didactique et approche par les compétences* » prend son sens.

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues, c'est-à-dire de la linguistique et des langues. Il se propose d'intégrer la politesse linguistique et la négociation didactique pour penser les processus d'apprentissage. En effet, les échanges entre enseignant et apprenant s'effectuent par le biais de la langue qui est considérée par les socioconstructivistes comme un instrument sans lequel aucun apprentissage ne peut avoir lieu. Ces influences mutuelles sont gouvernées par des lois qui régulent la conversation au quotidien. Il s'agit d'une organisation produite de façon collective et conjointe, qui obéit à des règles d'enchaînement de type syntaxique, sémantique et pragmatique. Traverso (1996) dans son livre intitulé *l'analyse des conversations*, regroupe les règles qui régissent l'interaction en trois catégories :

- règles qui permettent la gestion de l'alternance des tours de parole
- règles qui régissent l'organisation structurale de l'interaction

- règles qui interviennent au niveau de la relation personnelle.

Cet ensemble de règles qui régissent l'interaction constitue un contrat ou ce que Kerbrat-Orecchioni (1990) appelle un « *système d'attentes* ». Il s'agit selon Erickson (1982 :169) « *d'une série de contraintes sur l'allocation des droits et obligations interactionnels des différents membres du groupe* ». Autrement dit, il s'agit d'une organisation structurale et sociale établie entre les participants pour qu'il y ait un bon déroulement de l'interaction. Echanger donc les paroles dans une situation donnée n'est pas une simple transmission d'un message de la part de l'émetteur vers le récepteur, mais c'est un processus qui comprend une succession dynamique, à la fois soumise à des contraintes situationnelles et conditionnant la situation. Autrement dit, ce processus doit être appréhendé comme une « interaction », c'est-à-dire à la fois enchaînement d'influences mutuelles entre les sujets parlants et enchaînement des relations constructives entre l'énonciation et la situation.

Bakhtine (1977 :136) préconise que « l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage ». Kerbrat-orecchioni (1990 :28) pense que pour parvenir à une véritable communication, il est nécessaire que les locuteurs se parlent c'est-à-dire qu'ils soient engagés dans l'échange et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel. Selon l'auteure, l'interaction est le lieu d'une activité collective de production de sens qui implique une détermination réciproque et continue des comportements des acteurs en présence et la mise en œuvre des négociations explicites ou implicites. L'interaction se produit « tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira donc « interactant » exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles. Parler c'est échanger et c'est changer en échangeant (1990 :17). Par ailleurs, l'interaction est régie par les règles sociales des individus en interaction. Cette précision explique qu'un événement interactionnel demande une situation de communication d'allocation et d'interlocution c'est-à-dire un échange de parole avec l'autre qui permet aux participants d'entraîner une influence mutuelle dans la construction conjointe du sens en fonction du déroulement séquentiel et hiérarchique. Ainsi définie, l'interaction est perçue comme un facteur dynamique qui ne se limite pas à un simple échange de messages informatif, elle est considérée comme véritable processus d'influence réciproque entre interlocuteurs. Selon Vion (1992 :18), toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence plus ou moins active d'autres individus. Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets en contact sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l'interaction.

Selon Traverso (1996), des rituels d'interactions tels que les routines de salutations, les routines d'amorce de l'échange, les routines de courtoisie entre autres sont employées et marquent l'engagement des participants dans l'échange. A travers ces remarques, on s'aperçoit que l'interaction verbale est un échange de parole au cours duquel les participants tentent de régler un désaccord, une opposition concernant leur comportement et les règles de conduites qu'ils s'attendent à voir adoptées. Ainsi, l'apprentissage de la communication étant une affaire collaborative, le type d'interaction le plus favorable sera celui qui respecte la contribution de chacun des interlocuteurs et valorise la réciprocité dans la construction des relations interpersonnelles.

Le contexte de l'approche par les compétences rejoint ce même principe. L'APC se caractérise par des places interactionnelles bien définies et planifiées dont les participants les occupent et sont configurés dans les échanges à travers des places, des rôles et des statuts qui peuvent être mouvants, ritualisés ou parfois négociables. Dès lors, mettre en œuvre l'APC nécessite que les interactants respectent ces règles d'alternances de prise de parole. Parler à quelqu'un comme l'exprime justement la langue française, c'est à la fois construire une image de soi et une image de l'autre. Ceci revient à dire que protéger la face de son interlocuteur est l'une des contraintes aux interactions humaines selon les théories de politesse. Dans le domaine pédagogique, cette conduite selon les dispositions légales et juridiques du Cameroun, est un devoir pour l'enseignant. La politesse linguistique et la négociation didactique constituent donc un facteur important pour la compréhension de l'approche par les compétences.

I.5. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME

I.5.1 Le constat

Selon le rapport Cameroun de juin (2009), l'ensemble des formations programmées autour de l'APC depuis 2004 a principalement touché les cadres nationaux et régionaux de l'inspection. Toutes formations confondues, les inspecteurs de pédagogie nationaux et les inspecteurs régionaux coordonnateurs ont bénéficié de 29 jours de formation, 24 pour les inspecteurs régionaux de pédagogie, 21 pour les directeurs et chefs d'études et des stages des ENIEG et les conseillers pédagogiques qui interviennent au niveau des départements et 9 seulement pour les inspecteurs d'arrondissement. Les modalités de suivi pédagogique ne semblent pas permettre d'appuyer la pénétration de cette innovation jusqu'à dans les salles de classe.

Les résultats observés au niveau des pratiques de classe reflètent les limites du dispositif de mise en œuvre de l'approche par les compétences. D'après les enquêtes réalisées auprès de 32 enseignants, ils sont 62, 5% à déclarer ne pas avoir reçu de formation en APC depuis 2007 et 72% avant 2007. Seuls 12,5% d'entre eux ont bénéficié de 1 à 2 journées de formation en approche par les compétences. L'impact de ces formations sur les enseignants apparaît limité. Le degré de mise en pratique de l'APC s'est également relevé assez faible (rapport Cameroun 2009) même dans les écoles ayant bénéficié de l'expérience pilote d'éducation 2 ou de l'appui de L'UNICEF.

Au regard des résultats relevés, la cohérence de cette réforme pose problème : l'absence d'un dispositif de pilotage et de coordination des actions engagées autour de l'approche par les compétences depuis 2003 ne permet pas à la réforme d'atteindre son objectif. Les moyens mis en œuvre pour diffuser l'APC apparaissent également très insuffisants.

Une autre étude menée par le centre international d'études pédagogiques (CIEP, 2010) sur les changements produits par les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique fait le constat sur les pratiques, les institutions, les structures et les acquis des élèves.

Pour ce qui est des pratiques des enseignants, l'étude souligne que les formations ayant été organisées en cascade du sommet du ministère vers les enseignants, ont connu une déperdition progressive de qualité en absence de régulation et de contrôle. Les formations les plus longues sont souvent au profit des encadreurs pédagogiques et au détriment des enseignants responsables de la mise en œuvre du curriculum. Le CIEP relève aussi que les formateurs ont recours à d'autres approches curriculaires que l'APC et que celle-ci est absente en formation initiale des enseignants.

Par ailleurs, les pratiques de classe des enseignants sont imprégnées de pédagogie par objectifs et se substituent à l'approche par les compétences. Les situations d'apprentissage ne sont que les applications décontextualisées qui visent la reproduction des savoirs, les conditions d'enseignement-apprentissage avec les classes surchargées et multigrades, le manque de ressources et d'infrastructures ne sont pas de nature à encourager l'évolution des pratiques. L'étude indique que pour avoir un retour des formations sur les pratiques, il faut partir des pratiques des enseignants vers les réformes curriculaires, ne pas suivre une

démarche Top Down qui limite le changement des pratiques enseignantes et engager des formations continues pour entretenir la flamme.

Bien plus, après plusieurs lectures issues des recherches antérieures sur la communication en interaction, nous nous sommes rendue compte que la politesse fait très rarement l'objet de recherche dans le discours pédagogique. Tout laisse croire que l'usage de la politesse en contexte de classe reste sans fondement.

Par ailleurs, les pouvoirs publics camerounais et les chercheurs s'accordent à dire que l'éducation camerounaise connaît des problèmes depuis quelques années et qui se manifestent les échecs massifs, le mimétisme et le manque de motivation des apprenants. Cependant, peu d'attention a jusqu'ici été accordée à ce qui se passe réellement au niveau interactionnel dans les salles de classe, pour ce qui est de l'approche méthodologique utilisée par les enseignants au sujet de l'enseignement/apprentissage.

Lors de nos différents stages, nous avons observé plusieurs séances d'enseignement-apprentissage en classe de français. Il résulte de ces observations que l'approche par les compétences (APC) instaurée dans le système éducatif camerounais est peu appliquée dans ces classes. L'enseignement conçu comme transmission des connaissances domine encore. Ce qui traduit ainsi l'inadaptation des enseignants aux nouvelles exigences d'enseignement. Or, pour que les finalités poursuivies par tout système éducatif soient atteintes, il faudrait nécessairement que les principaux acteurs de l'éducation que sont les enseignants soient en mesure de s'adapter aux nouveaux apports en pédagogie, car ces apports sont mis sur pied en fonction des objectifs visés, du type d'homme à former. Les programmes éducatifs actuels parce, qu'ils sont du modèle curriculaire, mettent l'accent sur les apprentissages, le processus d'acquisition et de développement des savoirs. Dans ce nouveau contexte, le rôle de l'enseignant se trouve profondément modifié, puisqu'il passe du statut de dispensateur des savoirs à celui de facilitateur, d'accompagnateur, de guide et de metteur en scène. Par ailleurs, selon les socioconstructivistes, enseigner ne veut plus dire informer ou donner le savoir comme dans les méthodes traditionnelles, où l'apprenant était considéré comme une « *tabula rasa* » c'est-à-dire un vase vide que l'enseignant devrait remplir. Enseigner c'est essentiellement construire à partir des connaissances déjà existantes de l'apprenant, l'amener à réaliser par lui-même que ses conceptions sont peut-être erronées ou limitées, par des arguments pertinents et convaincants. Les conséquences qui en découlent sont que les

apprenants restent passifs, et il revient à l'enseignant de tout faire, même les activités qui sont réservées aux apprenants. D'où la difficulté dans la réalisation de sa tâche.

En outre, nous avons relevé que les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition des connaissances ne sont pas pris en considération par les enseignants qui sont pourtant supposés transmettre les règles du savoir, savoir-faire et du savoir-être aux apprenants. Les enjeux de face qui occupent en dépit de la priorité accordée à l'apprentissage une place non négligeable ne sont pas respectés. Les enseignants manifestent régulièrement envers les apprenants des attitudes irrespectueuses et intransigeantes générées par le magistro-centrisme et les violences verbales en contexte d'enseignement /apprentissage. Or, l'un des primats de l'action éducative est que l'apprenant participe à sa formation, qu'il se pose comme acteur principal et bénéficiaire privilégié de l'apprentissage. C'est à travers son engagement que l'apprenant fait face aux obstacles, découvre ses limites et s'améliore. Ainsi, il nous semble nécessaire de nous demander comment faire pour rendre l'APC plus compréhensif à l'égard des enseignants.

I.5.1.2 Formulation du problème

Notre sujet pose ainsi le problème de l'incompréhension de l'APC par les enseignants au Cameroun. Comment expliquer cette difficulté lorsque nous savons que plusieurs séminaires et journées pédagogiques sont organisés dans les lycées et collèges dans le but d'apporter des éclaircissements sur la compréhension et les enjeux de cette approche ? Est-ce un problème lié aux fondements théorique de l'approche ? Est-ce la méthodologie utilisée par l'enseignant ? Est-ce la manière par laquelle l'apprenant mène son activité cognitive ? Il s'agit dans ce travail de trouver des stratégies pouvant faciliter l'application de l'APC par les enseignants, de proposer une méthode de réalisation des leçons en classe de français.

En effet, nous avons essayé d'étudier le problème en observant le comportement de l'enseignant en interaction. Nous avons constaté que, la pratique de celui-ci en situation de classe apparait plus proche du cours magistral. Bien qu'on retrouve quelques activités de groupes, les pratiques n'ont pas assez évoluées, soit faute de la non maîtrise de fondements théoriques de l'approche d'une part, soit de la conduite de l'enseignant dans les échanges d'autre part.

I.5.1.3 Questions de recherche

Beaud, (1997 : 31) la définit comme « *l'ensemble d'éléments construits autour d'une question principale, les hypothèses de recherche et les lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi.* » Elle apparaît également comme une proposition qui relie deux ou plusieurs variables. (Sassémi, 2013 :9) Schloss et Smith (1999) cités par Amin (2005 :127). Ressortir les questions de recherche à ce niveau revient pour nous à évoquer les différentes préoccupations qui gravitent autour de notre problème. Ainsi, la question centrale de notre travail peut se comprendre en ces termes :

QG : Dans quelle mesure la politesse linguistique et la négociation didactique peuvent-elles influencer l'APC au Cameroun ? Cette question centrale se décline en deux questions spécifiques :

Q1 : En quoi l'usage de la politesse en interaction peut-il favoriser l'application de l'APC dans les classes de langues ?

Q2 : Quel peut être le rôle de la négociation didactique dans l'application de l'APC en contexte d'enseignement –apprentissage des classes de langues ?

I.6. L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Notre objectif principal est de revisiter les pratiques d'enseignements/apprentissage et de contribuer à l'amélioration de la qualité d'intervention des enseignants, bref d'apporter notre modeste participation aux éclairages des difficultés pratiques des enseignants de langue française, et d'envisager des ajustements nécessaires pour la compréhension de l'APC au Cameroun.

I.6.1. Objectifs spécifiques

-Ce travail vise à trouver des stratégies pouvant faciliter la compréhension de l'APC au Cameroun.

-Il vise à établir le lien entre la politesse linguistique, la négociation didactique et l'APC.

-Il s'agit enfin de revisiter les méthodes de réalisation des cours dans les classes de langue.

I.7. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

L'intérêt de cette étude est vu sur plusieurs plans :

I.7.1. Sur le plan scientifique

L'étude permet l'avancée de la recherche en ce sens que nous intégrons la politesse et la négociation didactique dans la compréhension de l'approche par les compétences au Cameroun. Elle permettrait aux chercheurs de prendre appui sur les résultats que nous présenterons afin de poursuivre leurs recherches.

I.7.2 Sur le plan didactique

Elle permettrait aux enseignants de s'interroger sur leur pratique de classe, de corriger et de rectifier tout ce qui pourrait freiner leur pratique en situation d'enseignement-apprentissage, de faire éventuellement progresser les connaissances sur l'APC, puisqu'il ne s'agit plus pour l'enseignant d'apprendre les ressources en elles –mêmes, pour elles-mêmes, mais de tenir compte des besoins réels de l'apprenant pour le rendre compétent et apte à résoudre les problèmes concrets en société.

I.8. DÉLIMITATION DU TRAVAIL

Nous ne saurions entreprendre ce travail sans *a priori* circonscrire le cadre dans lequel nous voulons travailler. À cet effet, notre travail s'effectuera sur deux plans :

I.8.1. Sur le plan spatial

Nous nous intéressons à ce niveau uniquement au cours de langue française parce qu'elle est la première langue d'instruction au Cameroun. Notre population d'étude sera constituée des enseignants de la ville de Yaoundé parce que les enseignants sont des acteurs incontournables de toute réforme pédagogique. Ils sont les principaux à être interpellés parce que ce sont eux qui manipulent et qui mettent en application toute réforme. Le choix du premier cycle s'explique par le fait qu'au Cameroun, c'est dans ce cycle que l'on a commencé l'application de cette approche.

I.8.2. Sur le plan thématique

Ce travail sur l'APC que nous allons mener s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues même si la politesse linguistique peut concerner toutes les disciplines. A cet effet, notre sujet se focalisera sur le rôle de la politesse et de la négociation didactique dans l'application de l'APC. Ce choix n'est pas fortuit dans la mesure où nous nous sommes rendus compte d'une part que la politesse occupe une place de choix dans la pratique communicative car elle permet la gestion harmonieuse des relations, elle correspond à l'un des facteurs qui nous permettent de réussir nos relations avec les autres. D'autre part, c'est pendant l'interaction que l'enseignant a la possibilité de saisir la zone proximale de

développement de l'apprenant et lui présenter quelque chose de neuf. C'est dans la négociation didactique que l'enseignant pose les bases de la réflexion et engage l'apprenant.

I.9. PLAN DU TRAVAIL

Notre travail sera structuré en six chapitres : le premier chapitre intitulé problématique de l'étude nous présentera le contexte dans lequel l'on veut mener l'étude en s'appuyant sur les lectures et observations préliminaires du terrain.

Le chapitre deux quant à lui a pour titre insertion théorique de l'étude. Il s'efforcera de situer le sujet d'étude par rapport aux études précédentes. Il présentera par la suite, également les théories explicatives de la recherche, la définition des concepts ainsi que le contexte de réalisation de l'APC.

Le chapitre trois, intitulé de l'objet d'étude présentera l'approche par les compétences proprement dite. Il s'agira pour nous de présenter l'historique de l'approche par les compétences, son arrière- plan théorique et les éléments clés qui la sous-tendent.

Le chapitre quatre qui renvoie à la méthodologie de l'étude rendra compte de notre démarche de recherche qui est à la fois exploratoire, qualitative et empirique. Ce chapitre rendra aussi compte des raisons des différents choix que nous allons effectuer dans ce travail

Nous aborderons l'analyse des résultats par le chapitre cinq qui s'intitule présentation et analyse des résultats.

Enfin, vient le chapitre six intitulé interprétation des résultats et implications professionnelles, il s'agira pour nous d'interpréter les résultats, de vérifier nos hypothèses de départ et de proposer quelques recommandations. Une conclusion sera faite à la fin du travail à travers laquelle nous ferons le bilan des résultats et indiquerons les pistes des recherches futures.

Ce chapitre avait pour objectif de définir la problématique de l'étude. A cet effet, nous avons procédé par une description du site sur lequel nous entendons mener ce travail à savoir le Cameroun. Nous avons par la suite évoqué des textes et circulaires qui sous-tendent l'éducation au Cameroun, ceci dans le but de mieux éclairer le phénomène que nous voulons étudier. Enfin, nous avons exploré le problème de l'étude, les questions de recherche ainsi que les objectifs de la recherche. Tous ces paramètres évoqués nous permettront de mieux comprendre notre sujet. Une fois ces éléments contextuels et problématique présentés, le prochain chapitre s'attachera à l'insertion de l'étude.

CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre se propose de dépouiller les contours sémantiques inhérents aux différents concepts de notre sujet, de jeter un regard sur les principaux travaux de recherche effectués dans le domaine, d'énoncer les théories qui sous-tendent notre travail et enfin de formuler des hypothèses.

II.1. DÉFINITION DES CONCEPTS

II.1.1. Le concept de politesse linguistique

Nombreux sont des linguistes qui se sont rendus compte de la richesse de ce domaine et y ont investi leurs efforts de théorisation. Parmi ces chercheurs, nous pouvons évoquer : Leech (1980), E. Goffman (1973- 1974), Brown et Levison (1978) dont le modèle a inspiré les travaux de Kerbrat-Orecchioni.

En effet, en tant que pratique sociale et discursive, la politesse trouve ses fondements dans un ensemble de double conception de la communication et des rapports sociaux : la première voudrait que la communication humaine, au-delà de sa finalité référentielle, c'est-à-dire centrée sur la transmission d'informations d'un émetteur à un récepteur de façon réciproque, soit aussi le lieu de construction interpersonnelle. Le second fondement tient de la conception selon laquelle communiquer c'est transmettre des informations, tisser des liens, mais aussi respecter les lignes de conduite relatives ou en rapport avec le contenu du message.

Ainsi, la conception populaire réduit souvent la politesse au savoir-vivre, à la civilité et au respect. Historiquement, le savoir-vivre était l'apanage des classes bourgeoises. Il correspondait à la maîtrise des règles relatives à la tenue (comment s'asseoir à table, les présentations, la galanterie). Ces belles manières étaient véhiculées à travers une littérature spécifique sur la question. De par son étymologie latine « politus » qui dérive du verbe polir c'est-à-dire l'action de polir, d'orner, l'idée de politesse est attachée à celle de compétence sociale liée à la présentation de soi dans les relations sociales. Picard (1998) pense que la politesse et le savoir-vivre relèvent de la même catégorie puisqu'ils sont intrinsèquement liés au respect des règles. Il la définit comme un système de règles prescrivant des modèles comportementaux adaptés aux différentes situations de vie sociale. La politesse comprise comme savoir-vivre se ramène à des modèles de conduites conformes à des situations données. Cette approche fut d'ailleurs florissante si l'on se réfère au nombre impressionnant d'ouvrages et de traités de savoir-vivre relatif à la question. Picard (2008)

Partant d'un autre point de vue, Avodo (2012) fait une distinction entre politesse et savoir-vivre. Par politesse, il entend deux sens : *l'ensemble des usages, des règles qui régissent le comportement, le langage considérés comme les meilleurs dans une société.* Le terme savoir-vivre quant à lui désigne *la qualité d'une personne qui connaît et sait appliquer les règles de politesse.* Selon cette

distinction, la politesse relève d'avantage d'un idéal de conduite alors que le savoir-vivre constitue une façon de faire et d'être, une matérialisation des règles de politesse.

La politesse peut être considérée également comme une norme sociale. Filisetti (2009 :52) citant Perez (1997) entend par norme *l'ensemble des comportements et des réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté ou évité par ses membres en toute situation permanente*. Selon cet auteur, la norme sociale répond à une triple fonction : elle dicte un ensemble de contraintes aux membres de la société, elle autorise certains comportements et en apprécie la valeur selon une échelle. Il s'agit des savoirs partagés par tout le monde et qui font partie de la mémoire collective et intégrés dans les *habitus*. La composante descriptive de la norme sociale dit ce qui est normal et que l'on est permis de faire. C'est le cas des rituels de politesse que nous allons définir dans les points à venir. A titre d'illustration, dans l'univers scolaire francophone camerounais, se lever quand l'enseignant ou toute autre personne de rang supérieur entre en classe, lever la main avant de prendre la parole frapper à la porte avant d'entrer constituent entre autres les normes sociales qui régissent les conduites des apprenants à l'intérieur de l'espace scolaire.

L'autre aspect de la norme sociale est injonctive. Elle correspond à ce qui est approuvé ou désapprouvé. Elle décrit ce qui est acceptable ou inacceptable. La composante normative de la norme sociale est une éthique et une déontologie comportementale fondée sur une conduite prescriptive. Ces deux composantes de la norme ont pour fonction essentielle de réguler les relations interpersonnelles, d'assurer l'entretien au sein du groupe et d'éviter les conflits interpersonnels. Avodo (2012) Comme toute norme sociale, la politesse est essentiellement contextuelle. Ses règles varient selon les milieux, la relation interpersonnelle entre les participants et le cadre.

Plus qu'une norme sociale, la politesse est également comprise comme une compétence sociale. À cet effet, un comportement socialement compétent doit être approuvé, il doit produire une satisfaction mutuelle aussi bien pour celui qui pose l'acte que pour celui qui en est le bénéficiaire. Ainsi, la compétence sociale permet donc l'atteinte de plusieurs buts. Filisetti (ibid) affirme à ce propos que la politesse/ politesse linguistique

Correspond à l'un des ingrédients, (à l'une des compétences sociales) qui nous permettent de réussir nos relations avec les autres. Elle peut permettre d'atteindre des buts sociaux pertinents, comme être apprécié par les autres, elle s'applique à un contexte social donné ; grâce à l'utilisation des moyens appropriés comme des

comportements verbaux ; et donne lieu à des résultats développementaux positifs.

Filissetti (2009 :63)

La compétence sociale constitue une convergence de diverses compétences : la compétence linguistique (liée à la maîtrise des règles de productions et d'interprétation des énoncés), la compétence rhétorique-pragmatique ou la maîtrise des règles conversationnelles (tour de parole, règles de politesse), la compétence discursive, l'aptitude à manipuler les procédés de mise en scène discursive (Charaudeau et Maingueneau 2002) et la compétence sémiolinguistique basée sur la maîtrise de l'usage des ressources sémiotiques servant à la communication.

Du point de vue ordonné et routinier, l'on peut concevoir la politesse comme un rituel. À ce niveau, il serait nécessaire de distinguer le rituel du rite. D'après le courant sociologique, le rituel se définit à partir de sa fonction première qui est celle de communiquer et dont le rôle est de faciliter les relations interpersonnelles. Goffman (1973) s'est inspiré de la notion de rituel chez Durkheim et de l'éthologie. Pour cet auteur, les rituels se répartissent dans deux catégories principales : les rituels confirmatifs (les salutations, les présentations) et les rituels réparateurs (les excuses, les justifications) Les rituels confirmatifs exigent de considérer le concept de « contact social ». Il y a contact lorsque les individus s'adressent simultanément l'un à l'autre. Ils consistent à rassembler des actes différents, partager un certain trait formel et un certain thème interpersonnel. Ils ont pour fonction de mettre en contact des individus, maintenir, instaurer et modifier une relation. Selon Goffman, l'acte confirmatif est aussi considéré comme une forme de réparation car ne pas réaliser les actes tels que saluer, complimenter, inviter, offrir pourrait offenser ceux qui en sont bénéficiaires. D'après cet auteur, le contact fait partie de *quelque chose de plus complexe à savoir, une rencontre sociale qui implique un échange de parole ou d'autres rituels de reconnaissances et la ratification de cette participation mutuelle à une communication verbale déclarée* Goffman (1973 :80).

En ce qui concerne les rituels réparateurs, ils constituent un modèle du comportement interpersonnel : à la suite d'un événement offensant qui demande une réparation. L'offensé peut réaliser de la part de l'offenseur une sommation qui amène à une offre de réparation. Celle-ci peut être acceptée, d'où un remerciement en retour. Effectivement, les rituels réparateurs se présentent quand il existe un événement qui n'est pas compatible avec les valeurs sociales défendues et qui risque de troubler la relation dans le processus communicatif. Ils ont pour fonction de reconnaître l'offense réalisée, changer la signification

de l'incident, équilibrer l'offense et rétablir entre participants un état rituel satisfaisant. Selon Goffman, *le rituel est un des moyens d'entraîner l'individu (...) à être attentif, à s'attacher à son moi et à l'expression de ce moi, à faire montre de fierté, d'honneur et de dignité, à avoir de la considération, du tact et une certaine assurance.* Goffman (1974 :41) Dans la même optique, Charaudeau et Maingueneau (2002 :509) considèrent les rituels comme recouvrant *en grande partie ce que l'on appelle communément politesse (matières de table, façon de se tenir ou de se vêtir, mais aussi manifestations discursives : salutations, remerciements, excuses.)*

Les rituels de politesse chez Goffman ont ainsi pour fonction de montrer que l'individu est digne d'intérêt et de considération de mettre en valeur la sacralité de la face et de renforcer l'harmonie relationnelle entre les interactants.

Le rite quant à lui, issu du latin *ritus* qui signifie « ordre prescrit », est un ensemble de règles, de codes, de formes fixées, organisées et répétitives.

Lakoff (1972) quant à lui, relève que la politesse est issue du rapport d'un interactant à autrui. C'est également un ensemble de comportements positifs permettant à un individu de vivre en adéquation avec ses contemporains dans un milieu socioculturel. Autrement dit, la politesse est une manière pour tout sujet parlant de se comporter, d'interagir avec autrui de manière harmonieuse.

Kerbrat-Orecchioni (1992) pour sa part pense que *la problématique de la politesse se localise non point au niveau du contenu informatif qu'il s'agit de transmettre mais au niveau de la relation interpersonnelle qu'il s'agit de réguler.* Pour elle, il s'agit de voir quelle place elle occupe et quel rôle elle joue dans les interactions quotidiennes, et de décrire l'ensemble des procédés mis en œuvre pour préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle. Ainsi, le but de la politesse est précisément de trouver un modèle qui puisse se prendre en compte et résoudre la disparité apparente des comportements par l'application de principes universels sous-jacents.

Fondée sur les notions de face positive et de face négative développées par Brown et Levinson (1987) puis revisitée par Kerbrat-Orecchioni (2002) la politesse joue un rôle fondamental dans la régulation de la vie en société, car elle permet de concilier les intérêts généralement dépareillés de « l'alter » et de « l'ego », de maintenir un équilibre relatif et toujours précaire entre la protection de soi et de ménagement d'autrui.

En guise de synthèse, nous dirons que ces différentes conceptions de la politesse mettent en exergue le fait que la politesse dans le langage courant ou ordinaire regroupe un ensemble de représentations. Qu'elle soit perçue comme un savoir-vivre, un rituel, une norme sociale ou une compétence sociale, la politesse est intrinsèquement liée aux règles de conduite. Ceci revient à dire qu'elle est de nature prescriptive et en cela, elle se constitue comme un moyen d'action sociale, autrement dit, une conduite qu'un individu adopte vis-à-vis d'un ensemble de normes prescrites dans un contexte donné.

Dans le cadre de notre travail, nous allons orienter notre réflexion sur la politesse exprimée par le langage. C'est-à-dire celle qui se fait au moyen des productions discursives. Cette conception qui en est faite prend appui sur la théorie de Goffman et sur les modèles de politesse de Brown et Levinson ainsi que celui de Kerbrat-Orecchioni.

II.1.2. Les modèles de politesse

II.1.2.1. Goffman et les notions de « face » et de « territoire »

Dans les rites d'interactions (1993 :8), Goffman avance l'hypothèse selon laquelle *une étude convenable des interactions s'intéresse non pas à l'individu et à sa psychologie mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence*. Pour cet auteur, à chaque « soi » se trouve assigné un « territoire », une notion d'inspiration éthologique qui désigne l'espace mental que chaque individu s'attribue et s'approprie. A l'opposé, se trouve la notion de face entendue comme *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier*. La face est *une image de moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés et néanmoins partageable*. Goffman (1974 :9) A travers cette image positive du moi « la face », Goffman propose ainsi une ligne de conduite à observer en interaction car comme il le souligne, *ce n'est qu'un prêt que lui consent la société : si elle ne s'en montre pas digne, elle lui sera retirée*. Au cas où cette face positive est reconnue, l'individu se « sent à l'aise », confiant et plein d'assurance ; dans le cas contraire, il se « sent mal ». La caractéristique première de la face est qu'elle dépend du partage sans lequel les interlocuteurs ne sont pas en mesure de communiquer : si l'on ne connaît pas la position sociale d'un individu, on ne sait pas comment le « traiter ». Aussi, une fois ces attributs reconnus, les participants ne cessent de préserver l'ordre interactionnel établi en mettant en place une série d'actes visant à préserver leur propre face (face want) et ne pas porter atteinte à celle des autres (face-work). Les deux processus sont liés puisque la face propre et autre relève de la préoccupation sociale : *la face que l'on porte et celle des autres sont des constructions du*

même ordre, ce sont les règles du groupe et la définition de la situation qui déterminent le degré de sentiment attaché à chaque face et la répartition du sentiment entre toute (Goffman 1974 :10).

Ainsi, dans le but de préserver la relation avec autrui et de poursuivre l'interaction, chaque individu doit préserver sa propre face autant que celle de ses interlocuteurs à travers une démarche circonscrite sous le terme de « figuration ». D'après Goffman (1974 :15), la *figuration désigne tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même)*. La figuration sert à parer aux incidents parmi lesquels se trouvent les actes menaçants (face threatening acts ou FTA) qui sont les actes verbaux ou non verbaux qui infligent à l'interlocuteur *une blessure narcissique comme la critique, la réfutation, le reproche, l'insulte et l'injure, la rebuffade, la moquerie et autres farces* (Cosnier & Kerbrat-Orecchioni, 1987 :158).

Dans le cas où l'entreprise de figuration échoue et que l'individu constate qu'il a porté atteinte à la face de l'autre, il opère des stratégies que Goffman nomme des « réparations ». Ces stratégies visent, en modifiant la portée significative de l'acte potentiellement menaçant pour l'interlocuteur, à le transformer en ce qu'on peut tenir pour acceptable (Goffman, 1973 :112). Dans le but de rendre acceptable ses propres actes, l'individu met en place des excuses et des justifications qui ont pour effet d'atténuer leur portée négative. Il tend alors à produire des « actes flatteurs pour la face » ou (anti-FTA) qui ont pour objectif la protection, la qualification et la valorisation de la face des autres. La réparation s'envisage donc comme une stratégie d'« évitement » du conflit, la notion d'« évitement » étant entendue comme la manifestation d'une réserve vis-à-vis d'un potentiel risque pour sa propre face ou celle des autres (Goffman, 1974 : 18). Ces stratégies visent avant tout au maintien de la relation intersubjective entre les partenaires, sans laquelle l'impossibilité de poursuivre l'interaction mettrait les participants face à une rupture interactionnelle. Nous dirons dès lors que la notion de politesse est absolument indispensable à l'analyse du rétrocontrôle de l'enseignant. La réponse du maître ne s'entend que comme manifestation d'un désir de préservation de la relation interpersonnelle avec ses apprenants, sans laquelle le but ultime de l'interaction didactique qu'est l'apprentissage ne pourrait être atteint. La face est donc un objet sacré et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel.

II.1.2.2. Leech et les maximes de politesse

Leech (1983) se réfère à des principes qui sont une application des maximes conversationnelles de Grice dans le domaine de la politesse. Ces principes peuvent être

considérés comme un cadre référentiel pour la rhétorique conversationnelle. Selon Leech, ce qu'il convient d'appeler la rhétorique conversationnelle relève de plusieurs niveaux d'analyse dont font partie l'illocutoire et l'interpersonnel.

La rhétorique de l'illocutoire est basée, comme chez les philosophes du langage sur l'usage en interaction des actes du langage. Quant à la rhétorique de l'interpersonnel, elle porte essentiellement sur les maximes de politesse. Fraser (1990 :224) relève à ce propos que *important to Leech's theory is his distinction between a speaker's illocutionary goals (whant speech act (s) the speaker's intends tobe conveying by the utterance) and the speaker's social goals (whant position the speaker is taking on being truthful, polite, ironic and like.)*

Selon Leech, la pragmatique du discours se ramène ainsi à deux catégories de principes ; le principe de coopération et celui de politesse. Le principe de coopération emprunté à Grice porte sur le contenu de l'énoncé, c'est-à-dire ce que dit l'énonciateur. Quant au principe de politesse, il porte sur la gestion de l'harmonie et de la coopération entre les interlocuteurs. Pour représenter donc la pragmatique de l'interpersonnel dans les relations sociales, Leech fait appel aux notions de coût (cost) et de bénéfice (benefit). Le coût désignant ce que perd un individu dans une transaction, et le bénéfice ce qu'il gagne. Bien que n'ayant pas défini de façon explicite ce qu'il entend par politesse, Leech formule le principe général de politesse en ces termes : « in its négative form « minimize (other thing being equal) the expression of impolite beliefs », and there is a corresponding positive version « minimize (ether thing being equaal) the expression of polite beliefs » which is somewhat less important. Leech (1983 : 81). Le tableau ci-dessous récapitule ces maximes développées par Leech.

Tableau 2 : les maximes de politesse de Leech (Alberdi Urquizi 2009 : 28)

| maximes | Politesse négative | Politesse positive |
|-------------|---------------------------|---------------------------|
| | minimiser | maximiser |
| tacts | Les coûts pour autrui | Les bénéfices pour autrui |
| générosité | Les bénéfices pour soi | Les bénéfices pour autrui |
| approbation | La critique de l'autre | L'éloge de l'autre |
| modestie | L'éloge de soi | L'autocritique |
| accord | Le désaccord avec l'autre | L'accord avec autrui |
| sympathie | L'antipathie | La sympathie |

A travers ce tableau, Leech met en relief deux orientations des stratégies de politesse : les stratégies allo-centrées et les stratégies orientées vers le locuteur. Telle qu'illustrées dans le tableau, les conduites sociales sont donc potentiellement orientées vers une attitude

consistant à minimiser le coût pour autrui et maximiser la perte de soi. Leech introduit par ailleurs une autre dichotomie : la politesse absolue (absolute politeness) et la politesse relative (relative politeness). L'idée d'une politesse absolue se fonde sur l'existence universelle d'un ensemble d'actes considérés comme polis ou impolis. La politesse absolue a deux versants : la politesse positive et la politesse négative. La politesse positive consiste à minimiser un acte impoli et la politesse négative à maximiser un acte poli. La politesse relative est tributaire de la nature et du style de relation entre les participants de l'interaction. Leech introduit donc les notions de politesse négative et de politesse positive lesquelles sont revisitées par les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1992). Toutefois, les notions de coût et de bénéfice utilisées pour exprimer la dimension interactionnelle des échanges interpersonnels contribuent à attribuer à la rhétorique de l'interpersonnel une représentation marchande.

II.1.2.3. Le modèle de politesse chez Brown et Levinson

Le concept central dans la théorie de Brown et Levinson est celui de « faces ». Ceux-ci ajoutent aux concepts goffmaniens de « face » et de « territoire » la rationalité entendue comme la faculté que possède une personne de penser, de choisir et de planifier son comportement en fonction d'un objectif donné. Contrairement à la vision de Goffman, la notion de face chez Brown et Levinson est synthétisée autour de deux notions : la face positive et la face négative.

La face positive est l'équivalent de la face chez Goffman et désigne l'ensemble des images positives et valorisantes construites par un individu et qu'il cherche à imposer ou à faire respecter par autrui.

En revanche, la face négative réfère au désir de ne pas être empêché d'agir et d'avoir son propre territoire, le sentiment d'indépendance et de liberté ou d'action.

À la suite de Goffman, Brown et Levinson réitèrent que certains actes du langage constituent des menaces pour les faces. Ils introduisent à cet effet le concept de *face threatening acts* (FTAs) selon qu'ils menacent la face personnelle du locuteur et de son partenaire. C'est ainsi qu'ils font la différence entre les actes qui menacent la face négative du locuteur ou de l'interlocuteur (l'ordre, la requête, le conseil, la menace, l'avertissement, l'offre, la promesse, le compliment, l'expression des sentiments, le remerciement et l'excuse) de ceux qui menacent la face positive (la critique, le désaccord, la mention d'un sujet qui suscite la discorde, l'excuse, l'acceptation d'un compliment, l'expression de stupidité).

La théorie de Brown et Levinson se base sur l'idée selon laquelle tout individu veut préserver sa face ou son territoire corporel, matériel, spatial ou mental. Ces auteurs affirment que les locuteurs ont une face positive et une face négative : ils ont le désir d'être acceptés (face positive) et le désir d'être laissés en paix par les autres (face négative). Dans les interactions, les locuteurs doivent prendre en considération les faces d'autrui et construire la conversation en les respectant. Cette conception de la politesse proposée par Brown et Levinson va constituer le point de départ pour Kerbrat-Orecchioni dans *les interactions verbales* (1992).

II.1.2.4. Le modèle de Brown et Levinson revisité par Kerbrat-Orecchioni

S'inspirant des travaux antérieurs, plus précisément ceux du couple Brown et Levinson (1987), les travaux de Kerbrat-Orecchioni (2005) apparaissent les plus accomplis sur le fonctionnement de la communication. Elle revisite et oriente ses travaux en direction de trois axes : la notion de *face flattering acts* (FFAs), les notions de politesse négative et positive, les principes dits A-orientés et L-orientés.

Contrairement à la conception des actes du langage en interaction comme essentiellement menaçant chez Brown et Levinson, Kerbrat dans sa théorie cherche à montrer à travers les actes flatteurs ou face flattering Acts (FFAs), que tout acte interactionnel n'est pas uniquement menaçant comme le pensent Brown et Levinson. Elle souligne à cet effet :

Or si de nombreux actes de langage sont en effet potentiellement menaçants pour les faces des interlocuteurs, il en est qui sont plutôt valorisants pour ces mêmes faces, comme le compliment ou le vœu. Pour en rendre compte, il semble indispensable d'introduire le modèle théorique en terme supplémentaire pour désigner ces actes qui sont en quelque sorte le pendant positif des FTAs, et qui sont plutôt valorisants pour les faces. Nous avons proposé celui de face flattering acts (FFAs), actes « flatteurs pour les faces » devrait être pris au sens de « valorisation » Kerbrat-Orecchioni (2005 :196).

La politesse négative pour Kerbrat représente ainsi, « les rites d'évitement » et les rites de réparation au sens de Goffman. Elle se conçoit comme un acte de réparation en cas de FTAs. La politesse positive quant à elle consiste pour tout acteur à produire des actes qui adoucissent les FTAs. Pour Kerbrat, elle est considérée comme la production d'un FFA ou d'un anti-FTA : *la politesse positive est au contraire de nature productionniste : elle consiste à effectuer quelques FFAs pour la face négative (ex : un cadeau) ou positive (ex : un compliment) du destinataire. Dès*

lors, les politesses positives et négatives ne sont pas rattachées à la nature de face (positive et négative), mais sont définies en fonction de la nature de l'effet produit.

L'autre versant positif de la théorie B-L revisité est la réactualisation des principes A-Orientés et L-Orientés. Ces principes s'adressent au locuteur lui-même, mais aussi à son comportement envers l'allocutaire. Ils consistent dans leur versant négatif à éviter ou à atténuer les menaces envers l'allocutaire : éviter de donner les ordres brutaux, faire des remarques désobligeantes, faire des réfutations trop radicales. Dans leur versant positif, il s'agit de produire des FFAs envers l'allocutaire : faire des compliments, manifester l'accord. On peut retenir que les différentes stratégies relatives aux principes L-Orienté consistent systématiquement aux principes A-Orientés, à éviter ou à atténuer les menaces envers la face, mais aussi à sauvegarder autant que faire se peut votre territoire des intrusions. Kerbrat prend ainsi en compte les activités interlocutives concentrées sur autrui contrairement à Brown et Levinson. Toutefois, ces principes doivent être appliqués dans un contexte bien précis, à l'instar de la classe de langue.

II.1.2.4. La face en classe de langue

La conversation entre enseignant et apprenant est décrite comme étant des rituels (un acte formel et conventionnel à travers lequel se manifeste la considération qu'un individu a envers une entité valorisée) qui nécessitent des compétences particulières pour le bon fonctionnement de la classe Goffman (1973). Ainsi, les échanges en classe ne sont pas simplement des interactions entre professeur et apprenants, il y a d'autres facteurs tels que les stratégies communicatives impliqués dans chaque situation d'échange. Il faut donc prendre en compte les caractéristiques de ce type d'interaction car l'idée d'identité y est ainsi investie.

Habituellement, on tient à créer auprès des autres une bonne image de soi-même qui constitue un élément important dans toute interaction sociale, même dans ce lieu d'échange qu'est la classe. Dans ce contexte, chacun s'efforce de se valoriser devant les autres à travers sa façon d'engager la conversation, de réagir devant chaque situation de contact. Tout cela constitue un miroir à travers lequel les individus peuvent faire leur évaluation personnelle. Le souci de faire bonne impression est primordial dans les relations interpersonnelles en classe. Pour ne pas perdre la face, chacun tente de faire le meilleur possible dans le but de faire bonne impression devant l'autre. D'après Goffman (1974 :9), l'acteur social évolue en se conformant verbalement ou non verbalement aux rituels et aux normes instituées de la société concernée car, il existe toujours un ensemble de conventions qui orientent et organisent

l'échange verbal. En effet, chaque locuteur au cours de ses interactions avec autrui acquiert à la fois un concept de lui-même et une représentation cognitive de la société, de ses normes et de ses règles. Il se comporte avec précaution afin d'éviter toute action offensante et adopte une certaine ligne de conduite qu'il choisit conformément à ce qu'il pense être les attentes sociales dans la situation où il se trouve et qu'il se doit de maintenir sous peine de perdre la face. Le non-respect de ces conventions représente l'impolitesse de l'acteur social. Ainsi, tout individu est caractérisé par un sentiment naturel d'autoprotection, de défense de son amour propre et de sa dignité. C'est dans cet ordre que Zheng (1998 : 166) pense que : *c'est une stratégie par laquelle l'acteur essaye d'aménager la présentation qu'il donne de lui-même pour qu'elle lui permette de se rapprocher du foyer des valeurs sociales idéalisées et de prétendre à une image meilleure que celle qu'on pourrait lui accorder.*

A travers ce qu'elle appelle « le ménagement des faces », Kerbrat-Orecchioni (2002) insiste sur l'importance de la « politesse » sur la construction de la relation interpersonnelle entre les participants. Elle affirme à cet effet qu'*il est évident que la problématique de la politesse se localise non point au niveau du contenu informationnel qu'il s'agit de transmettre mais au niveau de la relation interpersonnelle qu'il s'agit de réguler* (Kerbrat-Orecchioni, 1992 :159). Bigot (2002 : 106) parle de l'importance d'une construction de la relation interpersonnelle qui ne doit pas se baser uniquement sur des négociations de distance et de pouvoir entre les interactants, mais affirme que ces dernières doivent être tissées par des négociations des formules d'adresses. Il relève d'ailleurs qu'*en choisissant tel ou tel terme d'adresse, telle ou telle formule de politesse, des participants n'agissent pas simplement conformément à la perception qu'ils ont des trois variables mentionnées ci-dessus, ils se font savoir mutuellement comment ils définissent leur rapport de place, comment ils perçoivent la distance sociale qui les sépare et ils s'appuient sur ces comportements pour redéfinir tout au long de l'interaction, cette relation en constante recherche d'équilibre.* A ce niveau, les interactants utilisent des stratégies de politesse pour valoriser l'autre, ou du moins pour ne pas trop le dévaloriser. Ils emploient les stratégies communicatives adéquates pour assurer le maintien et le développement de la relation interpersonnelle nécessaires à la réussite de l'interaction. Pour ce faire, ils ont recours à plusieurs procédés langagiers importants, que ce soit pour la formulation d'actes non-menaçants ou ce que Kerbrat-Orecchioni appelle FFAS (face flattering acts), par emploi des intensifieurs qui renforcent le caractère poli des FFAS ou par l'emploi d'adoucisateurs qui visent à adoucir les actes menaçants ou ce que Brown et Levinson appellent FTAS (face threatening acts).

Une autre idée de la bonne figure que nous abordons c'est le respect de soi-même et des autres. En effet, dans la relation interpersonnelle en classe, le respect mutuel doit être pris

en considération et chacun doit savoir ce qu'il ne faut pas faire pour soi-même et pour les autres. La face est donc considérée comme un bien précieux de toute personne.

Les analyses effectuées dans cette partie portaient sur la politesse linguistique qui est l'un des volets théoriques de notre étude. En effet, nous avons exploré les points de vue des différents théoriciens qui ont parlé de la politesse linguistique et qui, en fin de compte, nous ont fait comprendre que la notion de relation (la nature du lien qui unit deux personnes) et celle de face (l'ensemble des images valorisantes qu'un individu se construit de lui-même et qu'il entend faire valoir lorsqu'il se met en scène socialement) sont au centre de la politesse linguistique en contexte de classe. Après avoir ainsi synthétisé le concept de politesse linguistique, nous passons au prochain concept qui est la négociation didactique. Mais avant d'y parvenir nous allons présenter brièvement le concept de négociation en général.

II.1.2. La négociation

La notion de négociation fait l'objet de nombreuses recherches depuis plus d'un demi-siècle, notamment avec des auteurs comme Hicks (1932) et Nash (1950). Bien que cette notion ait été explorée par de multiples chercheurs, Zartman (1978 :7) et Dupont (1994) notent que jusqu' en 1960, les recherches sur la négociation étaient isolées et ne portaient que sur la diplomatie ou l'économie. Elles s'intéressaient soit à la description des négociations diplomatiques qui visaient à établir l'entente entre les théorèmes économiques à des problèmes spécifiques.

Ce n'est qu'à partir de 1960 que la négociation est prise comme objet de recherche. Les contributions qui enrichissent ce domaine viennent des disciplines variées, notamment la psychologie, la politique, la sociologie et la linguistique. La notion de négociation était étudiée pour elle-même en prenant toujours pour champs d'étude la politique et l'économie. Les chercheurs mettent désormais l'accent sur le processus de négociation englobant les comportements des interlocuteurs sur les variables susceptibles d'expliquer la détermination des résultats de la négociation et sur les éléments de la négociation comme les interlocuteurs, le but, la motivation, l'objet, le contexte, les enjeux et les rapports de force (Dupont 1994).

En effet, avec des courants comme l'analyse conversationnelle d'orientation ethno méthodologique (Sacks et al. 1978), l'ethnographie de la communication (Hymes 1984) ou encore la sociolinguistique interactionnelle (Grumperz 1932, 1989), la négociation a une conception sensiblement différente dans la linguistique interactionnelle.

A partir de l'année 1980, les chercheurs de l'école de Genève dont Eddy Roulet développent une conception de la négociation langagière sous l'influence de Goffman (1973). Ce modèle qui présente un processus récursif et dynamique de la négociation conçoit cette dernière comme une construction hiérarchique qui s'enchaîne par des marqueurs relationnels. Deux buts seraient alors visés dans le processus de négociation interactionnelle : la complétude dialogique (faire avancer la négociation, chercher un accord entre les interlocuteurs) et la complétude monologique (se faire comprendre). Ce modèle est mis en application pour analyser les mécanismes de négociation dans les interactions authentiques comme une transaction dans une agence de voyage (Roulet et al. 2001 :17) ou une interaction professionnelle (Fillietta, 2005).

Une autre conception de la notion de négociation a vu le jour avec les recherches sur l'autonomie de l'apprenant, en s'inspirant sur le courant socioconstructiviste. Dans les années soixante-dix, Holec (1979 :32) inclut dans le processus du développement de l'autonomie de l'apprenant de langue la possibilité pour l'apprenant de négocier avec l'enseignant sur certains aspects de son apprentissage pour se rendre plus conscient de ce qu'est une langue et de comment l'apprendre. Il s'agit d'aspects importants comme les objectifs, le choix et la compréhension des contenus et le programme d'apprentissage ainsi que les méthodes et techniques d'apprentissage.

S'agissant des auteurs qui considèrent la négociation comme le processus qui conduit à une meilleure compréhension du savoir, Barth (2004, 2013) est celle retenue lors de nos lectures. Elle s'inspire des travaux de Vygotsky et de Bruner sur le socioconstructivisme. Pour elle, en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant, elle souligne qu'il s'agit de créer un « partenariat ». L'apprentissage individuel passe par le groupe : on apprend par et avec les autres (...) il (élève) devient un membre actif de sa classe où il assume certaines responsabilités : il adhère au projet défini en amont ; il participe ; il exprime ses interprétations ; il apporte sa pierre à la recherche commune ; il écoute les autres ; il accepte qu'on questionne ses arguments et qu'on les vérifie à la source. De fait, l'enseignant écoute les élèves pour comprendre ce qu'ils comprennent, il accompagne leur réflexion par le questionnement et leur offre des cadres conceptuels de référence pour interpréter leurs expériences Barth (2013 :29). L'auteure se préoccupe ici à la négociation de sens et démontre comment cette dernière se construit dans un groupe d'apprenants qui suivent les consignes de l'enseignant. Elle appelle ce processus de médiation de sens « médiation sociocognitive des apprenants ».

Ainsi, pour favoriser la conceptualisation et la construction du sens, elle définit un modèle pédagogique fait de cinq étapes : la définition du savoir à enseigner en fonction du transfert recherché ; l'expression du sens dans les formes concrètes ; le guide du principe de construction de sens et enfin la préparation au transfert et à la capacité d'abstraction par la métacognition. A travers ces différentes étapes, elle propose et décrit ainsi une démarche pédagogique à suivre par l'enseignant pour conduire les apprenants vers la compréhension du savoir. Nous voyons en effet pendant le processus comment se déploie le partenariat entre les apprenants qui mettent ensemble leurs savoirs pour construire un sens partagé sous la direction de l'enseignant et l'activité de l'apprenant passe après.

Toutefois, nous pouvons émettre quelques limites à ce point de vue que propose l'auteure en disant que, le modèle qu'elle propose nous semble assez rigide bien qu'elle précise que les différentes étapes sont en interaction constante (2004 :78). La négociation relève d'une activité humaine à cet effet parler des différentes étapes n'est qu'une caractéristique. Il n'est pas exclu que pendant le transfert de la métacognition par exemple, on puisse revenir sur l'étape qui porte sur l'expression concrète du savoir. Cette démarche à notre avis limite la liberté de l'apprenant et invite ainsi l'enseignant à garder le contrôle sur l'apprentissage et le savoir.

Outre cette réserve, nous convenons avec l'auteure l'idée d'un partenariat dans l'apprentissage et surtout la prise en compte des conceptions des apprenants avant de leur apporter de l'aide. Bien plus l'idée de satisfaction mutuelle selon laquelle l'apprenant doit développer les activités cognitives et l'enseignant les activités de médiation rejoint également notre position. Nous avons ainsi donné un aperçu historique du concept de négociation. Nous passons au prochain point au concept de négociation didactique.

II.1.3. La négociation didactique

L'approche didactique de la négociation date des années soixante-dix. Ainsi, dans le but de trouver des méthodes de mise en place de l'apprentissage, plusieurs chercheurs ont analysé les actions réciproques de classe. En s'inspirant de la grammaire fonctionnelle systémique d'Halliday (1961) Sinclair et Coulthard (1975), Varonis et Gass (1984) et Den Branden (1997) appréhendent ces actions sous un point de vue conversationnel. Il s'agit d'un entretien plus ou moins familier entre l'enseignant et l'apprenant durant lequel le dernier a l'opportunité de discuter de certaines questions liées à son apprentissage entre autres les

objectifs et le choix des contenus, le programme et même les méthodes et techniques d'apprentissage.

En effet, parler de négociation didactique revient à établir un certains nombres de procédures qui visent la résolution d'un désaccord et de vue divergentes. M. Grosjean et L. Mondada (2004) définissent la négociation comme *une question de litige, de conflit ou de tension, de vue divergente et de traitement du désaccord de confrontation de monde non spontanément convergent*. Partant d'un autre point de vue, la négociation se définit comme étant une série de démarches à mener pendant une conversation par les différents acteurs qui la constituent, avec pour but précis celui de construire un discours commun qui répond aux différentes interprétations de ces différents interactions, lorsqu'un désaccord surgit pendant cet échange verbal, suite à des conflits ou tension dans la construction de ce discours.

Selon l'école de Genève, chaque conversation repose sur un principe de complétude interactionnelle qui lui-même repose sur un processus de négociation. En effet, toute négociation présuppose :

- un groupe c'est-à-dire au moins deux négociateurs qui représentent dans le cas de notre travail les apprenants, orientés par un enseignant qui joue le rôle de médiateur ;
- un objet à négocier qui dans ce cas est le savoir et la construction des connaissances ;
- un état initial qui renvoie au désaccord ou des divergences entre les interactants ;
- un état final qui consiste à résorber le désaccord surgi par une série de démarches pour arriver à une interprétation commune et qui répond aux attentes des négociateurs (enseignant-apprenants).

En nous référant sur ce principe de complétude interactionnel développé par l'école de Genève, analyser les conversations des différents types d'interactions verbales repose impérativement sur un processus de négociation. Kerbrat-Orecchioni (2000) approuve ce point de vue lorsqu'elle définit l'analyse conversationnelle comme *une forme d'analyse du discours dont la spécificité consiste en ce qu'elle s'intéresse exclusivement aux discours dialogués, envisagés comme des constructions collectives*. Selon cette auteure, chaque interaction est composée de participants qui cherchent à construire collectivement une conversation qui elle-même repose sur le respect de l'ensemble des règles du jeu conversationnel. Elle insiste sur le fait que la

négociation didactique intervient dans une relation lorsqu'il y a disharmonie ou désaccord entre les interactants. Ainsi, la négociation revoie donc à des procédures mises en œuvre par les interactants pour essayer de rétablir l'harmonie. Ceci peut s'appliquer alors à tout type d'interaction. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 96).

Kerbrat-Orecchioni emploie la notion de « négociation conversationnelle » pour présenter *tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction et ayant pour visée de résorber ce différend* (Kerbrat-Orecchioni, 2004 :7). Selon l'auteure, la négociation conversationnelle est la manifestation inévitable d'un « désaccord » surgissant lors de l'interaction. Elle ajoute que pour assurer la réussite de cette dernière, les sujets parlants doivent s'adapter et ajuster leurs comportements mutuels. D'ailleurs, elle affirme à ce propos : *en effet, le discours en interaction a pour principale caractéristique d'être construit collectivement, ce qui implique que les participants à l'interaction doivent s'accorder sur les règles du jeu de langage dans lequel ils se trouvent conjointement engagés*. Or, si le plus souvent ces accords s'établissent spontanément, il arrive aussi que surgissent des désaccords entre les participants sur tel ou tel aspect du fonctionnement de l'échange. Dans de tels cas, les participants, s'ils désirent que l'interaction se poursuive sur un mode relativement harmonieux, devront recourir à un certain nombre de procédures visant à résorber le désaccord : ce sont les mécanismes d'ajustement des comportements mutuels que l'on a coutume d'appeler « négociation conversationnelle ».

Kerbrat-Orecchioni suppose que, pour parler de négociation conversationnelle, la présence de certains éléments à savoir : deux négociateurs ou plus, un objet à négocier, un désaccord qui forme l'état initial donnant à la négociation des procédures d'ajustements mutuels et enfin un état final qui forme l'issue de la négociation. Elle ajoute que l'acceptation « sur le champ » de la contre-proposition de l'autre, malgré qu'elle puisse être considérée comme « ajustement des comportements mutuels » ne peut pas représenter une négociation. Le concept de négociation apparaît pour la première fois dans les publications de Kerbrat-Orecchioni dans son article *nouvelle communication et analyse conversationnelles*, paru en 1986 dans la revue de langue française. L'auteure (1986 :14) y distingue le dialogue conçu à travers la métaphore du télégraphe comme un discours produit successivement et alternativement par L1 et L2 et le dialogue conçu à travers la métaphore de l'orchestre comme l'échange d'un texte dans sa totalité, « construit en commun par les différents interactants au terme d'une infinité de micro-négociation », explicite ou implicite, et portant sur tous les

constituants de l'interaction (sa forme, sa structuration, son contenu, les « identités » et les « places » (ibid).

Par « micro-négociation », elle désigne une négociation conversationnelle multiforme visant à « résorber le désaccord » qui semble prendre plusieurs formes ou plutôt toucher plusieurs plans de l'interaction. De ce fait, il y aurait trois négociations essentielles qui caractérisent les échanges entre les interactants, autrement dit trois désaccords essentielles qui peuvent intervenir et qui demandent d'être rétablis à savoir : un désaccord se focalisant au niveau de l'organisation de l'interaction qui porte sur la répartition de la parole et le système d'alternance des tours. Un désaccord qui peut intervenir au niveau du contenu, pendant la progression thématique du discours. Un désaccord qui peut toucher leurs rapports de place et leurs relations enter-personnelles. C'est ce que confirme Kerbrat-Orecchioni (2004 :8) dans cet extrait : l

es négociations conversationnelles en revanche peuvent se rencontrer dans toutes sortes de contextes, même les plus familiers : elles peuvent surgir de façon « locale » en tout miment du déroulement de l'échange ; et si elles peuvent porter sur des objets externes (lorsqu'il s'agit par exemple de choisir un film, un restaurant, un lieu de promenade, ou de procéder à quelque autre prise de décision collective), elles peuvent aussi concerner les ingrédients qui composent la matière même de la conversation et qui tous sont à quelque titre négociable : « de script » général de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur sémantique et pragmatique des énoncés échangés, les opinions exprimées, le moment de la clôture, les identités mutuelles, la relation interpersonnelle, etc.

D'après ce développement des idées et d'après les précisions données par Kerbrat-Orecchioni, l'interaction apparaît plus qu'un simple échange simultané et alternatif, elle est une formulation conjointe, comme une entraide entre les interactants en vue de résorber tout désaccord qui peut résulter de l'hétérogénéité des compétences, idées, relations etc. Roulet et al. (1985 :25) linguistes de l'école de Genève, parlent de la « conception du discours comme négociation entre les interlocuteurs ». Moeschler (1985 :176) affirme que celle-ci *ne permet pas simplement d'aboutir à un accord, elle sanctionne également les réajustements dialogaux constants et nécessaires à la poursuite et à la clôture de l'échange.*

Le sociologue Christian Thuderoz (2000) souligne deux acceptations de ce terme : la première acception renvoie à une activité sociale d'échanges visant à résoudre un litige ou à assurer une transaction économique ; la deuxième désigne un mode particulier de décision consistant à déterminer collectivement des règles.

Pour Crozier et Frieberg (1977), la négociation s'applique aux interactions stratégiques qui se produisent entre les inter-actants afin d'établir des règles stabilisant leurs relations, tant il est vrai qu'il ne peut y avoir de négociation que s'il y a une certaine distance ou un désaccord entre deux interlocuteurs. C'est un processus interactionnel qui vise selon Tamelo (2015 :39), deux objectifs principaux : *la complétude dialogique* qui entend faire avancer la négociation et trouver un terrain d'entente entre les deux parties et *la complétude monologique* qui implique de se faire comprendre par son interlocuteur.

Barth (2004 ; 2013) s'inspire des travaux de Vygotsky et de Bruner sur le socioconstructivisme pour la définir. Il place l'interaction au centre du processus enseignement-apprentissage, et se focalise sur l'activité de médiation, mettant ainsi l'activité de l'apprenant au second plan. Cette démarche met essentiellement l'accent sur l'influence de l'enseignant sur les activités de l'apprenant. Pour ce dernier, la négociation semble être appréhendée sur un seul angle, celui de l'enseignant qui fait faire et qui oriente les apprenants. Cependant, l'idée de partenariat dans l'apprentissage et surtout le fait que l'enseignant attende d'abord de savoir ce que l'apprenant comprend avant de lui apporter son soutien est encore capitale.

Vygotsky (1997) la considère comme un processus social qui dans le contexte de classe met en scène d'un côté l'apprenant et de l'autre son pair ou l'enseignant, dans le but de satisfaire les attentes mutuelles. C'est cette dernière définition qui sied avec notre travail.

Pris dans un contexte pédagogique, la négociation didactique est une coopération enseignant-apprenant qui met l'accent sur les activités de chacun d'entre eux pour la construction du savoir, ceci au moyen de la langue. Cette collaboration ne se fait pas à partir de rien, elle part de ce que sait déjà l'apprenant pour aboutir à quelque chose de plus grand et de plus large. La négociation didactique se base sur le principe de la réciprocité c'est-à-dire que l'activité de l'enseignant qui est la médiation influence celle de l'apprenant nommée cognition et vice-versa. Ces activités s'entraînent mutuellement, l'une permettant une meilleure orientation de l'autre. La médiation de l'enseignant entraîne la cognition de la part de l'apprenant et en retour, la réaction de ce dernier réoriente la participation de l'enseignant qui aura capté les incompréhensions de son apprenant. L'enseignant mentionne un savoir à l'intention de l'apprenant et celui-ci discute ou réfute en faisant valoir son point de vue dans les seuls buts de comprendre puis d'apprendre.

En effet, pour situer la notion de négociation didactique, nous dirons que dans le contexte de classe, le but commun de l'enseignant et de l'apprenant est l'apprentissage. En d'autres termes, dans une salle de classe, l'intention des apprenants est d'apprendre et celle de l'enseignant est d'aider les apprenants à apprendre (Tameló 2015). Il se met en place un contrat didactique que Brousseau (1986) définit comme des attentes mutuelles entre l'enseignant et l'apprenant. De façon générale, l'apprenant attend de l'enseignant qu'il mette en place des situations d'apprentissage et qu'il l'assiste dans son apprentissage. L'enseignant attend de l'apprenant qu'il lui donne des occasions de l'aider en posant des questions ou en manifestant son désaccord par exemple, et qu'il saisisse l'aide qu'il lui apporte pour apprendre. Pour que chacun réalise sa part de contrat et permette à l'autre de réaliser le sien, les deux parties développent diverses activités qui sont des activités de médiation pour l'enseignant et des activités cognitives pour l'apprenant. On parle alors de négociation didactique lorsque l'activité de médiation de l'enseignant et l'activité cognitive de l'apprenant se mettent en place conjointement. Au cours de ce processus, l'action de l'un détermine et rend significative celle de l'autre. Ainsi, l'enseignant devient dépendant de l'apprenant pour enseigner et l'apprenant devient dépendant de l'enseignant pour apprendre.

La négociation didactique est cette collaboration qui vise à amener l'apprenant à partir de ce qu'il sait déjà vers quelque chose de nouveau c'est-à-dire amener l'apprenant à évoluer dans sa zone proximale de développement. Pour l'apprenant, il s'agit d'établir des liens entre les savoirs pour résoudre des situations qu'on lui propose ou pour comprendre et de manifester la « tension » qui provient de son apprentissage. Par tension, Richterich (1992) entend la détermination que manifeste l'apprenant à comprendre quand il ressent un conflit sociocognitif. La négociation didactique demande que pendant l'interaction, assez d'espace soit accordé à l'apprenant pour mener ses activités cognitives, qu'il soit assez libre par exemple dans le choix de sa ligne de réflexion. Il n'est donc pas question pour l'enseignant de contrôler le savoir. L'espace d'apprentissage correspond à l'espace dont ont besoin la plupart des apprenants pour surmonter la dépendance et la soumission par rapport à l'enseignant et se libérer du rôle conventionnel de l'élève. L'essence du concept de négociation didactique provient dès lors de deux actions à savoir : l'action médiatrice et l'action cognitive et dont la zone proximale de développement en est le centre.

II.1.3.1. La négociation didactique et la zone proximale de développement

Le discours des individus constitue l'expression verbale d'une pensée intérieure qui trouve son origine dans le psychisme individuel (Bakhtine 1977). L'objectivation de la pensée intérieure se fait au moyen de signes compréhensibles par les destinataires du message. Le plus important de ces signes est le langage, considéré comme l'outil principal de médiation sémiotique entre la pensée intérieure de l'individu et les personnes auxquelles il s'adresse par ce médium. La théorie bakhtienne de l'expression partant du principe que c'est l'extériorisation du discours interne qui modèle le discours intérieur est rejointe par les théories socioconstructivistes Vygotskiennes qui postulent que c'est par et dans le contact avec le monde et en particulier à travers l'interaction et la socialisation avec ses pairs que s'effectue le développement de l'enfant. Rejetant la séparation de l'individuel et du social, Vygotsky les considère comme des éléments mutuellement constitutifs d'un système interactif et unique. Ce postulat repose sur la thèse de l'excentration des capacités humaines. A cet effet, Bernier (1998 :165) pense que *le développement de l'individu ne peut être conçu indépendamment des outils et des contenus sociaux qu'une culture met à sa disposition puisque ce sera en s'appropriant les capacités humaines déposées dans le monde de la culture que le petit d'homme se construira en tant qu'être humain. L'institution scolaire et ses disciplines sont le cadre de ce dépôt, contextualisé dans l'univers scolaire par des systèmes sémiotiques où le langage joue un rôle prépondérant.* Le développement s'effectue donc à travers le processus d'internalisation c'est-à-dire qu'à partir de ses interactions avec l'environnement, l'enfant internalise des comportements qui, une fois intégrés seront répétés à sa propre initiative et non plus copiés des autres. Ce développement de l'enfant n'est pas un processus individuel, interne, intrapsychique, mais il est social, externe interpsychique. Le passage de l'interne à l'externe consiste en une médiation qui selon Lenoir (1996 :229) *est un rapport cognitif qui s'établit entre le sujet et l'objet par l'entremise d'un système objectif de régulation constitutif de l'un et de l'autre, le sujet formant le terme actif du rapport.* Vygotsky (1978) propose le concept de zone proximale de développement (ZPD) pour circonscrire *l'écart entre ce que l'enfant peut accomplir seul, aujourd'hui, sans aide et ce qu'il peut accomplir avec l'aide de l'adulte, et ce qu'il sera en mesure d'accomplir seul demain* (Vergnaud, 2008 :169). Tout sujet est caractérisé par son niveau de développement actuel et par son niveau de développement potentiel. La ZPD correspond à la surface comprise entre ces deux états. Elle définit les possibilités de développement à court terme d'un sujet plus expert. Les adultes visent à faciliter l'accès de l'enfant à un savoir langagier ou autre, au sein d'une relation ternaire. Il s'agit d'un processus progressif, en évolution constante : d'abord l'enfant exécute les tâches sans contrôle de l'adulte ou du pair compétent qui lui montre les solutions, lui laisse l'initiative et ensuite le guide face aux

difficultés qu'il rencontre. Ensuite, l'adulte cède le contrôle à l'enfant et fonctionne comme audience. S'appuyant sur les notions d'interactions de tutelle et d'étaillage, le courant socioconstructiviste entend l'apprentissage comme une transition entre un état de « dépendance à l'autre » vers un état d'autonomie, un passage de l'hétéro régulation à l'autorégulation de l'acquisition Bange (1996). Il existe un lien étroit entre la négociation didactique et la zone proximale de développement. En effet, l'enseignant et l'apprenant élaborent un travail en équipe dans lequel chaque participant explicite ses visions et sa démarche. Cette démarche interactive permet à l'apprenant de construire de nouveaux savoirs. Ainsi, il serait judicieux de mettre prioritairement l'accent sur ce que l'apprenant est en mesure de réaliser avec le soutien de son guide car, ses capacités à résoudre un problème aujourd'hui en présence de ce dernier détermine ses capacités à résoudre ce même problème demain tout seul. Dès lors, l'apprenant n'est plus évalué selon ses acquis, mais également selon son potentiel. C'est de cette façon que se négocient de manière efficiente l'apprentissage et le développement des potentialités de l'apprenant à long terme.

II.1.3.2. Le contexte de déroulement de la négociation didactique

La négociation didactique se fait dans le contexte du discours en interaction. Le discours en interaction, désigne *le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif et dont la conversation ne présente qu'une forme particulière.* Kerbrat-Orecchioni (2005) Le contexte interactif est celui qui réunit au moins deux interactants de sorte qu'il puisse y avoir une sorte de rétroaction immédiate, que le locuteur puisse être influencé ou interrompu dans la construction de son discours par son destinataire de façon imprévisible. Ceci exige donc à la base une co-présence temporelle avec l'oral comme support physique de l'interaction. Cependant, cette influence peut être verbale ou non verbale (gestuelle, mimique) ce qui montre que les pratiques discursives ne sont pas uniquement verbales, mais intègrent aussi le non verbal. L'absence de co-présence spatiale des interlocuteurs pourrait donc dans une certaine mesure avoir une certaine influence sur le discours co-produit. Le discours en interaction exclut les discours écrits ; les monologues et à un certain degré les discours magistraux (prédications, cours, discours officiels des hommes politiques). Ainsi dit, la négociation didactique se déroule dans trois contextes : la conversation face à face, la médiation et la cognition.

II.1.3.3. La conversation face à face

Une conversation peut être définie comme un entretien plus ou moins familier, un échange d'information entre deux personnes ou plus, au moyen de certains canaux, entre autre le langage oral dont il est question dans ce travail. Goffman (1973a :23) établit de manière précise une synonymie entre conversation et interaction de face à face :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres : par interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres : le terme « rencontre » pouvant aussi convenir.

À travers ce propos, Goffman veut ainsi traduire l'importance des échanges directs dans une situation d'apprentissage. Selon lui, le discours en face à face est le modèle par excellence de l'interaction sociale. C'est ainsi que, l'interaction de classe qui est aussi une interaction sociale se veut instantanée à travers la co-présence physique des participants. Celle-ci implique une rétroaction immédiate et spontanée entre les participants avec tous les signes gestuels et mimiques que cela comporte (le hochement de tête ; le regard ; le froncement de visage ; l'acquiescement ; le sourire etc.). Ces signes témoignent de la réelle participation des interactions et prouvent que l'apprentissage est réellement opérationnel. Ils permettent aussi le transfert des émotions d'un interlocuteur à l'autre de manière spontanée et franche.

Par ailleurs, en dépit de son apparence quelquefois désordonnée, toute conversation doit être hiérarchisée. Dès lors, on peut retenir deux types d'interventions réparties en deux groupes : des interventions initiatives et les interventions réactives. Soulignons ici qu'une intervention constitue l'unité intermédiaire de l'échange. D'après Reboul et Moesler (1998 : 38), *les interventions tiennent leur signification des actes illocutoires qui les composent et les actes de langage sont interprétés à travers les fonctions interactives qui leur sont assignées.* Les tours de paroles témoignent alors de la cohérence de ces interventions lors d'une conversation. Ceci revient à dire que chaque prise de parole est fonction de la précédente et provoque la suivante. Dans ce contexte, le linguiste François (1984) relève à ce propos trois types d'enchaînement :

- l'hétéro-continuité qui concerne la cohérence des enchaînements des tours de parole du locuteur sur ceux de son interlocuteur ;

- l'auto-continuité qui est la cohérence du locuteur sur l'ensemble de ses propres tours de parole ;
- la cohérence interne du tour de parole produit par le locuteur qui doit de plus rendre compte à la fois de l'hétéro et de l'auto-continuité.

Chacune des continuités est fondamentale au bon déroulement de la conversation. Sack, Schegloff et Jefferson (1974) traduisent la cohérence interne en une structure tripartite dans laquelle, la première partie permet de faire une liaison avec le tour de parole précédent, la deuxième qui constitue le « noyau central » du tour de parole et la troisième qui permet à l'allocutaire d'enchaîner l'interaction. Une fois la conversation face à face expliquée, il serait nécessaire que nous disions aussi un mot sur la médiation.

II.1.3.4. La médiation

D'après Raynal et Rieunier (1997), la médiation est *l'ensemble des aides ou supports qu'une personne peut offrir à un autre en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque.* » Cette définition est certes vraie, mais il semblerait que ces auteurs aient oublié l'aspect aussi actif du sujet qui apprend. Or nous avons défini en (1-2) la négociation didactique comme un processus qui met en place deux parties : celle de l'enseignant (médiateur) qui occupe une position haute et celle de l'apprenant qui est en position basse. Cela revient à dire que, l'enseignant est aussi actif que l'apprenant dans l'apprentissage. Pour cela ; Feuerstein (2009) suggère que *l'individu apprend davantage (et mieux) si un adulte médiateur lui permet de trouver des modes de traitement de l'information efficaces.* La médiation est donc selon cet auteur, la posture de l'enseignant qui agit non pas comme un détenteur du savoir qu'il impose à l'apprenant, mais comme un facilitateur de découverte et de compréhension. En effet, l'enseignant à travers la médiation dirige les échanges argumentatives en classe tout en prenant soin d'amener ses apprenants à pousser leur réflexion plus loin. Il ne s'agit pas d'une interaction simple avec l'apprenant, mais d'une interaction libre où l'enseignant doit laisser suffisamment d'espace aux apprenants pour mener leurs activités cognitives qui sont susceptibles d'orienter son activité de médiation ainsi que la réalisation de l'apprentissage chez ceux-ci.

Le qualificatif « médiateur » s'est attribué à l'enseignant en tant que caractéristique de la profession c'est pourquoi, Cogis (2004 : 359) affirme : *la médiation conduit à redéfinir le rôle du maître : non seulement il dispose d'un savoir et le dispense, mais il se fait l'intermédiaire entre l'élève et ce savoir en proposant des dispositifs didactiques favorables à l'appropriation des connaissances. Dans ce sens, enseigner est aisément considéré comme un acte de médiation.* La notion de médiation apparaît en fait

comme un élément fondamental de l'identité professionnelle (Cattonar, 2001) des enseignants. Cette « identité » regroupe *les caractéristiques qui l'identifient en tant que enseignant et que l'enseignant partage, qu'il a en commun avec d'autres enseignants, du fait d'appartenir au même groupe professionnel, au-delà des différences internes et hiérarchies qui le traversent.* (ibid)

Plus qu'une stratégie d'enseignement, la médiation enseignante apparaît comme un processus « intégré » par le professeur au point qu'il en est devenu une sorte de « disposition » professionnelle. (Lahire, 2002) La composante médiative de l'enseignant, son habileté à faire passer le savoir dans la classe, prend la forme d'étapes successives durant lesquelles élèves et maître commencent par partager les solutions, puis, tout en guidant l'apprenant et le corrigeant s'il se trompe, l'enseignant lui cède le contrôle et devient une audience accompagnatrice. Ces différents stades sont progressivement atteints à travers des actions que Bruner (1983) nomme des « stratégies d'étayage ». Il s'agit de *l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'apprenant d'apprendre à organiser ses conduites afin de résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre seul au départ.* Bruner (1991 :148) L'enseignant doit aider l'apprenant à construire de lui-même ses propres acquis, ses propres besoins. C'est pour cela que Bruner (1981) pense que, le travail médiateur de l'enseignant dans une classe se résume en six temps :

- enrôler l'apprenant dans la tâche en le motivant et en éveillant sa curiosité ;
- réduire les difficultés en circonscrivant la tâche dans des limites surmontables par l'apprenant ;
- maintenir l'orientation vers le but de la tâche pour éviter à l'enfant de se disperser et de dériver vers autre chose ;
- signaler les caractéristiques déterminantes de ce qui est attendu ;
- contrôler les frustrations de l'enfant en valorisant son travail et en l'aidant à faire le point sur ce qui a déjà été réalisé et sur ce qui reste à accomplir ;
- récapituler les essais de l'apprenant sous forme d'un modèle imitable de ce qu'il sait effectuer.

Ici, la régulation et le feedback positif de l'enseignant jouent un rôle d'encouragement auprès de l'apprenant afin qu'il poursuive ses efforts d'attention et de production discursive.

II.1.3.5. La cognition

Dans une situation de transmission et d'acquisition des savoirs, la cognition est l'ensemble des activités intellectuelles menées par l'apprenant. Provoquée par l'action

médiatrice de l'enseignant, la cognition de l'apprenant est observable à travers ses différentes réactions face à la conception du savoir que lui présente l'enseignant. C'est pourquoi l'enseigné doit toujours demander plus d'amples explications à l'enseignant et interagir avec lui dans le but de convaincre ou d'être convaincu. Ceci revient à dire que les deux parties en présence doivent s'entendre à trouver un compromis afin de clore la négociation. Ainsi, l'apprenant en quête du savoir avec l'aide de l'expert qu'est l'enseignant profite de l'espace que lui offre celui-ci pour résoudre son conflit cognitif. Le conflit cognitif étant la contradiction qui s'établit entre un schème mentalement constitué et pleinement intégré à une connaissance nouvelle. Il permet à l'apprenant de construire ses connaissances de manière fiable dans son environnement. Ainsi, l'apprenant écoute, exprime soit son incompréhension ou son approbation au sujet d'une question bien déterminée, il questionne, argumente son point de vue, demande des éclaircissements dans le but de manifester la difficulté qui l'étouffe. Au sortir de cet exercice, l'apprenant sélectionne les informations que lui présente l'enseignant, les associe à celles qu'il possède déjà et en construit les nouvelles qu'il garde à long terme dans sa mémoire.

En outre, à partir d'un exercice métacognitif, l'apprenant définit lui-même la manière dont il veut acquérir les connaissances, ce qui lui permet d'évaluer ses capacités et de prendre conscience de ses limites. La métacognition désigne alors l'analyse que l'apprenant fait de son fonctionnement intellectuel. Cet exercice renvoie aux activités mises en œuvre par l'apprenant lui-même pour exécuter une tâche et ajuster ces mêmes activités. Autrement dit, la métacognition désigne la capacité de se poser des questions pour s'auto-évaluer pendant et après une tâche.

Nous avons ainsi défini le contexte dans lequel se réalise la négociation didactique. Nous retenons dès lors que l'acquisition des connaissances dépend non seulement de la circonstance d'élaboration mais aussi des activités connexes qui s'y rapprochent.

II.1.4. Les facteurs propices à la négociation didactique

Plusieurs facteurs conduisent à la négociation didactique : l'environnement didactique et la relation enseignant-apprenant.

II.1.4.1. L'environnement didactique

L'environnement didactique est aussi considéré comme le cadre institutionnel de l'apprentissage. Il s'agit d'une structure sociale établie par la loi ou la coutume, d'un

ensemble socialement organisé où s'exercent les fonctions publiques, c'est un système organisé et stable qui structure les activités sociales. Dans le cadre de notre travail, ce cadre institutionnel renvoie à l'école qui est une institution qui se donne pour mission non seulement de transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais aussi d'éduquer et de favoriser l'insertion sociale et même professionnelle. Elle est hiérarchisée et attribue à chaque acteur un rôle bien défini qu'il doit obligatoirement jouer.

Ce cadre offre à l'apprenant et même à l'enseignant une sérénité et une concentration totale. Tout concourt à ce que le cerveau et l'esprit restent focalisés sur les enjeux de transmission et de réception des savoirs car tout y est réglé même le temps. Lorsque l'apprenant perçoit la classe comme un endroit de repère, de sécurité, de vie où l'on peut régler des questions, il prend progressivement en charge sa vie d'élève. Il va garder ou retrouver l'engouement d'apprendre à travers son engagement, ses initiatives et le soutien quotidien de son enseignant. Les règles qui sous-tendent le cadre institutionnel maintiennent ainsi un certain sérieux qui garantit l'atteinte des objectifs fixés par les programmes scolaires. Ce cadre est d'autant plus favorable à la négociation didactique dans la mesure où il laisse assez d'espace et de moyen à l'enseignant et à l'enseigné d'interagir librement sans être détourné de leur enjeu commun qui est l'apprentissage.

II.1.4.2. La relation enseignant-apprenant

Dans une salle de classe, on retrouve deux types de relation : la relation pédagogique et la relation éducative.

La relation pédagogique est un ensemble de lien d'apprentissage, d'enseignement et de didactique dans une situation pédagogique. Cette relation met en relief la réalisation des tâches scolaires définies à travers les programmes et institutions officielles. Elle porte sur la transmission et l'acquisition des connaissances. Postic (2001) pense à cet effet que négocier le savoir n'est pas chercher à séduire l'autre, ce n'est non plus chercher à se dresser l'un contre l'autre ou à s'agresser mutuellement, c'est plutôt une communication saine, fluide et sans blocage où chacun propose à l'autre ses divers points de vue sur le domaine de l'étude qui fait l'objet de l'apprentissage. L'enseignant ne doit pas imposer à l'apprenant d'obéir nécessairement à ses instructions car *la recherche de l'obéissance est un concept moralisateur qui peut être pervers s'il cache le désarroi ou l'inaptitude du professeur et à se faire respecter. (Édouard : 2012).* L'enseignant exerce une autorité mais qui doit être orienté vers un service qui permet de partager un savoir et des savoir-faire. La négociation didactique n'admet pas l'autoritarisme,

signe patent d'échec et d'anxiété. C'est pourquoi Vincenot dit à propos que, *l'apprentissage n'est pas une guerre entre élève et maître, c'est une collaboration affectueuse, une lente ascension comme vers la connaissance et l'amour*. Voilà pourquoi en plus de l'enjeu d'apprentissage qui lie l'apprenant et l'enseignant et qui se résume en une relation pédagogique, s'ajoute aussi l'aspect de la formation aux valeurs humaines qui passe par l'éducation.

En outre, la relation éducative se définit comme un lien d'influence et de dépendance réciproque qui permet d'assurer la formation et le développement d'un être humain. Elle est basée sur l'action éducative qui vise à réduire l'autoritarisme pédagogique et la directivité. Ainsi, il est nécessaire que les deux partenaires à savoir l'éducateur et l'éduqué se considèrent mutuellement sans réduction aucune de l'importance de l'autre. Par ailleurs, le statut de l'éducation ne prend effet que s'il y a un apprenant et vice-versa. En effet, en plus de jouer son rôle de maître, l'enseignant doit également s'ériger en parent en vue de construire le comportement de l'apprenant. Il doit aider l'apprenant à installer les valeurs morales, les principes et un héritage culturel capable de faciliter son insertion dans la société. Postic (op. cit : 21) considère la relation éducative comme *un acte de foi dans les valeurs*. Occupant la position d'enfant ayant besoin d'éducation, l'apprenant doit avoir une confiance inébranlable en son enseignant et voir en lui un modèle, une source d'inspiration pour la construction de sa propre personnalité.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons relever que, le lieu où se déroulent les apprentissages a un impact sur la psychologie de l'apprenant car, c'est par lui que l'apprenant réalise la valeur de ses études. L'institution scolaire est le lieu de réflexion, de concentration et de collaboration entre l'enseignant et l'apprenant. Toutefois, à elle seule elle ne peut garantir une négociation, c'est pourquoi il faut faire recourt à la relation enseignant- apprenant qui est une relation de confiance, de respect et d'assistance mutuelle. Après avoir ainsi exploré les contours de la négociation didactique, nous passons à présent au concept suivant qu'est l'approche par les compétences.

II.2. L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

L'approche par les compétences est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe BIEF (Bureau international d'éducation et de formation). Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Elle vise à faire acquérir aux apprenants des connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être)

intégrées, finalisées et contextualisées nécessaires pour faire face aux situations de la vie quotidienne.

Pour De Ketele (2000 :188), l'approche par les compétences *recherche à développer la possibilité par les apprenants, de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation.* Cette approche met donc en situation les apprentissages, permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'approche par les compétences relève de ce fait du même paradigme que le cadre car, les savoirs, savoir-faire et savoir-être doivent être investis dans des situations empruntées à la vie réelle.

Selon Roegiers (2006 :2) l'approche par les compétences *est une approche qui vise à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours.*

Pour le centre international d'étude pédagogique (CIEP 2010), l'approche par les compétences est une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour des compétences en lien avec les programmes d'éducation et de formation. Elle trouve sa justification dans le rejet de la pédagogie par objectifs et vise la résolution du problème de l'échec scolaire.

Zanga (2004) la définit comme une approche qui *donne plus de sens au métier de l'élève, améliore l'apprentissage et aide les élèves, comble les lacunes constatées par les enseignants dans les programmes existants. Elle prend en compte les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser.*

D'après Paba (2016 :9), l'approche par les compétences *consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation ou programme d'étude.* Il ajoute aussi que : *cette approche induit donc un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissance à une logique de développement des compétences.*

Quant à Hirtt (2009 : 3), *ce qui caractérise l'approche par les compétences c'est que les objectif d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant.*

Dans les textes officiels, elle s'affiche comme une méthode articulant le processus d'enseignement apprentissage autour d'un noyau de compétences (de base pour certains, disciplinaires et transversales pour d'autres) relatives à des domaines généraux de formation. Se réclamant de principes socioconstructivistes, elle plaide pour des apprentissages en action

à partir des situations complexes significatives et contextualisées permettant aux apprenants de développer un ensemble de compétences durables, susceptibles d'être investies dans des contextes variés.

Notons que, l'approche par les compétences est une démarche qui donnerait davantage du sens aux apprentissages parce qu'elle offre à l'apprenant l'occasion de mobiliser ses acquis antérieurs dans le but de donner une signification concrète à ses apprentissages. Elle permettrait de certifier ses acquis en termes de résolution de situations problèmes (Jonnaert ; Ettayebi et Defise ; 2009). Selon le point de vue de ces auteurs l'approche par les compétences est une approche pédagogique qui permettrait de mieux cerner les finalités de l'éducation et d'élaborer un projet de formation en conformité avec celle-ci. Elle renvoie à une certaine conception de l'éducation et de son rôle ainsi qu'à une manière d'en concevoir et d'en expliciter les visés. Legendre (2008b).

Pour Bernard et al (2007), l'APC préconise le changement global de l'ensemble constitué par les programmes et les méthodes. Elle aurait pour finalité de créer un nouveau type d'individu capable de prendre en charge les multiples problèmes qui constituent un frein au développement des nations. A cet effet, elle modifie les différentes composantes que sont les programmes d'études, les stratégies et situations d'enseignement en classe, l'évaluation des apprentissages, le manuel et le matériel didactique, la formation initiale et continue des enseignants. Coumba (2013). D'après Jonnaert (2009), elle recommande que les enseignants mettent à la disposition des apprenants des occasions de mobiliser leurs connaissances, savoirs et savoir-faire au cours des situations où ils pourront exprimer et développer leurs compétences. L'approche par les compétences est manifestement une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser. Perrenoud (2000). L'auteur ajoute quant à ses finalités que *sans négliger les savoirs et les savoir-faire, cette approche suppose que l'importance est de permettre à l'élève de disposer d'un héritage cognitif et socio affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines*. Perrenoud (2008 :7). L'APC est donc compris comme une approche qui viserait à recentrer l'école sur l'apprentissage à la fois sur la mobilisation des connaissances et de savoir-faire dans des situations complexes. Le changement insufflé par cette approche prétend surtout de préparer l'individu à s'insérer facilement dans le marché du travail une fois ses études terminées.

En définitive, il ressort de ces définitions un consensus autour de l'approche par les compétences, celui d'une approche d'élaboration des programmes centrés sur le

développement des compétences. Cette acception relève de la rationalisation des activités d'apprentissage de l'élève et de ses opérations mentales afin de développer en lui des compétences essentielles à son intégration sociale.

Nous avons ainsi apporté des éclaircissements sur les concepts qui structurent notre sujet. Il nous revient au prochain point de passer en revue les différents travaux effectués dans le domaine de la politesse linguistique, de la négociation didactique et de l'approche par les compétences.

II.2.1. La recension des écrits

Ndié (2006 :34), la définit comme l'ensemble des productions scientifiques sur un sujet. Elle illustre l'importance et la qualité des études menées sur un sujet. Aktouf (1987 :126) va dans la même logique lorsqu'il affirme : la revue de la littérature est « *l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème : c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations.* » Présenter une revue consiste donc à ressortir les limites des travaux qui ont précédé le nôtre afin d'apporter de nouvelles orientations à notre travail. Ainsi, plusieurs écrits ont été produits sur la politesse linguistique, la négociation didactique et sur l'approche par les compétences.

II.2.2. Les travaux antérieurs sur la politesse linguistique

Plusieurs indicateurs sont susceptibles d'expliquer le concept de politesse linguistique. Il s'agit de la notion de face, de la conduite de l'enseignant, la gestion de la classe ainsi que de la nature de la relation entre enseignant-apprenant. Dès lors, faire une revue sur la politesse linguistique revient donc à recenser les écrits qui portent sur ces notions.

II.2.3. La notion de face : indicateur de la politesse linguistique

Goffman (1973) dans son livre *La mise en scène de la vie quotidienne*, montre que la communication est conçue comme un espace pavé de dangers et de difficultés interactionnelles. Elle ne peut se maintenir que grâce aux nombreux rituels verbaux et non verbaux auxquels se livrent les participants pour contourner les actes menaçants la face. Pour lui, c'est dans le cadre coopératif que l'on produit aussi, comme le propose Kerbrat-Orecchioni, des actes flatteurs. L'auteur pense qu'il y a une véritable quête de reconnaissance, un besoin de valorisation chez chaque acteur, qui va l'amener à mettre en avant les aspects de son identité les plus aptes à attirer la sympathie, l'admiration, l'estime et à cacher les aspects qui peuvent être interprétés comme des défauts ou des faiblesses. Le sujet a donc intérêt à tout

faire pour préserver sa face quand elle sera menacée, et à ne pas la perdre. Pour ce faire, le locuteur doit faire « bonne figure » pour ne pas perdre la face dans l'interaction. Ce sont des procédés qui visent à sauvegarder les images de chacun dans l'interaction encore appelé « contraintes rituelles. »

Dans le même sillage, Avodo (2012) dans son travail sur *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe de langue* nous parle des mécanismes de mise en scène des faces dans la relation éducative institutionnelle. Il s'agit dans ce travail de décrire, en partant des rôles des participants, les mécanismes interactionnelles qui sous-tendent la gestion des faces. Il ressort de ce travail qu'il existe un souci permanent d'ajustement de la relation à l'autre, une attitude qui ne trouve pas toujours son bien-fondé dans l'altruisme, mais souvent dans un égocentrisme implicite. Les enseignants évitent toutes confrontations susceptibles de leur faire perdre la face, ou encore en situation de conflit avec l'apprenant, la perte de sa propre face par l'enseignant l'emporte sur celle de l'apprenant. Les enseignants se contentent généralement de simples blâmes et des rappels à l'ordre, des attitudes qui, bien que traduisant le désaccord, renforcent leur position d'autorité. Ainsi, le désir de rehausser son image, de préserver sa face occupe une place importante en milieu scolaire et institutionnel.

Grice (1979) dans son étude formule l'hypothèse selon laquelle dans une conversation, les participants adoptent des comportements verbaux coopératifs, qu'il appelle le principe de coopération. Ce principe se compose de quatre maximes conversationnelles : la maxime de quantité, de qualité, de relation et de la modalité. Après cette énumération, il ajoute *qu'il y a toutes sortes d'autres règles (esthétiques, sociales ou morales) du genre : soyez poli, que les participants observent normalement dans les échanges parlés, et qui peuvent donner des implications non conversationnelles.* (Grice 1979 :62) Pour lui, ces règles sont dénuées de toute validité générale et le but principal cherché dans la conversation est une *efficacité maximale de l'échange d'information*. La politesse pour cet auteur est un phénomène périphérique dans la mesure où elle n'est pas orientée vers l'efficacité du discours, mais vers la gestion des relations.

Tran Van Lua (2005) quant à lui, dans son travail intitulé *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langage des étudiants de français* analyse le rôle que joue la notion de face dans l'apprentissage d'une langue. L'auteur montre comment la question de face n'est pas tout à fait comme les règles du « savoir-vivre » qui risquent d'embrasser quelqu'un ou de mettre en état d'infériorité, mais qu'elle est considérée comme un obstacle dans un processus d'apprentissage des élèves. Cet obstacle empêcherait la maîtrise de la langue et la communication. Cela revient donc à dire que, les difficultés que

rencontrent les élèves ne sont pas toujours d'ordre sociolinguistique, ils sont parfois dus au désir de « sauver la face ».

Dans leur travail sur *L'approche pragmatique de la relation enseignant-apprenant*, Dragan, Ganea (2013) se proposent d'analyser les actes de langage susceptible de se retrouver fréquemment dans l'interaction didactique en vue de relever leur impact sur la relation enseignant-apprenant et sur le processus d'enseignement-apprentissage. Ils mettent ainsi en exergue quelques actes de langage rencontrés dans la relation enseignant-apprenant à savoir : les salutations, les appréciations, les injonctions, les encouragements, etc. Il ressort de cette analyse que l'actualisation de certains actes de langage dans le discours didactique et en dehors de celui-ci peut influencer l'équilibre relationnel et la motivation d'apprendre. Bien gérer leur emploi, c'est répondre aux attentes des apprenants et se préoccuper de la valorisation de sa face et de celle des apprenants. Ceci revient à dire que, loin d'accorder une priorité aux actes de langage, en contexte interactionnel ou en situation de classe, leur emploi convenable est l'une des conditions de réussite de l'apprentissage chez l'apprenant. Les auteurs ci-dessus évoqués s'accordent pour placer la notion de face au cœur de toute communication interactionnelle. Cependant, gérer cette notion de face en contexte d'apprentissage n'est pas toujours chose aisée. Il serait donc nécessaire de trouver les mécanismes pour l'affiner.

Mulo Farenkia (2008) dans une étude sur la politesse, décrit le fonctionnement de celle-ci au moyen des actes de langage. En se focalisant sur les salutations, les appréciations et les honneurs en contexte fonctionnel et institutionnel, il considère que le principe de communication au Cameroun est comme une communication à sens unique. Pour lui, dans ces milieux, le participant en position haute ne se préoccupe pas de préserver sa face et celle de son collègue tandis que le participant en position basse le fait. Or, en tant que stratégie discursive et facteur du lien interpersonnel, cette attitude que présente le participant en position basse devrait se faire mutuellement afin de rendre harmonieux les échanges. C'est à ce sujet que Farenkia (2008 :15) affirme :

Les milieux institutionnels offrent de multiples exemples de manifestations de la politesse excessive et forcée. Puisqu'il n'existe pas d'obligations de politesse réciproques, les interlocuteurs de rang élevé ne se préoccupent pas des besoins de préserver le « territoire » ou la « face » de leurs collègues en position basse. Ainsi, les supérieurs n'évitent pas ou n'adoucissent pas systématiquement les actes

menaçants pour la face de leur vis-à-vis, lesquels se doivent par contre d'être ostensiblement polis.

Mba (2008) travaille sur *les termes d'adresse et de parenté dans le « ghomala », une langue véhiculaire de l'Ouest Cameroun*. Il ressort de cette étude que ; la société Bamiléké est hiérarchisée, et cette hiérarchie veille au rôle de tout un chacun lorsqu'une conversation est engagée.

Parlant des termes d'adresse et de routine chez les étudiants francophones, Ewane (2008) analyse la conversation de ces étudiants en se fondant sur la psychomécanique de Guillaume. Son résultat débouche sur deux éléments relationnels récurrents : la considération à travers les termes tels que *le pater, la mater, teacher*, etc. et la complicité à travers (mon copo, mon voisin, etc.) Pour elle, ces termes employés par les étudiants visent à manifester de la sympathie envers l'interlocuteur, afin que celui-ci ne soit pas frustré, qu'il reconnaisse qu'à ses côtés, il y a quelqu'un avec qui il peut échanger.

Filisetti (2009) dans une étude sur *l'impact de la politesse sur les représentations sociales de l'école* montrent que les représentations que les élèves ont de leurs enseignants déterminent en grande partie leurs rapports à ce dernier et partant, leur motivation à apprendre la discipline qu'il dispense voire de leur rapport à l'institution éducative. Selon cet auteur, si les apprenants sentent que l'enseignant les respecte, qu'il se soucie d'eux, les encourage, leur accorde une attention, les traite avec égard ou leur fait confiance, il est possible qu'ils s'attachent à lui et à sa discipline. S'il les méprise et marque aucune considération à leur égard, ils se rétractent et développent des stratégies de protection et de contre-pouvoir. A défaut de se révolter, ils peuvent développer un sentiment de victimisation et de résignation pouvant conduire au décrochage.

Ces travaux mentionnés renseignent plus sur les manifestations de la politesse en interaction. Ces écrits revêtent un caractère limité au regard de la mise en œuvre de la politesse en relation avec l'APC. En vue de combler cette faille, la présente étude se propose d'apporter sa connaissance à la liaison entre la politesse linguistique et la négociation didactique dans un contexte d'apprentissage selon l'APC.

II.2.4. La conduite de l'enseignant

L'étude conduite par Numa (2007) porte sur *la médiation didactique*. Cet auteur porte un regard sur les conduites observables des différents acteurs (enseignant-élèves) afin

d'interpréter les réactions observées, de rendre compte de certains des mécanismes psychiques et relationnels responsables du développement des connaissances chez l'élève. Cette étude montre que, l'enseignant en tant que médiateur doit ajuster son choix de stratégie à l'évolution de la situation, en fonction des réponses des élèves. Il doit s'adapter à l'élève à un niveau cognitif. L'enseignant doit suivre l'élève en fonction du problème posé, en posant les questions amenant à prendre en compte les éléments pertinents pour la construction des connaissances. Ce résultat témoigne ainsi du rôle actif et la responsabilité de l'élève à la construction de son savoir. L'élève est considéré ici comme le moteur de son apprentissage. C'est en fonction de ses préoccupations que l'enseignant pourra savoir comment l'aider, comment se conduire face à ces problèmes.

Nombreux sont des spécialistes qui ont étudié la problématique de la gestion de classe et ont tenté de trouver des solutions quant à son amélioration. En effet, certains pensent qu'il est important de punir ou de sanctionner le comportement inadéquat afin qu'il soit directement stoppé. D'autres estiment que la punition est inefficace et optent pour des mesures plus préventives et cherchent plutôt à soutenir l'enfant.

Deneréaz (2011) partage ce point de vue lorsqu'il pense que la règle définit la conduite adéquate, c'est elle qui dirige les actions de l'enseignant. Elle permet d'évaluer le comportement de l'élève et par conséquent, dirige l'enseignant. À cet effet, l'enseignant doit établir avec ses élèves quelques règles qui favorisent un comportement adéquat en classe et s'assurer de la compréhension de ces règles.

Une autre étude faite par Nathalie, Augeret, Christiana, Romain (2010) porte sur *Les violences verbales*. L'étude vise à comprendre comment les enseignants construisent ou gèrent leur relation avec leurs élèves, notamment dans les situations conflictuelles, de tension et de l'extrême de violence verbale. Il ressort de cette étude que l'enseignant doit être proche de l'apprenant lorsqu'il lui adresse la parole. Il doit formuler une remontrance adressée à l'apprenant qui nécessite généralement à atténuer l'effet de distance en rappelant à la fois et systématiquement la règle à respecter, la raison pour laquelle la règle est respectée, ainsi que la conséquence du non-respect de la règle. Il doit construire une relation interpersonnelle reposant sur une interaction consensuelle. Le registre de l'enseignant doit reposer sur l'élaboration d'une solide relation entre un enseignant et des élèves (rôle de chacun, savoir, objectif). Ceci revient à dire que l'enseignant doit être proche de l'apprenant en contexte de classe ; il doit dialoguer avec l'apprenant sans toutefois le frustrer ; il doit respecter le rôle de

chaque interactant. Toutefois, il s'avère que tel n'est pas toujours le cas en situation d'apprentissage, où les enseignants sont absorbés par les programmes. Ils brûlent parfois les étapes et négligent ainsi le rôle de l'apprenant dans la réalisation de leurs tâches.

En ce qui concerne la conduite de l'enseignant en contexte de classe, Altet (1991) pense que la séance d'enseignement est définie par les représentations *à priori* que porte l'enseignant. Il est difficile pour l'enseignant de savoir comment se conduire en face des apprenants, d'autant plus qu'on ne sait comment réagiront ceux-ci face au débat proposé. Pour elle, l'enseignant doit s'ajuster en situation aux réactions des élèves. La gestion de la relation du savoir relève du temps de la classe en une année scolaire et non seulement du temps de la séance de classe. En effet, pour installer un climat de classe avec une place donnée à chacun des élèves, faire respecter des règles de fonctionnement du groupe, il faut avoir suffisamment du temps ou alors le nombre d'heures allouées aux enseignants doit être énorme.

Strokes et al, (1977) suggèrent que les enseignants doivent intégrer à leurs pratiques des techniques d'enseignement qui favorisent le développement, la généralisation et le maintien des habiletés sociales. Ainsi, des chercheurs et des praticiens Nord-Américains à l'instar de Bullock et al (1996) considèrent l'enseignement des habiletés sociales comme une composante essentielle pour augmenter l'acceptation par les pairs et améliorer l'intégration sociale des jeunes qui présentent des difficultés de comportement.

Pour Sharan (1990), réguler au mieux la vie de groupe fait partie intégrante de la tâche d'enseignement. L'intérêt pour un enseignant efficace ne saurait être étranger à une amélioration des interactions des élèves en classe. Pour cet auteur, l'utilisation de l'apprentissage coopératif amène l'enseignant à valoriser les élèves, aide les plus faibles et développe leur esprit de tolérance et d'entraide. Cependant, Johson (1988) soutient que pour avoir les interactions de nature coopérative, la préparation des pairs doit être bien faite afin de favoriser une véritable coopération.

Ces travaux sur la conduite de l'enseignant montrent les différentes postures que l'enseignant doit adopter pour rendre sa classe vive. Cette initiative prise par ces auteurs semble être très capitale pour la réussite d'une situation d'apprentissage. Cependant, il faudrait tenir compte des effectifs pour penser cette réalité.

II.2.5. La gestion de la classe

La gestion de la classe fait également partie des indicateurs qui expliquent la politesse linguistique en situation d'enseignement-apprentissage. D'après Chouinard (1999 :497), la gestion de la classe se définit comme *l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement-apprentissage*. Comme le précise Walberg (1993 :497), elle est une des variables qui influe le plus sur la réussite scolaire. Par ailleurs, elle est efficace car elle permet d'utiliser de façon optimale le temps consacré à l'apprentissage et assure le bon déroulement des activités pédagogiques. Dès lors, gérer une classe c'est intervenir à brûle-point, mais c'est aussi faire des projets à long terme, aménager les espaces permanents, concevoir des plans de travail, instaurer des routines. Ainsi, plusieurs indicateurs déterminent une bonne gestion de la classe : le partage des attentes et la routine.

Lessard et Schmidt (2011) pensent que le partage des attentes est une notion clé dans la gestion de la classe. Il s'agit pour l'enseignant de faire comprendre aux élèves ce qu'ils désirent de leur part. D'ailleurs, Archambault et Chouinard (2009 : 62) expliquent *les attentes des enseignants se définissent en ces termes : favoriser l'autonomie des élèves, leur permettre d'acquérir des connaissances et des aptitudes, d'expliquer leurs compétences, faire en sorte qu'ils soient heureux en classe, créer une atmosphère agréable et des relations saines, établir un climat de confiance où ils se sentent en sécurité, faire d'eux de bons citoyens, leur donner ce qu'il faut pour qu'ils se débrouillent dans la vie etc*. Ceci revient à dire que l'enseignant a une part de responsabilité aussi importante en salle de classe que celle de l'apprenant. Nous voyons à travers le point de vue de ces auteurs que si l'enseignant n'est pas suffisamment affûté, il aura des difficultés à gérer sa classe et par conséquent, sa pratique ne sera pas aisée à mettre en exécution.

Dans une autre perspective, ces mêmes auteurs suggèrent la routine comme une autre dimension pouvant favoriser la bonne gestion de la classe. Pour Lessard (2011 : 5), on entend par routine *des processus spécifiques pour le déroulement des activités quotidiennes telles que l'entrée en classe, les déplacements et retour des devoirs*. Pour cet auteur, les routines ne sont pas d'une importance moindre. Elles visent l'autonomie des élèves à limiter les consignes, à limiter les questionnements des élèves, à assurer une constance, une stabilité et une prévisibilité dans la classe. Ces éléments réunis créent à leur tour un environnement sécurisant pour les élèves. Ainsi, *l'enseignant est (...) plus disponible pour établir des relations avec les élèves et régler des petits problèmes qui peuvent survenir*. Lessard (2011 :6) Un enseignant doit prendre le temps de réfléchir sur sa pratique et ses croyances personnelles afin d'identifier les conditions

essentielles pour assurer la mise en place et le maintien d'une bonne organisation et d'un climat propice à l'apprentissage. Schmidt (2011 :4)

II.2.6. La nature de la relation

Plusieurs recherches ont montré que la participation des apprenants à la construction de leur savoir relève de la motivation que l'enseignant apporte à leur endroit. Clifford (1984) et Deci (1985), notamment démontrent que les individus sont intrinsèquement motivés quand ils ont des objectifs d'apprentissage personnels, mais aussi qu'ils sont motivés naturellement par des conditions externes. Quand ils n'ont pas peur de l'échec, quand ce qu'ils apprennent a un sens et une résonance personnelle pour eux, quand ils se situent dans une relation bienveillante avec leur professeur et quand ils se sentent soutenus et respectés.

Les points de vue de ces auteurs relèvent de la volonté de l'apprenant en interaction et de la pratique des enseignants en salle de classe. Autrement dit, les pratiques des enseignants en salle de classe ont une influence sur la construction du savoir de l'apprenant. L'apprenant conscient du fait qu'il doit apprendre, doit être encouragé dans sa conduite.

D'après Berge et al. (1995), les apprenants interagissent avec un contenu qui n'est pas neutre socialement, mais surtout avec des individus. Qu'il s'agisse des pairs ou d'enseignants, il naît sans aucun doute une relation éducative ; laquelle relation nous semble être une composante majeure de l'enseignement. Cette relation est essentielle, voire déterminante car, la transmission de tout savoir se fait entre des hommes. Les enseignants dans ce cadre exploitent le dialogue dans les pratiques pédagogiques pour l'atteinte des objectifs : cela peut se traduire par des encouragements afin de susciter le désir d'apprendre.

Selon Cuisinier et Pons (2012), les apprentissages se réalisent pour partie dans le cadre d'interaction. Pour ces auteurs, ce sont là les affects qui s'installent de manière permanente. Par conséquent, l'impact de la relation affective et le climat émotionnel qui émergent est lourd de conséquence sur les apprentissages scolaires. Par exemple, les émotions des enseignants semblent avoir un impact sur les élèves. Certains résultats suggèrent que les élèves ont tendance à associer leur échec ou réussite aux émotions de l'enseignant comme l'indique Perry, Vandekamp, Marcer et Nordhy (2002) *une expression souriante voudrait approbation et encouragement à poursuivre alors qu'un froncement de sourcils marquerait au contraire une désapprobation.* Toute cette complexité à gérer suggère d'appréhender la dimension affective dans la conduite de la classe.

Altet (2003 :37) définit la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle et propre d'exécuter son activité professionnelle, c'est-à-dire l'enseignement. Pour l'auteure, la pratique n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions réactions, mais comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions. Selon Beillerot (1998), *c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse d'un côté les gestes les conduites, les langages ; et de l'autre à travers les règles. Ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont convoqués.* Rogers (2007) insiste sur la nécessité d'établissement d'une relation de personne à personne avec l'élève. Pour cet auteur, l'enseignement se résume uniquement à transmettre des connaissances ou une technique. Il faut donc innover car, le rôle de l'enseignant est surtout de faciliter le développement des capacités d'apprentissage autodéterminé du sujet. A cet effet, l'enseignant doit adopter dans ses cours les trois attitudes que sont : l'authenticité, la considération et l'empathie.

L'authenticité renvoie à la vraie communication. L'enseignant doit rencontrer personnellement l'élève sur la base d'une relation directe de personne à personne. Il naît là la notion de proximité. Le contrat physique d'un enseignant favorise le développement d'une relation chaleureuse et la création d'un sentiment de sécurité. La considération relève de féliciter les apprenants lorsqu'ils réussissent à adopter une conduite appropriée à leur endroit. Sigler et Amidor 2003 ; Stongh , 2001, Muller , 2001, Resenberg et Jackman, 2003) affirment que, vouloir que les apprenants réussissent en leur fournissant l'aide et les ressources pour qu'ils y parviennent constitue une forme de soutien, de confiance qui les encourage à atteindre les objectifs d'apprentissages. S'ils sentent que leur enseignant croit en leur potentiel et est fier de leur réussite, qu'il reconnaît leur progrès et leurs efforts tout en accordant une attention particulière même à leur erreurs, ils seront plus motivés à continuer dans la voie choisie pour atteindre les performances que la société attend d'eux. L'empathie fait recours à la compréhension du sujet apprenant. Il se confond à l'écoute. D'après Rogers (2007), cette attitude consiste en quelque sorte à se mettre à la place de l'apprenant est en quelque sorte inconnue dans la salle de classe. A cet effet, Brow (2005) conseille à l'enseignant d'adopter une stratégie de communication active à travers laquelle il doit montrer aux élèves qu'il les écoute vraiment, à travers des signes verbaux et non verbaux et qu'il est sensible à ce qu'ils vivent. L'enseignant doit laisser aux apprenants le temps de s'exprimer, et ne répondre que lorsqu'ils ont terminé. Enfin, il doit s'assurer d'avoir bien compris en reformulant leurs propos.

Par ailleurs, Houssaye (1993), Filloux (1974) mettent en exergue les notions de pouvoir, de triangle pédagogique et de contrat didactique pour éclairer les relations qu'entretiennent enseignants et apprenants dès les premiers instants de classe ; Selon ces auteurs, l'élève se trouvant face à une nouvelle personne qu'il n'a pas choisie, la médiation de l'enseignant au lieu d'être de nature intellectuelle doit être d'abord d'ordre affectif car, selon Espinosa (1997), l'analyse d'entretiens menés auprès d'élèves observés relève deux catégories de propos tenus par ceux-ci sur leur rapport à l'enseignant : La première a trait à des facteurs humains de la relation enseignant-apprenant et ont pour contenus il /elle est « sympa », « gentil(le) », « importante », « sévère », « fait des choses qui font plaisir aux élève », « l'enseignant nous rassure ou nous fait peur » etc. La seconde catégorie quant à elle renvoie aux facteurs purement professionnels et de la relation enseignant-apprenant. Ces facteurs impliquent explicitement la façon d'apprécier ou pas l'enseignement donné par le professeur : l'enseignant(e) « apprend bien » il /ou elle pratique bien son métier. Ces facteurs tiennent une place de choix dans la relation enseignant-apprenants.

Banner et al (2011) relève que l'acte d'enseigner repose en effet sur un contrat moral au terme duquel parents, la collectivité et surtout les élèves eux-mêmes confient aux enseignants le soin de gérer et de faire fructifier leurs talents, de développer leurs ressources intellectuelles et leurs connaissances pour le plus grand bien de chacun d'entre eux. Le sens profond de leur mission tient à cette responsabilité : un professeur n'est pas simplement le truchement par lequel se transmet le savoir, mais aussi un exemple vivant, le gardien des valeurs. En effet, Klem et Connell (2004), pensent que, *bien que les élèves aient besoin de liberté pour développer leur autonomie, ils veulent se sentir en sécurité dans leur classe. Ils ont besoin de maintenir un sentiment de justice et d'équité.* Ceci revient à dire que, l'éthique est un impératif qui s'impose à tout être humain et cela pour deux raisons fondamentales : c'est un bien qui a trait à la morale et c'est aussi la manière la plus sûre d'établir un climat de confiance et de compréhension mutuelle, donc propice au travail scolaire.

Arnold (2006) pense que la dimension affective atteint tous les aspects de l'existence de l'homme. Et ce, de manière directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle des langues étrangères. Puisque pour l'auteur, l'influence des facteurs éducatifs dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères demeure large. Il organise son champ de compréhension en trouvant utile de le faire autour de Stevick (1980 :4) pour qui *le succès dans l'apprentissage de langues étrangères dépend moins des matériaux, des techniques et de l'analyse linguistique que de ce qui se passe entre les personnes pendant la classe.* L'auteur apporte plus

d'éclaircissement à son propos en disant que, la réussite dépend moins des « choses » que des « personnes ». pour lui il faut entendre par là ce qui se passe entre les personnes, les facteurs individuels tels que l'anxiété l'inhibition, l'estime de soi, la capacité à courir de risque, l'auto-efficience, les styles d'apprentissage et la motivation. A l'opposé, ce qui se passe entre les personnes concernent les aspects de la relation qui peuvent avoir un rapport soit au processus interculturel tel que le choc culturel dans la situation pédagogique d'une deuxième langue, soit aux interactions dans la salle ou il faut prendre en compte les attitudes de l'enseignant et l'établissement d'un climat de classe adéquat. Il ne faut donc pas opposer l'affectif du cognitif, car l'affectif constitue une partie que l'on qualifie d'indispensable de l'apprentissage.

Dans une perspective cognitiviste, Barbara L. Mecombe et James, E. Pope, (2000 : 25) centrent leur réflexion sur des facteurs intrinsèques. Elles soulignent que l'apprentissage est un processus mental et que la perception de l'individu joue un rôle capital dans l'apprentissage et la mémorisation. En un mot, l'esprit structure le vécu. C'est-à-dire que la motivation repose sur les convictions que l'individu acquiert de sa propre valeur, de ses capacités ou des compétences, des objectifs et des chances de réussite ou d'échec qu'il anticipe, des sentiments positifs ou négatifs qui résultent des processus d'auto-évaluation auxquels il se livre.

Les travaux de Connel (1991), Ryan (1991) et quelques auteurs affirment qu'il est important d'encourager l'autonomie et l'autodétermination des élèves. Pour eux, l'apprenant sera intrinsèquement motivé quand l'enseignant lui donnera des occasions de faire ses propres choix en toute liberté. Cela signifie que la relation entretenue entre enseignant et apprenant a des effets sur le comportement de l'apprenant en situation d'apprentissage. En effet, Noddings (2012) s'intéresse sur la notion de bienveillance. Elle centre son intérêt particulièrement sur les pratiques éducatives des enseignants. Pour l'auteure, la relation bienveillante est une orientation morale en éducation et doit être considérée comme un élément central dans l'éducation des élèves. Le postulat de base de cette notion de bienveillance repose sur l'idée que les deux parties impliquées dans une telle relation soit celle qui offre le soutien et celle qui reçoit. Cela signifie que chacun a son rôle à jouer afin que la relation puisse prendre naissance et se maintenir. En effet, dans une perspective de l'éthique du care, l'enseignant s'intéresse aux besoins de l'étudiant idéalement. Selon elle, les enseignants doivent souvent mettre de côté les besoins assumés de l'étudiant tels que l'apprentissage d'une nouvelle matière, pour répondre aux besoins exprimés de l'étudiant comme soutien émotionnel, la direction morale et les intérêts humains communs.

Wilson (2006) a constitué un échantillon de 1572 étudiant et étudiantes d'une université du Sud-Est des Etats-Unis. Le but de son étude était de connaître la perception des étudiants envers les attitudes des professeurs à leur égard. Sur une échelle de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord), les étudiants devraient évaluer deux énoncés : « le professeur m'incite à faire de mon mieux » et « le professeur démontre un véritable souci pour ses élèves ». Puis, il devait évaluer à quelle fréquence le professeur manifesterait une attitude positive à leur égard et du désir pour leur réussite. Les résultats démontrent que la perception des élèves au sujet des attitudes positives de la part de leur enseignant (préoccupation pour les élèves et désir de leur réussite) représente 58% de la variante de la motivation des étudiants, de 42% de la variante dans l'appréciation du cours et finalement de 60% de la variabilité de leur attitude envers l'enseignant. L'auteur explique que les résultats de sa recherche soutiennent l'hypothèse selon laquelle la communication positive de l'enseignant envers les étudiants peut prédire leur motivation, leur performance et leurs attitudes.

D'après Laowman (1995) cité par Meyers (2009), les aspects fondamentaux d'un enseignant habile sont sa simulation intellectuelle qui touche son habileté à susciter l'intérêt chez les apprenants, puis les rapports interpersonnels de l'enseignant avec ses élèves qui réfère à la tendance à accueillir les questions, à encourager les élèves, à admettre leur contribution en classe, à reconnaître leurs sentiments à l'égard du cours et à exprimer un intérêt envers les apprenants en tant qu'individus. Pour lui, il semble qu'un enseignant « efficace » n'est pas qu'un transmetteur de savoir, mais également un être chaleureux et soutenant qui établit un rapport de bienveillance avec ses élèves.

Fortin et al (2011) ainsi que de nombreux chercheurs s'entendent sur le fait que la relation enseignant-apprenant est influencée par de multiples facteurs. Pour cela, Davis (2003) relève que, les croyances, les attitudes et les comportements des enseignants sont des variables qui produisent des effets substantiels sur la relation enseignant-élève et sur la motivation de ces élèves dans leur apprentissage. Pour cet auteur, cette relation est une extension de la relation d'attachement parent-enfant et une bonne relation enseignant-élève serait associée à un faible degré de conflits accompagné d'un haut degré de proximité et de soutien. A ce sujet, Doré- côté (2007) ; Rousseau, Deslande, et Fournier (2009) ; Couinard, Bouffard, Janosz Bergeron et Bouthier, 2010) ; Viau (2000), Willie (2000) démontrent l'importance d'une relation positive entre l'enseignant et l'élève car, celle-ci affecterait l'engagement, le rendement et même les attitudes des élèves.

Djelle (2016) travaille sur la relation affective entre l'apprenant-enseignant et sur l'issue que donne la relation élève-savoir. Après avoir déterminé l'influence de la relation affective enseignant-élève sur le bon climat dans le processus d'apprentissage, il pose l'hypothèse selon laquelle l'affection de l'enseignant est toujours favorable à un bon climat dans le processus d'apprentissage. Selon lui, l'émotion dans la relation affective enseignant-élève joue des rôles divers dans le processus de raisonnement-apprentissage car, elles sont au cœur de la vie mentale des êtres humains. Pour lui, les enseignants doivent avoir une attitude la plus irréprochable, car c'est par mimétisme que les élèves observent les valeurs affichées par l'enseignant à savoir l'honnêteté, les actes de civisme, la persévérance etc. L'enseignant doit veiller à créer un climat motivationnel afin d'encourager les buts d'orientation vers la tâche et les buts d'orientation vers l'ego. A cet effet, il doit éviter les affects négatifs qui aboutissent au découragement.

Le Bel (2016) fait une étude sur la perception des élèves quant à la relation bienveillante de leurs enseignants et à la façon dont celui-ci peut influencer leur motivation scolaire. À travers une approche quantitative bonifiée d'un volet qualitatif, il oriente son travail sur un questionnaire standardisé de quatre sections portant sur l'estime de soi, la perception des compétences scolaires, la motivation scolaire et la relation bienveillante. Les résultats de cette recherche révèlent que les attitudes des enseignants, tant dans leur savoir-faire que par leur savoir-être jouent un rôle de premier plan dans le parcours scolaire des élèves en affectant principalement leurs perceptions de compétences scolaires.

Allant dans un autre sens, Khouidmi (2018) analyse l'impact de la relation affective enseignant-apprenant sur la motivation dans l'enseignement-apprentissage du FLE. A partir d'une enquête axée sur la découverte de l'attitude de l'enseignement, de la relation qui existe entre ce dernier et l'apprenant, il élabore un questionnaire pour les enseignants ainsi que pour les apprenants. Par la suite, il fait une immersion à travers une observation participante afin de mieux cerner l'objet d'étude. Les résultats de cette recherche montrent que l'apprentissage centré sur l'apprenant est renforcé par des relations harmonieuses en classe entre enseignants et apprenants et par la prise en compte des besoins affectifs de l'apprenant. Bien plus, il énonce que les soins, les encouragements et les récompenses d'un enseignant ajoutent du poids au développement des capacités d'apprentissage des apprenants. En effet, l'interaction est essentielle à la relation enseignant-apprenant. Les apprenants bénéficient et sont motivés lorsque leurs enseignants créent un environnement sûr et confiant. La relation avec leurs

enseignants a un impact positif sur leur intérêt et leur motivation à l'école qui contribue à l'amélioration du processus d'apprentissage.

Nous relevons dès lors que, ces travaux sur la relation enseignant- apprenant montrent plus le rôle de la motivation dans l'apprentissage et les effets de celle-ci sur les apprenants. Nous nous attarderons dans notre travail sur le comportement de l'enseignant en salle de classe lorsqu'il sera appelé à faire adhérer les apprenants à sa pratique c'est-à-dire comment il doit procéder à la régulation des échanges sans toutefois empiéter sur la face de l'autre.

II.2.7. Revue des travaux antérieurs sur la négociation didactique

Tamelo (2011), après avoir décrit le contexte scolaire camerounais, pose l'hypothèse selon laquelle en mettant les apprenants dans les conditions qui les appellent à utiliser la langue cible authentique, les apprenants camerounais pourraient mieux développer leur autonomie langagière. Il s'agit d'apprendre aux apprenants à apprendre, de procéder par la pédagogie du projet et de leur faire travailler par groupe. Selon elle, un apprentissage en coopération serait nettement propice, vu les conditions socio-économiques et contextuelles des apprenants. Pour elle, l'idée de coopération constitue un modèle d'apprentissage pour l'apprenant. Cette idée émise par l'auteur est capitale dans toute interaction didactique entre enseignant-apprenant. Cependant, très peu d'enseignant réussissent à faire coopérer les apprenants d'où la nécessité de s'interroger sur le comment faire coopérer les apprenants en situation didactique.

Dans *le discours en interaction* (1990), Kerbrat-Orecchioni prolonge sa réflexion sur les types de négociations conversationnelles et le fonctionnement de la politesse en les appliquant à des cas concrets d'échanges et d'interactions. Il ressort de cette réflexion que le discours en interaction doit être co-productif, résultant d'un travail collaboratif, et pour que les participants à l'interaction puissent parvenir à construire ensemble cette particularité qu'est la conversation, il faudrait que s'établissent entre eux un certain nombre d'accords sur les règles du jeu de langue dans lequel ils se trouvent conjointement engagés.

Tamelo (2015) traite de la négociation didactique en classe de langue. Elle oriente son travail sur les interactions verbales entre enseignant et apprenant dans la classe de langue. Il ressort de son analyse que peu de procédures de médiation mises en place par les enseignants donnent lieu à de véritable négociation. Ainsi, elle pense que peu sont les apprenants qui interviennent en classe et très peu encore sont ceux qui créent la tension. Elle ne dévoile pas

jusqu'ici dans son travail ce qui peut être vraiment à l'origine de ce manque de négociation dans les classes de langue. Celle-ci ne tient pas en compte le rôle de la politesse dans son analyse.

Nanga (2016), dans son travail sur *la négociation didactique en classe de latin* fait remarquer que, la construction du savoir chez l'apprenant découle spécifiquement de la théorie de la zone proximale de développement issue du socioconstructivisme, ainsi que des circonstances et des activités connexes qui s'y rapprochent. Pour celle-ci, la négociation d'une leçon de latin prend effet dans une ambiance interactive instaurée par l'enseignant qui laisse suffisamment d'espace à l'apprenant de pouvoir manipuler les savoirs à travers les connaissances qu'il possède.

Dans une autre perspective, Mantho (2017) en s'appuyant sur les fondements socioconstructivistes de l'enseignement-apprentissage montre dans son travail sur : *de la politesse linguistique à la négociation didactique* que la notion de face influence sur la négociation didactique notamment lorsque l'enseignant dans sa pratique respecte son rôle de médiateur et donne l'opportunité à l'apprenant qui est en état d'apprentissage de s'exprimer en toute quiétude. Par ailleurs, elle relève que la construction de l'image de soi chez l'enseignant participe d'une forme implicite d'agir sur l'apprenant.

Medjahed (2011) traite de la co-construction du savoir à travers les négociations du sens dans les interactions verbales en milieu universitaire. Pour y arriver, il examine plusieurs situations d'interlocution afin de montrer comment grâce à des interactions didactiques, le savoir peut se construire à travers les négociations de sens d'une manière conjointe et collaborative. Après analyse, il constate que les étudiants co-construisent leur savoir et connaissance de manière collective et interactive, ce qui leur permet de débattre et argumenter leurs points de vue dans une langue qui est étrangère pour ceux qui sont en quête d'acquisition. Par ailleurs, l'étude montre que les interactions verbales déclenchées en classe de langue sont susceptibles de favoriser les négociations de sens qui portent à la fois sur le contenu, sur les relations et sur des places discursives assurées par les interactants.

En s'intéressant particulièrement sur l'observation de la coopération dans deux groupe-classes de niveau hétérogène, Fonseca (2016) cherche à comprendre et à interpeller les moments d'échange où le besoin d'apprendre conduit les acteurs à agir dans une dynamique coopérative. Pour mener à bien ce travail, il s'applique sur une démarche ethnographique, fondée sur des observations de cours et des entretiens d'auto-confrontation auprès des

enseignants observés. A partir des informations recueillies, il établit un corpus d'analyse composé de transcriptions d'extraits des cours observés et des entretiens d'auto-confrontation. Il ressort de ce travail que la coopération est une forme d'enseignement-apprentissage qui peut être encouragée aussi bien par l'enseignant que par les élèves et pour y parvenir l'enseignant devrait prendre en considération le niveau des apprenants afin de former des groupes appropriés à cet effet. Dans le cadre d'enseignement-apprentissage, la coopération nécessite une symbiose entre l'agir de l'enseignant et les actions des apprenants.

Dans une autre perspective, Hamel (2014) s'interroge sur les activités et les stratégies susceptibles de stimuler l'interaction verbale chez les étudiants en classe de FLE. A travers une méthode expérimentale, il propose une activité issue d'un texte théâtral pouvant stimuler les étudiants à intervenir en classe. Après deux séances d'activités, il fait une comparaison afin d'obtenir un résultat. Les résultats de ce travail témoignent que l'enseignant ne doit pas se limiter à la transmission des connaissances, il doit établir un contact avec les apprenants au sein de la classe. Il doit jouer plusieurs rôles parmi lesquels celui d'animateur, de facilitateur, de guide etc. Il doit également diversifier ses activités pour susciter l'apprenant à intervenir oralement.

Les travaux que nous venons de recenser sur la négociation didactique sont tous liés aux mécanismes de construction du savoir en interaction. Si pour certains, le processus de construction du savoir est une priorité, d'autres par contre se préoccupent plutôt du rôle que peut jouer la face en situation d'apprentissage. L'étude de ces travaux met ainsi en relief l'importance de la négociation didactique et de la politesse dans les interactions en classe. Cependant, pour que ces deux notions prennent effectivement effet en contexte de classe il faudrait que les apprenants soient dotés d'une motivation. C'est pourquoi nous allons au point suivant définir la motivation comme élément clé d'une bonne négociation didactique.

II.2.7 La motivation

La motivation joue un rôle non négligeable dans le domaine scolaire. Elle constitue un facteur de protection valorisé par les spécialistes du domaine. Darveau & Viau (1997). Toutefois, il s'avère qu'encore de nos jours et malgré le nombre important des travaux sur le sujet, la question de ce qui compose la motivation en particulier dans le domaine scolaire fasse débat. Par exemple, des approches classiques font de la motivation en général et de la motivation scolaire en particulier, un construit unitaire, définissable en termes de tension en rapport avec une situation particulière (Festinger (1954), Brehm (1972) d'attentes ou de besoin

Hull (1943) & Maslow (1970). Tout récemment, les approches sociocognitives ont permis de renouveler la réflexion sur la motivation scolaire en élargissant le champ de la question Viau (1994). Ces approches proposent de définir la motivation scolaire comme *le sens que l'individu donne aux comportements des autres et de lui-même à partir des perceptions qu'il a des individus et des situations, et des réflexions que ces situations lui inspirent. La motivation est alors traitée comme une entité complexe, où se mêlent des éléments d'ordre relationnel et affectif, des perceptions de soi et des résultats d'analyses de nature cognitive* Monnard, Ntamakiliro, & Gurtner (1999 : 198).

D'après Csikszentmihalyi (1988), la motivation serait donc un processus cognitif autant qu'émotionnel que social. Viau (1994) définit la motivation scolaire comme *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* Ainsi, la motivation scolaire n'existe pas uniquement dans l'objet d'apprentissage mais également et surtout dans les conditions au sein desquelles l'apprentissage se déroule et dans la façon dont l'apprenant perçoit les activités pédagogiques qui lui sont proposées comme le souligne Keller (1992). Viau (1994) propose un modèle reflétant les caractéristiques de cette dynamique motivationnelle comme suit :

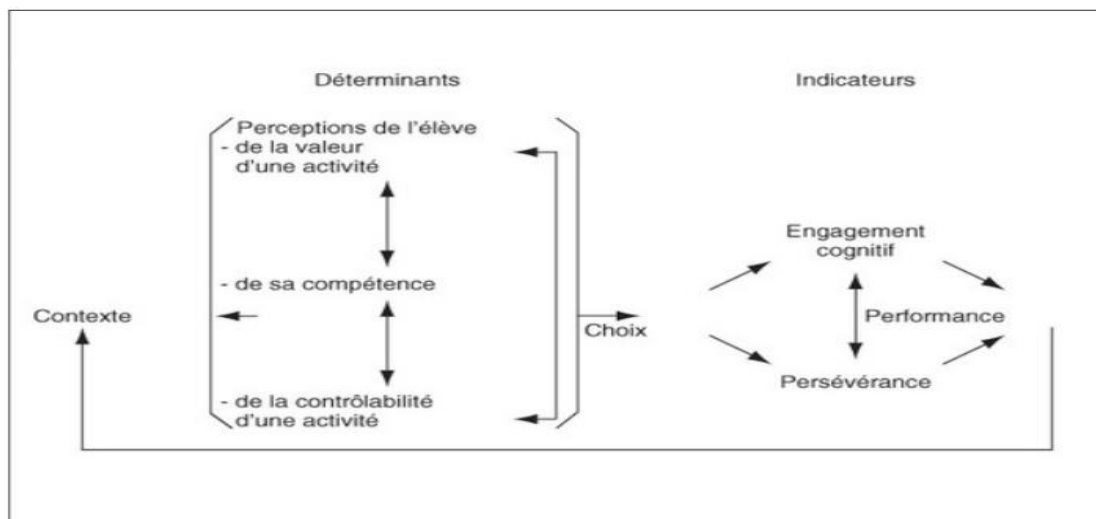


Figure 1 : Modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994 :32)

Nous retenons ici que ce modèle est constitué d'une composante contextuelle qui fait référence aux activités d'enseignement et d'apprentissage et qui consiste pour l'apprenant à être en capacité d'écouter et d'interagir avec l'enseignant durant les tâches qui lui sont proposées en milieu scolaire. Le contexte selon Viau est donc considéré comme un ensemble

diversifié de stimuli qui influencent les perceptions qu'un apprenant a de lui-même. Le modèle de motivation met également en jeu sept composantes relatives à l'apprenant qui constituent dans leurs interactions réciproques la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Il s'agit du contexte, des perceptions de l'élève, de sa compétence, des perceptions de l'élève, de la contrôlabilité d'une activité, de l'engagement cognitif, de la persévérance et de la performance. Dès lors, Viau (1994 :36) présente un processus à dix étapes et qui se traduit en ces termes : « les perceptions des élèves sont influencées par le fait qu'ils doivent refaire un travail de traduction (1) qu'ils croyaient réussir. Si le contexte crée une dynamique favorable chez l'élève, celui-ci percevra la valeur du travail à accomplie (2), s'estimera capable de réussir (3), et aura le sentiment de contrôler cette situation (4). Ces perceptions suscitent chez lui une forte motivation (5), il choisira (6) de s'engager sur le plan cognitif dans l'accomplissement de cette activité (7) en utilisant des techniques et des connaissances appropriées et persévèrera (8) jusqu'à ce qu'il ait atteint l'objectif qu'il s'est fixé. Enfin, son engagement cognitif et la persévérance dont il fera preuve lui permettront de réaliser une bonne performance (9) ce qui créera un contexte favorable qui aura un effet positif sur ses perceptions (10).

Les recherches menées dans une perspective sociocognitive tendent à démontrer que la motivation dépend principalement des perceptions qu'une personne a d'elle-même et du milieu dans lequel elle évolue. Viau et Louis (1997). On peut alors supposer que la motivation de l'élève puisse changer selon les perceptions qu'il a de ses expériences en milieu scolaire (Bouffard, Brodeur, et Vezeau, 2005). Ces auteurs démontrent que la fonction des parents dans la motivation scolaire de leur enfant est cruciale et que leur contribution ne doit pas être minimisée. Cependant, les enseignants jouent un rôle fondamental dans la détermination et le renforcement des composantes motivationnelles de l'élève. Bouffard et al. (2005).

Une étude faite par Bouffard et ses collaborateurs en (2005) sur la question de la motivation relève qu'une perception positive du soutien reçu de la part de l'enseignant est garant d'un sentiment d'efficacité personnelle, ceci tant pour les élèves qui aiment l'école que pour ceux qui ne l'aiment pas. De plus, ces auteurs ajoutent que les élèves accordent plus d'importance à la perception qu'ils ont de la relation avec leur enseignant qu'aux stratégies de motivation qu'il exploite. La perception de l'élève quant au désintérêt et au manque de soutien de la part d'un enseignant affecteront négativement sa motivation. Viau (2000).

Decroly (1932) s'intéresse particulièrement à la motivation et au sens conféré aux apprentissages. Ces deux notions retiendront particulièrement notre attention car elles s'inscrivent au cœur de l'approche par les compétences. Ce psychologue et pédagogue belge accorde une grande importance à la dimension affective et au sens donné dans les apprentissages. Il part du principe que l'intérêt de l'élève va de pair avec la motivation intrinsèque qu'il développe pour sa formation et qu'en stimulant cet intérêt, nous favorisons son engagement dans les projets qui lui permettent de conférer du sens aux apprentissages. Arpin & Cupra (2001).

Nous nous résumons en disant que les enseignants qui respectent, soutiennent et encouragent leurs élèves favoriseraient leur motivation scolaire et ceci faciliterait également la tâche de l'enseignement qui consiste à leur conduire à la construction du savoir. Une fois les contours de la négociation didactique élucidés, nous nous attèlerons au prochain point sur les écrits relatifs à l'approche par les compétences.

II.2.8. Recension des travaux antérieurs sur l'approche par les compétences

Perrenoud (2004 :112) ; dans son livre *les compétences évaluer* démontre qu'il y a autant de problème en évaluation des compétences qu'en évaluation des connaissances. En s'appuyant sur les difficultés à évaluer les compétences sur le savoir-être selon l'APC, il montre ainsi ses limites car, bien que les savoirs-être soient intégrés, l'approche semble difficilement appliquée à cause de plusieurs facteurs. Pour lui, l'évaluation ne doit pas affecter négativement l'apprenant, mais plutôt elle doit donner à l'apprenant une opportunité à pouvoir mettre en application ses compétences pour résoudre un problème posé dans un sujet.

Roegiers (2006) dans son livre *approche par compétences. Qu'est-ce que c'est ?* » Essaie d'expliquer clairement le fonctionnement de L'APC ainsi que le rapport de complémentarité qu'il entretient avec la pédagogie par objectif (PPO). Il conçoit L'APC comme une pédagogie qui construit les apprentissages par étape pour permettre aux élèves de faire face à toute situation de vie courante. Dans cet ouvrage, l'auteur présente l'organisation d'un cours en six semaines pour l'enseignant, les cinq premières semaines étant réservées aux apprentissages et la sixième semaine à l'évaluation des notions préalablement étudiées. Ce travail effectué par Roegiers est intéressant toutefois, il serait encore plus enrichissant s'il joignait la pratique à la théorie.

Mba et Djafeua (2009) dans leur travail intitulé *comprendre et appliquer l'approche par les compétences en classe de langue et culture nationale au Cameroun* essayent d'élargir la compréhension de l'approche par les compétences aux enseignants ayant reçu leur formation dans la PPO et qui doivent désormais changer de paradigme pédagogique pour s'arrimer à la nouvelle donne qu'est l'APC. Il s'agit pour ces auteurs de saisir le déploiement de l'APC dans les programmes et surtout de comparer cette approche avec la PPO pour une remédiation efficiente des manquements observés dans les situations d'enseignement-apprentissage. Pour y parvenir, à travers une approche didactique, ils abordent tour à tour les contenus, la méthodologie d'enseignement-apprentissage et d'évaluation ainsi que les applications pratiques en classes de langues et cultures nationales. Les résultats issus de ce travail montrent que le principe pédagogique doit se baser non seulement sur le décloisonnement, mais aussi il doit coexister avec les structures de formation initiale des enseignants Camerounais et leur employeur qu'est le MINESEC.

Bipoupout (2001 : 54) fait ressortir les différents modèles de L'APC et leur application dans le contexte des apprentissages. Son souci étant de faciliter et d'améliorer la compréhension de la nouvelle approche pédagogique chez les enseignants, afin que les apprenants soient à leurs tours compétents. Ceci revient à dire qu'il importe à tous les acteurs de l'éducation de maîtriser les contours de l'APC afin de l'appliquer dans leur salle de classe.

Bibana (2012) s'intéresse à l'impact de l'approche par les compétences sur la qualité de l'éducation dans les écoles publiques gabonaises. Il s'agit d'exprimer la compréhension des enseignants de l'APC et d'évaluer l'impact de cette approche sur la qualité de l'éducation dans ces écoles. Pour y parvenir, il explore les points de vue des enseignants à travers des entretiens individuels. Il aboutit aux conclusions selon lesquelles, les enseignants ont une bonne compréhension de l'APC, de la qualité de l'éducation. Il relève également que l'APC n'a pas pour but d'améliorer les qualités de l'éducation au Gabon, mais elle présente des écueils qui freinent son fonctionnement tels que les structures d'accueil, la formation des enseignants, les manuels scolaires et le matériel didactique, la prise en compte de l'élève et l'implication des parents dans l'accomplissement de l'élève dans ses études.

Meziane (2014) dans son article *De la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences : migration de la notion de compétence*, confronte l'approche par les compétences à la pédagogie par objectifs avec laquelle elle n'est pas sans lien. Il oriente son étude sur trois points : premièrement, il rappelle les caractéristiques de la pédagogie par

objectifs afin de faire ressortir les reproches qui lui ont été assignés. Par la suite, il essaye de voir si la notion de compétence correspond aux évolutions développées dans différents domaines. Enfin, il montre comment la notion de compétence développée en didactique des langues et dans le monde du travail pourrait dépasser les limites actuelles de l'approche par les compétences. De cette étude ; nous retenons que la mise en place de L'APC en Algérie a rencontré des problèmes tels que la méthodologie « circulaire » imposée dans les programmes de français, une absence de flexibilité dans le déroulement des activités qui n'incitent pas les enseignants à s'accorder au rythme de la résolution des situations problèmes par les apprenants, une permanence des pratiques enseignantes qui pourrait être lue comme une forme de résistance à ladite réforme. C'est pourquoi seule une mise en œuvre de l'APC avec une notion de compétence qui s'inspire pleinement de la compétence développée dans le cadre et le monde du travail permettra à l'APC d'échapper à ces dérives.

Mansour (2012) quant à lui dans son article *Approche par les compétences* dégage les spécificités de cette approche et son influence dans le monde de l'éducation. Il s'appesantit sur les origines et les fondements théoriques avec une explication sur les processus qui y sont mis en œuvre et les avancées qui ont été réalisées. Il essaye également de faire une étude comparative entre l'approche par objectifs et l'approche par les compétences, puis il apporte quelques éléments de réponse sur la contribution du cours de mathématiques au développement des compétences demandées aux élèves. Il arrive aux conclusions suivantes : l'approche par les compétences rappelle l'ardente obligation de donner du sens aux savoirs enseignés à l'école, d'en augmenter la portée au-delà de l'horizon de la seule réussite aux épreuves scolaires et de mettre au premier rang les missions de l'école de formation de la pensée autonome. Il s'agit de porter une attention accrue aux processus d'apprentissage, à la façon dont l'élève apprend et utilise ses connaissances et finalement au fonctionnement cognitif des individus. Par ailleurs, pour passer de l'enseignement à l'apprentissage, il faut donc effectuer un changement de nature pédagogique et pour cela, une seule voie est possible, celle d'instaurer une culture de formation continue, des journées de formation, des échanges avec les pairs ainsi que la réflexivité par rapport à ses pratiques. Ceci favorise la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui améliorent la réussite des élèves.

Ousseynou et Fatima (2017) dans leur travail sur *l'approche par les compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain* vérifient l'efficacité de l'approche dans les classes de français au Sénégal. A la lumière du rapport final issu des réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique, les récents travaux de Develay (2015) et de

Gérard Scallon (2015), ils font une analyse critique de la place de l'APC dans les programmes et leur implication sur le terrain notamment en classe. Il ressort de cette analyse que les prescriptions officielles et la loi d'orientation de l'éducation qui en définit les finalités restent encore obsolètes pour une intégration des compétences. Par ailleurs, ils dénoncent que les programmes élaborés à partir de cette loi prônent l'approche par des compétences sans aménager un cadre législatif institutionnel et méthodologique propice à sa mise en œuvre. Par conséquent, les pratiques de classe relèvent des conditions et des démarches d'enseignement-apprentissage qui ne sont pas toujours idéales pour l'application efficiente de l'approche.

Daouaga (2017) travaille sur l'approche par les compétences en classe de français au Cameroun. Il interroge à travers ce travail les pratiques d'enseignement de l'approche par les compétences et les représentations que les enseignants se construisent de cette approche. Pour mener à bien son travail, il s'appuie sur des observations des leçons, les programmes d'études du sous-cycle d'observation (6^e et 5^e) et les entretiens menés avec des enseignants. Les résultats de ce travail relèvent que les problèmes soulevés par cette approche découlent de l'insuffisance de préparation qui a présidé à l'intégration de cette approche dans le secondaire. Pour lui, les enseignants n'ont pas été assez préparés à la mise en œuvre de cette approche. Ils ont été surpris alors qu'ils appliquaient dans leurs classes de pédagogie par objectifs qu'ils ont apprises dans les écoles de formation.

Ndibru-Messina Ethe Julia, Bernard Mbassi et Simon Ombakane (2019) analysent les principales orientations curriculaires observées au Cameroun. A travers un éclairage des concepts de la pédagogie par objectifs (PPO) et de l'approche par les compétences (APC), ils questionnent dans une perspective de rétention des démarches pédagogiques jugées utiles au sein d'un cadre africain commun de référence destiné à l'éducation, l'efficacité des objectifs fixés par le programme d'études de français au premier cycle du secondaire. Les résultats de ce travail propose un cadre africain commun de référence qui ne consiste pas à copier le cadre européen commun de référence, mais à le contextualiser à la situation africaine en tenant compte des structures des établissements des besoins d'usage fonctionnel et professionnel de la langue et surtout la recherche quotidienne de l'emploi des jeunes s'exprimant en français.

.II.2.8.1 Les causes explicatives de la difficulté de mise en œuvre de l'APC

➤ La réforme pédagogique

Une étude menée par le centre international des études pédagogiques (CIEP), l'Agence française de développement (AFD), la banque africaine de développement (BAD), le ministère des affaires étrangères (MAEE) et l'organisation internationale de la francophonie (OIF) en 2009, analyse les processus de changements et leurs effets sur les systèmes éducatifs africains. Dans cette analyse, cinq pays qui ont mis en œuvre la réforme curriculaire selon l'approche par les compétences de manière différente à savoir : le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Turquie ont été choisis. Pour Dutercq et Besnick (2009), les réformes de l'éducation sont souvent dictées par les bailleurs de fonds et leurs applications sont parfois mal considérées par les pays concernés. Les conclusions de cette étude mettent en évidence plusieurs difficultés de mise en œuvre de l'APC dans les pays cités et soulèvent plusieurs questions sur les réformes.

Robert (2007) ajoute que l'échec observé de la réforme par l'APC en Afrique peut s'expliquer par deux raisons : Pour cet auteur, les enseignants sont écartés des prises de décision politique sur le changement alors que la réussite de cette réforme dans les classes dépend fortement de leur engagement. Par ailleurs, il estime que les enseignants en Afrique ne peuvent pas faire face à une réforme qui exige d'eux des efforts supplémentaires pour la préparation des cours. Ils ont des activités extrascolaires telles l'agriculture ou le commerce qui contribuent à leur prise en charge qu'ils ne peuvent abandonner (Robert, 2007). Alors, l'école gagnerait à développer un dialogue avec son environnement. Cependant, le curriculum écrit selon l'APC intègre difficilement ce dialogue et à cause de sa complexité, les inspecteurs et les spécialistes en font un champ exclusif Bernard et al (2007). Cela confirme les affirmations d'instance d'Hutmacher et Luisoni (2004) selon lesquelles il faut définir des principes, des objectifs et des stratégies aussi bien que des actions concrètes pour élaborer une réforme de façon systématique. Il faut également indiquer quels sont les différents acteurs sociaux à mobiliser, mettre en place les instruments et les outils de régulation du processus et d'évaluation régulière. Pour soutenir cette idée, Godet (2001) atteste que les changements en éducation exigent une politique flexible et des stratégies adéquats tout en tenant compte de l'ensemble des acteurs concernés à tous les niveaux. Les difficultés rencontrés dans cette étude relèvent des incohérences dans le pilotage de la réforme, l'insuffisance des ressources financières qui proviennent des ressources extérieures soumises à plusieurs conditions ;

l'insuffisance des outils pédagogiques et de leur inadéquation aux caractéristiques de l'APC, et le manque de soutien dont sont l'objet des systèmes éducatifs, ce qui accentue les difficultés que les pays concernés rencontrent dans la mise en œuvre de cette approche (CIEP, 2009 ; Cros, De Ketele, Dembélé, Gauthier, Ghriss et Tehio, 2010).

Pour De Ketele, deux grands types d'incohérences émergent de la mise en œuvre de la réforme par l'approche par les compétences en Afrique, des incohérences institutionnelles et structurelles de même que des incohérences au niveau du processus. Il estime qu'il faut considérer quatre pôles d'acteurs dans la mise en œuvre d'une réforme : les acteurs au niveau local et central d'une part, les politiques et les acteurs internationaux d'autre part (CIEP, 2009, Cross et al, 2010). On constate également des approches variables d'un pays à un autre sur la façon d'aborder l'enseignement et sur le contenu des outils pédagogiques en regard aux principes même de l'APC (CIEP, 2009). Dans les cinq pays étudiés, les pratiques pédagogiques en classe n'ont pas évolué. Ce constat s'explique par le fait que les enseignants éprouvent des difficultés à appliquer les pratiques de l'APC dans leur enseignement.

Bien plus, le même rapport relève que ce sont les nouveaux enseignants qui appliquent l'APC, mais les enseignants expérimentés évitent de l'utiliser (CIEP, 2009, Cros et al. 2010 ; Robert, 2007). Plus précisément, au niveau du pilotage, on constate que les prescriptions officielles de la politique restent en déphasage avec la mise en place locale quand on considère les représentations des acteurs et le caractère contraignant de l'APC (CIEP, 2009 ; Cros et al, 2010).

Del Rey, Robert (2007), lors d'une communication au collège international de philosophie annoncent que les réformes en APC interviennent à un moment où l'école africaine fait face à beaucoup de changements. Ces changements concernent la scolarisation de masse et la mise en place de plans stratégiques à long terme (Bernard, Nkegne Nkegne et Robert, 2007). Pour Robert (2007), l'école africaine cherche encore ses marques et c'est pourquoi celle-ci, dans sa mise en œuvre est confrontée aux difficultés déjà identifiées dans ces écoles. Il pense à cet effet que l'école dans son origine, a été mal adaptée au contexte des sociétés africaines. Il la considère comme un héritage colonial trop direct pour servir les sociétés dans lesquelles elle est implantée. Par conséquent, pendant les premières années d'indépendance, l'école a contribué à former une élite pour des postes administratifs, mais n'a pas pu amorcer une conversion pour répondre aux besoins et aux demandes de la population et le reste de ce fait inadaptée (Bernard, Nkegne Nkegne et Robert, 2007).

Tous ces travaux cités dressent l'état des lieux des difficultés rencontrés par certains pays africains dans le déploiement de l'APC. C'est pourquoi Roegiers (2008) souligne que la mise en œuvre de l'APC connaît des heurts inhérents à la nécessité de mettre en adéquation les pratiques pédagogiques nouveaux avec des contextes où les ressources financières humaines et matérielles sont rares.

➤ L'insuffisance dans la qualité de la formation continue des enseignants

Dans une étude sur les systèmes éducatifs africains, la COFEMEN (2010) relève que la formation initiale des enseignants livrée dans ces pays était de faible qualité et qu'elle n'était pas de nature à développer un savoir-agir professionnel de la part des enseignants formés. Makaya (2013) dans son étude sur la formation des instituteurs au Gabon relève que les politiques gouvernementales considèrent les compétences des enseignants comme des axes de la réussite des réformes engagées dans le système éducatif. Même si le rôle de la formation initiale des enseignants est souvent difficile à cerner dans l'apprentissage des élèves (COFEMEN 2010), on pense qu'elle contribuerait à l'amélioration des performances des élèves. Sous cet angle, l'UNESCO (1990) soutient que les enseignants ont un rôle capital dans le processus d'enseignement et dans sa qualité en ce sens que les connaissances qu'ils ont de la réussite de l'élève peuvent influencer le travail de ce dernier.

Pour Lockhed et Vespoor (1991), cité par Bibana (2017), la formation académique et professionnelle des enseignants apporte des gains positifs quant à la qualité de leur performance et l'apprentissage des élèves. Un enseignant de qualité est en rapport avec la maîtrise du savoir, les méthodes pédagogiques et la culture générale de l'enseignant, ce qui inéluctablement a un effet positif sur le rendement des apprenants. D'ailleurs Gauthier et Dembelé (2004 :1) affirment que *ce que les enseignants font en classe est sans conteste le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves*. Allant dans le même sens, Woloschuk (2014 : 6) avance que *les gouvernements du monde entier reconnaissent que la réussite des élèves est tributaire d'une population enseignante professionnelle et bien formée. Là où les enseignants et les enseignantes ne sont pas qualifiés, les élèves ont de piètres résultats*. Ceci revient à dire que l'enseignant est l'un des facteurs ayant plus d'influence sur l'apprentissage des élèves et sa formation contribue à cette influence puisqu'elle lui fournit des méthodes et des procédés pédagogiques efficaces pour la gestion de la classe.

Par ailleurs, l'UNESCO (1990) relève que les formations continues ne sont pas souvent mieux structurées sur le plan des objectifs et du suivi de leur appropriation par les

enseignants, faute de ressources financières et humaines mises à la disposition des circonscriptions scolaires, alors que la formation continue en cours d'emploi a un effet positif sur les performances des enseignants et sur celles des élèves. Ce problème d'insuffisance de qualité dans la formation des enseignants débouche sur la qualification de ceux-ci car, nombreux sont des enseignants qui sortent fraîchement des classes de terminale et se retrouvent dans les écoles normales sans toutefois connaître ce qui se passe en faculté, dans les Universités. Alors, cela nécessite beaucoup de travail pour mettre ce type d'apprenant-formateur à jour

➤ L'insuffisance du manuel et du matériel didactique

Plusieurs travaux ont démontrés qu'il y a une corrélation entre la pénurie des livres et les résultats scolaires des élèves, spécifiquement dans les pays en voie de développement MEN (2002).

En effet, une étude menée par Adiza (2012) démontre qu'en Afrique, un élève sur trois possède un manuel et près de 30% des enseignants ne disposent pas de guides pédagogiques ni de programmes officiels. Aussi, concernant le matériel didactique, près de 20% des enseignants n'ont pas de tableau en bon état en classe. L'étude indique également que malgré des efforts consentis par des Etats, les problèmes de planification, de production et de distribution ne sont pas de nature à satisfaire la demande des systèmes éducatifs africains.

Une autre étude de la banque mondiale (1986) aux philippines souligne qu'il y a une forte corrélation entre la disponibilité du livre et la réussite scolaire. Lorsque le nombre moyen de livres dans une classe passe d'un livre pour dix élèves à un livre pour deux élèves, on observe une augmentation significative de 50% à 70% d'élèves qui atteignent le niveau correspondant aux performances de leur classe. Par ailleurs, la COFEMEN (s.d) démontre que la possession par l'élève des manuels scolaires a un impact positif significatif sur ses résultats scolaires. En plus, la disponibilité de livres de mathématiques et de français fait augmenter le score d'un élève de 18% et la disponibilité des livres à la maison la fait de 6%. En effet, la disponibilité des manuels donne la possibilité à l'élève de travailler les exercices, faire des révisions sur des leçons vues en classe et par conséquent permet de consolider et d'améliorer leurs connaissances et en retour facilite le travail de l'enseignant qui consiste à rendre l'apprenant compétent, bref à l'amener à construire ses connaissances. Le matériel facilite aussi le travail de l'enseignant que celui de l'apprenant. Les efforts ont été engagés pour doter les élèves et leurs enseignants de manuels et de matériels didactiques, mais malheureusement, nombreux

sont des écoles qui restent démunies de ces outils pédagogiques en Afrique et plus spécifiquement dans le système éducatif camerounais en dépit des programmes d'élaboration et de distribution mis en place.

➤ Les méthodes d'enseignement et des approches pédagogiques inappropriées

Millet (2012) dans un article sur l'échec des étudiants des premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France avance que l'échec de ces étudiants est la conséquence d'une pédagogie inadaptée et inexistante. Les stratégies utilisées par les enseignants ont une influence sur le processus d'apprentissage des élèves et sur leur réussite. Dans ce cas précis, le choix d'une pédagogie ancrée sur le principe de politesse et de négociation pourrait être efficace pour les acquisitions des apprenants.

Un autre problème des méthodes et des approches pédagogiques est aussi lié à celui de la compétence des enseignants qui les utilisent. En effet, après les progrès observés au niveau de l'accès à l'éducation en Afrique subsaharienne, le problème se déplace vers la qualité des pratiques de nombreux enseignants recrutés en urgence et dotés peu, pour ne pas dire pas du tout de formation professionnelle (CIEP, 2009).

Fonkoua (2007 :60) connaissant le lien qui existe entre les méthodes ou approches pédagogiques et la qualité des apprentissages, parlant de l'éducation en Afrique, avance que si un effort de remédiation devrait être entrepris, nous prétendons qu'il devrait en partie se réaliser au niveau de la pratique pédagogique. Pure car, c'est le cœur de l'enseignement. Il pense ainsi que l'enseignant doit maîtriser non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi comment et pourquoi les transmettre avant que l'élève commence son apprentissage.

➤ Les effectifs pléthoriques

L'effectif pléthorique est l'une des caractéristiques des écoles camerounaises. Les classes peuvent compter jusqu'à 70 et même 100 apprenants. En conséquence, les interactions comme l'un des moyens qui permettent d'atteindre les objectifs d'apprentissage sont extrêmement limitées. Altet (1994).

La surcharge des salles de classe nuit non seulement à l'exploitation des différents types d'interactions à l'instar des interactions sociales, mais également à l'évaluation du travail individuel voire même du travail de groupe. Très souvent, l'enseignant reste immobile devant la classe parce qu'il n'y a pas la possibilité d'y circuler sans entraves. Dans ce cas, un

éventuel apport personnalisé de l'enseignant ne sera profitable que pour les apprenants des premiers rangs. De plus cette situation pose un problème au niveau de l'évaluation de façon générale. Dans un contexte de l'approche par les compétences, l'on sait que le statut de l'évaluation formative dont la fonction est d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant des difficultés de l'apprenant (diagnostic) afin de lui venir en aide (remédiation), en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter des améliorations ou les correctifs appropriés. L'évaluation formative doit pouvoir enseigner au jour le jour autant l'enseignant que l'apprenant, sur le degré de maîtrise des différents éléments d'apprentissage. Dans le cas des classes à forts effectifs cette entreprise s'avère complexe. Ces auteurs que nous venons de parcourir ont prioritairement orientés leurs analyses sur la comparaison entre l'approche par les compétences et l'approche par objectifs, et sur la compréhension de la notion de compétence. Ces travaux nous ont ainsi permis de comprendre les différentes acceptions qu'on confère à la notion de compétence ainsi que les effets qu'elle produit sur le processus d'enseignement-apprentissage. Toutefois, les origines même ou les fondements théoriques de l'approche ne sont pas évoqués dans ces travaux, c'est pourquoi nous allons dans notre travail nous appesantir plus sur ce point. Mais avant d'y arriver, nous allons *à priori* énoncer quelques théories antérieures relatives à l'enseignement-apprentissage

II.3. LES COURANTS THÉORIQUES ANTÉRIEURS À L'APC DÉVELOPPÉS DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE

Ce point se propose d'exposer les approches théoriques qui vont nous permettre de comprendre l'approche par les compétences. Ainsi, notre recherche est principalement fondée sur la théorie socioconstructiviste. Mais avant d'expliquer cette théorie, nous ferons un parcours des différentes théories qui ont été développées dans le champ de la didactique depuis le XX^e siècle. À cet effet, nous nous intéresserons principalement à une brève histoire de chacune d'entre elle, des idées qui y sont développées ainsi qu'à leur application dans l'enseignement-apprentissage.

Chen (1990) dans Donaldson et Lipsy, (2006 :59) cité par Daigneaut (2011 :2) définit la théorie comme *un ensemble de concepts, principes, lois, valeurs, postulats et propositions plus ou moins formalisé. C'est un cadre de référence qui aide les humains à comprendre le monde dans lequel ils vivent et y fonctionnent.* Allant dans le même sens, Bertrand (1998 ; 11) la considère comme *toute réflexion sur l'éducation comportant une analyse des problèmes et des positions de changement.* Il s'agit d'un ensemble de perceptions, de représentations ; un modèle d'analyse à un moment donné sur les questions

éducatives. Dès lors, plusieurs théories ont été développées en didactique dans le but de faciliter les apprentissages. Il s'agit du behaviorisme, du cognitivisme, et du constructivisme.

II.3.1. Le behaviorisme

Introduit durant la première moitié du XX^e siècle par le psychologue américain John Watson, le behaviorisme est une théorie de l'apprentissage dont l'approche repose sur les travaux d'Aristote, Skinner et Pavlov. D'après ces promoteurs, les structures mentales sont comme une « boîte noire » (Good et Brophy ; 1990) qui doit être remplie par l'enseignant à travers la stimulation, la création et le renforcement des comportements observables. Par comportement observable on entend l'ensemble des réactions d'un sujet face à un stimulus. Pour les behavioristes, les comportements des individus sont déterminés par des conditions de l'environnement. Ces conditions façonnent les comportements, ce qui sera déterminant dans le choix des stratégies pédagogiques.

Cette approche de l'apprentissage est à la croisée des chemins de la psychologie animale et de la psychologie expérimentale. En s'appuyant sur les comportements observables de l'élève, on provoque un apprentissage en modifiant ces comportements et en renforçant les réponses positives : c'est ce qui a été à la base de la pédagogie par objectifs. La pédagogie par objectifs a pris son essor grâce aux travaux de Bloom réalisés sur la taxonomie. En 1956, Bloom établit la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, psychomoteur et affectif qui sera largement utilisée en enseignement programmé puis en technologie de l'éducation. Mager (1962) va à son tour marquer le courant de la pédagogie par objectifs en proposant une formulation très précise des objectifs pédagogiques. Pour ce dernier, un objectif pédagogique doit contenir un verbe d'action qui décrit la performance attendue de l'apprenant, une description des conditions de réalisation et les critères de performance. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de construire les outils d'apprentissage à travers les objectifs d'apprentissage, de structurer les activités d'apprentissage en tenant compte des degrés de difficultés, tout en apportant de l'aide aux apprenants dans la résolution des problèmes.

Selon la pédagogie issue de cette théorie, l'enseignant reste le seul détenteur du savoir et son rôle est de transmettre les connaissances aux apprenants. Les échanges verbaux consistent donc pour l'enseignant à exposer l'apprenant aux réponses attendues de lui, ensuite à donner les instructions et à poser des questions. L'élève réagit aux commandes de l'enseignant, son activité se résume à résoudre une suite de données assignées par l'enseignant car, c'est l'enseignant qui construit et organise les objectifs de l'apprentissage.

Toutefois, avec le temps, de nombreux chercheurs ont constaté que l'apprenant ne produisait pas forcément le comportement qu'on attendait de lui, puisqu'il développe d'autres comportements pour lesquels il n'a pas été conditionnés alors, ils ont préféré tenir compte des comportements mentaux qui se mettent en place lors de l'apprentissage. C'est de là que naît le constructivisme.

II.3.2. Le constructivisme

Développé par Piaget (1970), le constructivisme est une théorie qui prône l'idée selon laquelle l'apprentissage est un processus actif de construction des connaissances. Pour Piaget, l'apprenant est un être proactif qui construit ses propres connaissances et qui interagit avec son environnement. Contrairement à ce que les behavioristes ont longtemps considéré, l'apprenant n'est pas un vase vide qu'il faut remplir par l'enseignant. Il apprend en s'adaptant à un milieu car, c'est en agissant sur le monde qu'il apprend. A cet effet, il construit ses connaissances au moyen d'interactions incessantes avec les objets ou les phénomènes liés à son environnement. C'est-à-dire qu'il s'appuie sur les connaissances dont il dispose déjà pour construire de nouvelles connaissances. Ceci implique que le savoir n'est pas inné ou transmis par l'environnement. Il résulte d'une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître l'adaptation intellectuelle qui est un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Piaget (1968). Face à un problème nouveau, un sujet tentera de résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : c'est l'assimilation. Si le sujet n'arrive pas à le résoudre par cette stratégie, il modifiera son activité intellectuelle : c'est l'accommodation. Ceci revient à dire que dans la logique constructiviste, lorsqu'un sujet est confronté à une difficulté, il construit des structures mieux adaptées et construit son propre progrès cognitif. Selon Piaget (op cit), l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

Pour ce qui est de l'application pédagogique, l'apprenant est maître de son apprentissage ; Il construit son propre savoir au contact de l'environnement et en interaction avec les autres. A cet effet, le rôle de l'enseignant change radicalement puisqu'il n'est plus le seul détenteur de connaissances comme il l'était dans l'enseignement traditionnel. Les apprenants à ce niveau sont plus préoccupés aux savoirs et l'enseignant intervient surtout lorsqu'il veut amener l'apprenant à mettre en pratique ce qu'il a appris. Il s'agit de l'évaluation de la compréhension de l'apprenant. Piaget place ainsi l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage faisant de lui l'acteur principal.

Certains auteurs à l'instar de Duffy et Fishman (1993) ; et Wilson (1996) considèrent le constructivisme comme un cadre conceptuel pour construire des environnements d'apprentissage en s'inspirant de certains principes du constructivisme tels que : l'interaction objet-sujet pour la construction des connaissances, l'importance des interactions sociales dans cette construction, le déroulement des activités dans un contexte authentique et l'acceptation des représentations multiples. Pour les constructivistes, les stratégies pédagogiques ont pour but d'amener l'apprenant à maîtriser, à gérer et à autoréguler sa démarche d'apprentissage. Dans cette optique, l'enseignant se préoccupe davantage de l'apprentissage des apprenants. Il conçoit des environnements d'apprentissage propices au développement intégral de l'apprenant.

II.3.3 Le cognitivisme

Contrairement à l'approche behavioriste, l'approche cognitive de l'apprentissage est motivée par le souci d'étudier les processus mentaux de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse particulièrement aux opérations mentales telles que le raisonnement, la mémorisation, la résolution de problèmes et le transfert des connaissances. En effet, pour les cognitivistes, l'apprenant est un système actif, son cerveau fonctionne un peu comme un ordinateur, il est capable de procéder à un traitement de l'information reçue : il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa manière lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes. Ainsi, si le savoir présenté à l'apprenant est bien structuré en tenant compte de ce qu'il sait déjà, il y a de fortes chances que ce dernier puisse apprendre de façon significative. Les cognitivistes mettent aussi en évidence les activités cognitives et métacognitives comme stratégies d'apprentissage.

Rappelons de manière très simplifiée que, les chercheurs en psychologie cognitive attribuent les grandes composantes suivantes au système humain de traitement de l'information :

- le système d'enregistrement sensoriel. À ce niveau, l'élève reçoit des stimuli visuels, auditifs, tactiles, olfactifs provenant de l'environnement. Des processus complexes de reconnaissance de formes et de filtration de l'information sont mis en œuvre ;
- la mémoire à court terme : ici, l'information perçue est transférée dans une mémoire à court terme qui a une durée et une capacité très limitée ;

- la mémoire à long terme : l'information est ensuite emmagasinée dans cette mémoire permanente et de capacité illimitée. Des processus de récupération de l'information qui lui permettront par la suite de retrouver des informations dans cette « base de connaissances ».

Pour les cognitivistes comme pour les behavioristes, il existe une réalité objective externe, mais ici l'élève doit intégrer cette réalité à ses propres schémas mentaux (plutôt qu'à acquérir des comportements observables). C'est donc un changement dans les structures mentales de l'élève qui caractérise l'apprentissage. Pour certains auteurs tels que Basque (1999) et Brien (1997), la vision de l'éducation qui découle de ce paradigme met l'accent sur l'enseignement actif des apprenants durant l'apprentissage afin qu'ils puissent traiter les informations en profondeur. Dans cette perspective, pour créer des situations favorables et motivantes à l'apprentissage, il faut :

- tenir compte des particularités individuelles étant donné que chaque individu traite l'information selon sa propre représentation ;
- favoriser des activités faisant appel à la mémoire à long terme ;
- mettre en place des stratégies qui font appel à la résolution des problèmes et qui développent le processus métacognitif des apprenants.

En ce qui concerne la méthode d'enseignement ou des stratégies pédagogiques, les cognitivistes expliquent le processus d'apprentissage selon trois phases : la phase d'acquisition ayant pour but la compréhension de l'objet d'apprentissage grâce à la construction d'une représentation dans la mémoire de travail ; la phase de rétention qui vise la création d'une trace mnésique de cet apprentissage dans la mémoire à long terme par l'objectivation, la consolidation et le réinvestissement des connaissances ; enfin, la phase de transfert des connaissances. Toutes ces stratégies qui émergent en cours d'apprentissage visent à amener l'apprenant dans un processus de traitement d'information.

II.3.4. Le socioconstructivisme

Exploré par Vygotsky (1930), le socioconstructivisme est issu du constructivisme qui peut être considéré comme une théorie de l'apprentissage dans laquelle on décrit le processus de connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant de façon active. Pour mieux explorer cette théorie, nous allons nous attarder sur le rôle et la place qu'elle accorde

implicitement à la langue, à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant. Nous allons enfin rendre compte de la sous-théorie de la zone proximale de développement qui en est au centre.

Le socioconstructivisme naît dans les années 1930 avec les travaux de Lev Vygotsky. Cet auteur dont les œuvres sont longtemps restées méconnues est pourtant considéré comme le père du socioconstructivisme. En effet, ses œuvres restent dans l'ombre parce que blâmées et critiquées par l'union soviétique sous prétexte qu'elles ne s'accordent pas avec la théorie marxiste qui légiférait sous le gouvernement russe. Vygotsky est alors connu pour ses recherches en psychologie de développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Après sa mort en 1934, ses adeptes, Leontiev et Luria se sont donné pour tâche de continuer ses travaux pour ne pas laisser mourir un courant si pertinent.

Vygotsky dans ses travaux amène un autre aspect qui sera même essentiel de sa thèse à savoir : le contexte historico-culturel et le rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage ; pour cet auteur, la conscience et la pensée ne constituent pas des caractéristiques purement internes, étant donné que ces dernières s'élaborent à partir d'activités externes réalisées dans un environnement social déterminé. Il insiste sur l'importance des interactions avec autrui afin de prendre conscience de ses propres actions et de son processus de pensée ainsi que le rôle de la culture qui est déterminant dans la formation de la pensée. Legendre (2005) pense à cet effet que c'est précisément cette prise de conscience qui détermine notre façon d'agir c'est-à-dire notre capacité à prendre des initiatives et à mener à bien certaines activités.

En effet, le socioconstructivisme part de l'idée selon laquelle l'homme est un être social qui apprend en interagissant avec son semblable. Meyerson (1985 :107) affirme à ce propos : *l'homme est le seul animal qui ne soit pas en prise directe du réel physique ou humain ; il n'agit que par le moyen d'intermédiaires, de médiateurs, d'instruments matériels ou d'instruments mentaux (...) les signes.* Vygotsky s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage telle que préconisé par Piaget ; il considère que l'apprentissage est la résultante des activités sociocognitives et des interactions didactiques entre élèves-enseignant et élèves-élèves. Pour cet auteur, les interactions sociales sont primordiales dans l'apprentissage et la langue sert à cet effet d'outil qui permet l'appropriation tant du point de vue du développement des fonctions psychiques supérieures que de la perception du sens par l'apprenant.

Partant de ce fait, l'apprentissage est un fait social, les activités réalisées en collaboration et par imitation des pairs ou de l'enseignant favorisent le développement cognitif. Il pense aussi que l'apprentissage est un fait socioculturel et historique dans la

mesure où grâce à son expérience, l'enseignant ou l'adulte possède des connaissances générales et partage avec l'enfant qui à son tour les partage avec ses pairs par le biais de l'inter-échange. Dès lors, en échangeant avec l'enseignant, l'apprenant apprend plus que s'il avait été seul. Cet échange se caractérise par la confrontation d'idées que Doise et al (1998) appellent « socio-cognitive conflict ». La résolution de ce conflit sociocognitif va amener l'apprenant à pousser sa réflexion plus loin, afin de modifier sa réflexion de départ. En d'autres termes, le conflit socio-cognitif permet à l'apprenant de prendre des réponses des autres et de comparer la diversité des points de vue. C'est pourquoi Vygotsky (1978 : 90) notera contrairement à Piaget que c'est l'apprentissage qui précède le développement et non l'inverse.

Nous avons ainsi parcouru les différentes théories d'enseignement-apprentissage développées dans le champ de la didactique depuis le XXe siècle. Nous retenons à cet effet que toutes ces théories sont capitales et permettent de mieux comprendre les différentes évolutions qui ont eu lieu dans ce champ au fil du temps et qui de nos jours constituent les bases de compréhension des nouvelles approches méthodologiques. Notons cependant que le socioconstructivisme qui s'en est démarqué des autres théories en introduisant la dimension sociale en son sein reste celui à mieux explorer dans ce travail. C'est pourquoi il nous revient de ressortir ses implications sur l'enseignant, l'apprenant et sur la langue.

II.3.4.1. Les implications du socioconstructivisme sur l'enseignant

La relation éducative est conventionnellement basée sur un rapport dissymétrique de place en contexte institutionnel. L'enseignant occupe une place dominante et conduit de ce fait l'apprenant vers un objectif préalablement défini par lui. Dans cette logique, l'enseignant est le coordonnateur de toutes les activités en contexte de classe. Mais cela ne voudrait pas dire que l'apprenant n'est qu'un réceptacle passif.

Il faut rappeler que, dans la logique socioconstructiviste, l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir. L'apprenant dispose des connaissances acquises de part et d'autre qu'il apporte avec lui en classe. Cependant, l'enseignant reste l'expert et l'apprenant partiellement informé. Selon Bruner (1998), l'enseignant est une source d'étalement pour l'apprenant car il représente un appui où se réfère ce dernier lorsqu'il rencontre des difficultés. L'enseignant est à cet effet, celui qui organise et dirige les séances d'apprentissage, il aide l'apprenant à canaliser les savoirs dont il dispose déjà et à en rechercher de nouveaux qu'il devra également s'approprier. Par ailleurs, il doit inciter l'apprenant à la réflexion et à l'argumentation en lui

posant des questions à valeur constructive. Il doit également instaurer un climat de confiance entre lui et l'apprenant pour que les méthodes d'apprentissage portent des fruits. Cependant, cet accompagnement mené par l'enseignant à l'endroit des apprenants ne peut être efficace que si ces derniers participent à l'activité d'apprentissage.

II.3.4.2. Les implications du socioconstructivisme sur l'apprenant

L'apprenant est le pôle favorisé dans le triangle didactique comme le souligne Chevallard (1985) car, toutes les actions menées en interaction concourent prioritairement à son bien qui, dans ce cas est son développement cognitif. C'est dans son action, son intervention dans les échanges que l'enseignant organise son travail.

Bien que la négociation soit une entente entre les individus au sujet d'un problème afin d'en trouver un compromis, l'apprenant vient en classe avec des aptitudes issues de plusieurs domaines. Il attend que l'enseignant lui apporte le soutien dont il a besoin pour atteindre ses objectifs. Cependant, il est important que l'apprenant manifeste ce besoin d'aide en occupant la place d'acteur et non celle de spectateur de son apprentissage, afin que l'enseignant puisse détecter ses difficultés et l'aider à y remédier. C'est dire en accord avec Piaget (1970 :15) que l'apprenant n'apprend que s'il est actif dans son apprentissage. En fait, Kelly cité par Trebbi (1996 :34) pense que l'apprenant a des conjectures basées sur ses observations et expériences et dans des situations d'apprentissage, il confronte ces opinions avec celles de son entourage, ce qui lui permet de rejeter ou de valider ses propres hypothèses. Cette interactivité permet à l'enseignant de déceler la zone proximale de développement de l'apprenant et de lui apporter de nouvelles informations susceptibles de l'aider à réorganiser ses savoirs. Toutefois, puisque chaque apprenant est unique et apprend en sa manière, il serait important que l'enseignant y tienne compte, et c'est en cela que Meirieu (1985) et Perrenoud (1997) encouragent la pédagogie différenciée. Mais ceci ne voudrait pas dire que l'enseignant doit diversifier ses méthodes, mais l'idéal serait d'offrir un cadre propice qui permette à chaque apprenant d'apprendre à sa manière. À ce sujet Trebbi (1996 :10) écrit :

La pédagogie différenciée consiste précisément à demeurer à l'intérieur d'un cadre de pensée stimuli-réponse, ou l'on croit que les élèves, avec leurs prérequis différents, peuvent acquérir des connaissances identiques définies à l'avance, si seulement le professeur fournit un enseignement différencié et adapté à ce que l'enseignant définit comme leurs besoins individuels. Ce n'est cependant pas l'enseignement qui doit être différencié. Au contraire, c'est l'apprentissage qui devrait en principe être perçu comme une série de processus différenciés ou

distincts, différents d'une personne à l'autre et qui en conséquence peuvent se réaliser de manières différentes dans la salle de classe.

II.3.4.3. Les implications du socioconstructivisme sur la langue

Les échanges entre enseignant et apprenant s'effectuent par le biais de la langue. En effet, les socioconstructivistes considèrent la langue comme un instrument sans lequel aucun apprentissage ne peut avoir lieu. Vygotsky qui met l'accent sur la dimension socioculturelle de l'apprentissage perçoit la langue comme un fait culturel qui aide l'apprenant à s'imprégner de son milieu et à apprendre. C'est elle qui lui sert d'appui pour interpréter le nouveau savoir et construire le sien. C'est par les moyens langagiers que l'apprenant exprime toutes les hypothèses que construit sa pensée, que l'enseignant peut corriger ou compléter en respectant bien évidemment ce qu'Avodo (2012) appelle « la politesse linguistique » et qui implique, entre autre, les tours de parole. Vygotsky (1997) conçoit ainsi la langue comme un aller et retour entre la pensée et le mot lorsqu'il écrit :

Toute pensée, affirme-t-il, a un moment, un déroulement, un développement, bref toute pensée remplit une certaine fonction, effectue un certain travail, résout un certain problème. Ce déroulement de pensée s'opère sous la forme d'un mouvement interne à travers toute une série de plans, d'un passage de la pensée dans le mot et du mot dans la pensée.

Ceci revient à dire que le langage est le support de toute activité mentale permettant de maîtriser nos pensées et celles de nos interlocuteurs.

II.3.4.5. Vygotsky et la zone proximale de développement (ZPD)

Le concept de la zone proximale de développement est le concept central dans les travaux de Vygotsky. Il le désigne comme

la possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec la zone proximale de développement. » Vygotsky (1998 :353)

La zone proximale de développement (ZPD) réfère donc à la différence entre ce que l'apprenant est en mesure d'apprendre seul, et ce qu'il peut potentiellement apprendre si une aide lui est fournie. En d'autres termes, la zone proximale de développement renvoie à l'intervalle situé entre les capacités de résolution des problèmes par un apprenant tout seul et

les possibilités de résolution des difficultés lorsque ce dernier est assisté. C'est donc cette ZPD qui est parfaitement adéquate pour qu'il y ait apprentissage. Vygotsky distingue à cet effet deux types d'apprentissages :

- l'apprentissage faisant partie du cursus de développement normal, lequel de toute façon sera développé par l'enfant : l'aide d'un expert permet alors de faciliter et d'accélérer cet apprentissage. Le rôle de l'éducateur sera à cet effet celui d'assurer que les acquis fondamentaux sont présents pour permettre à l'enfant de discuter avec ses pairs en vue de construire collectivement de nouvelles connaissances ;
- l'apprentissage social tiré de la collaboration avec autrui, exclusivement relatif à la gestion de l'environnement social.

Ces deux types d'apprentissage découlent d'une construction sociale des connaissances. Ils apportent ainsi à la fois des apprentissages cognitifs et sociaux utiles pour l'enfant, soit pour lui faire acquérir des compétences cognitives plus rapidement, soit pour développer le lien social.

En effet, la définition que donne Vygotsky de la zone proximale de développement met en valeur l'apport de la médiation et de la collaboration avec l'adulte et redéfinit la relation entre développement et apprentissage. Vygotsky cité par Rezeau, (2001 :60) pense que *Cette disparité entre l'âge mental ou niveau présent de développement qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seuls, mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement.* La zone proximale de développement permet à l'apprenant de passer de sa compétence actuelle (le niveau qu'il a atteint seul) à une compétence potentielle et proximale (le niveau qu'il peut atteindre après l'intervention de l'enseignant ou autre apprenant plus expérimenté.) En plus de ce passage d'une compétence à une autre, la ZPD redéfinit la relation entre développement et apprentissage en présentant ce dernier comme un constituant indispensable du premier. Vygotsky cité par Demerval et White (1993 :39) souligne que *l'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de développements internes qui, à un moment donné ne lui sont accessibles dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés deviendront une conquête propre de l'enfant...le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement.*

La ZPD apparaît dès lors comme une étape nécessaire à la formation et au développement cognitif de l'apprenant, une étape qui ne se réalise qu'à travers l'interaction

avec l'enseignant ou avec un autre apprenant plus expérimenté. Vygotsky, pionnier de l'intégration du social dans l'apprentissage et dans le développement cognitif de l'enfant, met donc en évidence l'importance de l'interaction sociale et de la notion de médiation. Il influence ainsi sur les travaux d'un autre théoricien de l'apprentissage par la découverte Bruner qui développe le concept de médiation en le remplaçant par le concept d'échafaudage. Bruner pense qu'un apprenant ne peut acquérir de nouveaux savoir-faire sans être outillé par les moyens nécessaires donnés par son enseignant. Selon Bruner (1983), c'est à l'intérieur de cette zone prochaine de développement ou zone de « décalage » que se joue le vrai travail de médiateur. Il ne s'occupe pas que de la simple médiation entre apprenant et savoir, mais il intervient, agit et réagit pendant son apprentissage en ajoutant au mieux l'échafaudage. Wood, Bruner et Ross (1976 :98) évoquent six fonctions d'échafaudage que doit remplir un tuteur quand il aide un enfant à surmonter une difficulté ou à résoudre un problème.

Premièrement, ils parlent de « recruitment » ou « l'enrôlement » (Dumerval et White, 1993 :40). A travers cette fonction, le tuteur doit susciter l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant à la tâche dès le début. Ils affirment à ce propos : *the tutor's first and obvious task is to enlist the problem solver's interest in and adherence to the requirements of the task. In the present case, this often involved getting the children not only interested, but weaned from initial imaginative play with the blocks* (Wood, Bruner et Ross, 1976 :98).

(Trad : La tâche première et évidente du tuteur est de s'assurer de l'intérêt et de l'adhésion du solveur aux exigences de la tâche. Dans le cas présent, cela impliquait souvent que les enfants soient non seulement intéressés, mais sevrés du jeu imaginaire initial avec les blocs.)

Dans la deuxième présentation relative à la « reduction in degrees of freedom », le tuteur doit simplifier la tâche en réduisant sa taille et sa complexité et en laissant l'apprenant perfectionner les sous-routines constitutives qu'il peut gérer. Ils énoncent dès lors : *This involves simplifying the task by reducing the number of constituent acts required to reach solution...In the present, instances it involved reducing the size of the task to the level where the learner could recognize whether or not he had achieved a 'fit' with task requirements. In effect, the 'scaffolding' tutor fills in the rest and lets the learner perfect the component sub-routines that he can manage (ibid).*

(Trad : cela implique de simplifier la tâche en réduisant le nombre d'actes constitutifs requis pour parvenir à une solution... Dans les cas actuels, il s'agissait de réduire la taille de la tâche au niveau où l'apprenant pouvait reconnaître s'il avait réussi aux exigences de tâche. En effet, le tuteur « échafaudage » complètement le reste et permet à l'apprenant de perfectionner les composants sous-routines qu'il peut gérer).

A travers la troisième fonction intitulé « direction maintenance », le tuteur doit maintenir la poursuite de l'objectif particulier de la tâche par l'apprenant, il doit l'aider en même temps à garder son orientation et sa motivation pour la réalisation de la tâche : *Learners lag and regress to other aims, given limits in their interests and capacities. The tutor has the role of keeping them in pursuit of a particular objective, partly it involves keeping the child 'in the field' and partly a deployment of zest and sympathy to keep him motivated (ibid).*

(Trad : Les apprenants sont en retard et régressent vers d'autres objectifs, étant donné les limites de leurs intérêts et capacités. Le tuteur a le rôle de les maintenir dans la poursuite d'un objectif particulier. En partie, il s'agit de garder l'enfant « sur le terrain » et en partie d'un déploiement de zèle et de sympathie pour le garder motivé.)

La quatrième fonction qui fait recours au « marking critical feature », le tuteur à travers une variété de moyens souligne les caractéristiques de la tâche les plus pertinents afin de fournir à l'apprenant des informations sur les cas existants encore entre ce qu'il a produit et ce qu'il reconnaîtra comme production correcte : *A tutor by a variety of means marks or accentuates certain features of the task that are relevant. His marking provides information about the discrepancy between what the child has produced and what he would recognize as a correct production. His task is to interpret discrepancy (ibid).*

(Trad : Un tuteur par une variété de moyens marque ou accentue certaines caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes. Son marquage fournit des informations sur la divergence entre ce que l'enfant a produit et ce qu'il reconnaîtrait comme une production correcte. Sa tâche consiste à interpréter les divergences.)

Une autre fonction est la « frustration contrôle ». A travers cette fonction, le tuteur doit aider l'apprenant à dépasser sa peur et sa frustration pendant la réalisation de la tâche et pendant la recherche d'une situation ou problème. Ils relèvent à cet effet : *There should be some such maxim as 'problem solving should be less dangerous or stressful with a tutor than without. Whether his is accomplished by 'face saving' for errors or by exploiting minor importance. The major risk is in creating too much dependency on the tutor (ibid).*

(Trad : Il devrait y avoir une maxime telle que ' la résolution de problèmes devrait être moins dangereuse ou stressante avec un tuteur ou non'. Que ce soit accompli pour 'sauver la face' pour des erreurs ou en exploitant le 'désir de plaire' de l'apprenant ou par d'autres moyens, est d'importance mineure seulement. Le risque majeur est de créer trop de dépendance vis-à-vis du tuteur.)

La dernière fonction est la « démonstration ». Il s'agit à ce niveau de fournir à l'apprenant une certaine « stylisation » d'une production correcte afin qu'il l'adapte dans sa propre production : *The tutor is 'imitating' in idealized form an attempted solution tried (or assumed to be tried) by the tutee in the expectation that the learner will 'imitate' it back in a more appropriate form (ibid).*

(Trad : le tuteur « imite » sous une forme idéalisée une tentative de solution essayée (ou supposée être tentée) par le tuteur dans l'attente que l'apprenant « limite » de nouveau sous une forme plus appropriée.) L'étayage représente dès lors un moyen pour l'apprenant de développer sa compétence initiale. Il représente aussi l'une des formes de sa socialisation.

En somme, nous dirons que, le socioconstructivisme est une théorie d'apprentissage qui porte un intérêt aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant. Bien que l'apprenant soit au centre de la construction de son savoir, il prend cependant appui sur des personnes plus expérimentées en occurrence l'enseignant. Cette construction qui passe par une interaction langagière entre apprenant et enseignant a pour finalité d'harmoniser les compétences précises que doit acquérir le sujet qui apprend. En plus du socioconstructivisme qui est la théorie par essence permettant de comprendre l'approche par les compétences nous pouvons également aussi jeter un regard sur les mécanismes d'intervention des enseignants lorsqu'ils sont appelés à adopter cette approche d'où la théorie de l'intervention éducative.

II.3.5 La théorie de l'intervention éducative

Développée par des auteurs tels que Yves Lenoir, F. Larose et M. Laforest (2001), la théorie de l'intervention éducative concerne l'éducation dans toutes ses dimensions. En effet, les auteurs cités ci-dessus la situent dans un contexte d'interdisciplinarité mis en œuvre par l'enseignant pour assurer l'enseignement dans ses dimensions plurielles. Il s'agit d'une conception du faire, centrée sur le travail de médiation pratique que réalise l'enseignant entre les finalités, des processus et des opérations d'enseignement. Lenoir et al (2002). En effet, dans cette conception est reconnue l'action ou l'influence de l'enseignant encore appelé *effet-maître*. Bressoux (2001)

L'intervention éducative se caractérise par l'association qu'elle établit entre les dimensions didactiques (rapport au savoir), les dimensions psychopédagogiques (rapport au sujet), les dimensions intellectuelles et sociales (rapport au contexte), les dimensions organisationnelles (gestion de la classe). Dans ces travaux, Lenoir (2002) traite des styles d'enseignement et d'apprentissage ; Pour lui, l'enseignant doit établir une médiation entre l'élève ou les élèves et lui. Il est donc appelé à structurer les contenus d'enseignement, ce qui fait appel à une bonne préparation des leçons qui respectent les canons didactiques qui sont en vigueur. Il est également appelé à motiver les apprenants et ceci passe par l'élaboration d'un contrat didactique. Pour ce faire, Lenoir (op cit) propose quatre principaux profils de conduite ou modèle d'intervention éducative (MIE) :

- le modèle d'hétérostructuration cognitiviste de type traditionnel ;
- le modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactif ;
- le modèle d'autostructuration cognitive ;
- le modèle d'interstructuration cognitive.

La distinction de ces différents modèles se situe au niveau de leurs modalités d'opérationnalisation, des concepts, des finalités, des processus éducationnels et des démarches d'apprentissage. Dans le cadre de ce travail, ce qui va nous intéresser c'est le modèle d'interstructuration cognitive parce qu'il renseigne mieux sur la dynamique enseignant/ savoir/apprenant d'une part et d'autre part il s'intéresse aux interactions constructives de la relation éducationnelle.

D'après Couturier (2001), le concept d'intervention éducative est centré sur l'action de l'enseignant orientée vers les apprenants. Il prend aussi en compte les interactions entre l'enseignant et ses élèves, il traduit la multidimensionnalité et la multiréférentialité de l'agir de l'enseignant dans son rapport avec les apprenants. C'est dire que cette théorie s'intéresse aux différentes interactions lors de l'enseignement et influence le comportement que l'enseignant peut avoir sur celui des apprenants qui le tiennent pour modèle. Ceci met en exergue la tension dialectique entre les composantes qui fondent les interactions entre des sujets apprenants, des savoirs, des enseignants ainsi que le processus de médiateur qui les lie dans un contexte socioculturel et socioéducatif. Ce modèle d'intervention éducative décrit *supra* a une démarche propre structurée en trois étapes :

- l'étape de l'investigation spontanée qui a pour objectif de poser et de construire la situation-problème. Cette étape se réalise en plusieurs phases qui sont : la phase de mise en situation (mise à jour des problèmes existants), la phase d'exploration (la situation-problème donne lieu à des débats entre enseignant-apprenant).
- l'étape de l'investigation structurée dont l'objectif est de résoudre la situation-problème après exploration de cette dernière à la phase précédente. C'est à cette étape qu'il y a recherche des solutions du problème. La phase de planification et la phase de collecte des données permettant de franchir cette étape.
- l'étape de structuration régulée qui permet d'envisager des actions possibles. Elle a deux phases : la phase de traitement des données et la phase de synthèse. Lenoir (2009 : 14).

Nous choisissons de travailler avec cette théorie parce qu'elle cadre avec notre sujet et nous permet de mieux saisir comment manipuler la construction du savoir selon l'approche par les compétences. Etant donné que l'action de l'enseignant a toujours un impact sur celle de l'apprenant, l'enseignant est appelé à adopter une certaine démarche face aux élèves pour développer chez eux des compétences et pour favoriser l'apprentissage :

- la conceptualisation et la communication : il est question ici d'introduire un élément déclencheur qui fait appel à la mobilisation des savoirs pour la résolution des problèmes.
- la communication : ici, les échanges et interaction sont fondamentaux. Il faut souligner que c'est cet aspect qui nous intéresse le plus dans le cadre de ce travail.
- l'expérimentation : l'enseignant sert de guide aux élèves pour la recherche des solutions aux problèmes posés.
- la résolution des problèmes : l'enseignant apporte des corrections et vérifie l'atteinte des objectifs.

Somme toute, en intervention éducative, l'enseignant et l'apprenant sont des partenaires. L'enseignant est donc le médiateur entre le savoir à acquérir et l'apprenant. On peut donc dire comme pour reprendre les propos de Lenoir (2009 :14) que « l'intervention éducative est une action finalisée, interactive dialectique, intégratrice, bienveillant et régulatrice menée par un acteur. » C'est une action dirigée vers les apprenants qui donne sens à ce qu'est l'enseignement. L'intervention éducative ici est donc assimilable à la médiation puisqu'on a à faire dans ces deux concepts à l'interactivité pratique et régulatrice entre les apprenants, des contenus de savoirs prescrits par les curricula et un intervenant socialement mandaté qui est l'enseignant.

Toutefois, sachant au départ que toute connaissance scientifique ne progresse qu'en présence d'un questionnement, cette dernière ne peut être productive que si on lui fournit une orientation éventuelle au moyen de l'hypothèse.

II.4. FORMULATION DES HYPOTHESES

L'hypothèse est une première réponse attribuée de manière générale au problème que l'on pose. D'après Foulquié (1978 :250) ; l'hypothèse est *l'explication des faits reconnus plausibles et que l'on retient provisoirement dans le but principal de la soumettre au contrôle méthodologique de l'expérience*. Elle sert à dégager une réflexion plus ou moins approfondie et à l'orienter vers des

informations plus ou moins précises. Quellet (1987 :250). Nous dégageons dès lors dans notre travail deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires

II.4.1. L'hypothèse générale

Ndie (2006 :26) la définit comme la réponse à une question principale de recherche, c'est celle qui guide la réflexion du chercheur, elle est le fil conducteur de la recherche. Comme hypothèse générale de notre recherche, nous dirons que : la politesse linguistique et la négociation didactique seraient d'une importance fondamentale dans la réalisation de L'APC. A partir de cette hypothèse générale, nous formulons deux hypothèses secondaires.

II.4.2. Hypothèses secondaires

Encore appelée hypothèse spécifique, l'hypothèse secondaire est, selon Mace (1998 : 41), le résultat de la formulation du problème et le point de départ de vérification. Mbala (2010) cité par Abey (2012 :40) va dans le même sens lorsqu'il affirme que : *C'est une explication provisoire d'une relation qui est avancée pour guider une investigation.* Comme hypothèses secondaires à notre sujet nous avons :

Hypothèse 1 : la valorisation de l'apprenant du fait d'interaction équilibrée sauvegardant la quadruple face en présence serait motivante et garante de la coopération didactique et donc du succès à l'application de L'APC.

Hypothèse 2 : la négociation didactique permet à l'apprenant de déployer sa capacité de réflexion qui pourrait déterminer la réussite de L'APC.

II.4.3. Définition des variables

Par variable, on entend une caractéristique, un attribut ou encore une dimension d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation. Elle est également définie par Ndié (1988 :48) comme *un instrument de précision ou de spécification permettant de traduire des énoncés concernant des concepts opératoires en des référents empiriques plus précis de façon à permettre de vérifier empiriquement des énoncés abstraits.* On distingue généralement deux types de variables : les variables dépendantes et les variables indépendantes.

II.4.4. La variable dépendante

D'après Evola (2013 :32), la variable dépendante est

Encore appelée mesure de réponse. Elle est comme son nom l'indique, celle qui change sous l'effet de la manipulation d'autres variables par l'expérimentateur.

C'est celle qui est observée. Elle permet de prendre les mesures qu'on ignore. C'est le comportement en d'autres termes.

Elle dépend de la variable indépendante. Comme variable dépendante de notre sujet, nous retenons : l'approche par les compétences parce qu'elle subit les effets de la variable indépendante.

II.4.5. La variable indépendante

Encore appelée variable explicative, elle est celle dont le changement de valeur influe sur celui de la variable dépendante. Evola (2013 :32) la définit comme *ce qui est manipulé par le chercheur afin d'analyser ses effets sur le comportement étudié (variable dépendante)*. Il s'agit donc d'une variable qui ne dépend pas du sujet, elle est imposée par l'étude, par l'expérimentateur ou le chercheur. C'est elle qui va permettre au chercheur d'expliquer la variable dépendante. Notre sujet présente donc deux variables indépendantes :

V1 : la politesse linguistique

V2 : la négociation didactique

II.4.6. Les indicateurs

Mace (1988 :53) définit l'indicateur comme *un instrument permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème et jusqu'à un certain point, à l'étape de l'énonciation de l'hypothèse*. Un indicateur constitue donc un référent empirique plus précis que les variables car il est l'unité de mesure de celle-ci. Nous avons relevé plusieurs indicateurs pour le compte de ce travail :

I1: les échanges harmonieux

I2: la demande d'engagement

I3: les termes d'adresse

I4: les mécanismes d'intervention de l'enseignant

I5: l'orientation des apprenants vers l'outil de réflexion

I6: la médiation

I7: la motivation

I8 : la gestion des situations et des tâches

I8 : le guidage du développement des compétences

I9 : la gestion des composantes des compétences

I 10 : démarche et gestion de la classe

Tableau 3: récapitulatif des hypothèses, des variables et des indicateurs

| Hypothèse générale | Hypothèses spécifiques | Variables | Indicateurs |
|---|--|---|---|
| La politesse linguistique et la négociation didactique seraient d'une importance fondamentale dans la réalisation de l'APC. | HR1 : la valorisation de l'apprenant du fait d'interactions équilibrées sauvegardant la quadruple face en présence serait motivante et garante de la coopération didactique et donc du succès à l'application de l'APC. | VI1 : la valorisation de l'apprenant | -les échanges harmonieux -la demande d'engagement -les termes d'adresse -les tours de parole -la conduite de l'enseignant |
| | | VD : l'approche par les compétences | - les différentes phases de la leçon - la démarche et gestion de la classe - la gestion des situations et tâches - le guidage du développement des compétences |
| | HR2 : la négociation didactique permet à l'apprenant de déployer sa capacité de | VI2 : la négociation didactique | -mécanisme d'intervention de l'enseignant -orientation des apprenants vers le savoir -la médiation -la négociation |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | réflexion qui pourrait déterminer la réussite de l'APC. | VD : l'approche par les compétences | <ul style="list-style-type: none"> -les différentes phases de la leçon -démarche et gestion de la classe - gestion des situations et tâches -guidage du développement des compétences |
|--|---|--|---|

Au terme de ce chapitre qui nous a permis d'apporter des clarifications nécessaires à la compréhension des concepts de politesse linguistique, de la négociation didactique, de l'approche par les compétences et de la théorie socioconstructiviste, nous pouvons retenir que les notions de relation ainsi que celle de face sont au cœur de la politesse linguistique en contexte de classe.

Bien plus, nous avons, à travers les paramètres qui entrent en jeu dans la négociation didactique à savoir l'environnement didactique et la relation enseignant-apprenant, montré que, le lieu de réalisation de l'apprentissage a un impact sur l'acquisition des connaissances par l'apprenant, de même que la relation qui unit une partie à l'autre.

Par ailleurs, après avoir exploré les contours de la théorie socioconstructiviste, nous avons remarqué que, bien qu'elle ait apporté du nouveau dans le processus enseignement - apprentissage, à travers le concept de médiation qui définit le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant lors de l'apprentissage, elle puise dans le constructivisme et le cognitivisme. Toutefois, nous ne pouvons prétendre avoir abordé tous les contours de ces concepts et de cette théorie. Nous nous sommes limitées uniquement aux parties qui nous serviront dans la réalisation de notre travail.

Nous venons ainsi de présenter les concepts clés qui sous-tendent notre sujet ainsi que les théories d'apprentissage qui y sont afférentes. Pour autant, définir ces concepts et présenter ces théories auraient un intérêt limité si une réflexion sérieuse sur nôtre objet d'étude n'est menée. Ceci fera l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE III : DE L'OBJET D'ÉTUDE

Ce chapitre est consacré à l'objet d'étude proprement dit à savoir l'approche par les compétences. Mais avant d'y arriver, nous commencerons par présenter brièvement l'historique de quelques approches méthodologiques qui ont traversé la classe de langue afin de mieux cerner le statut de l'approche par les compétences. Nous marquerons un arrêt particulier sur le concept de compétence. Il s'agira de revisiter l'histoire de ce concept selon certains spécialistes dans des domaines précis afin de ressortir l'acception qui conviendra au cadre de notre travail. Nous nous pencherons par la suite sur les éléments clés qui structurent la compétence. Enfin, nous examinerons le rôle de l'enseignant et la place de l'apprenant dans l'application de l'APC.

III.1- QUELQUES MÉTHODOLOGIES EN CLASSE DE LANGUE

Plusieurs approches méthodologiques ont vu le jour en classe de langue depuis le XVIIe siècle. Les unes étant en rupture radicale avec les méthodologies précédentes, d'autres retenues comme une adaptation aux besoins qu'imposait la société, ou encore cohabitaient avant de s'imposer à la précédente. C'est dans ce sillage que nous proposons de donner une vue panoramique de ces différentes approches depuis celle traditionnelle jusqu'à nos jours avec l'approche par les compétences. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'élaboration d'une grille de lecture dont les critères seront tour à tour : les objectifs poursuivis, la démarche méthodologique, les principes, l'arrière-plan théorique de chacune de ces méthodes et leur limite.

III.1.1- L'approche classique

Elle date du XIIIe siècle. Encore appelée méthodologie traditionnelle ou grammaire traduction, en raison de son mode d'évaluation, elle a été mise au point pour l'enseignement des langues mortes à savoir le latin et le grec. Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction des textes et des langues étrangères. On apprenait par cœur des règles de grammaire qu'on mettait en application dans les exercices de traduction. Cette méthode était sous-tendue par l'approche déductive. Rappelons que l'approche déductive est une démarche qui consiste à commencer le cours par l'énoncé de la règle de grammaire pour poursuivre par des exercices d'application. Cette démarche est aujourd'hui proscrite en classe de langue au profit de la démarche inductive qui consiste à conduire la leçon à partir du particulier vers le général. La méthodologie traditionnelle reposait sur plusieurs principes :

- celui du statut autoritaire du maître. La relation qui unissait l'enseignant et l'élève était essentiellement verticale et le mode d'enseignement était transmissif. L'interaction dans ce cas se faisait à sens unique du maître vers la classe et jamais l'inverse. De ce point de vue, cette méthodologie préparait déjà le behaviorisme et la pédagogie par objectifs ;
- elle était également à l'origine du statut de la faute. Ne pas reproduire le cours, avoir une mémoire défaillante était considéré comme des fautes sévèrement sanctionnées.

Cependant, cette méthodologie a souffert d'un handicap majeur. Au moment où elle est élaborée, les principales sciences fondamentales (linguistique, psychologie, anthropologie) n'ont pas encore vu le jour. Or aujourd'hui, une bonne méthodologie se justifie d'un arrière-

plan théorique sur lequel il se fonde, plus précisément sur un modèle, un paradigme linguistique et sociologique pour le guider.

Nous dirons dès lors que les méthodologues responsables de la méthodologie traditionnelle ont mis au point une méthodologie spécialisée dans l'apprentissage des langues mortes. Mais elle a été majoritairement adoptée par l'enseignement des langues vivantes et est appliquée dans les pratiques de classe de langue. Enseigner les langues vivantes de cette manière consiste à les transformer en langues mortes et condamner les apprenants à ne jamais les parler.

III.1.2 L'approche directe

Elle date de la fin du XIXe siècle et s'inscrit dans la foulée des mouvements ou initiatives de réforme contre la grammaire-traduction, considérée comme inefficace, calquée sur les langues mortes, et orientée vers l'écrit littéraire.

Le but général de la méthodologie directe était d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer. Il s'agissait donc, à l'opposé de la méthodologie traditionnelle, d'une langue non pas littéraire mais usuelle, quotidienne ce d'autant qu'elle a été une commande de l'Etat français, soucieux de s'ouvrir à l'étranger à travers le développement d'échanges économiques, politiques, culturels et touristiques.

S'agissant des pratiques de classe, l'enseignant expliquait le vocabulaire soit à l'aide d'objets ou d'images. Il ne traduisait jamais en langue maternelle. Le principe direct suppose dès lors le recours à plusieurs méthodes : elle est d'abord directe (comme évitement du recours à l'intermédiation de la langue maternelle dans l'apprentissage), c'est également la méthode active (avec l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.) C'est enfin la méthode orale (ensemble de procédés et de techniques visant à la pratique orale de la langue orale en classe.)

Pour être plus précis, la méthode interrogative évoquée incitait les élèves à répondre aux questions de l'enseignant afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. La méthode intuitive quant à elle, proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'apprenant à un effort personnel de deviner à partir d'objets ou d'images. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

Quant à la méthode imitative, elle consistait en l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive. Enfin, on faisait appel à l'activité physique de l'élève pour la dramatisation des saynètes : la lecture expressive accompagnée de mouvements corporels permettait l'augmentation de la motivation chez l'apprenant. Cette modernité évoquée suggérait déjà la modernité de cette méthodologie qui intégrait les travaux des paradigmes ou modèles psychologiques c'est-à-dire aux stades mentaux du constructivisme de Jean Piaget.

III.1.3. L'approche active

Au principe de la méthodologie active, il y a un besoin d'éclectisme chez les enseignants et leur volonté d'échapper à l'emprise d'une méthodologie unique. Elle se voulait la synthèse des deux méthodologies précédentes à savoir : la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe.

Encore appelée méthodologie éclectique, mixte, de compromis, elle professait d'abord un équilibre global entre trois objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues, à savoir : l'objectif performatif culturel et pratique. On interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication voire l'utilisation de la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. L'ouverture aux innovations techniques à travers l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (radio, magnétophone etc.)

S'agissant donc de l'enseignement de la grammaire, on a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. Ce faisant, on essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie au détriment de la syntaxe.

Par ailleurs, on n'avait plus recours à la répétition (exercices structuraux), mais plutôt à la répétition extensive des structures. La motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, l'approche active avec son objectif pratique annonçait déjà l'APC et le professionnalisme. De même, cette méthodologie est l'ancêtre de l'intégration pédagogique des technologies dont nous sommes bénéficiaires aujourd'hui.

III.1.4. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale a été développée au cours de la seconde guerre mondiale par le linguiste Blomfield suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

Cette méthodologie avait pour objectif principal de s'opposer à la méthodologie traditionnelle dominante aux États-Unis. Elle s'est inspirée des paradigmes psychologiques (behaviorisme) et linguistique (linguistique structurale). Pour les méthodologues qui l'ont mise au point, la langue est conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques. Cependant, les trois méthodologies précédentes avaient établi le contraire, en particulier le plus important en classe de langue était la compréhension et non la réalisation des exercices structuraux appelés à mettre en place des automatismes. C'est pourquoi en s'appuyant sur le paradigme behaviorisme, la méthodologie audio-orale présente le langage comme un type de comportement humain et son schème de base le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli sont supposés devenir des réflexes c'est-à-dire des acquis définis.

En effet, l'apprenant ne construit pas son savoir, mais le subit de l'extérieur. L'enseignement se fait par exercices de répétition, d'imitation à partir desquels les apprenants devraient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations. Toutefois, Chomsky reproche à cette méthodologie le fait de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface dans l'étude d'une langue en négligeant les structures profondes de la langue.

III.1.5. La méthode situationnelle

Cette méthode est reconnue vers les années 1950 comme la méthode orale britannique. On peut lui reconnaître une certaine originalité qui viendrait de la présentation et de la pratique des structures syntaxiques en situation.

La conception de l'apprentissage sous-jacente à la méthode situationnelle est une forme de théorie behavioriste, mais centrée sur le processus plutôt que sur les conditions externes de l'apprentissage. Cet apprentissage reposait sur trois processus : revoir la connaissance (ou matériel à apprendre), la fixer dans la mémoire par la répétition, et l'utiliser dans la pratique jusqu'à ce qu'elle devienne une habileté personnelle. C'est pourquoi il fallait

créer des automatismes pour que l'apprenant parvienne à répondre en langue étrangère sans penser aux structures apprises.

III.1.6. La méthodologie audio-visuelle

Elle est aussi appelée méthodologie structuro-globale. Elle est née du fait qu'avec la seconde guerre mondiale, la langue anglaise devient de plus en plus la langue des communications internationales. La situation de la langue française paraît dès lors quelque peu menacée. Pour parer à cette situation, la France avait besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va donc faire de l'enseignement du français langue étrangère une affaire d'État.

Par ailleurs, elle avait pour but de faciliter l'apprentissage et par là même la diffusion du français. D'où la mise au point du français élémentaire ou français fondamental, conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. Il fallait enseigner la langue usuelle, quotidienne orale pour espérer parler. Il était question de proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

Cette méthodologie préconise l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore est constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. Sur le plan de l'apprentissage, la méthode audio-visuelle suivait la théorie de la gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. De ce point de vue, cette méthodologie est aussi l'ancêtre des méthodes de lecture dites globales avec un point de départ global. Elle préfigure également la psychologie cognitive d'après laquelle le registre de l'information sensible transmet à la mémoire à court terme ou mémoire de travail (MT) les informations issues du terrain afin qu'elles soient analysées, comprises et interprétées pour passer du stade d'information à celui de la connaissance. Enfin, les connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme (MLT).

Comme nous l'avons développé dans la méthodologie active, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la méthode audio-visuelle. Pour la méthode directe, ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive.

En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. L'accent est mis dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie. La méthode active sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stipule la motivation. Grâce à l'image audiovisuelle, la méthode intuitive permet au professeur d'éviter les pitreries auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Qu'en est-il de l'approche communicative ?

III.1.7. L'approche communicative

Dans l'appellation « approche communicative », apparaît un changement : celui d'approche au lieu de « méthode ». En vue de mieux cerner ces termes, nous pensons que des précisions terminologiques sont nécessaires. Selon Germain (1993), on appelle la méthode approche car, *elle prend en compte les objectifs et les besoins sémantiques du locuteur, et la progression est fonction des besoins et des buts poursuivis par l'apprenant.* Tandis que pour Galison et Coste (1976) la méthode *est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes (...) et répondant à un objectif déterminé.* La méthode est donc quelque chose de carré, formé et strict alors que l'approche est plus ouverte.

L'approche communicative s'est développée en France à partir de la fin des années 1970, en opposition aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle. Elle a été désignée par le terme d'« approche » pour des raisons de prudence et de parti pris pour une conception ouverte et souple sur un plan pédagogique. Ce terme d'approche sera conservé pour les différents courants pédagogiques ultérieurs (l'approche actionnelle, l'approche par les compétences ...)

Fille de l'éducation nouvelle et des pédagogies actives, elle est aussi le fruit des nouveaux apports épistémologiques par rapport aux disciplines de référence habituelles, de l'irruption des disciplines nouvelles et de la prise en compte du public (public étudiant et surtout de professionnels étrangers ou de migrants) non réductibles aux pédagogies et méthodologies antérieures. Dans l'approche communicative, les quatre habiletés peuvent être développées à des degrés et niveaux divers et variables d'un individu à un autre, d'un groupe à un autre, puisque ce qui est premier ce sont les besoins langagiers des apprenants. La langue est avant tout conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (son, structure, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui

constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique...), une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et fonctions. La compétence linguistique a pour fonction d'étayer la compétence de communication. L'objectif clair est d'arriver à la communication efficace.

Selon l'approche communicative, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu qu'il peut influencer. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi « un conseiller », un « tuteur ». Il doit recourir à des documents authentiques c'est-à-dire non conçus originellement pour une classe de langue étrangère (même s'il existe aussi des documents bruts à finalité didactique).

Le principal apport de l'approche communicative est son opposition radicale à la linguistique structurale. L'approche communicative oppose ainsi la compétence communicative à l'unique compétence linguistique des structuralistes. Elle s'est également opposée au paradigme behavioriste au profit du paradigme cognitiviste. Elle oppose le déterminisme interne, l'autonomie de l'apprenant au déterminisme externe. Elle est alors considérée comme l'ancêtre de L'APC car fondée sur le paradigme cognitiviste, elle analyse l'interaction entre l'individu et l'environnement c'est-à-dire qu'elle traite des informations issues de l'environnement, les transforme en connaissance et les utilise pour agir en retour sur cet environnement. Selon ce principe, la psychologie cognitive considère que l'acquisition des connaissances s'apparente à une activité de résolution problèmes et requiert avant tout une compréhension des informations émanant de ce problème. C'est en cela qu'elle fonde l'APC.

Pour ce qui est de la psychologie behavioriste, l'être humain est considéré à la naissance comme étant vierge de toute connaissance. L'une des limites de cette approche pédagogique est celle de susciter chez l'enseignant un mode d'interaction essentiellement transmissif, positionnant globalement l'élève comme un réservoir vide qu'il va falloir remplir de connaissances. Bien plus, si les behavioristes ont pu définir les lois et conditions d'instauration d'association entre un stimulus (ou un exercice) et une réponse, ils n'ont pas réellement pu décrire les états mentaux qui sous-tendent ou permettent ces associations. Ces états internes sont le plus souvent considérés comme passifs. Les désirs, les intentions, les motivations, les stratégies d'apprentissage, les modalités de raisonnement, de construction et d'élaboration mentale de l'élève ne sont pas réellement prises en compte (Alamagot, 2001).

En d'autres termes, le système mental de l'apprenant demeure une boîte noire et la structure mentale d'une connaissance une inconnue.

En revanche, la psychologie cognitive cherche à expliquer la manière dont l'individu perçoit le monde et organise ses pensées et ses actions. Elle analyse l'interaction entre l'individu et l'environnement c'est-à-dire le traitement des informations issues de l'environnement, de leur utilisation pour agir en retour sur cet environnement. Selon ces principes, la psychologie cognitive considère que l'acquisition de connaissances s'apparente à une activité de résolution de problèmes et requiert avant tout une compréhension des informations émanant de ce problème. C'est en cela qu'elle fonde l'APC. Ces informations sont traitées de manière stratégique à travers un système cognitif (un système mental) qui se compose de différents registres mémoriels permettant non seulement de stocker ce qui est appris pour pouvoir s'en servir, mais aussi d'interpréter, de comprendre et de transformer des informations en connaissances.

La théorie cognitiviste représente l'une des descriptions les plus précises du fonctionnement mental humain et constitue un outil précieux pour interpréter les caractéristiques de l'acquisition des connaissances chez les élèves y compris de leurs erreurs. Cette approche donne lieu aujourd'hui à des applications ou des nouvelles perspectives dans le domaine de la pédagogie.

Pour le problème de l'enseignement, il apparaît que le principal apport de la théorie cognitive porte très certainement sur la définition même de l'acte d'enseigner. En fait, il n'est plus question de nos jours de transmettre des connaissances à l'élève mais de lui fournir des informations qu'il pourra utiliser pour construire ou compléter ses propres connaissances (Alamargot, 2001). L'élève n'est plus considéré comme un réservoir vide que l'on puisse remplir et l'enseignement consiste plus à effectuer un accompagnement de l'élève dans ses acquisitions qu'à dispenser un savoir.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que le statut des méthodologies a évolué au fil du temps. Chacune étant mise sur pied pour résoudre un problème précis à une période donnée, ne supprime pas la précédente mais coexiste avec elle de manière superposé. L'approche par les compétences semble être considérée comme la continuité de cette superposition en ce sens qu'elle vient se conformer aux différentes mutations que subit le monde. Ainsi, pour mieux étayer cette approche, nous allons de prime abord faire une

archéologie de ses fondements théorique afin d'aboutir à ses caractéristiques ainsi qu'aux éléments clés qui la structure.

III.2. LES FONDEMENTS HISTORIQUES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Encore appelée pédagogie de l'intégration, l'approche par les compétences repose sur les travaux de Jean Marie De Ketele à la fin des années 80. Elle tire son origine dans le monde de l'entreprise. Elle naît en réaction au déterminisme interne prôné par la PPO, fondé sur des origines théoriques liées au behaviorisme, caractérisée par un comportement observable et mesurable au détriment de la conscience c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans le cerveau. Arrivée aux États Unis dans les années 1950 dans un contexte socio-économique, notamment celui de l'industrie automobile, la PPO a connu une grande diffusion dans le monde éducatif. Cependant, elle est restée une approche machinale en ce sens qu'elle imposait un travail à la chaîne, consistant à réaliser des gestes sans faire intervenir l'apprenant. En effet, pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs (objectifs principaux, secondaires et opérationnels) et l'élève apprenait des morceaux sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la vie réelle. Dans l'un de leur article, Guillemette et Gauthier (2008) ont fait une recension des textes sur l'approche par les compétences, retraçant ainsi l'évolution historique de cette approche. Leur synthèse inscrit celle-ci dans un contexte de maturations sociales et économiques caractérisées par des restructurations de secteurs de production par un renouvellement fréquent des métiers et par une évolution des formes et de l'organisation du travail dont les exigences dépassent le morcellement des apprentissages pratiqués dans la PPO. Ils expliquent que le mode des entreprises s'attend à ce que les jeunes diplômés soient déjà compétents pour exercer efficacement leur métier dès la sortie des institutions scolaires ou de formation. C'est en ce sens que l'école et les centres de formation sont de plus en plus critiqués pour n'avoir pas su concrètement former une main-d'œuvre compétente. En effet, ces exigences socio-économiques font passer d'une formation préoccupée par la transmission de connaissances théoriques à une formation consacrée à l'apprentissage de comportements efficaces, d'une formation axée sur les actions et habiletés. (Dolz et Ollagnier, 2002).

C'est ainsi que l'émergence de l'APC va être admise comme la réponse à ces différentes exigences du fait qu'elle se prévaut le dépassement des limites de la PPO en s'intéressant davantage aux réalités et aux besoins des apprenants et du monde.

Au début du développement des compétences) l'école, la plupart des critiques de cette démarche l'avait perçue comme un retour au behaviorisme pour la place qu'elle accordait aux comportements spécifiques, aux standards de performance d'une part et d'autre part à cause de la position centrale qu'occupe la pratique dans l'enseignement-apprentissage (Reynold et Salters, 1995). Tandis que pour d'autres, l'APC est loin d'être une approche méthodologique restrictive. Au contraire, elle inclut à la fois des attitudes, des habiletés de réflexion, des processus cognitifs de résolution de problèmes et autres éléments qui se situent davantage du côté de la dimension cognitive que de celle comportementale (Houston 1974). Ce soupçon d'appartenance au courant behavioriste est moins étendu que celle qui dénonce l'origine industrielle de l'APC. Celle qui continue à considérer l'approche comme une aliénation des individus à des finalités utilitaristes.

De nos jours, nous constatons que rien ne freine la logique des compétences. En dépit de la réserve de plus d'un, l'APC poursuit son chemin comme les nouvelles technologies dans le monde. Elle cherche à situer au mieux les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant. L'APC permet ainsi d'expliquer le processus d'appropriation des savoirs dans un contexte stimulant et motivant. En d'autres termes, l'APC cherche à placer l'apprenant au centre dans lesquels prennent sens ses propres réalités. Cette vision actionnelle et réaliste de l'éducation et de l'enseignement-apprentissage est issue des travaux de Piaget dans lesquels il est mentionné que « c'est l'élève qui construit et assume le processus de son apprentissage ». C'est la théorie du constructivisme. Poursuivis par Wallon, Vygotsky ou encore Bruner dans les années 1940, ces derniers ont fait intervenir la dimension sociale dans le processus d'apprentissage. En d'autres termes, le développement de la capacité à apprendre à comprendre, à analyser et à maîtriser les outils devient aussi essentiel que l'acquisition des connaissances nouvelles. L'approche participe ainsi à renforcer le processus d'apprentissage en s'inscrivant dans le courant socioconstructiviste.

C'est donc pour répondre à un besoin de compétence et de rentabilité des apprentissages que l'APC voit le jour avec la notion de compétence qui en est au centre. L'approche s'est vite répandue dans la plupart des pays anglophone puis francophone, et particulièrement au Québec. Cette adoption va se poursuivre en Europe puis en Afrique d'abord dans le Maghreb suivie de l'Afrique et au Cameroun en 2003.

Pour les acteurs de la chaîne éducative, il est possible avec l'APC de se conformer aux différentes mutations que subit le monde. C'est une approche qui prend en compte

l'environnement social de l'apprenant afin de lui permettre d'utiliser les apprentissages scolaires dans les situations de vie complexes au quotidien. De Ketele (2000) dira à propos que : *l'approche par les compétences cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré, de résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation*. Puisqu'elle met en situation les apprentissages et permet aux apprenants de partager, de coopérer, d'échanger entre eux par des actes réduits en tâches, l'APC s'inscrit à l'intérieur d'actions en contexte social et permet ainsi de réinvestir les apprentissages à la vie réelle. À cet effet, ses objectifs s'inscrivent en droite ligne de la perspective actionnelle soutenue par le cadre qui stipule que, dans le processus enseignement-apprentissage,

la perspective privilégiée ici est (...) de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont plus seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donne à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

CECRL (2001). Après cette lecture historique de l'APC, nous passons à ses fondements théoriques.

III.3. L'APC : QUEL ARRIÈRE -PLAN THÉORIQUE ?

Lorsque nous parlons de l'APC, nous faisons recours à trois courants pédagogiques et didactiques qui sont l'un d'inspiration Belge, le second d'inspiration canadienne et le troisième d'inspiration française.

Le courant belge est considéré comme le premier parce que cette approche a été créée en Belgique par l'universitaire belge Jean Marie De Ketele. Lorsque cet auteur en rupture avec la pédagogie par objectifs crée l'APC, il l'appelle pédagogie de l'intégration. Ce courant a été très développé dans un laboratoire belge appelé BIEF (bureau international d'éducation et de formation) qui aujourd'hui est passé sous la direction d'un autre belge au nom de Xavier Roegiers.

Le second courant est connu sous le nom de l'approche par les situations. C'est celui qui inspire le Cameroun. Cette approche a été rebaptisée à la suite des canadiens, approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APCA-ESV). C'est elle qui est en cours dans les collèges et lycées. Les deux grands pionniers de cette approche sont Domenico Masciotra et Philippe Jonnaert. Nous y reviendrons plus en détail.

Le troisième courant est animé par un universitaire parisien au nom de Christian Puren. Celui-ci l'a appelé approche actionnelle.

En principe, lorsque nous parlons de l'APC, il s'agit d'une approche pédagogique qui sous-tend ces trois courants à savoir : le courant belge, canadien et le courant français.

Tout comme les méthodologies qui l'ont précédée, l'APC prend sa source dans le modèle des paradigmes psychologiques socioconstructivistes, cognitivistes et de la cognition située. A ces modèles psychologiques, nous ajoutons le CECRL (cadre européen commun de références pour les langues) qui ne s'inscrit pas dans le cadre des paradigmes psychologiques mais qui a également influencé l'APC.

III.3.1. L'approche par les compétences vers une approche située ou approche par les situations

Il s'agit à ce niveau de montrer l'évolution de l'approche par les compétences à une approche par les situations.

Jonnaert postule avec son équipe de la Chaire de l'Unesco pour le développement curriculaire (CUDC), une orientation curriculaire qui se réfère au paradigme socioconstructiviste et adopte le concept de situation. L'auteur et son équipe, préfèrent par conséquent parler d'approche située plutôt que d'approche par les compétences. Pour mieux situer son approche dans les orientations actuelles, il procède par une synthèse de celles-ci et il y distingue deux grands courants curriculaires : le courant anglo-saxon et Nord-américain et le courant franco-européen. Pour mieux saisir cette vision de la chaire Unesco pour le développement curriculaire de l'approche par les compétences, (CUDC), il est nécessaire pour nous de revenir schématiquement sur les notions de curriculum et cette démarche curriculaire.

Tout comme les approches pédagogiques précédentes, l'approche par les compétences s'est inscrite et s'est imposée dans un vaste mouvement de réformes curriculaire visant l'amélioration du rendement de l'ensemble du système éducatif. Une entreprise périlleuse, dans la cas d'un certain nombre de pays africains, au vu de la rapidité de sa mise en œuvre, de sa technicité et de ses exigences, de la complexité d'une intervention concomitante sur les différentes composantes du curriculum, mais aussi de ses ancrages politiques et idéologiques et les valeurs qu'elle tente d'imposer. Ceci a été à l'origine d'un certain nombre de dysfonctionnement, distorsions que de nombreux chercheurs n'ont d'ailleurs pas manqué de dénoncer (Hirtt 2009 ; Jonnaert, 2004 ; 2012a).

Depover et Noel (2005 :7) rappellent à ce propos que ce débat sur la compétence ne peut faire l'économie d'un rappel du « cadre plus global » que constitue la politique éducative d'un pays. C'est pourquoi il affirme :

A un moment où la notion de compétence est au centre du discours pédagogique, il nous a semblé intéressant de replacer celle-ci dans un cadre plus global en montrant son articulation logique avec d'autres concepts comme ceux de référentiels, de valeurs ou de politique éducative. Ces concepts qui renvoient à la notion de curriculum nous paraissent également de constituer une base d'observation intéressante pour questionner l'ensemble du plan d'éducation qui conduit de l'analyse des valeurs jusqu'à l'implantation d'une réforme sur le terrain.

Beacco et al. (2010 :17) pensent à cet effet que le développement d'un curriculum devrait intervenir et engager (...) tous les niveaux du système éducatif. Le débat sur l'approche par les compétences ne saurait dès lors et par conséquent être réduit au strict niveau méthodologique car, de l'opérationnalisation de l'APC dans les différents pays de son implantation se dégage un faisceau de difficultés dont nous mettons l'accent sur les plus important à savoir : l'information et la formation des formateurs et les différents corps intervenant dans l'acte éducatif, la gouvernance et ses problèmes corollaires en termes d'éthique et d'équité de l'éducation, la préparation et la dotation suffisante en moyens matériels et humains adéquats afin d'assurer l'implantation réussie de l'APS notamment dans les pays en développement.

Notons qu'un certain nombre de dérives ont jalonné la mise en place de ces réformes curriculaires. L'une d'entre elle résulte de la confusion de deux concepts : celui de curriculum et de programme. Ces deux notions suivant les définitions sous-tendent deux conceptions et traditions pédagogiques différentes : l'une anglo-saxonne et l'autre Latine. Ces deux notions sont pour la plupart de temps pris l'un pour l'autre, soit mis en opposition car, renvoyant à des visions et conceptions différentes de l'éducation. Ils sont dans bien des cas confondus c'est pourquoi il serait préférable pour nous d'apporter des éclaircissements à ces deux concepts.

1. Le programme

Le programme présente un caractère assez restreint car, il renvoie à une logique de contenus, de cycles, d'unités d'enseignement et surtout de découpage disciplinaire. D'après Luginbuhl (1996), le curriculum renvoie à l'idée de parcours longitudinal qui porte sur l'ensemble de la scolarité que doit effectuer l'élève. (Raynal et Rieunier (2009 :132) cité par Mohamed (2015) soulignent cette opposition entre les deux termes, programme et

curriculum, qui découle des conceptions auxquelles ils font référence à savoir la pédagogie traditionnelle pour le premier et l'éducation nouvelle pour le second. D'ailleurs, ils affirment à ce propos : *ce terme, emprunté aux pionniers de l'éducation nouvelle (Dewey), s'oppose à la notion de programme (description d'une liste de contenus) utilisée généralement en pédagogie traditionnelle.*

Cependant, avec les récents développements intervenus dans le domaine de l'ingénierie de la formation en sciences de l'éducation et en didactique, la définition du programme a connu une certaine extension. Il peut désormais être pris au sens large et englober d'autres dimensions telle la politique éducative et de formation, les moyens, etc. Il tend ainsi à rapprocher la définition du curriculum. Pour De Ketele, Charrette, Cros, Mettelin et Thomas (1989 :175), un programme est un ensemble de structures qui contient : D'une part, la politique éducative à suivre, ce qui se traduit essentiellement par l'énoncé des finalités, des objectifs institutionnels et des bénéficiaires de l'éducation et d'autre part, la liste des objectifs, des contenus des méthodes, des moyens d'évaluation et des ressources (techniques, matériels, gestion du temps et de l'espace...

2. Le curriculum

Selon Raynal, Rieunier (2009 :132), le curriculum peut désigner *un énoncé d'intentions de formation comprenant : le public visé, les finalités, les objectifs, les contenus, la description du système d'évaluation, la planification des activités, les effets quant à la modification d'attitudes et des comportements des individus en formation ou un plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement-apprentissage et les moyens d'évaluation.* A propos des tendances actuelles en termes de rédaction de curriculum, quatre orientations peuvent être possibles en fonction de la priorité et des finalités prédéfinies par les systèmes éducatifs. On peut aussi distinguer une orientation humaniste : priorité aux disciplines, aux savoirs (enseignement, humanisme) , une orientation active : priorité à l'élève, à ses intérêts, à son développement complet (pédagogie active inquiry teaching theory) ; une orientation institutionnelle : priorité à la société, à son amélioration, aux méthodes basées sur les pédagogies coopératives et aux pédagogies dans lesquelles la loi est faite par le groupe et constitue un moyen de formation (pédagogie institutionnelle), et une orientation de maître : priorité de l'efficacité de la formation (c'est l'orientation technologique : on définit les objectifs comportementaux, on les divise en objectifs intermédiaires et spécifiques ; on les évalue systématiquement et on programme des remédiations pour améliorer l'efficacité de l'enseignement (pédagogie de maîtrise).

Jonnaert (2011a) établit une domination de deux visions curriculaires opposées mis en Amérique du Nord, en Europe mais également en Afrique francophone et anglophone. La première est représentée par le courant curriculaire anglosaxon et Nord –américain, la seconde par le courant curriculaire franco-européen. Ces deux approches ne traitent pas du tout de la notion de curriculum dans une même logique. Le courant anglo-saxon et Nord- américain place le curriculum en amont des programmes d'études qu'il oriente. Le courant franco-européen superpose les deux notions, utilisant souvent l'une pour l'autre.

Le courant curriculaire franco-européen s'inscrit dans cette tradition pédagogique de planification des contenus d'apprentissage de savoirs et disciplines scolaires (Jonnaert 2011a). Dans cette conception traditionnelle de l'éducation qui privilégie une centration sur les contenus, le curriculum est une notion de plus dans le sens du programme d'étude que l'entrée préconisée soit par les compétences ou non, l'objectif est en définitive la transmission des contenus (Jonnaert 2011a).

Le courant curriculaire anglo-saxon et Nord-américain quant à lui à l'origine du développement de la notion de curriculum, considère la notion dans un sens générique qui dépasse et englobe même le programme d'études. Il présente les caractéristiques suivantes :

(...Un curriculum y est considéré comme un plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'études, se situant en amont de ces programmes, en précisant les finalités, mais sans s'y limiter, spécifiant les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage, fournissant des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires régissant le régime pédagogique et le régime linguistique, organisant la formation des enseignants, etc. Dans une telle vision, le curriculum dépasse largement les questions technicistes de codification du savoir, d'écriture d'objectifs ou de formalisation de compétences dans les programmes d'études (Jonnaert 2011a).

Plutôt qu'une centration sur les contenus, c'est une centration sur l'apprenant et une prise en compte du contexte de l'apprentissage, de son évolution et de ses influences qui sont mis en avant. D'ailleurs, il énonce que ce courant a le souci de la fonctionnalité des apprentissages et place les élèves au centre de ses préoccupations. Le rapport aux expériences de la vie des apprenants y est très présent, l'influence du pragmatisme de Dewey y est toujours perceptible. Inscrit à une société à un moment donné de son histoire, le curriculum tel que perçu dans cette perspective est imprégné de la dimension culturelle, sociale et historique. Produit local, le curriculum est peu exportable. Il reste cependant ouvert au monde à travers

les standards internationaux auxquels il conforme ses programmes d'études. Dans cette perspective, le curriculum devient un des moyens essentiels pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société à un moment donné de son histoire. Plutôt que de parler de réformes, les spécialistes des questions curriculaires dans cette perspective traitent plutôt d'un curriculum en développement.

Jonnaert inscrit ces deux perspectives à savoir le programme et le curriculum dans un rapport de complémentarité suivant un rapport d'inclusion hiérarchique. Cette volonté de dépasser cette opposition entre les deux notions en recherchant leur complémentarité se trouve chez les rédacteurs du CECR qui s'inscrivent aussi dans cette vision très large du curriculum. Celui-ci ne doit pas être réduit, estiment-ils, au curriculum scolaire. L'approche que propose de construire la CUDC s'inscrit dans une perspective systémique qui cherche à prendre en charge les différentes dimensions du curriculum et où la priorité est donnée à la problématique de « transposition curriculaire ». Les chercheurs de la CUDC s'inscrivant ainsi dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage préconisent une approche qui accorde une place de choix à la notion de situation, une approche qui postule par conséquent de dépasser le cadre traditionnel d'élaboration des programmes d'études.

3. Approche par les situations

L'approche par les situations est réputée canadienne. Elle s'est inspirée du paradigme ou modèle psychologique d'apprentissage appelé la cognition située et distribuée. Concrètement, la cognition située et distribuée s'inspire des travaux scientifiques de deux spécialistes principaux : Jean Lave et Etienne Wenger.

Cette approche place les situations au cœur des démarches pédagogiques. Elle se fonde sur le principe selon lequel une personne se construit, s'adapte et se développe en situation et en action en s'appuyant sur ses propres expériences et connaissances plus anciennes comme sur celles des autres. L'idée piagétienne selon laquelle la connaissance est action est centrale dans cette approche. Selon cette approche, une personne agit grâce à ses connaissances, mais adapte aussi des connaissances plus anciennes et en construit de nouvelles à travers ses actions, ses expériences en situation et les interactions entre ce qu'elle connaît déjà et ce qui est nouveau pour elle dans la situation. Et, progressivement, dans un processus réflexif, elle se dégage de la situation, réfléchit à ce qu'elle a pu y construire pour le conceptualiser et l'adapter dans de nouvelles situations.

En effet, les connaissances se construisent aussi parce que la personne vit dans un environnement social très dense dont la salle de classe n'est qu'une des expressions. Ces dimensions sociales dans toute leur complexité font partie des contingences des situations et déterminent le processus de construction des connaissances. Ainsi, une personne n'apprend pas seule, mais en étant sans cesse en interaction avec un environnement social. Cela signifie que les connaissances d'une personne, mais aussi ses compétences sont relatives. Elles sont données par les contingences de la situation qui en ont permis la construction.

Au niveau curriculaire, l'approche par les situations propose les ingrédients qui permettent le développement des compétences en situation. Les compétences n'en sont donc pas évacuées mais au contraire, elles deviennent une des finalités des formations dans ce type de perspective. Les savoirs y occupent également une place importante utilisés directement dans des situations qui ont du sens pour les élèves, les savoirs sont d'autant plus renforcés et adaptables dans de nouvelles situations que s'ils avaient été enseignés de façon décontextualisés.

Dans cette approche, il n'est pas pertinent d'opposer « compétence », « situation » et « savoir ». Il s'agit d'un ensemble d'éléments qui contribuent à une même finalité : le développement des compétences par les apprenants. En milieu scolaire, les situations ne sont qu'un moyen mis en place pour que les apprenants les traitent avec compétence, et par là deviennent progressivement compétents face aux situations de cette famille de situation. Quant aux savoirs, ils sont des ressources au service du traitement des situations.

Dans une perspective curriculaire d'élaboration de programme d'études, l'approche par les situations suggère un ensemble d'ingrédients qu'un enseignant peut mettre en scène dans des situations pour que ses élèves y développent des compétences. Ces compétences apparaissent à travers les traitements que les élèves mettent en place pour gérer efficacement les différents défis que leur posent ces situations. Lorsque ces traitements se montrent efficaces, ils sont qualifiés de « traitements compétents ». Ils ne peuvent s'opérer qu'en situation. Les situations sont alors la source et le critère du traitement compétent Jonnaert (2009). Ainsi, confronté aux défis que lui pose une situation, un élève met en place des actions pour les traiter : la situation est la source de ces traitements.

Les situations sont incontournables aussitôt qu'un système éducatif se fixe comme finalité le développement des compétences par les élèves. Les situations sont centrales dans les programmes par situations, elles y sont décrites selon un certain nombre de critères précis

dans la matrice du traitement compétent. Par contre, les compétences sont peu prédictibles (Legendre, 2008), car elles sont construites en situation, elles y évoluent, sont régulièrement modifiées et ne peuvent être décrites qu'après un traitement réussi de la situation.

Une approche par situation suggère dans les programmes d'études et de formation un ensemble d'éléments qu'un enseignant met en scène dans sa classe pour que ses élèves traitent avec compétence des situations. En adaptant et en généralisant ce traitement compétent à d'autres situations d'une même famille, ces élèves développent leurs compétences. La matrice du traitement compétent est le moteur d'inférence de cette approche. Elle présente des familles de situations et des exemples d'actions, des ressources ainsi que ce qui est attendu de l'élève face à ces situations. Un programme par situations fournit ainsi le menu des activités pédagogiques et didactiques.

Toutefois, les situations ne se substituent pas aux compétences. Elles ne sont que le moyen mis en place pour que l'élève développe des compétences. Ce sont bien les compétences qui sont les finalités premières de ces programmes.

D'après les chercheurs de la Chaire Unesco de l'Université de Montréal au Québec (2010), l'approche par les situations est fondée sur plusieurs principes de base synthétisés et regroupés en douze énoncés :

- l'approche par les situations se fonde sur le principe selon lequel une personne construit, développe et adapte ses connaissances et ses compétences à travers ses expériences et ses actions en situation ;
- la situation est centrale dans l'approche par les situations : elle est le point de départ des actions de la personne à travers les défis qui lui sont posés : la situation est la source des connaissances et des compétences. Lorsque la situation est traitée avec succès, les connaissances et les compétences de la personne y sont temporairement viables : la situation est le critère des connaissances et des compétences ;
- la connaissance est action, et c'est à travers l'action en situation que de nouvelles connaissances sont construites ;
- le champ des expériences vécues et le bassin des connaissances plus anciennes sont des ressources indispensables à la construction de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances ;

- l'environnement social offert par la situation et son contexte est également une ressource importante dans le développement des compétences et des connaissances ;
- une situation est un ensemble complexe de circonstances qui présente à la fois des ressources, des contraintes et des potentialités de défis ;
- un ensemble de facteurs sociaux non seulement déterminent la situation mais constituent eux-mêmes certaines circonstances de la situation ;
- en situation scolaire, les savoirs dans les différents domaines d'apprentissage et codifiés dans les programmes d'études, sont des ressources nécessaires au traitement des situations, ces savoirs se réfèrent aux standards internationaux auxquels tout programme de formation fait référence ;
- au niveau de l'éducation de base, les standards internationaux font essentiellement référence à la littéracie et à la numéracie ;
- une situation est intéressante si elle a du sens pour l'apprenant et présente un réel potentiel d'action ;
- en contexte scolaire, les situations ont une portée éducative ;
- la personne elle-même, avec son bassin d'expérience, ses connaissances et son potentiel d'actions fait partie intégrante de la situation aussitôt qu'elle accepte de s'y investir.

III.3.1.1 La cognition située

Selon les travaux effectués par Jean Lave, anthropologue sociale, pionnière dans la réinterprétation de l'apprentissage et des apprenants du point de vue d'une pratique sociale située, la cognition est considérée comme « située » lorsqu'elle est ancrée dans l'interaction sociale, ancrée dans les contextes institutionnels et culturels plus larges que la salle de classe. Pour cet auteur, les significations sont dans les pratiques sociales avant d'être dans la tête des individus. Il énonce à cet effet que *les connaissances se forment dans des activités ayant une finalité sociale. Elles prennent sens par rapport à la finalité des actions et non pas par rapport à des organisations conceptuelles extérieures au sujet, élaboré par des communautés d'experts qui en discutent et développent une épistémologie à leur propos.*

Lave (1998 :190). Pour Lave, il n'existe pas d'invariants conceptuels, toutes les connaissances sont situées. Concevoir le processus d'apprentissage comme située socio-culturellement conduit à élargir la compréhension des situations éducatives en l'envisageant dans un tissu de relations sociales diversifiées.

III.3.1.2 La cognition distribuée

La cognition distribuée est entendue comme une construction collective, partagée par les membres d'un groupe social, supporté par les objets en usage ou les règles. Ces membres régulent leurs activités et leurs échanges, et chacun possède des codes et des clés d'interprétation qui permettent l'action. La cognition distribuée est co-construite par les membres, répartie entre eux et étayée par des codes et des normes d'actions. Concevoir le processus d'apprentissage comme distribuée socio culturellement conduit à intégrer des objets de toutes sortes dans la compréhension du processus cognitif. C'est également mettre l'accent sur la distribution de la connaissance entre les personnes et les objets qui les entourent, des connaissances réparties qui sont décodées et mobilisées pour permettre l'action dans des contextes précis.

Dès lors, nous pouvons dire que, la cognition située et la cognition distribuée en tant que modèles d'apprentissage met en lumière le fait que les situations cognitives sont plus complexes que ne le laisse supposer l'interprétation d'un processus d'apprentissage qui serait mental et individuel. C'est en cela qu'elle est dite socioculturelle.

Elle propose d'intégrer les interactions entre les individus et les objets cognitifs de toutes sortes pour penser les processus d'apprentissage. Elle donne l'occasion de comprendre les individus en élaborant des connaissances en coopération, dans leur environnement physique et social, co-construisant une culture qui tisse ensemble des savoirs et des règles pour agir en contexte.

Cette approche suggère entre autres que les théories d'apprentissage plus conventionnelles tendent à évacuer les aspects importants, tels la négociation de sens entre acteurs et l'intérêt respectif de chacun au sein d'une activité.

En un mot, la théorie de la cognition située et distribuée est un courant de pensée qui remet en question la conception classique de la cognition considérée comme une propriété individuelle. Selon cette théorie, le fait de se contenter d'analyser et d'interpréter ce qui se passe dans la tête de chaque individu isolé du contexte dans lequel il intervient ne résume pas ce qui se passe réellement. La cognition ne peut être interprétée que par rapport aux données situationnelles relatives au contexte. « Action située », « comportement située », « cognition située », « apprentissage située » sont toutes des appellations qui mettent en œuvre un courant de pensée visant à revoir et à élargir la conception classique de l'action humaine : pour les

tenants de l'action située, l'action ne peut être interprétée que par rapport aux données de la situation, en référence à un contexte qui recouvre un ensemble de valeurs prises par les paramètres qui décrivent l'état du monde physique à un moment donné, mais aussi plus largement qui inclut l'histoire dans laquelle s'inscrit l'acteur et notamment son histoire social (Salembier & Aramihs, 1996 :2).

Influencé par les travaux de Vygotsky, les tenants de ce courant soulignent l'importance du contexte social dans toute action et dans tout apprentissage : la cognition se trouve régie par les éléments physiques et sociaux du contexte de l'action. C'est pourquoi Suchman remet en question la conception classique de la planification en considérant que toute action de l'individu est d'abord et avant tout planifiée dans sa tête. Le plan ne peut et ne doit pas surdéterminer l'action mais plutôt orienter l'individu de telle sorte qu'il soit dans les meilleures conditions de sa réalisation. Vera & Simon cité par Salembrier & aramiths, (1996 :3) donnent une description qui met en valeur l'importance des éléments du contexte dans l'action par rapport à cette intériorisation cognitive présentée par une planification de cette même action.

La théorie de la cognition située met en valeur le processus d'interaction entre acteurs et entre acteurs et leur environnement. Cette théorie se trouve complète et renforcée par une autre « la cognition distribuée » Hutchins (1991), Hutchins & Klausen (1992), Pekin (1995), Hollan & Hutchins & Kiesh (2000). De plus, le fait que la cognition située soit entre interenants et entre leur environnement sans trop de détail, la cognition distribuée prend en compte tous les éléments de la situation ci-présente visant à dépasser le modèle computationnel classique qui réduit la cognition à un processus individuel de traitement de l'information, la théorie de la cognition distribuée la cognition située et distribuée permet de voir autrement ce qui se passe en classe, de le réinterpréter autrement. Elle permet d'ouvrir de nouvelles perspectives pour les pratiques professionnelles des enseignants. À cet effet, elle met en lumière le rôle des interactions sociales, de la culture dans le processus de la cognition, de l'apprentissage. En bref, elle met en lumière la dimension sociale de la construction des connaissances. C'est la cognition située et distribuée ainsi présentée que le modèle dit canadien également connu sous les vocables « approche par les situations », « approche avec entrée par les situations de vie » s'efforce de réaliser, de mettre en pratique.

III.3.2. Le cognitivisme

La psychologie cognitive s'interroge sur la manière dont l'individu intervient, comment il fait pour apprendre. Elle analyse l'interaction entre l'individu et l'environnement c'est-à-dire qu'elle traite les informations en connaissances et leur utilisation pour agir en retour sur cet environnement. Selon ces principes, la psychologie cognitive considère que l'acquisition de connaissances s'apparente à une activité de résolution de problèmes et requiert avant tout une compréhension des informations venant de ce problème.

Deux concepts clés sont développés par la psychologie cognitive pour rendre compte de l'acquisition des connaissances : il s'agit du concept de résolution-problème et de connaissances antérieures.

III.3.2.1. La résolution d'une situation problème

En général, une situation-problème désigne un ensemble contextualisé d'informations à articuler par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'exécuter une tâche déterminée dont l'issue n'est pas évidente *a priori*. C'est une situation d'apprentissage qui présente un obstacle à franchir par l'élève. Elle sollicite une action réelle, requiert l'utilisation des connaissances, des techniques et des stratégies pour pouvoir résoudre cet obstacle. Richard (1994 :68) l'assimile à une tâche à réaliser dans des conditions définies et pour laquelle on ne connaît pas de mode de réalisation dans ces conditions mais qu'on connaît le but à atteindre. En fait, on qualifie de situation-problème toute situation qui pose problème aux élèves c'est-à-dire toute question ou ensemble de questions dont la réponse n'est pas évidente et nécessite à la mise en œuvre des concepts mathématiques et incite l'élève à se dépasser pour réussir. Gamo (2001 :44). Le terme de « situation-problème » est constitué de deux notions complémentaires :

- **La notion de situation**

Couramment cette notion désigne l'environnement dans lequel se réalise une activité où se déroule un évènement. Elle dépend d'un sujet (une personne, un groupe de personnes) et d'un contexte. Le concept prend souvent des sens divers :

- il est considéré comme une activité organisée par l'enseignant avec un groupe d'élèves : il s'agit d'une situation de classe ;
- il est aussi appréhendé comme un ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invité à articuler en vue d'une tâche déterminée.

Dans ce cas, le terme « situation » est considéré comme une « situation-problème » c'est-à-dire une situation présentant un obstacle déterminé en fonction d'une suite d'apprentissage.

Pour Scallon (2004), de façon générale, on utilise le terme « situation » pour désigner une « situation-problème » ceci pour deux raisons : premièrement parce que c'est un raccourci plus commode avec les qualificatifs comme situation cible ou situation d'intégration. Deuxièmement, il permet d'évoquer un vocable unique des notions utilisées dans des disciplines langagières où on a tendance à parler beaucoup plus de « situation de communication » que de « situation-problème ».

Partant de ce point de vue, une situation suppose un contexte d'évolution des circonstances, une énigme à surmonter ou un problème à résoudre dans le cadre des interactions entre la personne en situation, son milieu d'évolution et les visés de la tâche ou du problème. En résumé nous pouvons retenir avec Scallon (2004 :12) que par situation-problème, *il faut entendre toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis dont celui de mobiliser des ressources*. C'est dire que le terme de situation-problème est aussi employé pour désigner les situations de compétences car, pour Scallon, la 'situation » désigne à la fois les questions, les problèmes et les tâches. Roegiers (2003 :17) quant à lui détermine la situation par rapport à un sujet et son contexte. La situation en contexte scolaire serait *un ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invité à articuler en vue d'une tâche déterminée*. Nous dirons dès lors avec ces auteurs qu'une situation est un cadre suggestif et fécond qui suggère un ensemble de ressources identifiées et identifiables nécessaire pour la réalisation d'une ou plusieurs tâches.

Ainsi, une situation est appréhendée comme problème lorsqu'elle met le sujet devant une tâche à accomplir dont il ne maîtrise pas les procédures : Hoc (1987 :51). Leroy (1975 :56) apporte plus d'éclaircissement à ce concept lorsqu'il affirme qu'une

Situation est créée ou aménagée par l'enseignant en vue de faire progresser l'élève, donc de provoquer des remaniements dans son organisation comportementale (...) elle a un aspect dynamique. Elle définit une forme d'activité. L'enseignant amène la situation pour provoquer une réaction conforme aux visées éducatives.

Créer donc une situation pédagogique pour un pédagogue c'est « se définir comme un praticien réflexif qui se préoccupe des effets de son agir professionnel sur le

développement et le progrès de ses élèves afin de répondre à des problèmes concrets d'enseignement et d'apprentissage ». Fabre et Vellas (2006 : 71)

- **La notion de problème**

De nombreux auteurs ont retenu un certain nombre de définitions, de caractéristiques et de fonctions au sujet du problème. Fabre (1997 :53) affirme que *le problème exprime une réalité, un projet d'action ou d'opération que le sujet s'apprête à appliquer à un nouvel objet*. D'autres à l'instar de Meirieu (1991) et Astolfi (1993) caractérisent le problème par une tâche difficile différente d'une activité de simple exécution, une difficulté objective liée au savoir ou au savoir-faire, de type notionnel ou méthodologique et qui renvoie soit à l'énigme, à l'échec ou à la controverse et une tâche complexe mettant en jeu plusieurs compétences. De ces caractéristiques, ils établissent trois dimensions du problème : une dimension significative qui renvoie au rapport au concept, une dimension de manifestation qui implique le rapport au sujet, à ses actes, et une dimension de référence qui concerne le rapport à l'environnement. Fabre (1997) ajoute que le problème a plusieurs fonctions donc une fonction de manifestation qui implique la motivation, l'intérêt, la dévolution ; une fonction garante de la valeur du savoir appris et articulant le déclaratif au procédural, et enfin une fonction d'ancrage entre les tâches scolaires et les pratiques sociales. La tâche se définissant comme ce qui est prescrit à faire, une description du travail en termes de résultat à obtenir de performance à atteindre dans une situation de travail délimité dans le temps (Tardif, 200).

Selon Roegiers (2003), un problème est un obstacle, une tâche à accomplir, des informations à articuler, ce qui rejoint les caractéristiques énoncées plus haut. Bien plus, il exige l'existence d'un écart entre une situation présente et une situation désirée, faisant référence à un besoin à combler, l'absence de démarche clairement balisée à l'avance conduisant à sa résolution et le caractère subjectif lié à cette résolution renvoyant à des possibilités de choix divers pour une personne ou pour un autre. Toutefois, il faut noter que la notion de problème reste une notion « relative » dans la mesure où une situation peut être problématique pour l'un et non pour l'autre où tout simplement pour un petit bout de temps. De plus, le besoin dont il est question est une supposition du concepteur du problème, il n'a pas été exprimé nécessairement de façon distincte par l'élève avant la conception du problème. Il affirme que dans le cadre scolaire, le problème se présente sous deux segments : le premier étant le support c'est-à-dire le contexte, les informations, la tâche à réaliser, le second le processus, c'est-à-dire la résolution du problème. Pour cet auteur, la notion de

situation-problème renvoie à la situation de vie ou déstabilisation constructive (Dalongeville et Hubert, 2002 cité par Hibrahima 2017).

Poirier Proulx (1999) définit le problème à travers trois attributs : il le considère comme :

- l'existence d'un écart, d'une distance entre une situation présente jugée insatisfaisante et une situation désirée ou un but à atteindre ;
- l'absence d'évidence du cheminement menant à la réduction de l'écart, exigeant ainsi de la part du sujet, une démarche cognitive active d'élaboration et de vérification d'hypothèses sur la nature même de cet écart et sur les moyens possibles liés à un problème ;
- le caractère subjectif lié à un problème.

Pour Jaquet (1997 :41),

Il y a problème chaque fois que le répertoire des réponses immédiatement disponibles ne permet pas de fournir une réponse appropriée (...) l'élève doit mettre en œuvre ce qu'il sait, l'investir, se faire une idée de la situation et lui conférer du sens ; mais un obstacle se présente qui l'oblige à trouver une autre procédure, voire à produire une nouvelle connaissance. Il se rend compte par lui-même que ses connaissances sont insuffisantes, qu'il doit les adapter, les modifier ou les enrichir. Il cherche alors d'autres procédures plus efficaces.

Pour caractériser le problème de façon complète, Jonnaert (1994) fait appel à la psychologie cognitive et plus précisément aux propos de Tardif (1992 : 236) qui stipulent que :

« Dans un problème, il y a d'abord un but à atteindre : c'est une première caractéristique (...). En psychologie cognitive, il est question de l'état final et du but désiré. Pour qu'un problème existe, on doit retourner une seconde caractéristique qui se réfère à l'état initial. Un problème offre toujours un certain nombre de données à partir desquelles la personne se construit une représentation du problème (...). Dans un problème, il y a également des contraintes ou des obstacles que la personne doit surmonter dans la démarche de résolution : c'est la troisième caractéristique importante des problèmes à résoudre. (...). La quatrième caractéristique importante des problèmes à résoudre concerne le fait que la personne doit faire une recherche cognitive active pour savoir comment procéder, comment résoudre le problème. Cette recherche s'effectue à partir de la connaissance du but désiré, des données initiales et des contraintes. Si la personne connaît d'emblée le scénario de résolution du problème, il n'y a pas de problème à

résoudre. Lors de la reconnaissance d'un problème, ce qui constitue un problème pour quelqu'un n'en constitue pas nécessairement un pour tous. En effet, l'existence d'un problème à résoudre ne se définit pas d'une façon absolue, mais d'une façon relative. »

Nous dirons à travers ces différentes conceptions qu'il y a problème quand il y a un sujet à qui le problème est destiné, quand il y a un but à atteindre (à partir d'informations contenues dans un problème). Ce but constitue un obstacle et donc engendre une recherche cognitive active.

En résumé, la résolution d'une situation-problème est indissociable de l'acquisition de connaissances en psychologie cognitive. Ce point de vue s'explique par le fait que, c'est en résolvant des problèmes que l'élève serait amené à structurer ses représentations et acquérir de nouvelles connaissances. C'est lorsque l'apprenant est face à un problème qu'il apprend. On apprend dans la résolution de ce problème.

III.3.2.2. Les connaissances antérieures

Rappelons ici que l'apprenant n'est pas « une tabula rasa » c'est-à-dire un vase vide comme l'ont toujours pensé les behavioristes. Il dispose en lui des connaissances antérieures venues de part et d'autre ; son apprentissage consiste donc à la réorganisation de celles-ci. D'ailleurs, Ausubel (1968), pense que le plus important des facteurs influençant l'apprentissage est ce que l'élève sait déjà. L'intégration de nouvelles informations dans la mémoire à long terme dépend de l'efficacité des connaissances antérieures auxquelles il est possible de rattacher de nouvelles informations. Acquérir des connaissances revient pour l'apprenant, à élaborer de nouvelles structures mentales en complétant ou en modifiant des structures préexistantes.

La psychologie cognitive distingue deux grandes familles qui servent souvent de base à l'élaboration de ses séquences pédagogiques par l'enseignant. Il s'agit de l'acquisition de connaissances par l'action ou la découverte, et l'acquisition par le langage. Ces deux principes correspondent respectivement aux connaissances procédurales et aux connaissances déclaratives.

Les connaissances déclaratives sont assimilables à des représentations verbalisables d'épisodes de vie, de concepts ou d'images mentales. Ce sont des connaissances conscientes,

faisant l'objet d'un contrôle intensionnel. Elles décrivent certains états du monde et ont un caractère statique.

Les connaissances procédurales quant à elles sont dynamiques et ont un caractère perceptivo-cognitif ou cognitivo-moteur. À ce titre, elles sont peu communicables, peu conscientes et très automatisées : elles consistent en des systèmes d'associations plus ou moins complexes entre des stimuli, des comportements et des états mentaux. Par conséquent, les modes d'apprentissage de ces deux types de connaissances ne sont pas les mêmes : les connaissances déclaratives fonctionnent sur le mode de la restructuration ou de l'accumulation tandis que les connaissances procédurales fonctionnent par réglage. Autrement dit, l'apprentissage par l'action ou de découverte serait le moyen privilégié pour faire acquérir des connaissances procédurales alors que l'apprentissage par le langage serait le moyen privilégié de faire acquérir des connaissances déclaratives.

Pour ce qui est de l'apprentissage par l'action, c'est l'élève qui grâce à l'exploration d'une situation-problème, construit peu à peu une représentation de l'espace de résolution de ce problème. Il ne s'agit plus d'exercer et de renforcer les connaissances existantes, mais de découvrir à partir du problème, la pertinence du nouveau savoir en jeu et de lui donner son sens. Pour cela, il va devoir mettre en œuvre des procédures d'exploration, des essais-erreurs, des tâtonnements qui vont lui permettre de circonscrire la nature et l'ampleur du problème.

En ce qui concerne l'apprentissage par le langage par contre, c'est au rôle de l'enseignant de transmettre des informations aux apprenants en les formulant par l'intermédiaire de la langue orale, écrite ou par tout autre support à l'instar des multimédias. Selon cette modalité d'apprentissage, l'élève n'est pas directement en prise avec la résolution d'un problème mais doit compléter ou élaborer des connaissances en les construisant à partir d'informations verbales fournies par l'enseignant. Ce dernier s'attend en retour à ce que les informations ainsi communiquées aux élèves soient transformées en connaissances et viennent enrichir le contenu de leur mémoire à long terme.

En plus de ces deux types d'acquisition de connaissances à savoir l'acquisition de connaissances par l'action et par le langage, nous notons également l'apprentissage dans et par l'interaction sociale au cours duquel les connaissances apprises par un apprenant dépendent autant de ses connaissances antérieures que de ses processus d'interprétation et d'intégration de nouvelles informations dans le cadre de ces connaissances antérieures. Cependant, un individu constitue souvent ses savoirs avec l'aide d'autres individus qu'il

observe, imite, avec qui il collabore, co-agit ou encore confronte différents points de vue. Ainsi, plusieurs principes peuvent caractériser les modalités de l'acquisition de connaissances dans et par l'action sociale. L'apprentissage social est donc un ensemble de phénomènes pour lesquels l'organisme acquiert un nouveau comportement ou modifie un comportement déjà existant grâce à l'interaction sociale que l'apprenant a eue avec l'un de ses condisciples ou ses enseignants.

Nous venons ainsi de résumer en quelques mots les paradigmes psychologiques fondateurs de L'APC. Il s'agit entre autre du constructivisme, du cognitivisme, de la cognition située et distribuée. Nous allons à présent interroger un autre courant qui n'est pas psychologique, mais qui a également influencé l'approche par les compétences. Il s'agit du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

III.3.3. Le cadre européen commun de référence pour les langues

Publié en 2001, le cadre européen commun de référence pour les langues, en abrégé (CECRL, CECR ou cadre) a été élaboré par des linguistes et didacticiens des États membres du conseil de l'Europe dans le but d'offrir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. En Europe, il a été mis sur pied pour répondre aux recommandations du comité des ministres dudit conseil qui souhaitaient parvenir à une plus grande unité parmi ses membres (recommandation 82) par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel (recommandation 98). Tout cela dans l'optique de favoriser la mobilité éducative et professionnelle entre les membres des pays européens.

Le CECRL part du principe selon lequel les langues et les cultures peuvent contribuer à asseoir une stabilité européenne par une meilleure connaissance des autres. Il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Il prône par conséquent une interaction entre les différentes langues d'Europe, sans tenir rigueur du degré de maîtrise de celles-ci. De plus, il redéfinit la compétence de communication qui intègre le plurilinguisme et envisage une nouvelle perspective d'enseignement-apprentissage des langues. Face à l'évolution des enjeux économiques, sociaux et politiques dans l'Europe en cours de son processus actuel d'intégration, cette nouvelle perspective dite actionnelle considère l'apprenant et l'utilisateur de la langue comme des acteurs sociaux. Toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue *comprend des actions accomplies par les gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux développe un*

ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur des domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (CECR, 2001 :15).

Dans son texte, le CECRL donne des définitions aux concepts formant ce nouveau paradigme actionnel. Plutôt qu'une précision d'un mécanisme de changement didactique concret mettant en œuvre une forme d'enseignement-apprentissage, il donne un détail beaucoup plus théorique que pratique portant sur quatre réflexions :

- des niveaux communs de référence allant de A1 à C2 ;
- un découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière ;
- la notion de tâche ;
- une redéfinition de la compétence de communication qui prend en compte plusieurs compétences hiérarchisées de A1 à C2.

Dans toutes ces orientations, le CECRL met en valeur la notion d'apprentissage des langues par la redéfinition des statuts de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Un apprenant qui, selon lui n'est pas amené uniquement à agir dans l'espace restreint qu'est la classe mais également et surtout dans un autre espace plus vaste qui est la société. Il est amené à réaliser des tâches scolaires mais également des tâches sociales. Les premières ne trouvent de signification que si elles sont comprises dans les deuxièmes. Bagnoli et al, (2010 :5) affirment à ce propos : *cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi, l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire, mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.*

A travers la notion de tâche, le CECRL met en relation actions, compétences et stratégies. La compétence de l'apprenant se mobilise et se développe dans l'agir, et il est amené à solliciter ces trois composantes. Il n'apprend pas le lexique, la grammaire et les points de langue comme des fins linguistiques intangibles mais comme des outils parmi d'autres, de nature sociolinguistique en relation avec les emplois dialectaux, les accents locaux, les situations d'emplois, etc., et aussi de nature pragmatique en relation avec les choix du registre et ses stratégies discursives. Pour le CECR (2001 :15), *il y a tâche dans la mesure où l'action est le*

fait d'un (ou de plusieurs sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. Le CECRL précise que la tâche peut être de nature langagière ou non langagière, qu'elle peut comprendre des sous-tâches et qu'elle est orientée vers un produit final.

III.3.3.1. Des niveaux communs de référence (allant de A1 à C2)

*L'échelle de compétences langagières du CECRL fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs. Nous pouvons les classer selon le tableau ci-après :

Tableau 4: tableau récapitulatif des niveaux communs de compétences langagières

| Niveaux généraux | Niveaux communs | |
|------------------|---|------------------------------------|
| Niveau 1 | A1 : introductif ou découverte | A : utilisateur élémentaire |
| | A2 : intermédiaire ou usuel (école élémentaire) palier 1 collège | |
| Niveau 2 | B1 : niveau seuil | B : utilisateur dépendant |
| | B2 : avancé ou indépendant (palier 2 collège fin baccalauréat) de la scolarité obligatoire | |
| Niveau 3 | C1 : autonome | C : utilisateur expérimenté |
| | C2 : maître | |

*Le cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue.

*L'étalonnage qu'il fournit permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les

organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

III.3.3.1.1. Le découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière

Ces activités de communication langagière peuvent relever de :

- La réception : écouter, lire
- La production : s'exprimer oralement en continu, écrire
- L'interaction : prendre part à une conversation
- La médiation : notamment les activités de traduction et d'interprétation

Le CECRL utilise la terminologie d'activité de communication langagière pour parler des compétences suivantes : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. Aussi on parlera désormais de groupes d'activité de communication langagière au lieu de groupes de compétences. Le terme de compétence servira à désigner des composantes plus générales telles que les compétences sociolinguistiques, pragmatique ou encore linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) sans oublier la compétence culturelle (tout ce qu'il convient de connaître des pays où la langue est parlée et de la culture qui leur est propre faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement.)

III.3.3.1.2. La notion de tâche

La tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de la réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Ceci peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation). Dans cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité (dans le cas du livre), en partie (dans celui de la notice du montage), ou pas du tout (dans le cadre de la confection d'un mémoire). Nous pouvons dès lors souligner que le cadre se résume comme la somme des niveaux de maîtrise de compétences (langagières ou non langagières) entrant dans la réalisation de tâches. Cette approche a des incidences sur les apprentissages et leur conception car, cela veut dire classer les activités langagières, les croiser, hiérarchiser les difficultés et associer le dire au faire.

III.3.3.1.3. La redéfinition de la compétence de communication hiérarchisée de A1 à C2

Cette redéfinition se résume en trois composantes à savoir : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique.

III.3.3.1.4. La composante linguistique

Elle est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie. Elle se décline en :

- La compétence lexicale : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux ;
- La compétence grammaticale : la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ;
- La compétence sémantique : la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ; la compétence phonologique : une connaissance de la perception et de la production, et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phénomènes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase ;
- La compétence orthographique : une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante ;
- La compétence orthoépique : la connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mis en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques etc.) à la lumière du cotexte.

III.3.3.1.5. La composante sociolinguistique

Cette composante est très proche de la compétence socio-culturelle. Elle est à prendre en compte car la langue dans ce qu'on en fait, est un phénomène social. Elle comprend selon Tagliante (2005 :50) ,

(...) les marqueurs de relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral); les règles de politesse (ou d'impolitesse); la connaissance et la capacité de produire les expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions imagées); les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime); les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones (...).

Le CECRL reconnaît également l'importance de la composante sociolinguistique. Il estime qu'il importe de prendre en considération le savoir socioculturel puisqu'il s'agit des connaissances qui peuvent être déformées par les stéréotypes et qui n'appartiennent pas aux connaissances antérieures de l'élève (CECRL P.82). A partir du niveau B2, les apprenants sont capables de s'exprimer de façon appropriée dans des situations sociales et commencer à apprendre des variations du discours et à maîtriser le registre et l'expression. Dans les niveaux A2, l'apprenant est censé connaître des règles de politesse et des marqueurs de relations sociales (CECRL P.95).

III.3.3.1.6. La composante pragmatique

Elle renvoie à l'approche actionnelle et au choix des stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours.) Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

Pour nous résumer, nous dirons que, pour le CECRL, communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique), dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique). Pour faire asseoir ses objectifs, le CECRL privilégie une perspective de type actionnel parce qu'elle *considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches* (CECRL : 15). Le CECRL fait ainsi un point de démarcation entre les approches communicatives et actionnelles.

III.4. LE POINT DE DÉMARCATIION ENTRE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

L'approche communicative est née dans les années 1970 pour assouvir les besoins linguistiques des européens qui font face à une vague d'immigration qui leur apporte un nouveau public (des adultes qui doivent apprendre la langue). Elle s'adapte aux besoins langagiers de chaque apprenant et tient compte de l'hétérogénéité du public. Elle considère

que l'erreur est normale et inévitable. Pour elle, apprendre c'est faire des erreurs. Elle place l'apprenant au premier plan. Tout ceci constitue une grande évolution dans l'enseignement-apprentissage des langues.

La perspective actionnelle quant à elle vient compléter la précédente. Pour elle, il ne s'agit plus seulement de communiquer, mais d'agir dans un contexte social. Elle est associée à la notion de tâche issue du concept anglo-saxon de Task Based Learning (Ellis 2003 ; Nunan 2004). Le CECRL la définit comme *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.* (Conseil de l'Europe 2001 :16).

Cependant, Puren (2003, 2004) donne une définition plus abstraite de la tâche afin qu'elle puisse s'adapter à plusieurs environnements. Il précise tout de même que *l'orientation d'une tâche est déterminée en fonction de son critère premier de réussite* (Puren 2002 :15). Pour lui, il faut parler de tâche « orientée action. »

Bérard (2009 : 38), quant à elle souligne l'existence des deux assertions du terme tâche : celle qui englobe toutes les activités d'apprentissage de langue et celle de tâche-problème.

Pour qu'une tâche soit actionnelle, elle ne doit pas seulement se focaliser sur les actions verbales, c'est-à-dire sur des tâches langagières mais aussi sur les actions non verbales à savoir les tâches non langagières. Medioni (2008) pense d'ailleurs que *c'est une activité contextualisée présentant une situation de la vie dont l'objectif est extralinguistique.* Les tâches actionnelles doivent viser l'authenticité non conçus pour une classe de langue. Ce sont des actes sociaux en soi parce qu'elles présentent une situation de vie réelle, connue, voire familière. À titre illustratif nous pouvons relever le fait de décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écouter un conte, faire des courses.

Pour nous résumer avec Ellis (2003), Springer (2009) ainsi que Puren (2002, 2004, 2006) nous dirons que la tâche est orientée vers un but, elle impose une stratégie et de la planification, a une pertinence et un sens, implique de ce fait l'apprenant ; offre toute mise en œuvre des ressources disponibles ; définit clairement un résultat communicatif identifiable, et est surtout réaliste et faisable.

Nous avons ainsi présenté le point de démarcation entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. Nous avons retenu que la perspective actionnelle ne vient pas

rompre radicalement avec l'approche communicative mais vient la compléter. De même nous avons retenu de ces deux approches deux termes à savoir celui de compétence et de tâche qui vont nous aider pour la compréhension de l'APC. C'est pourquoi il serait nécessaire pour nous d'établir une relation entre ces deux concepts.

III.4.1. Interrelation entre tâche et compétence

La notion de tâche est vue dans la perspective actionnelle comme une action à la fois individuelle et collective. Puren (2002, 2004, 2006) quant à lui introduit l'idée de « co-action ». À sa suite, Bougignon (2006, 2009) parle de « communi-action. »

III.4.1.1 La co-action de Puren

Dans plusieurs de ses publications, Puren apporte des éclairages à la perspective actionnelle du CECRL. Dans un premier temps, il reproche aux rédacteurs de ne pas donner une mise en œuvre pratique et concrète de cette perspective et de ne pas prendre en compte toutes les implications et l'action sociale dans l'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, il énonce à ce propos : *ce qui est spécifique à la nouvelle perspective actionnelle qui émerge du CECRL et dont ses rédacteurs n'ont pas su ou n'ont pas pu dégager toutes les implications, c'est que pour la première fois, les apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenant dans l'espace et dans le temps même de leur apprentissage comme des acteurs sociaux à part entière* (Puren, 2010a : 123). L'apprenant est selon Puren un acteur social même en classe, puisque le CECR considère l'apprentissage d'une langue comme l'un des « secteurs de la vie sociale », et les tâches d'apprentissage comme des tâches sociales à part entière. Contrairement à la conception ancienne des années soixante-dix où l'apprenant était amené à communiquer de façon parfois artificielle avec d'autres personnes étrangères, cette nouvelle conception propose d'initier l'apprenant à agir, à travailler avec d'autres personnes étrangères. A ce sujet, Puren (2010 : 124) pense *qu'il s'agit désormais de former les citoyens des sociétés multilingues et culturelles capables de cohabiter harmonieusement (les classes de FLE/S en France sont des mini sociétés de ce type) ainsi que des étudiants et des professionnels capables de travailler avec d'autres dans la longue durée en langue-culture étrangère.*

Selon Puren (2001 :8), les notions telles que « citoyens », « cohabiter harmonieusement », « travailler avec » dépassent le cadre d'un « co-agir » où il est impératif dans les évolutions économiques, sociales et politiques qui sont les nôtres « d'assumer nos différences », de « créer ensemble des ressemblances » dans une approche « co-actionnelle ». L'action sociale se veut ainsi collaborative. Les apprenants sont amenés à agir ensemble à être les co-acteurs de leur apprentissage. Cette pensée selon laquelle si on ne

peut pas agir seul, par conséquent, on ne peut pas apprendre seul va inspirer fortement notre travail. Toutefois, à la suite de Puren, Bourguignon va également apporter son point de vue au sujet de la notion de tâche.

III.4.1.2 La perspective communica-actionnelle de Bourguignon

Prenant appui sur le constat relevé par le CECR de ce qu'elle appelle un « vide » méthodologique, Bourguignon (2006,2009) de son côté, propose une approche didactique adoptée selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants ; Selon Bagnoli et al (2010 :7), l'approche communica-actionnelle forme une version « maximaliste de d'approche actionnelle », c'est-à-dire une réflexion qui irait dans le sens de l'apprentissage : Elle stipule à cet effet que *dans cette démarche, l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : C'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication et action mais, synergie puisque la communication est action.* Bourguignon quant à elle pense que la communication n'est pas une fin en soi, mais elle est toujours au service de l'action et de l'objectif à atteindre. A ce propos, elle affirme : c'est dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de « connaître ». C'est dans et par l'action que les connaissances seront « légitimées » (Bourguignon, 2006 :66).

Dans une approche communica-actionnelle, l'apprenant serait amené dans un premier temps à concevoir la réalité, la tâche à réaliser afin d'élaborer des stratégies utiles à son apprentissage. Il doit pour cela mobiliser cognitivement stratégie, compétence, représentation et tâche à réaliser pour mener à bien cette dernière. A cet effet, Clenet et Poisson (2005 :23) cité par Bourguignon, 2011 :66) relève que *ce nouvel ordre généré par une nouvelle alliance entre des formes sensibles de savoirs situés peut-être enrichi par la mobilisation cognitive, activité de multiples ressources expérimentales, théoriques, méthodologiques, éthiques, toutes autorisant la réflexion et la complexification des formes déjà là.* Dans un deuxième temps, l'apprenant est amené à construire de la connaissance pendant la réalisation de la tâche, à construire des savoirs des savoir-faire, des savoir-être. Ce deuxième postulat redéfinit la notion de savoir en le considérant non seulement comme un « objet à acquérir » mais plutôt comme un objet qui résulte d'une construction de la part de l'apprenant. A travers cette approche communica-actionnelle, Bourguignon considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social qui à travers une mobilisation cognitive doit concevoir la tâche à accomplir, repérer ses besoins et construire lui-même ses propres savoirs en relation avec le groupe.

Pour ce qui est de la compétence, Perrenoud (2002) la considère comme une capacité d'action efficace face à une famille de situation, qu'on arrive à montrer parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient et en temps opportun pour identifier et résoudre des problèmes. Qu'il s'agisse de la tâche ou de la compétence, tous mettent la communication interactive au centre des apprentissages. Une compétence désigne donc l'ensemble des ressources mobilisées par un apprenant pour effectuer efficacement une tâche répondant à une finalité explicite. Ainsi défini, ce concept prend des connotations différentes selon des domaines différents.

III.5. LES DIFFÉRENTES CONCEPTIONS DE LA NOTION DE COMPÉTENCE

Parue pour la première fois dans le cadre d'une terminologie anglo-saxonne, la notion de compétence a d'abord été synonyme d'habileté et de capacité. Par la suite, elle a fait l'objet de multiples usages dans plusieurs domaines d'activité et dans divers contextes de formation (sociologie du travail, psychologie cognitive, technologie de l'enseignement etc.) Aujourd'hui, bien qu'elle soit au centre des réformes curriculaires, sa signification a changé avec l'évolution du travail, le développement des situations professionnelles ainsi qu'avec la nouvelle vision de l'éducation. Le mot « compétence » devient donc une notion complexe. Le sens que l'on donne aujourd'hui à la notion de compétence n'est pas sans lien avec l'organisation du travail et la signification qu'elle revêt dans le contexte de l'entreprise. Dans ce contexte, on exige des personnes qu'elles soient capables de coopérer efficacement, de prendre des décisions, de faire preuve d'initiative et d'engager leur subjectivité dans l'interprétation des prescriptions. Il ne suffit plus d'être capable d'exercer un emploi, il faut s'adapter à son évolution et contribuer même à le faire évoluer (Le Boterf 2001). Compétence et compétitivité sont ici étroitement reliées. Cette notion se rattache également à la problématique de la formation continue dans un contexte économique instable et évolutif engendrant une plus grande mobilité de l'emploi et rendant nécessaire une constante mise à jour des connaissances.

Dans un tel contexte, il faut adapter la formation aux sujets, à leurs acquis antérieurs et se soucier de développer leur capacité à apprendre, autrement dit, leur autonomie cognitive. La formation ne peut plus être envisagée uniquement en termes de connaissances et d'aptitudes requises pour occuper un emploi, les situations de travail étant désormais appréhendées comme des situations de résolution de problèmes. Il faut donc repenser les dispositifs de la formation professionnelle et de la formation continue. Cette transformation

rapide et importante du contexte socio-économique et ses incidences sur l'organisation du travail, de même que sur la mise en place des dispositifs de formation ont largement contribué à faire évoluer le concept de compétence. Celui-ci est aujourd'hui utilisé dans le champ scolaire où l'on se préoccupe de donner aux jeunes une formation qui soit d'avantage adaptée aux nouvelles réalités sociales, tant sur le plan économique que sur le plan social et culturel (OCDE, 2001).

L'usage de la notion de compétence tend donc à s'étendre à des contextes de formations de plus en plus nombreuses et diversifiés. Pour l'étudier, les approches sont variées et s'ancrent dans plusieurs champs d'étude aux rangs desquels : la sociologie du travail, des entreprises, la psychologie, la didactique etc. Il serait donc absurde de proposer une vision unique des compétences dans la mesure où le concept s'intègre à des champs conceptuels différents et s'adresse à des problématiques différentes lorsqu'on passe d'une discipline à l'autre. Dès lors, pour éviter d'éventuelles confusions en ce qui concerne sa définition, nous n'allons pas nous atteler à donner les points de vue des différentes disciplines mais, nous allons nous limiter aux trois courants auxquels les spécialistes de l'éducation font souvent recours à savoir : le point de vue des linguistes, des psychologues et des sciences du travail, ceci dans le but de mettre au point une définition qui sied avec le cadre de notre travail.

III.5.1. La notion de compétence du point de vue des linguistes

Lorsque nous parlons de compétence dans le domaine des sciences du langage, nous faisons référence à deux spécialistes : Chomsky et Hymes. Ces auteurs ont fortement influencé les travaux faits dans ce domaine. Présenter le point de démarcation de ces deux spécialistes fera l'objet de ce point.

III.5.1.1. La compétence linguistique chez Chomsky

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de connaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue, la phonologie, la morphologie et la syntaxe dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole.

Pour cet auteur, l'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur- auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distractions, déplacement d'intérêts ou d'attention, erreur. (Chomsky 1965 :12).

Chomsky suppose que la structure universelle qu'il trouve dans l'organisation du langage est innée. Chaque être humain hérite grâce à son appartenance à l'espèce humaine, d'un dispositif qui prépare et permet l'acquisition des langues. Cette capacité langagière présente chez l'homme a un fondement biologique contrôlé par la génétique. Elle est désignée par la compétence linguistique qui implique l'existence d'un « organe mental » au sein des structures de l'esprit ou du cerveau humain qui caractérise chaque être humain par une capacité à produire et à comprendre toute langue naturelle. Selon Chomsky, la compétence linguistique est un potentiel biologique inhérent à l'espèce humaine, elle est constituée de l'ensemble des règles (connaissances grammaticale) permettant aux individus de gérer une infinité de productions langagières (performances).

Dans sa théorie, Chomsky établit une distinction entre le concept de « compétence linguistique » et de « performance linguistique ». Pour lui, la compétence linguistique *est la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue* Chomsky, (1965 :13). Tandis que la « performance linguistique » c'est l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes. La compétence ou savoir linguistique du locuteur a trait à la potentialité d'utiliser une langue, et la performance ou réalisation concrète se passe dans les actes de communication utilisant un langage verbal. Elle renvoie à la mise en œuvre et au résultat concret, en situation de production ou d'expression de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. Elle ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi des facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives.

À travers son postulat innéiste, il évoque plusieurs caractéristiques de la compétence : la compétence se conçoit comme ce que le sujet peut idéalement réaliser grâce à son potentiel biologique. Elle est considérée comme une virtualité cognitive du sujet, elle est unique et indépendante. Allant dans le même sens que Chomsky, Jonnaert (2002 :11) soutient l'idée selon laquelle les notions de compétences et de performances se distinguent à plusieurs niveaux. Il se résume dans le tableau suivant :

Tableau 5 : récapitulatif de la compétence linguistique et de la compétence linguistique

| La compétence linguistique | La performance linguistique |
|--|---|
| Fait référence à la parole | Fait référence à la langue |
| A un caractère inné | Est inscrite dans les situations de communications |
| Est de l'ordre du virtuel | Est de l'ordre de l'effectif |
| Est du domaine de l'individuel | Est du domaine du social |
| Une compétence linguistique est un potentiel individuel non encore active. | Une performance est l'actualisation en situation de communication, de la compétence linguistique. |

Tout compte fait, la compétence linguistique désigne une disposition langagière et universelle, une capacité idéale interne qui explique en dernière instance tout phénomène langagier réalisé en performances concrètes.

III.5.1.2. Le point de vue de Hymes

Notons ici que, pour mieux comprendre les critiques de Hymes face à Chomsky, il serait mieux de connaître le cadre dans lequel chacun des spécialistes s'inscrit. La théorie de Chomsky s'inscrit dans le cadre de la « psychologie cognitive » comme l'étude de l'esprit humain, tandis que celle de Hymes s'applique « la vie en société ». Par ailleurs, les analyses de Chomsky s'appliquent aux phrases ou aux unités du discours. Celles de Hymes visent les actes de communication, c'est-à-dire qu'elles rendent compte de ce qui est communicatif ou culturel.

En effet, Hymes pour contrecarrer le réductionnisme de Chomsky pour qui l'acquisition de la compétence est une production langagière, propose la notion de « compétence communicative » pour désigner la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales etc. Pour cet auteur, l'acquisition des

compétences va au-delà des productions langagières, elle est alimentée par l'expérience sociale et se traduit en action.

Hymes s'est également prononcé sur l'ambiguïté du terme « compétence » et « performance » évoqué par Chomsky. Pour lui, le fait que tous les enfants soient dotés dès la naissance d'une capacité d'apprendre et d'étudier n'importe quelle langue facilement et sans obstacle exprime l'égalité entre ces enfants en tant qu'êtres communicant car, en communicant, ce sont les facteurs socioculturels qui jouent un rôle explicite et constitutif dans la vie des enfants.

La compétence communicative que présente Hymes regroupe toutes les règles de communication y compris la compétence linguistique. C'est à cet effet qu'il dira *qu'il y a plusieurs secteurs de la compétence communicative et le secteur grammatical en est un.* (Hymes, 1972 :281) Pour cet auteur, la compétence communicative ne permet pas uniquement de décider de la grammaticalité des énoncés, mais elle permet également d'énoncer les critères d'adéquation aux contextes et d'efficacité de ces énoncés en tant qu'actes de parole. La compétence ne se fonde pas uniquement sur la production langagière comme le pense Chomsky, mais elle intègre un ensemble plus vaste. Lorsqu'un enfant apprend une langue, il ne se limite pas aux phrases grammaticales, mais il doit aussi prendre en compte le contexte socio-culturel.

Nous retenons de ce point que la compétence linguistique dont parle Chomsky n'est pas un comportement mais un ensemble de règles qui régissent un comportement langagier qui ne sont ni observables, ni accessibles à la conscience du sujet.

Parallèlement, Hymes présente une « linguistique socialement constituée » qui stipule que l'on ne doit pas s'en tenir à la grammaire comme cadre de l'organisation des traits linguistiques, mais il faut aussi prendre en considération les styles de parole et les façons de parler. Tels sont les points de vue des spécialistes des sciences du langage au sujet de la notion de compétence. Qu'en est-il du domaine du travail ?

III.5.2. La compétence dans le domaine du travail

La notion de compétence fait son apparition dans le monde du travail suite à des exigences de compétitivité accrues qui ont conduit à l'émergence de nouvelles formes dans l'organisation du travail. Au cours des années 1970, ce concept commence à se substituer à celui de qualification initialement reliée à une vision de l'organisation du travail au profit du rôle de la personne dans les situations de travail. Mais, c'est surtout à partir des années 1990

que son usage s'étend véritablement et qu'elle devient un concept clé du développement organisationnel et de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Alors que la notion de qualification renvoie à la capacité de faire conformément à des règles, celle de compétence souligne la responsabilité du salarié à l'égard du résultat qui n'est véritablement mis à l'épreuve que dans le contexte de la réalité professionnelle. (Reynaud, 2001). A la différence des qualifications définies par le diplôme, les compétences sont instables parce que liées à un résultat et évolutives puisque l'exercice même d'un emploi conduit à construire de nouvelles compétences qui ne peuvent être prévues et spécifiées dès le départ. La logique de qualification basée sur la relation entre formation et emploi, se trouve ainsi progressivement supplantée par une logique de compétence. Ainsi, pour (Zarifian, 1997), la compétence renvoie à l'émergence d'une nouvelle forme de construction sociale de la qualification.

Cependant, cette distinction entre compétence et qualification pose d'énormes problèmes au sujet de ce qu'il faut retenir dans la clarification des salaires. Notons qu'il y a longtemps, pour obtenir un poste dans une entreprise, il fallait être titulaire d'une qualification c'est-à-dire avoir la capacité et les connaissances conjointes pour exécuter un travail. Toutefois, il s'avère que la qualification n'est pas seulement la capacité d'exécution correcte d'un travail, mais aussi il faut joindre à cette capacité les qualités de l'individu, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire acquis en cours de formation. C'est pourquoi, les spécialistes des sciences du travail ne cessent de déployer l'écart qui règne entre les formations données en milieu scolaire donc la qualification et la réalité du travail. De leur point de vue, ces formations ainsi que ces qualifications n'assuraient jamais que la personne soit vraiment apte à s'affronter de façon efficace et innovante à des situations de travail caractérisées par une constante évolution et exigeant d'incessants efforts de créativité et de renouvellement. Avec l'avènement du flux industriel et de l'évolution technologique, cet écart devient important. Pour qu'un employé soit recruté en entreprise, il faudrait qu'il fasse preuve de son aptitude à occuper cet emploi. Ceci revient à dire qu'en plus de ses connaissances, il doit posséder d'autres types de savoirs à l'instar des savoir-être, des savoir-faire. C'est cet ensemble de capacité singulière que l'on appelle compétence. La compétence se perçoit donc comme le fait de savoir gérer une situation professionnelle complexe. Elle peut également se définir comme la capacité à savoir mobiliser des connaissances ou des qualités pour faire face à une situation donnée. Ceci revient à dire qu'à la formation, il faut ajuster l'expérience. Cart et Tetin cités in Stankiewicz (1998 :139) la conçoit comme *l'habileté de mobiliser et à combiner des*

savoirs, savoir-faire, savoir-être antérieurement acquis, dans un contexte dynamique d'évolution permanente des activités exercées par l'individu.

La compétence et la qualification ne s'opposent pas, mais la compétence suppose plus de qualification puisque la responsabilité du salarié ne consiste pas à obéir à des consignes. Elle exige de sa part une certaine autonomie pour faire face à des situations non entièrement prévisibles et se montrer capable d'innover. La compétence du salarié ne se limite pas à la capacité d'exécuter le prescrit, mais consiste plutôt à aller au-delà du prescrit. À ce sujet, le Boterf (2001 :38) écrit : *le professionnel est celui qui sait naviguer dans la complexité en fonction de repères plutôt que celui qui exécute un plan préconçu ou préétabli.* Il ajoute que, pour être professionnel, il ne suffit pas d'avoir un équipement en savoir ou en savoir-faire, mais l'important c'est d'être capable de les mobiliser dans un contexte professionnel. Que devient ce concept en psychologie ?

III.5.3. La compétence en psychologie

Le terme compétence apparaît en psychologie sur les bases issues des recherches en psychologie différentielle menée dans les organisations industrielles aux États-Unis. L'objectif était d'identifier chez les individus les paramètres influençant de manière significative les performances dans le travail. Ainsi, pour ressortir la signification que les psychologues apportent à cette notion, nous partirons des différentes définitions de certains auteurs.

Samurcay et Paste (1995) pensent que la compétence est ce qui explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail. Pour ces auteurs, les compétences sont donc :

- finalisées : on est compétent pour une classe de tâche déterminée ;
- opérationnelles : il s'agit des connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action ;
- apprises, soit à travers des formations explicites, soit par l'exercice d'une activité ;
- elles peuvent être aussi bien explicites que tacites : le sujet n'est pas toujours en mesure d'explicitier les connaissances opérationnelles qu'il met en œuvre dans l'action.

Pour Montmollin (1984 :122), la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduite types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on

peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite.

Cambon (1973) quant à elle, dans son article psycholinguistique génétique, évoque le concept de compétence en s'appuyant sur la réflexion de Chomsky. Pour elle, la compétence par opposition à la « performance » se définit comme « la connaissance possédée par le locuteur de la langue qu'il porte » tandis que la performance correspond à « l'emploi effectif de cette langue dans des situations concrètes ».

En ce qui concerne Malglaive cité par (Ropé et Tanguy, 1994 :138), la compétence est *l'ensemble des pratiques maîtrisées, des conduites et des connaissances opératoires qu'il peut actualiser dans son activité*. Il insiste sur le fait qu'il faut toujours accorder une grande importance à ces trois aspects cités *supra*. De plus, il met en relief la construction des liens entre chaque nouvel élément apparaissant au cours d'une formation : selon lui, les compétences sont complexes, c'est pourquoi on doit à chaque fois constituer un nouvel équilibre.

Sorel (1932) compare et classe les méthodes d'éducabilité cognitive. Il attribue une grande importance au projet du praticien qui consiste en une visée de « promotion des compétences des individus », qui est souvent reliée avec l'idée d'un potentiel cognitif se réactivant en performance sous l'effet des transformations du sujet.

Dans toutes ces définitions, nous remarquons d'une part qu'il n'y a pas d'unanimité au sens apporté à la notion de compétence en psychologie. C'est pourquoi, chaque auteur l'aborde selon son point de vue. D'autre part, certains l'ont définie en la rapprochant de l'individu, c'est-à-dire en se référant à aucune catégorie professionnelle : il s'agit précisément de Malglaire et Sorel. Ainsi, pour faire le point sur ce concept, Jonnaert, (2002 : 123) se résume dans le tableau ci-après :

Tableau 6: récapitulatif des trois approches traitant la notion de compétence.

| Approche présentée par les linguistes | Le point de vue des psychologues | Le point de vue des spécialistes des sciences du travail |
|---|--|---|
| La compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. Elle est actualisée à travers la performance. | La performance est l'actualisation en situation de la compétence. Il existe différents niveaux de décalages entre la performance et la compétence. | Les compétences d'un individu reposent sur ses potentialités. Elles sont tout ce qu'il engage dans l'action et tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action. |
| La compétence a un caractère inné. | La compétence a un caractère inné et inscrite dans une perspective développementale. | La compétence fait référence aux potentialités d'un individu. Ces potentialités ont un caractère inné. |
| La performance est ancrée dans une situation de communication. | Les performances sont ancrées dans des situations. Les situations sont sources des performances et critères des compétences. | La compétence se développe en situation tout en transformant la situation. L'action est au cœur de la problématique. |

Il ressort de ce tableau qui récapitule les trois approches de la notion de compétence trois éléments principaux :

- une compétence se repose sur la mobilisation et la coordination par une personne en situation, une diversité de ressources : ressources propres à la personne et des ressources spécifiques à la situation et son contexte ;
- une compétence ne se développe qu'en situation ;
- une compétence n'est atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation.

En somme, nous retenons que, que ce soit dans le domaine du travail, de la linguistique ou de la psychologie, le concept de compétence reste instable. La valeur attribuée à la compétence est variable en fonction des attentes sociales, des politiques et selon le contexte. D'ailleurs on constate une grande diversité des points de vue et des divergences

dans les définitions, sans articulations évidentes entre les uns et les autres, ce qui rend difficile leur opérationnalisation (Berry et Garcia, 2016). Toutefois, cette variabilité définitionnelle est-elle aussi perceptible en éducation ? Tel sera notre préoccupation au prochain point.

III.6. LA NOTION DE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION

La notion de compétence intervient en éducation suite aux insuffisances des travaux effectués par les linguistes, les spécialistes des sciences du travail ainsi que les psychologues pour aborder les problématiques d'apprentissage dans le cadre scolaire. Sans toutefois nier l'apport de ceux-ci, la notion de compétence en éducation n'a plus de lien avec les termes de compétence linguistique, de qualification et de performance.

En effet, plusieurs faits disqualifient le sens initial énoncé par Chomsky au sujet de la compétence : d'une part, le sens qu'on lui attribue est celui de « mobilisation » des compétences bien qu'elle ne figure pas dans les ressources, mais dans le fait de mobiliser ces ressources. D'autre part, elle est comprise comme « un savoir intégrateur dans le cadre de l'action » dont le but est d'insister sur les conditions mises en œuvre et de sa nature combinatoire. Ainsi, deux approches différentes du concept de compétence ont été proposées au départ en éducation : l'approche nord-américaine et le courant francophone.

Pour ce qui est de l'approche nord-américaine, notons que l'introduction de la notion de compétence dans les programmes aux États-Unis date des années soixante. À cette époque, plusieurs programmes d'études étaient basés sur des compétences à maîtriser par les élèves impliqués dans diverses formations. À cet effet, la compétence était réduite au « comportement observable » mettant ainsi à l'écart toute autre signification. Cependant, au fil du temps, les notions liées à la cognition telle que « ...les habiletés, les connaissances, les capacités, etc., vont remplacer ces comportements observables en les contextualisant dans des situations ». Ainsi, Anderson (1986 :372) pense *qu'une compétence est la connaissance, l'habileté ou l'attitude dont on peut faire la preuve dans une situation particulière.*

Pour se dérober de ce courant comportementaliste initié aux États-Unis, plusieurs auteurs parmi lesquels Perrenoud, le Boterf, Gillet, De Ketele etc., ont imposé et ont proposé une approche ancrée dans le champ des sciences de l'éducation.

Ces auteurs s'appuient sur le fondement de l'action humaine ainsi que le produit de l'apprentissage pour développer la compétence. C'est pourquoi en science de l'éducation, on identifie un large consensus autour de la définition suivante : une compétence est un pouvoir

d'agir efficacement dans une classe de situations, en mobilisant et en combinant, en temps réel et de manière pertinente, des ressources intellectuelles et émotionnelles.

Pour Gillet (1991), une compétence *est un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action.* Nous pouvons constater que cette définition donnée par Gillet comprend trois affirmations :

- une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relations
- une compétence s'applique à une famille de situations
- une compétence est orientée vers une finalité.

Comme le montre cette définition, les compétences ne s'opposent pas et ne se substituent pas aux savoirs appropriés par l'élève ; elles désignent l'organisation de ces savoirs en un système fonctionnel. Gillet ajoute que la compétence est conçue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices susceptible d'être mobilisé en action finalisées face à une famille de situations.

Tardif (1996 :31) propose une définition assez proche lorsqu'il pense que *la compétence est un système de connaissances déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et pourquoi) et procédurales (le comment), organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situation, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace.*

Parallèlement à ces deux auteurs, le Boterf (1994 : 17) souligne que

La compétence n'est pas un état. C'est un processus. Si la compétence est un savoir agir, comment fonctionne celui-ci ? L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Cette alchimie reste largement une terra incognita.

Pour cet auteur, il y a donc compétence si l'auteur

- maîtrise régulièrement une famille de situations de même structure ;

- mobilise et combine à cette fin diverses ressources : savoir, rapport au savoir, capacités (ou habiletés), attitudes, valeurs, identités ;
- s'approprie au développement au besoin des ressources nouvelles.

Perrenoud (1999 :17) quant à lui définit la compétence comme *une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire à un type de situations*. Il insiste à cet effet sur quatre points :

- les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources ;
- cette mobilisation n'a de pertinence qu'en situation, chaque situation étant singulière, même si on peut la traiter par analogie avec d'autres déjà rencontrées ;
- l'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, soutenues par des schèmes de pensée, ceux qui permettent de déterminer et de réaliser une action relativement adaptée à la situation ;
- Les compétences professionnelles se construisent en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre.

Perrenoud explique sa définition en donnant les exemples suivants :

- Savoir s'orienter dans une ville inconnue : cette compétence mobilise la capacité de lire un plan, de repérer où l'on est, de demander des informations ou des conseils, mais aussi avoir divers savoirs : la notion d'échelle, les éléments topographiques, la connaissance d'un certain nombre de points de repères géographiques ;
- Savoir soigner un enfant malade : cette compétence mobilise des capacités (savoir observer des signes physiologiques, prendre la température, administrer un remède), mais aussi des savoirs : connaissance des pathologies et de leurs symptômes, des mesures d'urgences, des thérapies, des précautions à prendre, des risques, des médicaments, des services médicaux et pharmaceutiques ;
- Savoir voter conformément à ses intérêts : cette compétence mobilise des capacités (savoir s'informer, savoir remplir u bulletin de vote), mais aussi des savoirs : connaissance des institutions politiques, des enjeux de l'élection, des candidats, des partis, des programmes, des politiques de la majorité au pouvoir etc.

Si l'on s'en tient à cette définition de Perrenoud, nous constatons que pour décrire une compétence, on doit tenir compte de plusieurs éléments à savoir :

- les types de situations dont la compétence donne une certaine maîtrise ;
- les ressources que la compétence mobilise, les savoirs théoriques et méthodologiques, les attitudes, les savoirs faire etc. ;
- la nature des schèmes de pensées qui permettent la sollicitation, la mobilisation et l'orchestration des ressources pertinentes en situation complexe et en temps réel.

D'après Roegiers (2002 : 66), la compétence *est la possibilité par un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes*. Pour cet auteur, parler de compétence nécessite la prise en compte de plusieurs aspects :

- les ressources : c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'apprenant devrait maîtriser ;
- les situations dans lesquelles ces ressources doivent être mobilisées.

Pour éclaircir sa définition, il s'appuie sur des exemples :

Exemple 1 : pour une infirmière, être compétente dans le cadre des soins prodigués à un patient implique par exemple de mobiliser les capacités suivantes :

- entrer en communication avec le patient, veiller à répondre à ses attentes ;
- observer (l'état du patient, l'environnement) ;
- échanger les informations nécessaires avec les médecins, avec les autres infirmières ;
- se poser des questions sur ce qu'elle fait, évaluer la qualité de son travail, etc.

Ceci implique aussi différents contenus, en particulier des savoirs (savoir où se trouve l'estomac, savoir quel est l'effet de tel traitement etc.)

Exemple 2 : pour un enseignant, être compétent pour donner un cours implique outre les différents savoirs à mobiliser, un grand nombre de capacités :

- analyser (une situation) ;
- anticiper (des réactions) ;

- s'exprimer clairement ;
- approfondir si nécessaire certains contenus ;
- communiquer avec des collègues sur ce qu'il fait ;
- se poser des questions sur ce qu'il fait, évaluer la qualité de son travail. Roegiers (2001 : 63)

Ceci revient à dire que l'infirmière ou l'enseignant peuvent connaître concrètement toutes ces réalités, mais face à une situation, ils se trouvent incapables de les exécuter. Nous dirons donc qu'une bonne infirmière est celle qui réagit de façon concrète quand elle va faire une injection à un malade et non celle qui peut expliquer comment faire une injection. De même, un bon enseignant est celui qui sait comment gérer concrètement sa classe et non celui qui dit comment gérer une classe.

Par ailleurs, De Ketele cité par Roegiers (2001 :65) insiste sur la notion de famille de situation dans laquelle la compétence s'exerce, de la capacité à la mobiliser et de la combiner afin d'obtenir une situation assimilable à une famille de situations. Pour lui, la compétence *est un ensemble ordonné de capacités ou activités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situation pour résoudre des problèmes posés par celles-ci.*

À la lumière de ces nombreuses interventions au sujet de la notion de compétence, nous retenons que, bien que ces différentes définitions énoncées par les auteurs soient morphologiquement différentes, celles-ci gardent pour autant le même fond. Nous nous résumons dès lors en disant que la compétence en éducation est la capacité pour un sujet de pouvoir mobiliser un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème.

Nous avons ainsi passé en revue les différentes conceptions de la notion de compétence dans les contextes variés. Il ressort de ces différents travaux que nous sommes allés d'une vision behavioriste à une vision cognitiviste de la compétence en insistant sur la notion de « situation » comme facteur conduisant à une vision relativiste de l'approche par les compétences. Cette vision relativiste se rapproche de celle des francophones et des anglo-saxon. Quelle sera donc la conception de la compétence selon ces deux courants ?

III.7. Le concept de compétence selon le courant anglo-saxon

D'après Hamilton (1973) cité par Jonnaert (2002 :27), le concept de compétence arrive dans les programmes au Etats-Unis dans les années 60. Ce concept était alors formulé en termes de comportements. Joyce (1973) cité par Jonnaert (2002 : 27). Les programmes y

seront conçus sous formes de listes de milliers de compétences comprenant des critères normatifs à maîtriser par les apprenants. La compétence est prise dans ce contexte *comme la manifestation par un individu de comportements attendus par telle ou telle compétence décrite dans un programme d'étude et réduite à ses comportements observables*. Jonnaert (2002 : 28) Cette dimension comportementaliste des compétences va céder la place à une vision cognitive par laquelle être compétent c'est exécuter une tâche en mobilisant des habiletés des connaissances et des capacités. Ce point de vue cognitiviste va s'associer à la dimension contextuelle de l'apprentissage. Ainsi, la compétence sera d'après Anderson (1986) cité par Jonnaert (2002 : 28) assimilée à *la connaissance, l'habileté ou l'attitude dont on peut faire preuve dans une situation particulière*. Une troisième voie qui fait référence à des compétences qui ne sont pas exclusivement cognitives va voir le jour. Celle-ci complète le courant comportementaliste et cognitiviste et classifie les compétences en cinq catégories : cognitive, affective, conative, pratique et exploratoire.

Retenons à ce niveau que le courant anglo-saxon de la compétence fait une sorte d'archéologie de la notion. Il part de la conception behavioriste de la notion à une vision cognitiviste en intégrant la dimension des « situation » comme facteur conduisant à une vision relativiste. Sur ce point de vue, nous pouvons dire que le point de vue anglo-saxon se rapproche de celui des francophones.

III.8. Le concept de compétence selon le courant francophone

Ce courant se détache des approches linguistiques, psychologiques, des sciences du travail et du courant comportementaliste des Etats-Unis. Il s'inscrit dans le courant des sciences de l'éducation. Cependant, une analyse menée par Jonnaert (2002) nous laisse apparaître que ce courant est proche de celui des sciences du travail parce que la compétence trouve ses origines dans le monde de la formation professionnelle. Le concept de compétence est souvent dissocié de celui de la performance en sciences de l'éducation même si certains auteurs pensent au maintien des deux concepts. A cet effet, la compétence n'est pas immuable en ce sens qu'une personne qui aurait manifesté une compétence dans une circonstance donnée ne manifesterait plus la même compétence dans une autre situation si les deux ne sont pas de la même famille. Cela soulève le débat sur la question de la compétence qui ne peut se définir qu'en tenant compte de l'action et de la situation, deux concepts inséparables à ce moment précis. En effet, une compétence fait recours à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès. Jonnaert (2002)

La définition de Gillet (1991) cité par Jonnaert (2002 : 32) de la compétence regroupe les termes évoqués ci-dessus. Pour lui, la compétence *est un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schéma opératoires et qui permettent à l'intention d'une famille de situations l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace.* Selon le CIEP (2010 :23), la compétence vise : *l'efficacité, elle est orientée vers une finalité car, elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion). Elle s'accompagne dans l'action et dans un contexte spécifique. Elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation car, elle mobilise in situ différentes ressources cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales, etc. Ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier. Dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations non à une situation singulière.* Ceci revient à dire qu'une compétence n'est observable et mesurable qu'à travers l'action de l'individu qui met en mouvement plusieurs de ses ressources internes et externes pour résoudre un problème donné.

Pour Lasnier (2000 :32), une compétence *est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement dans des situations ayant un caractère commun.* Le ministère de l'éducation du Québec MEQ (1999), va dans le même sens en définissant la compétence comme un savoir-agir qui se développe suite à un processus d'intégration et de mobilisation d'un ensemble de ressources. Ce même ministère (2000) renchérit en disant que, la compétence et un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Ici, de la première conception où la compétence est comprise comme un savoir-faire, donc une capacité qui est du domaine du latent, on va migrer vers un savoir-agir qui est de l'ordre de l'action. La notion d'intégration va disparaître et laisser place à celle d'utilisation efficace qui renvoie à l'efficacité de l'action et au choix des ressources que l'élève doit opérer en fonction de la situation à laquelle il fait face.

Perrenoud (2008 :7) pense que la compétence *est une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas... elle n'est pas une simple mise en œuvre « rationnelle » de connaissances, des modèles d'action, de procédures, mais n'exclut pas l'assimilation des connaissances.* Ainsi, la construction des compétences est intimement liée à la formation adéquate des schèmes de mobilisation des connaissances en temps réel au service d'une action efficace et qui se développe et se stabilise à la lumière de la pratique.

Jonnaert et al (2004) cité par Jonnaert (2009 :63) allant dans le même sens soutiennent l'idée selon laquelle une compétence

est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes, d'obstacles et sur des actions. La réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.

Il ajoute qu'une compétence *est l'aboutissement de ce processus dynamique, elle est spécifique à une situation et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situation et est fonction des contraintes et des obstacles que ressent la personne ou le collectif des personnes et /ou qui sont présents parmi les circonstances de la situation.* Jonnaert et al (2004) cité par Jonnaert (2009 : 63-64)

Parallèlement, Jonnaert (2009) identifie trois logiques liées au concept de compétence :

- la logique de l'action en situation qui indique comment une personne ou un collectif de personnes agissent en situation. A ce niveau, la compétence est énoncée, c'est-à-dire qu'elle se déploie grâce à l'action vécue par une personne ou un groupe de personnes en situation ;
- la logique curriculaire qui précise les éléments à prendre en compte dans les programmes et prend racine dans une compréhension de ce qu'une personne réalise en situation pour devenir compétent.
- La logique de l'apprentissage qui prétend permettre aux élèves de développer des compétences.

Toutefois, ces trois logiques sont complémentaires et définissent la compétence comme le résultat d'un processus de traitement compétent de la situation.

Rommainville (2006 :2) pense que la compétence *est une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.* Plusieurs éléments émergent de cette définition : ceux d'une compétence vue comme un ensemble intégré de ressources cognitives, socio-affectives et sensorimotrices orienté vers l'action et en rapport avec une famille de situations. D'un autre point de vue, Delorme (2008 : 17) affirme que la compétence est *un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées*

en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une classe de situation l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace.

Pour De Ketele (1996) cité par Roegiers (1996 :65), la compétence est *un ensemble de donnée de capacités (activités) qui exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes données par celles-ci.* Cette définition met en exergue les trois dimensions de la situation qui sont les capacités, les contenus et les situations.

Sous un autre angle, Romainville et al (1998 :27) suggèrent que la compétence *est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété des ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.* A ce niveau, la notion de famille de situations est capitale en ce sens qu'elle est un paramètre important du développement des compétences c'est-à-dire que c'est dans sa confrontation régulière avec les situations dites équivalentes que l'apprenant acquiert ses connaissances et développe ses compétences.

Nous nous résumons dès lors en disant que, quel que soit les différentes définitions apportées par ces auteurs, nous relevons qu'elles renferment des éléments communs qui constituent un consensus sur le concept. Carette (2007) et Delome (2008). Ces éléments se résument en quatre notions essentielles à savoir : les ressources, la mobilisation, l'intégration et la situation. A cet effet, La compétence est donc comprise comme un savoir-agir en situation, faisant appel à un ensemble de ressources intégrées (savoirs, savoir-faire et savoir-être) par l'individu. Toutefois, sans faire l'objet d'une définition consensuelle, il se dégage de cette notion un certain nombre d'éléments clés.

III.8.1. Les éléments clés qui constituent la compétence

Plusieurs éléments entrent dans la constitution d'une compétence : les ressources, la question de mobilisation, la famille de situation, la situation problème.

III.8.1.1. Les ressources

Le terme ressource désigne l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir d'expérience que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation. Ces ressources relèvent de ce qu'apprend l'élève à l'école. Elles font l'objet d'apprentissage organisé à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages. Outre ces savoirs appris à l'école, il peut également avoir recours à des ressources externes nécessaires pour exécuter la compétence. Parmi celles-ci, nous pouvons citer : les savoirs qui sont classés en plusieurs catégories :

- les savoir déclaratifs, des modèles de la réalité ;
- les savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes techniques ;
- les savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière). En plus des savoirs, nous avons les habiletés (encore appelés "skills" ou savoir-faire qui sont des schèmes guidant des opérations mentales) et d'autres ressources (émotionnelles, relationnelles, des attitudes, des postures etc.)

Pour conclure, nous dirons que les ressources sont constituées des ressources personnelles d'ordre réflexif, cognitif, affectif et des ressources externes d'ordre social et contextuel. Ces ressources dépendent aussi de la situation posée ainsi qu'au processus cognitif de l'élève c'est-à-dire que, l'apprenant doit sélectionner et coordonner les ressources dont il dispose pour résoudre un problème. Il ne s'agit pas d'un ensemble de ressources à énumérer comme l'affirme le Boterf mais celles qui serviront de manière efficace pour résoudre un problème précis. Comment donc mobiliser ces ressources ?

III.8.1.2. La question de mobilisation

La compétence fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources diverses : des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir-être etc. Mais, selon Le Boterf (1994), disposer des ressources n'est qu'une condition nécessaire de la compétence car, un être humain peut avoir des ressources sans parvenir à s'en servir, soit parce qu'il est incapable d'identifier à temps les ressources à mobiliser, soit parce qu'il n'arrive pas à les combiner adéquatement et efficacement. Il faut mettre ces ressources en synergie, c'est-à dire ensemble pour parler comme le Boterf, les coordonner, orchestrer les connaissances, les habiletés les attitudes et les valeurs pour pouvoir résoudre une situation-problème. Si les ressources ne coopèrent pas, ne se complètent pas, ne s'articulent pas, l'action ne sera pas efficace. Perrenoud (1997) partage ce point de vue lorsqu'il affirme : *mobiliser ne signifie pas seulement « transporter » ou « déplacer » des connaissances, mais aussi « transformer ces connaissances*. Si la notion de mobilisation reste ainsi au cœur de la définition des compétences, que devient alors la famille de situation ?

III.8.1.3. La famille de situations

Une compétence ne peut être comprise qu'en référence aux situations dans lesquelles elle s'exerce. Elle se définit par rapport à une famille de situations. Par famille de situation, on entend l'ensemble des obstacles que l'on peut rencontrer dans un travail appris. Roegiers

(2006) l'assimile à un ensemble de situations qui peuvent être considérées comme équivalentes, c'est-à-dire avec le même niveau de difficulté. Pour garantir l'équivalence entre les situations d'une même famille, il faut préciser les paramètres qui sont un ensemble de caractéristiques auxquelles doivent répondre toutes les situations qui veulent faire partie de la famille concernée. Nous pouvons en effet relever comme paramètres le contexte, le type de support pour ne citer que ceux-là.

Dès lors, pour développer une compétence, on doit restreindre les situations dans lesquelles l'apprenant sera appelé à exercer la compétence. Celui-ci est soumis certes à une variété de situations mais il s'agit d'une variété limitée, qui se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations. L'exemple ci-dessous montre une famille de situation :

Exemple : la compétence de conduire une voiture en ville. Les situations qui correspondent à cette compétence sont les différents types de parcours, à des moments différents, avec des conditions atmosphériques différentes, des densités de circulation différentes...

Pour mettre un terme à cette partie, nous dirons que, la compétence se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation car, elle mobilise "in situ" différentes ressources cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales... Ce qui témoigne son caractère complexe. Dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situation et non à une situation singulière.

Au terme des clarifications portées aux fondements théoriques de l'APC, et aux concepts qui y sont liés, nous pouvons dire que la compétence est indissociable de l'activité du sujet et du contexte dans lequel elle s'exerce. Elle est structurée de façon combinatoire et dynamique car elle intègre plusieurs éléments tels que des savoirs, savoir-faire, comportements, pratiques, raisonnements, attitudes etc. Elle comporte une dimension à la fois individuelle et collective car, les compétences ne sont pas seulement individuelles mais collectives puisqu'elles relèvent d'une responsabilité partagée entre personne, le contexte qui inclut d'autres personnes et le dispositif. Une fois le point fait sur les éléments constitutifs de la compétence, nous allons au prochain point définir les caractéristiques d'une compétence

III.9. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APC

Ces caractéristiques sont de plusieurs ordres. Boutin et Julien trouvent que l'approche par les compétences se caractérisent par la rupture dans les façons de faire des enseignants, par le privilège accordé à la complexité dans les apprentissages, par la fragmentation et la multiplicité des compétences d'une part et par la modélisation du comportement des apprenants et leur réussite qui s'exprime sous forme de comportements observables d'autre part. Ces caractéristiques relèvent de la part des enseignants une remise en cause de leurs pratiques et expériences personnelles pour s'adapter aux nouvelles pratiques véhiculées par la nouvelle approche. Pour ce faire, ils sont appelés à proposer aux apprenants des situations d'apprentissage complexes et à développer des attitudes et des comportements observables nécessaires à leur intégration à l'environnement social.

Rey, Carette, Defrance et Kahn (2012) cité par Bibana (2012) attribuent à l'APC plusieurs intérêts :

- elle évite la décomposition et la perte du sens de la tâche. Les compétences lors de la réalisation d'une tâche peuvent se situer en termes de compétences globales et partielles, mais il faut éviter de les décomposer davantage au risque de tomber dans le saucissonnage des tâches reprochées aux behavioristes ;
- la tâche doit rester une tâche c'est-à-dire une situation problème qui renvoie à une finalité. Plus la tâche est décomposée, plus elle perd son sens et devient une activité ordinaire ne faisant appel qu'aux capacités ;
- elle met les apprenants en activité. L'APC met les apprenants en activité à partir des situations-problèmes qui leur sont proposées. Elle permet à l'apprenant de mobiliser toutes ses ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui sortent du domaine de la répétition d'un comportement déjà installé ;
- elle donne du sens aux savoirs scolaires. En effet, les activités scolaires étant finalisées, elles doivent être proches des usages sociaux de l'apprenant afin de faciliter leur intégration et leur transfert dans la vie ;
- elle transforme le sujet apprenant en profondeur. L'APC transforme le sujet apprenant à travers des compétences développées en lui et qui restent latentes sur le plan cognitif. Ces compétences restent son capital intellectuel toute la vie et s'actualisent au contact d'une situation à résoudre. Ce processus de transformation du sujet prend suffisamment du temps ;

- elle réduit la sélectivité de l'école car, dans un certains pays, l'école est suffisamment sélective et un enseignant qui fait réussir tous les élèves est vu comme un laisser-faire.

Pour ces auteurs, l'introduction des compétences serait alors un palliatif à ce problème de sélection institué comme pratique dans certains systèmes éducatifs. La notion de compétence se référant à celle de tâche et la mission de l'école étant de faire accomplir par les élèves un certain nombre de tâches, leur délimitation limiterait l'inflation des connaissances exigées des élèves Rey et al (2012). Cette délimitation conduit à s'appesantir sur les savoirs essentiels que les apprenants doivent acquérir au lieu d'avoir une liste infinie de savoirs à apprendre et ces savoirs essentiels seront exigés des élèves comme acquis à mobiliser.

Le CIEP (2010 :10) soutient que *les caractéristiques de l'approche par les compétences sont de plusieurs ordres et reposent sur différentes manières de les comprendre et de les mettre en œuvre. Les principales sont : une priorité donnée aux compétences vues comme des savoirs-agir, une application forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations.*

Suivant cette même logique, Roegiers (2008 :13) rappelle que l'approche par les compétences présente essentiellement trois effets :

- une bonne adhésion de l'ensemble des acteurs du système éducatif ;
- une amélioration qualitative des résultats des élèves (production orale et écrite, résolution des problèmes, la mise en œuvre de la méthode expérimentale, etc.) et l'élève devient plus performant pour résoudre des situations –problèmes ;
- une amélioration de l'équité du système. L'APC fait évoluer non seulement les performances des élèves les plus forts, mais fait progresser davantage les élèves les plus faibles. Il ajoute également que l'approche par les compétences donne du sens aux apprentissages et favorise la participation active des apprenants et la résolution des problèmes de la vie courante.

A travers une autre étude, Roegiers (2010 :167) cité par Bibana (2012) pense que l'approche par les compétences possède les caractéristiques suivantes :

- *elle est motivante : elle donne du sens aux apprentissages. La pédagogie de l'intégration vise à contextualiser les apprentissages aux yeux de l'apprenant, à les rendre significatifs, à situer l'ensemble des apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui. (...)* ;
- *elle est équitable : elle permet de faire progresser toutes les catégories d'élèves. (...)* ;

- *elle est progressiste et inclusive : tout en créant une rupture dans la manière d'envisager les apprentissages, elle est en continuité avec les pratiques en Place. (...)* ;
- *elle est ingénieuse : elle apporte des solutions concrètes au gonflement des programmes d'études ;*
- *la pédagogie de l'intégration est simple : elle propose une structure accessible et lisible pour tous. Une des dérives des programmes officiels des dernières décennies tient à la complexification de ceux-ci à tel point qu'ils deviennent illisibles pour les enseignants et les formateurs (...)* ;
- *elle est ouverte : elle possède un haut potentiel de contextualisation. Loin d'être un modèle à appliquer de manière uniforme, la pédagogie de l'intégration est une véritable « approche » au sens premier du terme en ce sens qu'elle prend en compte les différentes dimensions du curriculum : programmes d'études, évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires etc.*

Il ressort de ces différents points de vue que l'approche par les compétences marque le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, des pratiques axées sur la transmission des savoirs et la certification des connaissances à des pratiques centrées sur l'appropriation des compétences et l'aide aux apprenants.

En effet, dans la logique de l'APC, l'apprenant se trouve au centre de l'action éducative et doit être actif dans l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant se trouve aussi modifié. Il ne consiste plus à guider les élèves vers les objectifs inutiles, mais il consiste à animer des situations d'apprentissage, à accompagner de près les élèves dans leur processus d'acquisition des savoirs et à les aider à surmonter leurs difficultés. L'APC accorde l'attention aussi bien aux savoirs, savoir-faire qu'au savoir-être qui doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle. Une fois ces caractéristiques présentées, nous pouvons donner les objectifs.

III.9.1 LES OBJECTIFS DE L'APC

Basée sur le principe de l'intégration des acquis c'est-à-dire de l'exploitation de plusieurs ressources pour résoudre des tâches complexes, l'APC essaye de combattre le manque d'efficacité de la pédagogie par objectifs. D'après Roegiers, elle s'appuie sur trois objectifs principaux :

- elle met l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire et en fin de scolarité obligatoire plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. L'enseignant doit organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu ;

- elle donne également du sens aux apprentissages c'est-à-dire qu'elle montre à l'élève à quoi lui sert tout ce qu'il apprend à l'école. À cet effet, l'APC amène à transcender la liste des contenus des matières à retenir par cœur, les savoir-faire vides de sens, au profit de l'intégration des apprentissages dans la vie sociale ;
- elle certifie les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes c'est-à-dire en termes de savoir-faire de l'élève et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire oubliables et peu utiles dans la vie.

Tous ces éléments énumérés et qui entrent en droite ligne dans la mise en œuvre de l'APC impliquent des changements au niveau des stratégies pédagogiques et dans l'apprentissage.

III.9. L'APC EN ÉDUCATION : UNE NOUVELLE VISION DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS L'APPRENTISSAGE

III.9.1. Au niveau de l'enseignement

Au niveau de l'enseignement, les objectifs d'enseignement ne sont plus de l'ordre des contenus à transmettre mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'élève. Elle se base sur des ressources que l'élève doit être capable de mobiliser en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Ainsi, le rôle de l'enseignant se trouve aussi modifié.

L'enseignant joue un rôle déterminant à ce niveau. Considéré comme expert, guide, animateur etc., il crée des situations pédagogiques en mettant en place des circonstances d'apprentissage optimales pour une installation des ressources cognitives, socio affectives et psychomotrices. Il favorise le partage des idées et le travail en coopération et en aidant les apprenants à devenir autonome.

Bien plus, il a une fonction d'orientation et de soutien de l'apprentissage. Il met en place, organise des circonstances susceptibles de faciliter l'installation d'un ensemble intégré de ressources mobilisables en vue de résoudre une situation- problème. À cet effet, Abbet (2016) pense qu'il doit favoriser l'intérêt et la motivation dans ses demandes, encourager les initiatives utiles en classe, communiquer clairement ce qu'il attend en adaptant ses demandes aux types de réactions provoquées. Il doit mettre en place les conditions favorables à la construction des connaissances et au développement des compétences relevant de sa discipline dont l'élève a besoin dans ses situations de vie. D'ailleurs, Lafortune (2001 : 26) pense que l'accompagnement de l'enseignant renvoie au soutien apporté à des personnes en

situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Ceci présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée.

Outre ce rôle d'organisateur, il déclenche le dialogue sur des savoirs particuliers avec ses apprenants. L'enseignant doit aider l'apprenant dans la construction de son savoir en lui proposant une démarche formalisée, en identifiant sur un mode coopératif les freins et en régulant des tensions inhérentes à tout processus d'évolution. Ce rôle ne se résume pas uniquement au simple principe de mise en œuvre des stratégies pédagogiques mais aussi à la façon par laquelle l'enseignant invite l'apprenant à adhérer à la construction de son savoir. Ainsi, l'apprenant est confronté à des situations-problèmes dans lesquelles ses représentations s'affinent, d'où la nécessité des gestes pédagogiques adéquats devant être posés avec l'élève afin de rendre signifiantes ces situations et assurer un changement conceptuel.

Étant donné que l'APC prépare à la citoyenneté, c'est-à-dire qu'elle vise à former des citoyens capables d'apprendre par eux-mêmes, d'être autonomes, d'agir et de vivre avec les autres, l'enseignant doit à travers sa conduite susciter une attention particulière au développement individuel de l'apprenant, de ses capacités et de sa personnalité. Morin (1999 :71) pense à cet effet que *l'éducation doit contribuer à l'autoformation de la personne (apprendre et assumer) la condition humaine, apprendre à vivre et apprendre à devenir citoyen*. La conduite de l'enseignant doit donc être colorée des éléments de socialisation à l'instar du contrôle de soi, de l'assimilation des normes et des codes indispensables à la vie en société.

III.9.2. Au niveau de l'apprentissage

En ce qui concerne l'apprentissage, l'élève est au centre de la construction de son savoir. Appelé à convoquer régulièrement ses ressources pour les mettre en pratique dans des situations particulières, l'élève doit prendre une part active aux activités d'apprentissage. Il doit construire ses savoirs selon un processus actif et dynamique. En effet, il doit être placé dans des situations qui lui permettent de construire ses modèles, ses démarches, ses habiletés de tous ordres. Autrement dit, il doit être mis dans des conditions qui le motivent, le questionnent et le forcent à mettre en jeu ce qu'il sait ou croit savoir. Cette motivation étant nécessaire pour que l'élève devienne autonome dans la construction de son savoir, qu'il assume la responsabilité de ses apprentissages et de ses démarches, l'enseignant doit

maintenir et établir avec les apprenants une relation satisfaisante. Il apparaît donc dans cette volonté de transformer l'élève en acteur social, une interaction entre ces actants directs de la formation (élève-enseignant) sans exclusion ni empiètement du rôle de l'un sur celui de l'autre.

III.9.3 Au niveau de l'évaluation

Dans la logique de l'approche par les compétences, l'évaluation ne constitue plus une fin en soi pour reprendre les propos d'Iramène (2017). L'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'apprenant dans le quotidien et à des moments plus stratégiques. Cette conception de l'évaluation invite ainsi à la considérer comme une composante de l'apprentissage et non comme une entité distincte. D'ailleurs, Scallon (2007 :34) précise que : *l'évaluation des actes isolés et l'établissement de différences individuelles a cédé la place au souci de décrire avec exactitude ce dont les individus sont capables. Les pédagogues d'aujourd'hui situent l'évaluation des apprentissages au regard d'objectifs pédagogiques associés à des habiletés de niveau supérieur, à des habiletés complexes ou à des compétences.* Partant de ce point de vue, nous pouvons relever que l'évaluation peut avoir plusieurs objectifs à savoir : l'évaluation des connaissances, l'évaluation des habiletés, l'évaluation des savoir-être ou l'évaluation des compétences.

En effet, l'approche par les compétences privilégie l'évaluation formative (régulation durant tout le processus d'apprentissage) à la normative ou sommative (certification/ sanction en fin de cycle comme par exemple le BEPC (Brevet d'étude du premier cycle) de telle sorte que l'école puisse assurer la réussite du plus grand nombre d'apprenants. Aujourd'hui, pour enseigner efficacement, il est indispensable que l'évaluation accompagne le processus d'apprentissage Roegiers (2000). Mais, cette nouvelle conception de l'évaluation est encore difficile à mettre en place dans la réalité, suite aux diverses raisons contextuelles telles que les effectifs pléthoriques, le manque de maîtrise des enseignants pour les nouvelles exigences de l'approche qui ne facilitent pas la mise en œuvre de l'APC.

III.9.4 L'approche par les compétences et ses différentes appellations

Le concept d'approche par les compétences se présente sur plusieurs déclinaisons à savoir la pédagogie de l'intégration, approche par les situations, approche actionnelles etc. Mais, ce que nous pouvons retenir de ces différentes inclinaisons est le dépassement que l'approche opère par rapport à la pédagogie par objectifs, ancree dans le découpage des apprentissages. Toutes les réformes par l'approche par les compétences se livrent à ce combat

qui consiste à dépasser le stade d'un enseignement-apprentissage traditionnel pour une nouvelle approche. Ce changement impacte sur les conceptions des curriculums, l'élaboration des manuels scolaires, les démarches d'apprentissage et les pratiques d'évaluations ainsi que les contenus de formation. Ces réformes prennent des appellations variées pour marquer la différence entre l'ancienne approche et la nouvelle d'où le terme de paradigme. De plus, quelles que soient les différentes manières de comprendre l'approche par les compétences, toutes s'entendent sur trois propositions qui constituent le profil de sortie de l'enseignant :

Les contenus des curricula vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire. La formation des enseignants est approfondie à la nécessité de prendre en compte des nouvelles catégories de contenus comme par exemple des « life-skills » ou des compétences transversales. Cette évolution découle de plusieurs facteurs essentiellement liés à la mondialisation tels que la culture et l'emploi, la circulation des valeurs, des informations, des idées et des personnes qui leur est associé et qui assigne d'autres fonctions à l'école. Ceci implique que l'école n'est plus le seul vecteur pour la diffusion des savoirs ;

L'apprenant est l'acteur principal de ses propres apprentissages : Quel que soit la théorie d'enseignement-apprentissage que l'on considère, la recherche en science de l'éducation montre que l'efficacité de l'enseignement-apprentissage est essentiellement liée à la mobilisation de l'activité cognitive de l'apprenant en qualité et en quantité. Autrement dit, pour un enseignement-apprentissage de meilleure qualité, l'apprenant doit prendre une part sans cesse plus active à ses apprentissages. Cet enjeu est lié à un autre plus important qui en est le corollaire, à savoir celui de faire évoluer progressivement le rôle de l'enseignant dans la classe, lui faire jouer le rôle de médiateur et d'accompagnateur de l'activité de l'apprenant en lieu et place du discours ;

Le savoir-agir en situation est valorisé : la place que doivent occuper les situations complexes dans l'enseignement-apprentissage est reconnue par tous les partisans de l'approche par les compétences, même si selon les variantes différentes ils positionnent ces situations à des moments différents de l'enseignement apprentissage. Ces situations complexes sont considérés par certains comme sources d'apprentissage (situation d'exploration, situations de recherche, situations didactiques, etc.) d'autres les situent comme aboutissement d'enseignement-apprentissage (situations d'intégration), d'autres encore insistent sur le rôle des situations complexes comme moyen d'évaluer les apprenants

(situations d'évaluation). Mais tous reconnaissent que la complexité devient une composante de l'enseignement-apprentissage à part entière.

III.9.4 L'approche par les compétences : un nouveau paradigme

D'après Legendre (2005 : 982), *un paradigme est une école de pensée dans un domaine de savoir et d'activités qui partage un ensemble cohérent de croyances fondamentales, d'orientations, de valeurs, et de façon de faire au regard de certains phénomènes*. Kuhn (1961) l'assimile à un modèle à suivre ou un exemple type qui apporte des solutions aux problèmes que rencontrent les chercheurs à une période donnée. L'approche par les compétences représente donc par rapport à la pédagogie par objectifs un modèle à suivre pour résoudre les problèmes liés à l'éducation de nos jours.

Rappelons que le but de toute nouvelle approche pédagogique est de suggérer des outils susceptibles de faciliter les apprentissages afin de préparer de façon adéquate les apprenants à affronter non seulement les défis de leur environnement actuel et celui à venir mais aussi ceux du monde. La PPO conçue et organisée à une certaine époque a su répondre aux besoins de plusieurs générations. De nos jours, vu le changement de statut de la connaissance avec notamment la transformation numérique de la société qui fait que l'accès au savoir et à l'information dépasse le cadre de l'école, d'autres façons de concevoir l'enseignement-apprentissage et d'autres approches pédagogiques sont privilégiées. A cet effet Roegiers (2001) dans son livre *pédagogie de l'intégration* montre l'évolution des théories d'apprentissage et leur contribution à l'approche par l'intégration des acquis. En effet, il distingue quatre grands moments de cette évolution : le premier voudrait que les programmes d'enseignement soient développés sur la base des connaissances des textes fondamentaux. C'est-à-dire connaître les textes des grands auteurs et les commenter. Dans le second les programmes d'enseignement devraient se préoccuper davantage à l'assimilation des sciences et des technologies. Le troisième quant à lui est influencé par la pédagogie par objectifs. A ce niveau, il fallait introduire de rigueur dans les dispositifs de formation en définissant au mieux ce que l'apprenant sera capable de faire à l'issue de sa formation en découpant les objets d'études en éléments plus simples et observables. Le dernier paradigme est celui que nous adoptons aujourd'hui et qui renvoie au développement des compétences. Ces quatre grands paradigmes qui représentent l'évolution du statut de la connaissance selon Roegiers (2001) se synthétisent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7: synthèse de l'évolution du statut de la connaissance

| | | | | |
|------------------|-----------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| | Tradition des fondements | Modernisme classique encyclopédique | Modernisme scientifique expérimental | Post-modernisme professionnalisant |
| source | Les grands auteurs | Découverte Didérot | C. Bernard, B. Bloom | compétitivité |
| connaître | Traduire de grandes œuvres | Restituer les savoirs | Savoirs observables | compétences |
| enseigner | Commenter de grandes œuvres | transmettre | Pédagogie de maitresse | APC |
| curriculum | Choix des auteurs | Choix des savoirs | Arbre des objectif PPO | PPO référentiels |
| Programme noble | « humanités anciennes » | « humanités modernes » | Filières scientifiques PPO | Formations professionnalisantes |
| Faculté noble | Philosophie et lettres | sciences | Ingénieurs, médecine | Reconnues par les employeurs |
| Traces actuelles | Options latin-grec | Filières sciences | Ecole normale supérieure | Vers la généralisation |

Source : Iramène (20018)

Au terme de ce chapitre qui nous a permis d'apporter des clarifications nécessaires à la compréhension des fondements théoriques de l'APC, les remarques suivantes peuvent être mises en évidence :

L'APC prend sa source dans les paradigmes psychologiques que sont : le cognitivisme, le socioconstructivisme et la cognition située. En plus de ces trois courants, nous avons aussi mentionné le rôle du CECRL qui n'est pas un courant psychologique mais qui joue un rôle déterminant dans la compréhension de l'APC avec pour principal concept la tâche. À travers ces différents paradigmes, nous avons établi le lien selon lequel le processus de cognition c'est-à-dire l'acte d'apprentissage est individuel mais aussi collectif.

Par ailleurs, nous avons relevé que, le principal intérêt de l'APC est d'amener l'apprenant à la construction de son savoir, contrairement à la PPO qui avait pour objectif de faire mémoriser les savoirs aux apprenants. L'approche par les compétences laisse plus de place à l'apprenant en ce sens qu'elle vise à rendre celui-ci autonome c'est-à-dire capable

d'affronter les situations de la vie. À cet effet, l'apprenant doit être motivé, il doit se sentir libre dans cet exercice afin de négocier ce savoir avec l'enseignant qui pour lui est un guide, l'accompagnateur dans cette tâche.

Enfin, nous avons donné les différentes acceptions du concept de compétence qui est l'élément clé de cette approche selon certains domaines scientifiques. Nous nous sommes appesantie sur le domaine éducatif en ce sens que c'est dans ce contexte que notre travail est axé. Il ressort de cette acception que la compétence n'est pas un état mais un processus dynamique puisqu'elle combine et reconstruit un ensemble d'éléments pour répondre à un objectif, tout en s'adaptant aux contraintes de la situation et aux exigences du contexte.

CHAPITRE IV : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Toute activité humaine qui engage l'objectivité et qui est conduite par la raison fait nécessairement appel à la méthode car, c'est elle qui encadre les idées et donne du crédit au travail mené par l'homme.

Ainsi, dans le cadre de ce chapitre, nous nous proposons de présenter la méthodologie que nous allons employer pour mener cette étude. En effet, le Cameroun étant l'univers dans lequel notre étude sera réalisée, nous allons premièrement présenter quelques éléments caractéristiques de ce territoire avant de passer au terrain proprement dit. Une telle démarche a pour objectif d'explicitier les phénomènes qui pourront nous aider dans les pages à venir. Par la suite, nous présenterons le type de recherche, la population d'étude, le choix des méthodes et des instruments de collecte des données. Enfin nous procéderons à la méthode d'analyse.

IV.1. LES CARACTÉRISTIQUES PHYSIQUE ET CLIMATIQUE DU CAMEROUN

Pays de l'Afrique centrale situé dans le Golfe de Guinée au-dessus de l'équateur, le Cameroun s'étend entre le deuxième et le treizième degré de latitude Nord d'une part et entre les huitièmes et seizième degré de longitude Est d'autre part. Ce pays occupe une superficie de 475.650 km² dont 466050 km² de superficie continentale et 9600 km² de superficie maritime. Il présente une forme triangulaire qui s'étire sur près de 1500 km du Golfe de Guinée jusqu'au Lac Tchad, tandis que la base s'étend sur 800 km et part de l'océan Atlantique à la frontière avec la République Centrafricaine. Le Cameroun partage ses frontières avec six pays africains : au Nord par le Tchad, à l'Ouest par le Nigéria, au Sud par le Gabon et la Guinée Équatoriale, à l'Est par la Centrafrique.

Caractérisé par son extrême diversité physique et climatique, le Cameroun possède plusieurs régions naturelles :

- les hauts plateaux de l'ouest avec une altitude moyenne supérieure à 1100 m présentant un climat frais et une végétation moins dense. C'est une région riche en terre volcanique. Cette partie du pays qui regroupe les régions de l'Ouest et du Nord-Ouest abrite également deux grandes métropoles à savoir Bafoussam et Bamenda ;
- le Sud forestier situé dans les zones équatoriales et maritimes. Cette zone du pays regroupe les régions du centre, de l'Est, du Sud, du Sud-Ouest et du Littoral. Elle abrite aussi deux grandes métropoles à savoir Yaoundé et Douala ;
- le Nord Soudano-Sahélien qui est une région de la steppe et de la savane, caractérisée par un climat tropical sec et un climat tempéré dans le plateau de l'Adamaoua. Il rassemble les régions de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord dont les villes importantes sont : Ngaoundéré, Garoua et Maroua.

IV.2. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES ET CULTURELLES

Sur le plan social et culturel, le Cameroun se distingue par une diversité sociale et culturelle. En effet, sur les plans ethniques et linguistiques, on dénombre un peu plus de 250 groupes ethniques et autant de langues locales, formant trois grands ensembles culturels :

- la culture soudano-sahélienne (dans les régions de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême-Nord) ;
- la culture semi-bantoue (dans les régions du Centre, du littoral, du sud et de l'Est).

- la culture bantoue (dans les régions du Centre, du Littoral, du Sud et de l'Est).

En plus de cette grande diversité culturelle nationale, le Cameroun a hérité de ses anciens colonisateurs (la France et la Grande-Bretagne), deux langues officielles : le français et l'anglais.

Sur le plan spirituel, trois cultes dominent le paysage religieux camerounais : le christianisme (catholique et protestant), l'islam et les religions traditionnelles « animismes ». Cette diversité à la fois physique et humaine représentative du continent africain est à l'origine de la désignation du Cameroun : « Afrique en miniature ».

Après cette présentation de l'univers géographique de l'étude, le prochain point sera consacré au type de recherche que nous entendons mener.

IV.3. LE TYPE DE RECHERCHE

D'après Mialaret (1993 :109), on trouve dans les sciences de l'éducation tous les types de recherche depuis la recherche historique qui se fait complètement sur les documents jusqu'à la recherche expérimentale qui est la plus rigoureuse parce que utilisant toutes les techniques de l'entretien, de l'observation, de l'enquête, des sciences humaines. Ouillet (1999 : 90) distingue plus de trente-quatre types de recherche dont nous présenterons quelques-unes :

- **la recherche comparative**

Il s'agit d'une recherche qui tente d'établir une relation de cause à effet à partir des variables naturelles sans passer par la manipulation. Ici, on procède par une observation qualitative et quantitative puis par une expérimentation indirecte. C'est une méthode qui recherche les ressemblances et dissemblances entre les situations.

- **l'étude de cas**

C'est une recherche statut quo qui procède à la collecte des données dans le but de décrire une situation, la condition ou l'état actuel des choses. Elle relève donc de la description pure et simple et est contrainte d'après Ouillet (1999) et Tsafak (2004) à l'étude de prédiction ou de causalité. L'étude de cas met en relief la totalité de la situation et permet de résoudre un problème ponctuel à partir d'une description exhaustive. C'est l'analyse détaillée d'un contexte qui s'oppose à l'analyse globale avec ses théories statistiques.

- **la recherche corrélacionnelle**

Elle vise à établir le degré de relation existant entre deux variables au moins à partir du coefficient de corrélation simple ou multiple et des diagrammes de corrélation. C'est une recherche qui implique la relation mais n'établit pas ou n'implique pas la relation de cause à effet. Ici, il y a interaction entre les deux variables indépendantes et dépendantes.

- **la recherche descriptive**

Elle porte sur la description claire et systématique du matériel et du phénomène étudié à partir des différentes modalités. Ici, on rassemble les données de la manière la plus complète possible au sujet d'un phénomène. On procède de façon cohérente à la construction sans spéculation des informations de manière à donner une image qui reflète la réalité. Cette recherche doit satisfaire à deux exigences, notamment : la validité et l'exactitude c'est-à-dire représenter exactement les faits, car ils sont sacrés.

- **la recherche documentaire**

Celle-ci vise à reconstituer l'histoire par l'exploitation des documents afin de confronter les résultats. Ici, le chercheur vise les preuves, il rassemble les données sous forme de pourcentage, procède par description pure et simple et tire des conclusions qui s'imposent à l'aide des pourcentages.

- **la recherche expérimentale**

Elle repose sur l'épreuve d'hypothèses dans les relations de cause à effet. À ce niveau, le chercheur agit sur le sujet. Il fait varier certaines variables tout en maintenant d'autres constantes. Campbell, cité par Ndié (2006) distingue trois types de recherche expérimentale : la recherche pré- expérimentale, la recherche quasi- expérimentale et la recherche expérimentale pure.

- **la recherche d'observation**

Différente de l'enquête qui vise les résultats, la recherche d'observation vise les structures et les processus qui conduisent aux résultats. On distingue plusieurs types d'observation : une observation objective, une observation systématique, une observation participante et une observation électronique. Dans tous les cas, le chercheur doit faire une

description neutre sans jugement, produire les notes analytiques, décrire le déroulement de l'observation sans passion.

Nous avons ainsi apporté des éclaircissements sur quelques types de recherches que nous pouvons rencontrer dans un travail scientifique. Notons que nous nous sommes arrêtés uniquement sur quelques-unes d'entre elles, la liste n'étant pas exhaustive. Ainsi, pour le cadre de notre travail nous avons choisi comme type de recherche la recherche qualitative et exploratoire.

-La recherche qualitative

Elle repose sur une conception holistique de l'étude des êtres humains, vivants une compréhension globale du phénomène à l'étude (Creswell 2003 ; Fortin et Coll, 2006). L'expérience spécifique à chaque individu y est appréhendée en contexte c'est-à-dire à l'intérieur de l'enseignement social dans lequel elle s'insère, l'exercice de création de sens propre à ce type de recherche étant toujours un exercice de contextualisation (Paillé et Mucchieli, 2010). Au cœur des préoccupations du chercheur qualitatif, se trouve aussi la signification que revêt pour les individus le phénomène à l'étude (Fortin et Coll, 2000). Cette signification prenant forme dans le vécu de chacun Paillé (2007). C'est la raison pour laquelle la recherche qualitative apparaît le plus souvent comme une « méthodologie à devenir » plutôt que comme une méthodologie fixée dès les premières étapes de la recherche, prenant forme à mesure que l'analyse avance, se transformant au gré des nouvelles découvertes faites par le chercheur et des nouvelles données qui s'offrent à lui (Creswell 2013).

Notons que si la recherche qualitative met l'accent sur la signification que revêtent pour les individus les événements du monde social, elle postule également l'importance du rôle du chercheur dans le processus de recherche et de construction de sens (Creswell 2003 ; Fortin et Coll, 2006 ; Paillé 2007 ; Paillé et Mucchieli 2010). Le chercheur interagit avec les participants et interprète les données émergentes. Loin de voir là un biais comme c'est le cas dans la recherche quantitative, la recherche qualitative fait de la subjectivité du chercheur un de ses postulats de base. A cet effet, Paillé (2007 :47) rappelle « le caractère historique, contextuel et contingent de l'activité interprétative. » Aussi, la recherche qualitative peut également se définir comme une « méthodologie de proximité » se tenant au plus près tant de l'expérience des participants que de celle du chercheur.

Ainsi, la méthode qualitative essaye de comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Elle traite des données subjectives et donc difficilement quantifiables. Kakai, cité par Moy et Vanlerberghe (2012 :30) pense qu'elle ne jette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. Cette recherche se centre sur les comportements des individus et tente, par une observation extérieure d'établir des lois générales à visées prédictives vers la production d'un savoir généralisé. Elle est appropriée à l'objet de la présente étude car, l'un de ses buts est de comprendre pourquoi les enseignants ont de la peine à réaliser l'approche par les compétences dans les classes de langue. Anadon (2006 : 15) dira à propos que :

La recherche qualitative ou interprétative est celle par laquelle les chercheurs s'intéressent à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs conduites. Ici, on met en valeur la subjectivité dans la communication et l'interprétation des conduites humaines et sociales. (...) Sur le plan de la connaissance, ce qui intéresse les chercheurs est tout ce qui apparaît comme significatif dans les perceptions, les représentations, les sentiments et les actions des acteurs sociaux. La recherche est orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes, car ceux-ci sont considérés comme les acteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain.

En effet, les enseignants étant considérés comme les premiers manipulateurs d'une réforme, leur opinion est capitale pour la compréhension et la mise en œuvre de l'approche.

-la recherche exploratoire

D'après Ouillet (1999 : 92), la recherche exploratoire « vise la découverte d'idées qui permettent de localiser un phénomène ». C'est une démarche qui par sondage d'opinions constitue la première étape à franchir avant de poursuivre une vraie recherche quantitative. Le chercheur à ce niveau construit une batterie de questions qu'il soumet à son échantillon d'étude. Ensuite, il collecte les données et analyse les opinions soit par la statistique descriptive, soit par la statistique inférentielle.

Elle est exploratoire parce qu'elle a pour objectif de compléter le travail de lecture fait à propos du sujet d'étude et non de mettre une hypothèse à l'épreuve. (Nils et Rimé : 2003) Pour ce faire, nous devons questionner les acteurs de terrain concerné par l'étude afin

d'aboutir à un nouveau questionnement et à la découverte d'autres aspects du problème ignoré jusque-là. (Nils et Rimé : 2003)

IV.4. LE CHAMP D'ENQUÊTE

Il s'agit ici de l'espace choisi par le chercheur pour conduire sa recherche. Ce champ dans le cadre de notre travail renvoie aux différents lieux d'enquête et aux différents établissements que nous allons aborder. Ainsi, nous avons orienté notre étude dans les classes de français du sous-cycle d'observation et d'orientation des lycées de l'enseignement secondaire général de la ville de Yaoundé. Cette région a été choisie pour plusieurs raisons : la diversité sociale et culturelle, l'offre scolaire importante par rapport à d'autres régions.

Les établissements choisis sont d'enseignement secondaire général et public. On y en dénombre plusieurs dans cette ville. Cependant, pour délimiter nos données, nous avons décidé d'exclure les établissements secondaires privés et techniques. Les raisons de cette exclusion s'expliquent par le fait que les établissements publics sont les seuls dont la grande majorité des enseignants viennent de l'École normale supérieure, donc reconnus et employés par l'État comme enseignants qualifiés. Ce qui n'est pas toujours le cas dans les établissements privés gérés par des particuliers qui le plus souvent emploient les personnels dont beaucoup ne sont pas imprégnés des connaissances didactique et pédagogique.

Nous avons aussi exclu les établissements scolaires techniques parce que nous voulions nous intéresser uniquement aux classes de langue. Or, les leçons de langue ne font pas généralement partie des matières du premier groupe, c'est-à-dire qu'on n'y accorde pas de la priorité dans les programmes scolaires de l'enseignement technique. L'accent est surtout mis sur les disciplines de spécialisation dans ces établissements.

Nous avons ainsi limité notre champ de travail à cinq établissements ayant un cycle complet (c'est-à-dire le premier et le second cycle). Ce choix a été fait en fonction de la facilité d'y accéder et de la volonté des chefs d'établissement de nous admettre dans les salles de classe.

IV.5. LA POPULATION

D'après Rongere (1979 :62), la population est *le nombre total des unités statistiques ou individus qui peuvent entrer dans le champ d'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon*. C'est l'unité statique qui nécessite d'être expliquée avec beaucoup de précision. Ainsi, Seidman (1998) cité

par Boutin (2011 :106) préconise dans le cadre de la recherche qualitative de respecter les étapes suivantes :

- rejoindre les participants par l'entremise des personnes qui déterminent les clés de l'accès (responsables d'établissement, parents, etc.) quand cela est nécessaire ;
- entrer en contact avec les répondants potentiels de la façon la plus personnalisée possible, par une visite sur les lieux au cours de laquelle le chercheur présentera son projet ;
- constituer une réserve de candidats potentiels afin de ne pas dépendre de façon absolue de la disponibilité des répondants ;
- effectuer une sélection à partir des critères préétablis.

Suivant cette logique pour identifier notre population, nous avons rencontré les proviseurs qui nous ont facilité le contact avec les enseignants à qui nous avons présenté notre sujet de recherche. Les personnes intéressées étaient appelées à répondre volontairement à ce sujet. Les répondants de cette recherche étaient constitués des enseignants de français en charge des classes du sous-cycle d'observation et d'orientation.

IV.6. L'échantillonnage

L'échantillonnage est la technique qui consiste à choisir un groupe d'individus appelé échantillon dans une population mère. À ce propos, Ghiglione et Matalon (1982 :29) pensent :

Qu'il est très rare qu'on puisse étudier exclusivement une population, c'est-à-dire en interroger tous les membres. Ce serait si long et si coûteux que c'est pratiquement impossible. D'ailleurs, c'est inutile : interroger un nombre restreint de personnes, à condition qu'elles aient été correctement choisies, peut apporter autant d'informations, à une certaine erreur près, erreur calculable et qu'on peut rendre suffisamment faible. Le problème est de choisir un groupe d'individus, un échantillon tel que les observations qu'on fera sur lui, pourront être généralisées à l'ensemble de la population ; il faut donc que l'échantillon présente les mêmes caractéristiques que la population, qu'il soit représentatif.

Dans la même logique, De Landsheere (1982 :382) écrit : *échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait.* L'échantillonnage consiste donc à réduire la population mère de façon représentative. De quelle manière allons-nous donc établir notre échantillon ?

IV.7. L'ÉCHANTILLON

Parler de l'échantillon revient à s'arrêter aux choix des personnes invitées à faire partie de l'étude. Dans une recherche qualitative ou interprétative, ce choix est intentionnel c'est-à-dire que le chercheur établit un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude à des personnes qui partagent certaines caractéristiques. Dès lors, pour délimiter un échantillon rigoureux, Savoie-Zajc (2007) propose quatre critères : il est intentionnel et il est constitué en fonction des buts poursuivis dans la recherche (comparaison ou compréhension en profondeur) ; il est balisé théoriquement parlant et justifié ; il est cohérent avec les postures épistémologiques et méthodologiques ; il traduit un souci éthique.

Nous avons opté dans le cadre de ce travail pour un échantillonnage par trie. C'est-à-dire que parmi les enseignants de langue française au sous-cycle d'observation et d'orientation dans les lycées, nous avons sélectionné ceux qui ont déjà au moins trois années d'ancienneté de pratique de l'APC, et qui ont une expérience professionnelle d'au moins quatre ans. Ces critères indiqués visent à obtenir un ensemble des répondants outillés sur la question portée à notre analyse. Notons ici qu'en recherche qualitative, le nombre de participant est rarement déterminé à l'avance. Etant donné que la représentativité statistique des résultats n'est pas recherchée, le nombre de personnes nécessaire pour mener à bien la recherche est généralement bien moindre qu'en recherche quantitative. Plutôt qu'un nombre fixe assigné à l'avance, la taille de l'échantillon est établie par la saturation théorique des données. Il y a saturation lorsque les données ne sont plus porteuse d'informations nouvelles (Savoie-Zajc 1997 ,274 ; Fortin et Coll. 2006, 240). Ainsi, notre échantillon s'est arrêté à 15 participants, ce qui se situe un peu au-dessus de la norme pour ce type d'étude qui comprend généralement entre six et dix participants selon les chercheurs (ibid).

IV.8. DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Cette phase consiste à employer des stratégies souples destinées à favoriser l'interaction avec des participants. Le chercheur à ce niveau doit combiner plusieurs stratégies de collectes pour faire ressortir les différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues. Ainsi, dans l'opération de recueil de ces données, nous avons procédé par une pré-enquête dans le but de tester les outils qui seront utilisés dans la réalisation des entretiens. Cette opération consistait à travailler auprès d'un échantillon réduit avec les instruments prévus pour la collecte des données. Il s'agissait ici d'aller passer

l'entretien à quelques personnes présentant les mêmes caractéristiques que celles choisies pour l'enquête. Elle avait pour rôle de vérifier le niveau de compréhension, la pertinence et la cohérence du guide d'entretien afin de nous permettre de déceler les questions ambiguës ou celles manquantes. Par la suite, nous avons utilisé le téléphone multimédia (pour enregistrer les cours faits en salle de classe), le guide d'entretien pour les interviews et enfin la grille d'observation pour les observations des cours. Ces choix d'instruments nous ont permis de collecter trois types de données : les données issues des entretiens, des observations non participantes et des enregistrements audio.

IV.8.1. L'entretien

Savoie-Zajc (2009a :339) définit l'entretien comme *une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence.*

Quant à Ndie (2006 : 55), il pense que c'est *un moyen de communication entre l'enquêteur et l'enquêté à travers lequel l'enquêté est motivé à parler, à donner les informations sur les questions relatives à un sujet donné.* Allant dans la même logique, Moscovici et Philogène (2003 :51) soutiennent que : *l'entretien permet de conceptualiser les projets de recherche et, ce faisant, il crée l'instrument approprié pour mesurer le sujet de recherche. Il donne obligatoirement à la recherche un tour plus personnel étant donné que l'interviewé travaille directement avec le sujet.* Il existe plusieurs formes d'entretien : l'entretien non dirigé ; l'entretien semi-dirigé ; l'entretien dirigé.

Pour la présente étude, la collecte des données a donc été réalisée à partir des entretiens individuels et semi-dirigés. Les entretiens individuels permettent de retirer les informations et des éléments de réflexion très riches (Quivy et Campenhoudt, 2006). Elles se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs où s'instaure un véritable échange. En effet, elles ne sont pas entièrement ouvertes pour éviter que les enquêtés n'explicitent des éléments trop périphériques à l'objet de recherche. En ce sens, le chercheur veillera, dans ses relances à recentrer l'entrevue sur les objectifs à chaque fois que l'enquêté s'en écartera par son engagement conversationnel. Dans cette perspective, l'entrevue individuel constitue un bon choix car, l'interlocuteur peut exprimer librement ses représentations et livrer ses expériences, elle permet aussi d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur (Quivy et Campenhoudt, 2006). Cependant, avant d'explicitier en quoi consiste l'entretien semi-dirigé, il serait nécessaire de présenter les deux autres types que nous avons mentionnés *supra*.

IV.8.2. L'entretien directif

Selon Ghiglione et Matalon (1991 : 79), *c'est un ensemble de questions ouvertes, standardisées et posées dans un ordre immuable à l'ensemble des enquêtés. Ces questions reposent de leur part des réponses relativement courtes et précises, aux questions non ambiguës.* Ici, l'enquêteur élabore en amont un guide d'entretien avec un ordre préétabli pour chaque question. Son rôle consiste à lire des questions et à recueillir des réponses en cherchant à ne pas induire les réponses. Il peut néanmoins préciser les questions ou les reformuler à la demande des personnes.

IV.8.3. L'entretien non directif

Il repose sur un thème donné, et laisse à l'interviewé la latitude de s'exprimer librement. Il est généralement utilisé dans des recherches à visée exploratoire lorsque le chercheur n'a pas encore élaboré d'hypothèses structurées. Ce type d'entretien peut donc permettre de structurer la problématique et des hypothèses. L'enquêté dans ce cas développe le thème proposé tandis que l'enquêteur utilise des relances sans y apporter de nouvelles orientations.

IV.8.4. L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est la technique de collecte des données la plus utilisée dans la recherche en sciences sociales (Nils et Rimé, 2003). Le choix de ce type d'entretien pour notre étude se justifie par le souci d'explorer directement les opinions des acteurs de la réforme en leur donnant la parole. De ce point de vue, Gauthier (2010 : 342) énonce que l'entretien semi-directif permet au chercheur *de rendre explicite l'univers de l'autre. Un chercheur privilégiera ce type d'entrevue s'il souhaite entrer en contact direct et personnel avec un interlocuteur.* À la différence de l'entretien directif, ce type n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. Il est laissé à l'enquêté le soin de développer et d'orienter son propos, les différents thèmes devant être intégrés dans le fil discursif de l'interviewé. Étant donné que, lors de l'entretien, l'enquêté navigue le plus souvent dans tous les sens, nous avons prévu des questions de relance pour recadrer au cas où celui-ci s'éloignerait de notre objectif.

Dès lors, pour mettre en œuvre notre entretien, nous nous sommes servi d'un guide d'entretien qui permet, d'après Nils et Rimé, de recueillir des informations importantes pour tester les hypothèses ou des objectifs de recherche. Ce guide comporte une partie introductive à l'entretien, des questions regroupées en thèmes généraux qui viennent encadrer le contenu de l'entretien. En ce sens, nous nous situons dans un entretien à questions ouvertes. Cette

forme d'entretien se prête bien aux recherches qui servent à circonscrire les perceptions des répondants sur l'objet étudié, ses comportements et ses attitudes. (Mayer et Saint-Jacques, 2000). Le degré de liberté offert aux répondants à ce niveau est réduit par la formulation explicite des questions. Cependant, une marge de manœuvre subsiste puisque les répondants demeurent libres. Globalement, cela permet d'orienter les discussions vers les grands thèmes de notre recherche tout en laissant la latitude nécessaire à l'interviewé pour nuancer et expliciter ses propositions. Ainsi, les thèmes ont été organisés de la manière suivante : 1) la conduite de l'enseignant envers les apprenants ;2) la négociation didactique ; 3) l'approche par les compétences.

IV.8.5. L'observation

L'observation est selon Galisson et Puren (1999 :125), *la première approche en vue d'appivoiser l'objet d'étude (ce à quoi la recherche s'intéresse). Elle consiste à porter une attention méthodique sur cet objet pour en préciser les contours et les limites, en interpréter les faits saillants en démêler les enjeux, en identifier les problèmes.* Elle implique ainsi un observé et un observateur. D'ailleurs, (Loubet des Bayle 2000 :56) pense que

Les procédés d'observation sur le terrain sont fondés sur un contact direct et immédiat du chercheur avec la réalité étudiée. C'est l'observateur qui pour observer le déroulement d'une manifestation descend dans la rue pour voir ce qui s'y passe. C'est le chercheur qui pour étudier un groupe va assister aux activités de ce groupe. Ce type d'observation fait essentiellement appel aux informations que le chercheur retire de l'usage de ses sens, vue et ouïe particulièrement et éventuellement complétées par la mise en œuvre de procédés d'investigation documentaire ou par entretien qui se trouve dans certains cas facilitée par le contact direct du chercheur avec la réalité.

Elle est donc un outil de collecte de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où elle se déroule. Martineau (2005). L'observation consiste avant tout à comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques.

L'observation non participante quant à elle est une technique de collecte des données pendant laquelle celui qui observe ne prend pas part aux activités du groupe. Elle consiste à se mettre en retrait et observer le déroulement de la leçon. Elle permet de mieux comprendre et d'analyser les actions et les paroles enregistrées au moment de l'exploitation du corpus. Elle traduit aussi la qualité de la compréhension des faits observés.

Le choix de ce type d'enquête se justifie par le fait que, l'observation donne la possibilité au chercheur d'avoir un regard panoramique sur l'ensemble du terrain contrairement à l'enregistrement qui se focalise sur un seul objet (les pratiques de classe). L'observation permet non seulement de se faire une image du terrain, mais aussi elle met à la disposition du chercheur une information sûre des faits.

En effet, lors des périodes d'observation, des notes de terrain doivent être prises. Ces notes représentent le matériel d'analyse des résultats. C'est pourquoi, d'après Deslauriers et Mayer (2000) ainsi que Martineau (2005), il existe plusieurs sortes de notes : les notes méthodologiques ou pragmatiques, les notes théoriques, les notes descriptives et le journal de bord :

- les notes méthodologiques ont pour objectifs de bien décrire le déroulement des opérations de la recherche ;
- les notes théoriques rendent compte des efforts du chercheur pour donner un sens ou plutôt d'esquisser une interprétation des phénomènes et une cohérence à différentes observations qu'il a accumulées ;
- les notes descriptives quant à elles se rapportent au lieu où se déroule la recherche, aux acteurs, à leurs activités et à leurs opinions ;

le journal de bord renferme des éléments comme les impressions, les états d'âme, les sentiments, etc. Concrètement, cette feuille de note nous permettra de reconstituer le scénario pédagogique employé par l'enseignant lors de l'observation.

IV.8.5.1 Présentation de la grille d'observation

Notre observation sera faite à partir d'une grille structurée selon trois axes de lecture à savoir : le regard sur l'enseignant, le regard sur l'apprenant et sur la méthodologie appliquée par l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage. Chaque axe de lecture aura des points précis à observer. Nous récapitulons ceci dans le tableau suivant :

Tableau 8: récapitulatif des différents points à observer

| Axes de lecture | Points à observer |
|--------------------------------------|---|
| Regard sur l'enseignant | -orientation des apprenants vers l'outil de réflexion -le matériel didactique -la gestion des situations et des tâches -la motivation des apprenants -la gestion des difficultés rencontrées par les apprenants |
| Regard sur l'apprenant | -mécanismes de construction des connaissances -mécanismes de prise de parole -attitude en interaction : actif, non actif, désintéressé |
| Regard sur la méthodologie appliquée | -les étapes de déroulement de la leçon -le rôle de l'enseignant Le rôle de l'apprenant |

IV.8.5.2. Explication de la grille d'observation

Notre grille d'observation comporte trois grands volets qui vont servir de base à notre travail d'observation et nous permettre de collecter un maximum d'informations à différents niveaux. L'observation de classe va donc se focaliser essentiellement sur :

- **le regard sur l'enseignant** : A ce niveau, nous allons décrire les gestes de l'enseignant, les procédés mis en œuvre pour orienter les apprenants vers l'outil de réflexion, comment est-ce qu'il encourage les apprenants à la construction du savoir, le type de matériel didactique qu'il utilise, le traitement des erreurs commis par les apprenants ainsi que les stratégies de gestion des situations et des tâches. Ces éléments nous fourniront des informations susceptibles à expliquer la difficulté de mise en œuvre de l'approche par les compétences ;

- **-le regard sur l'apprenant** : il s'agit à ce point de vérifier comment l'apprenant fait pour apprendre, comment est-ce qu'il construit son savoir, les mécanismes de prise de parole c'est-à-dire comment est-ce qu'il fait lorsqu'il veut s'exprimer, son attitude en classe vis-à-vis de la construction du savoir. Est-il actif ou passif lors de l'enseignement apprentissage ?
- **le regard sur la méthodologie appliquée** : nous allons recensé à ce point les modalités de travail, les types d'activités proposées aux apprenants, la présence ou l'absence des pratiques qui caractérisent l'approche par les compétences, le travail de groupe ou par situation-problèmes. Nous allons également relever le rôle de chaque interactant, les attitudes qu'ils adoptent à l'intérieur de la classe ainsi que les relations qu'ils entretiennent. Ace point, nous nous focaliserons sur l'attitude de l'enseignant en ce sens que nous estimons que c'est lui le moteur de toute action en situation de classe c'est-à-dire que c'est lui qui le fil conducteur de tout le processus d'enseignement-apprentissage enclenché (Hamlaoui 2009).

Que deviennent donc les enregistrements ?

IV.8.6. L'enregistrement

En plus de l'entretien, nous avons également fait recours aux enregistrements audio. Cette autre méthode de collecte nous semble discrète, car elle préserve une certaine spontanéité chez les participants et évite toute attention des apprenants sur l'observateur. Il faut souligner ici que cette méthode n'est pas toujours authentique, car l'enregistrement peut être influencé par le bavardage des élèves empêchant ainsi d'avoir une bonne insonorisation. Nous l'avons néanmoins employé dans le but de mieux expliciter les faits que nous avons observés au moment opportun. Ces différentes démarches employées pour la collecte des données vont nous permettre de déterminer les méthodes d'analyse.

IV.9. MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette section a pour but d'explicitier la démarche d'analyse de la présente recherche. Comme nous l'avons souligné *supra*, le choix de l'entretien semi-dirigé, les observations et les enregistrements comme instruments de collecte des données témoignent d'une volonté de saisie maximale des opinions des interviewés et d'une compréhension de la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques.

Ce travail se propose non seulement de trouver les stratégies pouvant faciliter la compréhension de l'APC, mais aussi, elle met en exergue le lien qui existe entre la politesse linguistique, la négociation didactique et L'APC. A cet effet, les données recueillies feront l'objet d'une analyse de contenu dont nous présenterons plus loin la visée et la démarche. Nous nous attarderons d'abord sur les objectifs de l'analyse qualitative considérée de manière générale.

IV.9.1. De l'analyse qualitative en général

L'analyse qualitative cherche à faire sens des phénomènes sociaux complexes en examinant et en interprétant la ou les significations que les individus leur confèrent dans un contexte donné. Aussi s'agit-il d'une démarche signifiante ou pour reprendre la définition de Paillé et Mucchielli (2010 :6) d'une *démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène*. C'est dire que le résultat de l'analyse qualitative prend d'avantage la forme d'une quantité. Ce qui intéresse ici le chercheur ce n'est pas tant de savoir combien de fois une expérience donnée se repère que de comprendre comment elle se déploie (Paillé et Mucchielli 2010,188). Si l'analyse qualitative n'exclut pas entièrement l'utilisation de certaines pratiques de chiffrage, elle accorde le primat à la découverte et à la construction du sens. Aussi, les processus de contextualisation sont-ils de première importance dans toute démarche d'analyse qualitative. D'après Paillé et Mucchielli (2010 :2), un processus de contextualisation *est un travail de mise en relation d'un phénomène avec des éléments sélectionnés de son environnement global(...). S'interroger sur les processus de contextualisation c'est se demander ce qui se transforme pour que le sens prenne corps ou évolue, lorsqu'une mise en relation avec un contexte a lieu*. Ceci revient à dire que le sens est consubstantiel aux situations de référence des individus qui peuvent être multiples, tout comme une même situation de référence peut être comprise différemment par différents individus, d'où le fait que les significations sont elles aussi plurielles (Paillé et Mucchielli (2010 :28). Ce sont ces significations telles qu'elles apparaissent liées à un contexte, que l'analyse qualitative s'attache à découvrir.

Procéder dès lors à une analyse qualitative dans un travail scientifique implique donc un travail d'écriture, c'est-à-dire restituer les faits observés et les mettre par catégories afin de mieux les analyser. Ainsi, ce travail se situe à trois niveaux, qui correspondent habituellement à trois moments du processus d'analyse à savoir :

- un travail de transcription par lequel on passe de la scène observée ou du témoignage livré à leur inscription sous une forme discursive écrite (notes de terrain, transcriptions, reproductions) ;
- un travail de transposition par lequel les notes de terrain ou les transcriptions sont annotées, catégorisées, commentées ou réécrites ; c'est aussi le moment où les mots et gestes des acteurs sont soupesés, reconsidérés par les mots du chercheur ;
- un travail de reconstitution, normalement constitué par le rapport ou la thèse, et qui prend le plus souvent la forme d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse avenues de compréhensions, pistes d'interprétation.

Dès lors, puisque nos analyses reposent sur les enregistrements des pratiques de classe, les autres données telles que les observations et les interviews ne viennent qu'en complément. Autrement dit, les données à traiter à ce niveau sont des données issues des enregistrements, les deux autres données supplémentaires (observations et interviews) serviront dans l'analyse et l'interprétation du corpus obtenu.

IV.9.2. La transcription

Pour obtenir le corpus sur lequel nous devons fonder nos analyses, nous allons procéder par la transcription littérale des cours enregistrés c'est-à-dire que les mots de liaisons ou de ponctuation du discours des interviewés, les injonctions, les tics de langages, les fautes de syntaxes et de concordance de temps, les redites, les mots d'argots ou familier etc., seront pris en compte tels quels. Par ailleurs, les indications propres à l'oralité telles que les émotions, les rires les sourires, les changements de tonalité ne seront non plus négligés. Ainsi, cette transcription nous permettra de mettre en exergue les mécanismes de négociation (entre l'enseignant et l'apprenant), de prise de parole, de procédure ou le mode d'action avec lequel l'enseignant intervient auprès de l'apprenant etc... Pour y parvenir, nous allons transcrire chaque leçon enregistrée du début à la fin de la séance. Une fois le texte obtenu, nous allons procéder par l'analyse.

IV.9.3. La grille d'analyse

Pour Mucchielli (1984), *analyser le contenu (d'un document ou d'une communication) se fait par des méthodes ou techniques sûres, en cherchant des informations, dégagant le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formulant et classant tout ce que contient ce document ou cette communication*. C'est donc les efforts que le chercheur investit pour découvrir et comprendre les relations à partir des faits recensés (Des Lauriers : 1991). Allant dans la même logique, la grille d'analyse nous

permettra de rendre compte du contenu des entretiens en établissant un lien avec le guide d'entretien. Ensuite, les unités de sens devront être extraites et classées dans des catégories.

L'analyse des données sera faite à partir du corpus, des notes issues de nos entretiens ainsi que des notes prises lors de nos différentes observations. Le recours à tous ces paramètres nous permettra de combler les insuffisances que pourrait avoir le texte transcrit. Dès lors, étant donné que notre étude vise à s'interroger sur le rôle de la politesse linguistique et de la négociation didactique dans l'application de l'APC, il nous reviendra de décrire la conduite de l'enseignant en classe envers sa face et celle des apprenants, ainsi que les rapports qui s'établissent entre ces conduites. Nous avons donc opté pour l'analyse de contenu.

IV.9.4. L'analyse de contenu

Apparue aux Etats-Unis au début du 20^e siècle, l'analyse de contenu était utile pour repérer la récurrence d'un mot dans les quotidiens et journaux. Cela permettait de voir quel message les producteurs de ces journaux voulaient transmettre au public et également les effets que ce message produisait sur les lecteurs (Legendre, 2005). Il s'agit d'une technique de *recherche qualitative qui permet de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter cette réalité relevant des informations explicitement ou implicitement contenus dans des données écrites ou audiovisuelles reliées à cette réalité* (Legendre, 2005 :63).

En effet, l'Euyer (1990) considère l'analyse de contenu comme un processus rigoureux dont l'objectif est de passer au travers d'informations de tous types. Elle se fait à partir des concepts ou des mots auxquels on associe des phrases ou des paragraphes selon leur sens ou signification. C'est un moyen efficace d'étudier de façon approfondie des informations dont le sens est caché. Vander Maren (1996) de son côté estime que même si le chercheur organise et donne un sens aux informations reçues, les participants à la recherche sont les détenteurs des faits. Selon Blanchet et Gotman (2007 :89, cité par Larouche, 2011), l'on peut attribuer à l'analyse de contenu une double fonction, soit celle de définir les concepts reliés aux objectifs de la recherche qui serviront à produire les conclusions de l'étude, soit celle non moins importante de permettre le traitement de toute l'information colligée. Lors d'une recherche qualitative, l'analyse des données et la collecte se font progressivement et de façon combinée expliquent Miles et Huberman (2003). Selon ces auteurs, les opérations qui consistent à l'organisation, à la classification et à la vérification des informations recueillies sont concomitantes et inséparables. C'est pourquoi ces actions

doivent être menées au fur et à mesure de la collecte des données pour permettre une amélioration des informations recueillies.

D'après Fortin (2010), l'analyse de contenu est la méthode la plus utilisée en recherche qualitative car, elle permet divers usages et conduit à traiter des données qualitatives pour isoler les thèmes prédominants et les tendances. Bardin (1986 :43) l'assimile à :

Un ensemble de techniques d'analyse de communication visant par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages à obtenir des indications (quantitatives ou non) permettant l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production ou de réception (variables inférées) des messages.

Elle est aussi une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'avoir une compréhension éclairée des documents à analyser. Pour y parvenir, des chercheurs ont élaborés plusieurs schémas classés selon trois grands volets : la pré-analyse, l'analyse proprement dite et la conclusion.

- la pré-analyse : c'est la phase de préparation du matériel de l'énumération des hypothèses, des indices etc.
- l'analyse : elle débute par un tamisage et se caractérise par le processus de découpage ; de codage ; de la catégorisation et de la comparaison.
 - le découpage qui renvoie à des règles de comptage appliquées à de différentes caractéristiques des éléments ;
 - le codage qui est la transformation des données brutes en termes concis aisément repérables ;
 - la catégorisation qui comprend la classification des éléments du discours selon les principes déterminés par le chercheur. Selon Bardin (1977), cette opération consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégorie, c'est-à-dire une rubrique rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique. De manière plus explicite

La catégorisation est une classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après les critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères commun de ces éléments. Le critère de catégorisation peut être

sémantique (catégories thématiques : par exemple, tous les thèmes signifiant l'anxiété seront rassemblés dans la catégorie anxiété, alors que ceux qui signifient la détente seront regroupés sous le titre conceptuel détente) ; Syntaxique (les verbes, les adjectifs) ; lexical (classement des mots selon leur sens avec appariement des synonymes et des mots ayant des sens proches). Expressifs (par exemple, catégories classant les divers troubles de langage). Bardin (2001 :150) ;

- la comparaison qui est une forme de mise en relation de deux éléments ou plus. Cette description conduit à un autre processus qui est celui de l'analyse différentielle ;
- la mise en relation qui est le lieu de traitement descriptif des résultats. Il s'agit de la présentation des données en pourcentage ou fréquence, en tableau ou en diagrammes etc. Cette description conduit à un autre processus qui est celui de l'analyse différentielle. Celle-ci permet de passer de la description à l'interprétation des données en relation avec les théories explicatives et les hypothèses.

IV.10. La qualité de la recherche

Cité par Mukamurera, Lacourse et Couturier 2006 : 11), Passeron pense que la force de la recherche qualitative réside dans sa capacité à *créer de la présomption, c'est-à-dire à engager la conviction de la communauté scientifique en dépit du caractère local ou contextuel de l'étude*. Aussi serait-ce la qualité et la transparence de la démarche du chercheur qui produirait cette présomption. En recherche qualitative, la valeur des résultats se mesure en termes de crédibilité, de confirmabilité, de transférabilité et de fiabilité (Lincoln et Cuba 1985 ; Miles et Huberman 2003 ; Fortin et Coll, 2006). Ces critères concernent tout autant la phase préparatoire de la recherche que l'étape de la réalisation.

1. La crédibilité

Le terme de crédibilité se trouve au cœur de la qualité de toute recherche. *Elle repose sur l'exactitude avec laquelle l'expérience vécue par les participants est représentée par le chercheur. Autrement dit, sur la fidélité avec laquelle les conclusions sont avancées.* (Fortin et Coll 2006 : 244). Il existe différents moyens d'assurer la crédibilité d'une recherche notamment le recours à une méthodologie rigoureuse (Patton 2002 :552). Celle-ci doit être bien documentée dans le protocole de recherche dont le rôle est de guider le chercheur tout au long de sa démarche. Il consiste en un compte rendu minutieux des buts et objectifs de l'étude ainsi que des moyens privilégiés pour les atteindre Allnut (2012). Tel sera notre préoccupation dans cette étude. Nous allons également essayer d'être pointu quant aux justifications prise au long de notre

démarche. La triangulation des sources de données constitue un autre moyen d'accroître la crédibilité d'une recherche car, chaque source est pourvue de ses propres forces et de ses propres biais (Patton 2002, Miles et Huberman 2003 :2005). Ainsi, trois sources de données distinctes seront utilisées pour mener à bien la présente étude : les verbatims d'entretiens issus des rencontres avec les enseignants, les notes issus des observations des cours ainsi que les notes issues des leçons enregistrées.

La qualité de la recherche dépend aussi de l'intégrité de l'analyse. Comme le mentionne en effet Patton (2002 :553), *being able to report that you engaged in a dystematic search for alternative themes divergent pattern and rival explanation enhaces credibility*. Ainsi, les constants vas et vient entre les nombreux segments du corpus nous permettrons d'accroître la profondeur et la vraisemblance de nos interprétations. En quoi consiste donc la confirmabilité ?

2. La confirmabilité

Elle réside dans la capacité du chercheur à reconnaître ses propres biais de façon à faire preuve du maximum de neutralité dans le processus de cueillette et d'analyse des données (Patton 2002 :553 ; Miles et Huberman. 2003 :502 ; Fortin et Coll. 2006 :245). Certes la recherche qualitative admet la subjectivité du chercheur mais celle-ci ne lui permet pas de se tenir au plus près des témoignages afin d'en rendre compte le plus fidèlement possible. Aussi, le chercheur doit-il relever l'existence de tout biais ou parti pris qui pourrait avoir une influence sur le processus de recherche. Ainsi, il faut bien admettre que la notion de liberté intellectuelle peut s'avérer délicate pour le chercheur en ce qu'elle appelle une adhésion spontanée. Il paraît en effet difficile de ne pas être pour la liberté d'expression. Le danger de juger les participants est donc bien réel pour celui qui ne prend pas la peine de se rappeler que sa tâche principale consiste à comprendre les attitudes des enseignants et non pas de porter un jugement sur eux. Sur ce, afin d'assurer la confirmabilité de notre recherche, nous allons chaque fois dans nos explications illustrer avec des extraits issus de notre corpus afin que le lecteur puisse comparer ses propres interprétations à celles que nous proposons. Nous allons également conserver les données brutes en annexe de telle sorte qu'elles puissent être consultées au besoin.

3. La transférabilité

La transférabilité renvoie à la possible transposition des résultats à d'autres contextes que celui à l'étude. Autrement dit à l'élargissement de leur portée au-delà des particularismes de l'échantillon (Miles et Huberman 2003 : 505 ; Fortin et Coll. 2006 :244 ; Mukamurera,

Lacourse et Couturier. 2006 :129). En recherche qualitative, il ne s'agit pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population cible car, l'échantillon étant non probabiliste. A l'instar de Mukamurere, Lacourse et Couturier (ibid), nous dirons que l'enjeu de la transférabilité est la capacité d'une recherche et ses conclusions de faire sens ailleurs. Le paradigme qualitatif s'intéressant davantage à la représentativité des processus sociaux qu'à la représentativité statistique. Ils identifient trois conditions à la transférabilité des résultats : soit la pertinence théorique de l'échantillon, la saturation des données et l'atteinte d'un certain niveau d'abstraction que le chercheur souscrive ou non à la méthode de la théorisation ancrée (Mukamurera, Lacourse et Couturier. 2006 :130-131). Ainsi, nous avons bien défini les critères d'échantillonnage de façon à ce que le lecteur puisse lui-même juger de la possibilité d'appliquer les résultats à des contextes similaires en plus de constituer un échantillon suffisamment hétérogène au plan théorique pour permettre une application plus large (Miles et Huberman (2003 :506).

4. La fiabilité

Le concept de fiabilité s'intéresse à la cohérence et à la stabilité du processus de recherche (Miles et Huberman. 2003 : 503). Il s'agit de savoir si un autre chercheur arriverait dans des circonstances identiques aux mêmes conclusions (Fortin et Coll. 2006 :244). Pour ce faire, afin d'assurer la fiabilité de nos données, nous les collecterons personnellement.

Nous avons dans ce chapitre présenté les principes méthodologiques qui vont sous-tendre notre travail. Ainsi, le type de recherche sur lequel repose notre travail à d'abord été présenté. Par la suite, nous avons défini les critères et le mode d'échantillonnage ainsi que les caractéristiques de l'échantillon. La collecte des données a été notamment réalisée à travers l'entretien semi-dirigé, les observations non participantes ainsi que les enregistrements audio. L'analyse de contenu qui vise à traiter les données qualitatives a été privilégiée. Enfin, certains critères de contrôle de la qualité en recherche qualitative ont été présentés et vont être appliqués dans cette étude.

Une fois ces méthodes de collecte de données élaborées ainsi que les démarches à suivre, il convient pour nous d'aborder le cadre opératoire qui consiste en la présentation et en l'analyse des résultats obtenus.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette recherche, rappelons-le, s'inscrit dans une volonté de revisiter les pratiques d'enseignement-apprentissage et d'apporter notre contribution à l'amélioration de la qualité d'intervention des enseignants. Ainsi, elle est constituée de différentes actions méthodologiques notamment les entretiens, les observations et les enregistrements audio. Ces techniques ont constitué l'essentiel du travail de collecte des données et ont permis de recueillir une quantité de données brutes. Le présent chapitre a pour but de présenter les résultats issus de nos enquêtes de terrains et leur analyse. Pour ce faire, nous allons présenter le déroulement de la collecte des données ainsi que les types de données recueillies.

V.1. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Une pré-enquête a été effectuée le 12 octobre 2019 au lycée de Ngoa-Ekélé. Nous nous sommes entretenus avec trois enseignants. Cette phase nous a permis de reformuler certaines questions afin de les rendre plus compréhensibles. Notre collecte de données s'est alors étendue du 11 novembre 2019 au 12 février 2020. Elle s'est effectuée dans cinq établissements scolaires à savoir : le lycée de Ngoa-Ekélé, le lycée Leclerc, le lycée de Biyem-Assi, le lycée de Nsam Efoulan et le lycée de Mendong. Nous avons travaillé dans 12 classes parmi lesquelles quatre classes de troisième, trois classes de quatrième et quatre classes de cinquième et auprès de 12 enseignants. Nous avons ainsi récapitulé quatorze heures quarante minutes de leçons. Notons que nous n'avons pas pu enregistrer toutes les leçons parce que, nous sommes arrivées sur le terrain au moment où les étudiants stagiaires exerçaient leur pratique et certaines leçons étaient faites par ceux-ci. Toutefois, n'ayant pas encore l'aptitude de la maîtrise de la classe, cela engendrait beaucoup de bruits et nous n'entendions pratiquement rien de ce qui était dit. Par ailleurs, nous avons également entretenu des enseignants pour une durée de cent soixante-huit minutes. Le tableau ci-dessous résume ce déroulement de la collecte des données.

Tableau 9 : récapitulatif de la collecte des données

| établissements | enseignants | classes | effectifs | Nombre d'heures d'enregistrement | observation | Entretien avec | Durée de l'entretien |
|---------------------------|-------------|--------------------|-----------|----------------------------------|-------------|----------------|----------------------|
| A : lycée de Ngoa-Ekélé | 1 | 3 ^e ESP | 124 | 1h30 min | oui | / | / |
| B : lycée Leclerc | 1 | 3 ^e All | 99 | 1h 30 min | oui | enseignante | 11min |
| | 1 | 4 ^e M1 | 130 | 1h | oui | enseignant | 12min |
| | 1 | 5 ^e M2 | 75 | 1h | oui | enseignant | 15 min |
| C : lycée de Mendong | 1 | 5 ^e M3 | 89 | 45min | oui | enseignant | 18min |
| D : lycée de Biyem-Assi | 1 | 3 ^e ESP | 111 | 1h 30 min | oui | enseignante | 15min |
| | 1 | 4 ^e ESP | 65 | 1h | oui | enseignante | 16min |
| | 1 | 5 ^E M2 | 77 | 1h | oui | enseignant | 18min |
| E : lycée de Nsam Efoulan | 1 | 3 ^e ESP | 78 | 1h 30 min | oui | enseignante | 13min |
| | 1 | 4 ^e A5 | 110 | 1h | oui | enseignante | 16min |
| | 1 | 5 ^e A2 | 78 | 1h | oui | enseignant | 17min |
| | 1 | 5 ^e A3 | 80 | 55 min | oui | een ee | 17min |
| Total | 11 | 11 | 1116 | 14h40 min | | | 168min |

V.2. LES TYPES DE DONNÉES RECUEILLIES

Nous avons orienté notre recherche autour de trois types de données à savoir : les observations, les entretiens et les enregistrements audio.

V.2.1. Les observations

Notre observation s'est faite à partir d'une grille structurée selon trois axes de lecture à savoir : le regard sur l'enseignant, le regard sur l'apprenant et sur la méthodologie appliquée par l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage.

➤ **Regard sur l'enseignant**

❖ L'enseignant : ses mouvements

Durant l'observation, nous avons constaté que parmi les six enseignants observés quatre enseignants se tenaient devant les apprenants qui étaient disposés sur trois rangés de tables. Ils enseignaient de manière frontale Rogiers (2006 :33). L'inconvénient de cette façon d'enseigner est que l'enseignant ne peut être proche de tous ses apprenants.

Nous avons également relevé que certains enseignants travaillaient et interpellaient les mêmes élèves, ceux assis aux deux premières tables de chaque rangée. D'autres par contre s'intéressaient uniquement aux élèves assis à proximités de leur table. Ce qui fait que bon nombre d'apprenants étaient délaissés. Nous pensons à cet effet que cela pourrait résulter des effectifs élevés que comportent les salles de classe camerounaises.

❖ La conduite de l'enseignant

Ce point est évoqué dans le but de montrer qu'il y avait une absence quasi-totale de contact réel entre les élèves et leur enseignant dans certaines classes observées. L'enseignant restait confiné dans son univers sans vouloir franchir celui de l'apprenant. Or, le nouveau rôle de l'enseignant attribué par l'approche par les compétences voudrait qu'il soit proche de ses apprenants qu'il apprenne à les connaître davantage qu'il connaisse leurs besoins et leurs capacités afin de leur venir en aide devant chaque obstacle rencontré.

Dans les classes observées, nous avons noté des rares déplacements des enseignants et peu d'occasion où ils sont entrés en contact avec les apprenants. Parmi les enseignants observés, seuls deux d'entre eux faisaient les efforts de s'intéresser aux productions que les apprenants les soumettaient à la lecture pour une correction. Pourtant, le point culminant de

l'approche par les compétences est que l'apprenant arrive à développer, à consolider et à investir des compétences. L'achèvement du programme est une question secondaire. Cependant, nous avons remarqué que les enseignants évoluaient avec le programme à la hâte au point de ne pas réserver un petit temps pour vérifier si les apprenants ont compris les notions. La majeure partie de ses apprenants n'arrivait pas à assimiler les notions et ceci se manifestait clairement lorsqu'il fallait appliquer ce qu'ils ont appris dans les exercices, ou alors lorsque l'enseignant faisait appel à leur acquis antérieurs pour introduire une nouvelle leçon. La priorité de l'enseignant était d'achever son programme et non celle d'aider les apprenants dans leurs difficultés.

❖ **Utilisation du matériel didactique**

Certains enseignants que nous avons observés utilisaient uniquement le manuel mis au programme comme support didactique d'où une carence de documents parallèles pour la réalisation de leurs tâches. Ceci relève d'un manque d'initiative de la part de ces enseignants à penser et à préparer d'autres supports ou du moins à demander aux apprenants de faire des recherches personnelles sur le thème à étudier. Ces enseignants se contentaient uniquement des exercices figurant dans le manuel des élèves.

Outre cette attitude, d'autres par contre (la minorité) faisaient des efforts à trouver autres documents pouvant compléter ou enrichir ceux au programme. Ces enseignants trouvent ainsi le moyen de captiver l'attention des apprenants de les motiver et de leur faire prendre la parole en puisant dans leur quotidien pour formuler des exemples ou des questions.

❖ **Le statut de l'erreur et intervention de l'enseignant**

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'erreur occupe une place capitale et cela est connu de tous. En effet, nous avons noté que les enseignants affichaient une attitude négative à l'endroit des apprenants vue les fautes qu'ils commettaient quel que soit le type de faute. Les enseignants n'accordaient aucune importance oubliant que ces erreurs pouvaient être exploitées à fond pour enrichir la séance. A chaque faute commise, les enseignants répliquaient seulement par la négation « non » et donnaient la parole à un autre sans toutefois indiquer où se situe l'erreur du premier apprenant ou le pousser à s'auto-corriger. Cette façon d'entreprendre les choses par l'enseignant frustre l'apprenant qui désire apprendre et le pousse à se révolter, à se replier sur soi ou alors l'invite à être désormais

passif en ce qui concerne l'apprentissage. Or, dans la logique socioconstructiviste, l'enseignant joue le rôle de médiateur et en tant que médiateur il doit avoir l'esprit d'écoute, il doit écouter l'apprenant qui est sur le point de sombrer et le mettre sur la bonne voie afin qu'il puisse mieux s'investir.

❖ **Le travail individuel**

Le travail individuel implique toute forme de travail qui permet à l'apprenant de participer activement et personnellement dans l'accomplissement d'une activité ou d'une tâche en mobilisant sa réflexion et toutes ses connaissances. Pour être efficace, ce genre de travail doit être suivi systématiquement de feed-back individualisés et efficaces de la part de l'enseignant Roegiers (2006 :33).

Ce travail individuel est la seule modalité de travail adoptée par les enseignants. Ceci témoigne d'une volonté d'impliquer activement les apprenants dans la construction du savoir, de leur apprendre à réfléchir et à résoudre une situation quelconque. En effet, les travaux individuels observés étaient basés essentiellement sur les lectures silencieuses puis à haute voix au cours de la séance réservée à l'installation d'une compétence de réception et de production à l'oral, suivie d'une série de questions réponses des différents exercices d'application, de quelques rédactions faites à la fin de la séquence... Nous avons remarqué que seuls quelques élèves s'impliquaient et participaient activement à ces différentes formes d'activité et qu'il s'agissait presque toujours des mêmes.

Certains enseignants accordaient moins d'importance à faire travailler les apprenants. Ils leur demandaient lors de la séance de production écrite par exemple d'aller chercher sur internet tout ce qui a trait à ce terme. Nous pouvons à la suite de ce point de vue faire deux lectures : cette attitude de l'enseignant traduit un manque de motivation, un désintérêt de la part de l'enseignant à l'endroit de l'apprenant qui est supposé être encadré par l'enseignant. Par ailleurs nous pouvons dire que ce comportement traduit la distanciation envers l'apprenant, la non maîtrise des principes de l'approche par les compétences et du manque de stratégie pouvant captiver l'apprenant à coopérer.

A côté de ce type d'enseignant, nous avons cependant relevé une minorité qui mobilisait leur potentiel à faire travailler activement les apprenants en leur demandant de se placer devant pour lire leur production écrite ou aller au tableau pour résoudre des exercices de grammaire, de conjugaison etc. Ce procédé s'est avéré très efficace pour nous car, la

majeure partie des élèves demandaient à aller au tableau mais malheureusement l'enseignant interpellait chaque fois les mêmes personnes.

❖ **Le travail de groupe**

Parlant du groupe, Roegiers (2006 :35) l'assimile à une mini société qui permet à l'élève d'entrer en contact avec d'autres personnes, de discuter avec ses camarades, d'apprendre à coopérer avec les autres, de réviser ses propres représentations...C'est le conflit sociocognitif. Ce genre de travail exige que l'enseignant soit capable de bien répartir et de bien gérer les groupes, et qu'il soit capable de suivre le déroulement du travail du début à la fin.

Revenons-en à nos résultats d'observation de classe. Nous avons remarqué l'absence de ce type de travail. En effet, les enseignants avaient jugé que ce genre de travail n'était qu'un encouragement eu désordre et à l'accentuation du bruit car ne pouvant produire un bon résultat. Pour eux, répartir le classe en groupe d'apprentissage n'était pas bénéfique pourtant c'est lorsque l'apprenant se confronte aux idées de ses camarades qu'il réfléchit plus et apprend aussi d'eux.

➤ Regard sur l'apprenant

❖ **Les activités d'apprentissage**

Pour installer le savoir agir chez l'apprenant, l'approche par les compétences propose aux enseignants de travailler par situations-problèmes (ou par situations complexes) qui exigent que l'apprenant réfléchisse à la façon de la résoudre et aux moyens de les construire.

Les résultats de nos observations montrent que les apprenants travaillaient uniquement sur les exercices d'application de leur manuel ou sur le cahier d'exercice. Les exercices consistaient uniquement à appliquer simplement les règles apprises lors de la séance d'enseignement-apprentissage dans le but de voir si la notion est acquise et voir dans quel cas remédier aux lacunes au cas contraire. Nous avons donc trouvé les exercices importants en ce sens qu'ils permettaient aux apprenants d'appliquer la notion, de s'exercer pour une plus ample acquisition. Cependant, chaque fois, il fallait revenir sur le contrôle individuel de chaque apprenant. Notons qu'en dehors de ces exercices d'application, aucune autre activité scolaire ou extra-scolaire n'a été observée.

❖ L'intégration des acquis

L'intégration est l'une des caractéristiques de l'approche par les compétences. Le savoir intégrer fait partie de la compétence décrite par Le Boterf en terme de savoir agir. D'après Roegiers (2006 :20), intégrer signifie *établir les liens entre les apprentissages fin de pouvoir résoudre des situations complexes en mobilisant des connaissances et des savoirs*. Grâce aux activités d'intégration, l'apprenant apprend à réfléchir, à exploiter et à utiliser ce qu'il est censé avoir déjà acquis une fois qu'il est mis devant une situation qui le nécessite. Ces activités d'intégrations sont donc des exercices qui permettent aux élèves de développer la capacité d'analyser et de résoudre n'importe quelle situation dans la vie. Nous avons relevé que les apprenants dans certaines classes observées ne réussissaient pas à le faire. Cela se traduisait par des lacunes liées à la non assimilation des leçons. Nous comprenons dès lors que si ces lacunes ne sont pas corrigées ou alors si les enseignants n'en prennent pas conscience, l'apprenant ne pourra opérer une intégration.

➤ Regard sur la méthodologie appliquée

❖ Le rôle de l'enseignant et son attitude

Notre intérêt à ce point est celui de savoir si les enseignants en contexte de classe parviennent vraiment à appliquer l'approche par les compétences, si l'instauration de cette nouvelle approche dans les programmes d'études est suivie du changement de mentalité chez les enseignants et par ricochet le changement d'attitude à l'intérieur de la classe. Nous voulons savoir si les enseignants arrivent à s'adapter à la nouvelle réalité didactique et donc à un changement de rôle ou si rien n'a changé.

En effet, après observation, nous avons remarqué que plus de la moitié des enseignants observés ne respectent pas les rituels d'accès à une situation d'enseignement-apprentissage. Ils entrent en classe et sans aucun signe de salutation s'obstine à demander aux apprenants où est-ce qu'ils se sont arrêtés la dernière fois. Autre chose, ces enseignants ne font pas de pause pour donner du temps aux apprenants de s'investir afin de vérifier si le message qu'il véhicule passe ou pour pallier aux difficultés de ceux-ci. Ces enseignants avancent à une vitesse accélérée faisant ainsi table rase du rythme des apprenants. Ceux-ci manifestent plutôt le désir d'achever le programme plutôt que de faire assimiler aux apprenants des enseignements de qualités qui pourraient leur servir dans leur insertion en société. Ces enseignants négligent les besoins et les intérêts de leurs apprenants pourtant leur

prise en compte leur aurait permis de mieux les connaître et prodiguer un enseignement plus adapté. Ces enseignants offrent une marge d'activité très restreinte aux apprenants. Les rares moments où ces apprenants sont clairement intervenus se sont produits lors de la première séance d'observation. Seulement, leur intervention se limitait à la lecture à haute voix et à la résolution des exercices inscrits dans le manuel. Nous n'avons jamais assisté à une prise de parole volontaire de la part des apprenants.

A côté de ce type d'enseignants, une minorité par contre réussissait à créer un climat de confiance dans la classe, ceci en se rapprochant des apprenants et en suscitant en eux un sentiment de confiance, ce qui a permis à leurs apprenants d'être actifs, motivés de prendre la parole. Ces enseignants trouvaient toujours le moyen de faire participer activement les apprenants, de les pousser à s'exprimer correctement, à argumenter et à prendre la parole sans crainte.

Cependant, nous avons relevé une absence de prise en compte des représentations des apprenants. Or, dans l'approche par les compétences il n'est plus question de décroquer les savoirs du moment où ils seront exploités par l'élève pour résoudre une situation quelconque. En faisant appel aux représentations des apprenants, l'enseignant leur permet d'une part d'apprendre tout doucement à intégrer ce qu'ils avaient déjà appris pour acquérir de nouvelles notions et donc d'inculquer chez eux l'idée d'investissement, d'autres parts, ces acquis serviront d'appui à l'enseignant pour introduire et expliquer de nouvelles notions. La représentation est d'une importance capitale dans l'enseignement. Selon Piaget (1986 :44), *elle est une disposition psychique latente, acquise à réagir d'une certaine manière à un objet. Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi un stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur les préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer.* En s'appuyant sur cette définition, nous pouvons dire que les représentations permettent de comprendre comment l'individu que ce soit l'apprenant ou l'enseignant s'organise pour juger et se comporter face à une situation d'apprentissage donnée. L'identification des représentations permet d'expliquer les raisons qui sont à l'origine des difficultés qui entravent l'appropriation des connaissances. C'est à partir des types de représentations dégagés par l'analyse que l'enseignant peut élaborer des stratégies d'intervention plus appropriées afin de remédier aux difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'acquisition des savoirs. Cerner le contenu des représentations est très important pour rendre plus efficace l'enseignement – apprentissage des savoirs et savoir-faire préconisés.

Par ailleurs, nos observations relèvent une incapacité à gérer les apprenants de manière équitable et égalitaire en donnant l'opportunité à chacun d'entre eux d'améliorer son niveau. Les enseignants travaillaient avec les mêmes apprenants qui étaient d'ailleurs d'un nombre très limité dans la salle de de classe (maximum 15 élèves sur 100 voir plus) et qu'ils marginalisaient les autres même s'ils manifestaient le désir de participer. Ceci accentuait le phénomène d'hétérogénéité proscrit par l'APC. Le rôle de l'enseignant dans le contexte de l'apprentissage selon l'approche par les compétences est de diminuer ces différences de niveau et de ne pas accentuer le phénomène d'hétérogénéité en essayant d'impliquer et de motiver le maximum d'apprenants et en aidant ceux en difficultés par tous les moyens disponibles, spécialement en programmant les séances de remédiation.

Les enseignants observés ont également accordé un désintérêt à la collaboration des apprenants et à la construction du savoir. Ils ont interdit toute forme de contact didactique entre les apprenants. Or, la collaboration des apprenants entre eux et la construction collective du savoir (spécialement dans le cadre du travail de groupe) permettent de consolider et de développer de nouvelles compétences, d'installer chez les apprenants des valeurs de type coopération entraide, et de contribuer à pallier aux différences de niveaux qui existeraient entre eux.

Nous retenons dès lors qu'en dépit de l'existence de quelques aspects positifs, les pratiques adoptées par nos enseignants ne sont pas en conformité avec celles définies par l'APC. D'après ce que nous avons constaté, cela pourrait résulter d'un certain nombre de facteurs : la surcharge des salles de classe. Nous avons constaté que nombreux sont des enseignants qui avait du mal à gérer adéquatement leur classe à cause du nombre élevé d'apprenants. Ceci n'était pas évident de suivre leur progression ni d'être à leur écoute à chaque fois qu'ils le sollicitaient. Nous avons aussi retenu que la poursuite des programmes était le souci majeur de certains enseignants observés.

En résumé, nous dirons que les observations menées dans les établissements sauf à quelques différences près laissent paraître les mêmes faits. Nous avons relevé que les rituels de politesse qui constituent l'ouverture de tout échange ne sont pas mis en place. La salutation de l'enseignant se réduit à l'injonctif asseyez-vous, suivie immédiatement de l'annonce de la leçon du jour. Il n'y a pas de salutation complémentaire. Or, l'enseignant doit vérifier l'état psychologique des apprenants à travailler. À cet effet, il lui revient d'attirer l'attention, de susciter le goût d'apprendre. L'apprenant est très attentif à l'humeur

de l'enseignant dès son entrée en classe. S'il se montre ouvert, il serait possible que les apprenants réagissent avec une attitude coopérative. En revanche, s'il se montre distant, il serait aussi évident que les apprenants développent les attitudes d'introspection par peur d'être sanctionnés.

Parallèlement, l'interaction entre enseignant et apprenant est limitée. L'enseignant reste distant des apprenants. Ceux-ci prennent peu la parole et encore moins les initiatives, de peur d'être contrariés par l'autorité suprême de la classe. Or l'APC prescrit une plus grande proximité pédagogique avec les apprenants. Cette posture de l'enseignant n'encourage pas les apprenants à s'impliquer dans l'apprentissage. Nombreux sont des enseignants qui entretiennent une communication unilatérale c'est-à-dire qu'ils monopolisent la parole et réduisent ainsi l'apprenant à un simple spectateur.

Certains apprenants qui font l'effort de réaliser les tâches proposées par l'enseignant sont confrontés à des difficultés qui ne sont pas surmontées par l'enseignant. La plupart du temps, l'enseignant ne s'intéresse pas à la difficulté de l'apprenant, il ne cherche pas à trouver le point d'ombre qui rend la tâche incompréhensible à l'apprenant, mais cherche plutôt à résoudre ce problème pour avancer.

Par ailleurs, certains enseignants respectent les étapes du déroulement de la leçon. Cependant, les échanges entre enseignant-apprenant restent non répartis. Les apprenants répondent en masse et dissimulent ainsi leurs idées. Lorsque l'apprenant parvient à prendre la parole, l'enseignant ne lui accorde pas suffisamment du temps pour exprimer entièrement son idée. Lorsqu'il est confronté à un blocus, l'enseignant ordonne à un autre de répondre à la question pourtant ce dernier éprouve ainsi un besoin d'aide. Cette attitude de l'enseignant envers l'apprenant ne l'honore pas. L'apprenant se trouve en train de perdre sa face devant ses camarades et n'éprouve plus l'envie de faire des efforts. Or l'un des attributs de l'enseignant selon l'APC est d'aider l'apprenant à construire son savoir. Pour cela, l'enseignant devrait en tant que guide réorienter l'apprenant en difficulté, afin qu'il puisse s'investir.

Bien plus, certains enseignants mettent en train plusieurs activités au même moment. Dès qu'ils entrent en salle de classe, après avoir mis le titre de la leçon du jour au tableau, ils demandent à un élève d'aller recopier le corpus sur lequel ils doivent travailler au tableau. Pendant ce temps, ils demandent aux autres de recopier au fur et à mesure. Par la suite, le même enseignant se met à poser des questions concernant ce qu'ils ont étudié la fois

dernière c'est-à-dire les prérequis. Les apprenants embarrassés par cette façon de faire choisissent ce qui leur semble facile à exécuter et l'enseignant se retrouve tout seul en train de monologuer.

La plupart du temps, le rôle de l'enseignant se trouve substitué à celui de l'apprenant. L'enseignant qui devrait jouer le rôle de conducteur, d'éclaireur devient lui-même le centre de l'apprentissage.

Toutefois, en dépit de ces nombreux enseignants qui s'écartent du processus de négociation et des règles qui régissent la communication dans une situation d'apprentissage telle que recommandé par l'APC, quelques-uns nous ont marqué favorablement en nous faisant preuve de leur bonne maîtrise des rituels d'accès dans une situation d'enseignement-apprentissage et en vérifiant la disposition psychologique des apprenants à travailler. Ceci se traduit à travers l'ouverture de l'échange qui est une forme de politesse élémentaire apprise aux apprenants et dont son prolongement induit une certaine sympathie envers ces apprenants.

Tout compte fait, nous retenons que, dans les classes où l'enseignant occulte les rituels indispensables à l'instauration des conditions psychologiques relatives aux activités d'apprentissage, l'apprenant se trouve désintéressé de la scène interactionnelle et ne participe pas aux échanges, ce qui rend la tâche de l'enseignant impraticable.

En outre, lorsqu'il stabilise l'environnement, c'est-à-dire lorsqu'il met en place un climat d'écoute en rappelant les prérequis et en sollicitant l'engagement des apprenants à travers les formules de politesse, et en se rapprochant d'eux, les apprenants se trouvent très attentifs, participent à la séance et l'enseignant avance facilement dans son travail.

V.2.2. Les entretiens

En ce qui concerne ce travail, nous avons choisi d'entretenir les enseignants parce qu'ils sont la cible, c'est-à-dire que ce sont eux qui manipulent l'approche. En effet, les entretiens menés visaient trois objectifs :

- recueillir des informations sur la conduite de l'enseignant envers les apprenants ;
- recueillir des informations sur les mécanismes de négociation du savoir entre l'enseignant et l'apprenant ;
- relever des informations concernant la perception de l'APC par les enseignants

Pour atteindre ces objectifs, nous avons constitué un guide d'entretien comportant trois sections dont voici la synthèse:

Tableau 10: récapitulatif du guide d'entretien

| Thèmes | Questions principales | Questions de relance |
|---|---|---|
| La conduite des enseignants envers les apprenants | -Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ? -comment répartissez-vous la prise de parole en classe ? | -demande d'engagement -les termes d'adresse |
| La négociation didactique | Comment amenez-vous les apprenants à participer à la construction de leur savoir ? | Orientation des apprenants vers l'outil de réflexion |
| La compréhension de l'APC | -Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ? -maîtrisez-vous ses fondements théoriques ? -avez-vous reçu une formation en APC ? -quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de l'APC ? | -les théories qui sous-tendent cette approche - la démarche et la gestion de la classe -la gestion des situations et des tâches |

Nous avons ainsi entretenu onze enseignants sur les seize prévus au départ. Nous les avons identifiés selon leur grade et le nombre d'année d'expérience. Pour préserver leur anonymat, nous avons choisi les lettres de l'alphabet français pour les nommer. Les récapitulatifs sont les suivants :

Tableau 11: identification des enseignants participants

| genre | âge | grade | Années d'expérience |
|--------------|------------|--------------|----------------------------|
| M | 42 ans | PLEG | 13 ans |
| F | 30 ans | PLEG | 5 ans |
| M | 32 ans | PLEG | 6 ans |
| F | 40 ans | PLEG | 10 ans |
| M | 36 ans | PLEG | 8 ans |
| F | 33 ans | PLEG | 4 ans |
| F | 27 ans | PLEG | 3 ans |
| F | 36 ans | PLEG | 5 ans |
| M | 40 ans | PLEG | 7 ans |
| F | 35 ans | PLEG | 6 ans |
| M | 42 ans | PLEG | 5 ans |
| M | 36 ans | PLEG | 5 ans |
| M | 40 ans | PLEG | 11 ans |
| M | 35 ans | PLEG | 3 ans |

Les entretiens se sont déroulés pendant une période d'un mois (du 6 janvier 2020 au 6 février 2020). Nous avons pendant cette période rencontré les chefs d'établissement et les enseignants avec qui nous avons eu des rencontres d'explication de notre projet et de la planification des entretiens avec eux.

En effet, quatorze entretiens dont la durée variait entre onze et dix-huit minutes ont été réalisés avec les répondants. Ces entretiens ont été conduits dans les locaux des établissements pendant les heures de pause ou à la fin de la journée.

Avant de débiter l'entretien, nous avons au préalable soumis les répondants à l'imprégnation du guide d'entretien. Par la suite, nous leur avons rassuré de la stricte confidentialité de leurs propos ainsi que de leur anonymat. Nous leur avons également rassuré de leur liberté de répondre ou non à des questions qui leur seront posées, et de leur possibilité de demander la reformulation d'une question non comprise ou l'arrêt de l'entretien s'il arrivait qu'ils se sentent fatigués ou contrariés.

Une fois les entretiens élaborés, nous avons procédé à une transcription afin d'obtenir un verbatim c'est-à-dire le corpus sur lequel nous devrions nous appuyer pour effectuer nos analyses. Après avoir obtenu ce corpus, nous avons procédé à une autre phase, celle du codage. Le codage d'après Allard-Poesi (2003) cité par Ayoeche et Dumez (2011) est un encodage des données par le biais d'une langue (des unités et des catégories) construite en partie par le chercheur. C'est une construction qui dépend du chercheur. En d'autres termes, le codage sert à créer des séries, à mettre en série des éléments. C'est l'établissement par un chercheur d'une liste des codes appelés également des catégories, des unités de numération, de classification ou d'enregistrement Depelteau (2000).

La lecture des verbatims nous a donc permis d'identifier des thèmes et des sous-thèmes jugés pertinents par rapport à la question de recherche et au cadre théorique. Pour ce faire, notre arbre de codage comprend trois sections : la conduite des enseignants envers les apprenants, la négociation didactique et la connaissance sur l'approche par les compétences. Chaque section est répartie en sous-thèmes et à chacun de ces sous-thèmes correspond un discours. Notons que le discours intégral de chaque participant sera transcrit entièrement en annexe 3.

- **Mise en forme des entretiens**

1. Premier cas

Monsieur « A », âgé de 42 ans est professeur des lycées des enseignements secondaires. Il a une expérience professionnelle de 13 ans. Son discours est recadré dans le tableau ci- dessous :

Tableau 12: récapitulatif du discours de Monsieur « A »

| Thèmes | Sous-thèmes | discours |
|--|---|---|
| La conduite de l'enseignant envers l'apprenant | Les demandes d'engagements | Je désigne qui je veux, pas forcément avec son nom, mais à travers la gestuelle |
| | La répartition de la parole | Je choisis ceux qui sont actifs ou alors ceux qui ont de bonnes notes et j'avance avec eux. |
| La négociation didactique | La construction du savoir et motivation | Je pose des questions qui vont dans le sens de ce que je recherche et je les aide à atteindre le but visé. Je félicite ceux qui ont de bonnes réponses ou alors je demande des applaudissements pour eux. |
| | Les représentations | Oui l'apprenant dit d'abord ce qu'il pense ou ce qu'il a dans la tête et ensuite je le corrige si possible. |
| La compréhension de l'APC | Connaissance sur l'APC | Bien qu'elle soit mise sur pied en 2014, ce n'est qu'en 2016 que j'essaye de m'y imprégner. |
| | connaissance des fondements théoriques | Non. je n'ai pas de monture pour les classes, c'est très compliqué. |
| | La formation en APC | Très superficielle car, nous les recevons uniquement lors des séminaires avec les inspecteurs et en très peu de temps (2heures) |
| | Difficultés rencontrées | Nous avons des difficultés au niveau de la formulation des compétences. Il faudrait aussi qu'on nous présente une leçon typique, selon le modèle de l'APC. |

L'enseignant « A » lors de son discours affirme qu'il donne la parole uniquement aux apprenants actifs et à ceux qui ont souvent de bonnes notes. Pour les motiver, il félicite ceux qui énoncent de bonnes réponses ou il demande des applaudissements pour eux.

Pour les amener à construire leur savoir, il met à leur disposition des outils qui vont les orienter dans ce sens. En ce qui concerne sa connaissance sur l'APC, il affirme ne pas connaître grand-chose à ce sujet, d'autant plus qu'il n'a suivi aucune formation y afférente. D'ailleurs, il affirme à ce propos : « la formation est très superficielle car nous la recevons uniquement lors des séminaires avec des inspecteurs et en très peu de temps ». Ce manque de formation fait en sorte qu'il ne puisse pas maîtriser les fondamentaux et est ainsi exposé à de nombreuses difficultés surtout au niveau de la formulation des compétences.

2. Deuxième cas

Enseignante des lycées d'enseignement secondaire, madame «B » est âgée de 30 ans et a une expérience professionnelle de 5 ans. Le recadrage de son discours se présente comme suit :

Tableau 13: récapitulatif du discours de Madame « B ».

| thèmes | Sous-thèmes | discours |
|--|---|--|
| La conduite de l'enseignante envers les apprenants | Les demandes d'engagement | J'appelle souvent chacun par son nom sauf au cas où le nom m'échappe, je peux désigner par "toi" "celui-là" |
| | La répartition de la parole | J'interroge une personne à la fois jamais la masse. chaque apprenant prend l'initiative de lever la main. |
| La négociation didactique | La construction du savoir et motivation | En se rapprochant vers eux, en leur posant des questions et en suscitant en eux le plaisir d'apprendre. |
| | Les représentations | Je pense que pour un début, il faut s'en passer parce qu'ils risquent de se perdre puisqu'ils sont encore au premier cycle |
| La compréhension | La connaissance de | C'est une approche qui permet de former |

| | | |
|----------|--|--|
| de l'APC | l'APC | l'apprenant de telle sorte qu'il puisse intégrer ce dont il a appris dans la société. |
| | Connaissance des fondements théoriques | Non, pas grande chose. Les inspecteurs nous éclairent sur les points d'ombre mais jamais sur les fondements théoriques |
| | Difficultés rencontrées | La non maîtrise des fondamentaux |

Il ressort de ce tableau que l'enseignante pour amener l'apprenant à adhérer à l'interaction, elle désigne chacun par le nom. Cependant, s'il arrive qu'elle ne puisse le faire à cause des effectifs pléthoriques, elle peut pointer du doigt l'apprenant qu'elle désire interroger, en le désignant par le pronom personnel toi.

Bien plus, pour les amener à construire leur savoir, l'enseignante établit une relation de proximité qui va lui permettre de gagner la confiance de ceux-ci afin de mieux les impliquer dans les notions. Par la suite, à travers des questions, elle les oriente vers la tâche.

Pour ce qui est de la connaissance de l'APC, nous dirons que cette enseignante a une idée de l'approche. Toutefois, elle n'a pas la moindre information sur ses caractéristiques ni même sur ses fondements théoriques car, elle n'a reçu aucune formation réelle de cette approche, d'où la difficulté de comprendre ou alors de l'appliquer concrètement en situation de classe.

3. Troisième cas

Madame « C » est âgée de 36 ans. Elle a déjà exercé pendant 5 années. Ses propos sont dans le tableau que voici :

Tableau 14: récapitulatif du discours de Madame « c ».

| thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|---|---|
| La conduite de l'enseignante envers l'apprenant | Les demandes d'engagement | J'appelle par le nom. Souvent je vouvoie en disant par exemple : levez-vous ; assoyez-vous. |
| | La répartition de la parole | Je répartis ma salle en groupe ou par rangée. À chaque fois que je pose une question, je choisis une rangée au hasard et je désigne une personne. Les autres attendent. |
| La négociation didactique | La construction du savoir et motivation | Je les prends comme les enfants et je les flatte à travers des bonus lorsqu'une question est bien répondue. |
| | Les représentations | Pas régulièrement. Je me trouve souvent dans l'obligation de réagir de façon hâtive afin de pouvoir avancer |
| La compréhension de l'APC | Connaissance de l'APC | C'est la nouvelle approche pédagogique mise sur pied actuellement |
| | Connaissances des fondements théoriques | Pas du tout. Mais je sais que la théorie sur laquelle elle s'appuie c'est le socioconstructivisme. |
| | Formation en APC | Pas du tout. Je me forme à partir des séminaires et des réseaux sociaux |
| | Difficultés rencontrées lors de l'application | -sa complexité -difficultés de l'appliquer Nécessite trop d'efforts |

Le recadrage du discours de l'enseignante « C » montre que malgré le fait qu'elle n'ait pas suivi une formation adéquate en APC, elle se bat pour se mettre à jour. Elle a d'ailleurs affirmé dans son intervention : « je me forme à partir des réseaux sociaux et lors des séminaires ».

En effet, son attitude, sa pratique et sa posture envers l'apprenant lorsqu'elle veut l'amener à s'investir dans la réalisation de son apprentissage le témoigne. Elle tient compte des représentations et leur laisse le temps de s'exprimer. En établissant une relation de proximité avec les apprenants, elle essaye ainsi d'identifier leurs difficultés afin de leur apporter du soutien à cet effet.

Toutefois, cette enseignante ne saurait faire ce travail sans heurt. C'est pourquoi elle estime éprouver d'énormes difficultés au niveau de la complexité de l'approche, de son application, elle nécessite aussi trop d'efforts.

4. Quatrième cas

Cette enseignante est âgée de 32 ans avec une expérience professionnelle de 6 ans. Le tableau ci- dessous illustre ses propos.

Tableau 15: récapitulatif du discours de Madame « D».

| Thèmes | Sous-thèmes | discours |
|--|--|---|
| La conduite de l'enseignante envers les apprenants | Les demandes d'engagement | Je donne la parole à qui veut la prendre |
| | La répartition de la parole | J'organise la classe en petit groupes et dans chaque groupe, il y a un leader qui rend compte |
| La négociation didactique | La construction du savoir et la motivation | Chaque membre du groupe donne sa position sur la question posée. |
| | Les représentations | Oui. Je me sers des représentations pour qu'ensemble nous construisions le savoir à |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | | acquérir |
| L'approche par les compétences | Connaissance sur l'approche | Oui. C'est l'approche prônée dans l'enseignement de nos jours. |
| | Connaissance sur les fondements théoriques | Non. Personne ne nous (a) en a parlé |
| | Formation en APC | Pas réellement. Nous nous imprégnons lors des journées pédagogiques et c'est insuffisant |
| | Les difficultés rencontrées lors de l'application de l'APC | -la non maîtrise du canevas -le temps imparti par étape -les effectifs pléthoriques -incapacité d'appliquer |

L'enseignante « D » est consciente du fait que l'apprenant qu'elle a sous la main vient apprendre. Par conséquent, elle doit lui laisser du temps afin qu'il puisse exprimer ce qu'il connaît. Dans son discours elle affirme : « je me sers des représentations pour qu'ensemble nous construisions le savoir à acquérir. »

Par ailleurs, pour engager l'apprenant dans l'interaction, elle laisse la liberté à qui veut prendre la parole. Elle n'impose rien mais donne la possibilité à tout un chacun de s'exprimer.

En ce qui concerne l'APC, elle la reconnaît comme l'approche méthodologique actuelle pour les enseignements. Cependant, elle ne peut concrètement dire en quoi elle consiste d'autant plus que c'est lors des journées pédagogiques qu'elle reçoit une tentative de formation et en un temps très réduit. C'est la raison pour laquelle son application dans les salles de classe reste une énorme difficulté tant sur le plan théorique que pratique.

5. Cinquième cas

Monsieur « E » est âgé de 27 ans et a une expérience professionnelle de 3 ans. Son discours est recadré comme suit :

Tableau 16: récapitulatif du discours de Monsieur « E ».

| thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|---|--|
| La conduite de l'enseignant envers les apprenants | Les demandes d'engagement | Liberté d'expression. Je n'impose pas souvent les apprenants de répondre aux questions. Mais au cas où personne ne se manifeste, Je peux être dans l'obligation de le faire. |
| | La répartition de la parole | Moi je répartis la parole du plus actif au moins actif. Je prends aussi deux personnes par rangée pour équilibrer |
| La négociation didactique | La construction du savoir et la motivation | Je procède soit par situation-problème soit par un constat pris en classe ou d'une représentation |
| | Les représentations | Oui. J'en tiens compte quand besoin est nécessaire. |
| L'approche par les compétences | Connaissances sur l'approche | Oui. Je sais de quoi il est question |
| | Connaissances sur les fondements théoriques | Je ne saurai dire maîtriser ses fondements théoriques, mais je sais qu'elle prône les compétences à partir des situations de vie. |
| | Formation en APC | Oui. Je l'ai reçu à l'école normale supérieure |
| | Les difficultés rencontrées | -difficulté de formuler la situation-problème - le manque de ressources didactique - le problème des effectifs pléthoriques -le problème de son application. |

Nous pouvons lire dans ce tableau que l'enseignant à une façon particulière d'engager les apprenants. Sans toutefois imposer la prise de parole, il laisse la liberté à tous de se manifester mais à la seule condition de demander la parole.

En effet, cet exercice se fait à partir d'une situation problème posée ou à partir d'un constat fait et qu'il souhaiterait résoudre avec les apprenants. C'est cette interaction entre l'enseignant et l'apprenant qui va permettre à celui-ci d'affiner son savoir.

Toutefois, bien qu'il ait reçu une formation en APC, il affirme ne pas maîtriser ses fondamentaux, mais reconnaît que cette approche prône plus la compétence à partir des situations de la vie des élèves. Ainsi, il rencontre plusieurs difficultés lors de son application. D'ailleurs, il évoque entre autre le manque de ressources didactiques et le problème des effectifs pléthoriques.

6. Sixième cas

Madame « F » est âgée de 33 ans. Elle a une expérience professionnelle de 4ans. Le tableau récapitulatif de son interview se présente comme suit :

Tableau 17: récapitulatif du discours de Madame « F ».

| thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|---|--|
| La conduite de l'enseignante envers l'apprenant | Les demandes d'engagement | Cela se fait par des questions qu'on doit poser aux apprenants pour ceux que je connais, je leur désigne par leur nom. |
| | La répartition de la parole | -Moi j'interroge plus ceux qui lèvent le doigt en classe -je peux aussi choisir ceux qui ne parlent pas surtout lorsque je fais le cours -la répartition se fait d'abord par la motivation |
| La négociation didactique L'approche par les compétences | La construction du savoir et motivation | -En leur posant des questions qui vont leur permettre de restituer ce qu'ils ont retenu dans les documents que je leur présente avant la séance - je peux aussi leur donner des exercices à faire à la maison dans lesquels l'apprenant devra faire des recherches sur internet et même sur les documents qu'il |

| | | |
|--|---|--|
| | | dispose. |
| | La représentation | Oui. Je tiens toujours compte des représentations des apprenants. Lorsqu'on enseigne ; on laisse d'abord l'opportunité à ces apprenants de s'exprimer et de voir d'abord de quoi ils sont capable avant de venir ajuster ce que nous avons prévu. |
| | Connaissance sur l'approche | C'est la nouvelle approche pédagogique mis en œuvre où l'apprenant est au centre de son apprentissage et l'enseignant ici est considéré comme guide. |
| | Connaissance sur les fondements théoriques | L'APC tire ses fondements théoriques dans la socioconstructivisme et même du constructivisme parce que l'apprenant doit construire son savoir en tenant compte de la société donc des relations qu'il peut avoir avec la société. |
| | Formation en APC | Oui. j'ai été formé selon celle nouvelle approche. Mais concernant l'enseignement apprentissage continu lors des séminaires, on nous en parle également. Je participe aussi à des colloques à cet effet. |
| | Difficultés rencontrées lors de son application | -le temps alloué pour chaque enseignement ne correspond pas -le manque de matériel didactique -le problème des effectifs pléthoriques |

L'enseignante « F » pour engager l'apprenant à l'interaction, lui pose des questions et le désigne par son nom. Pour ce qui est de la répartition de la parole, il s'appuie sur la motivation de l'apprenant c'est-à-dire que lorsqu'un apprenant éprouve l'envie de

s'exprimer, il lui donne la parole. Il interroge également ceux qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer lors de l'interaction.

Concernant la construction du savoir, il pose à l'apprenant des questions qui vont lui permettre de restituer ce qu'il a retenu lors des séances précédentes. Il peut également lui demander de faire une recherche sur un sujet précis à la maison tout en sachant qu'en exerçant cette activité, il va découvrir des choses qui vont enrichir sa réflexion. Tout cela se fait en tenant compte des représentations de ces apprenants. À ce propos il affirme : « lorsqu'on enseigne, on laisse d'abord l'opportunité à ses apprenants de s'exprimer afin de voir de quoi ils sont capables, avant de venir ajuster ce que nous avons prévu ».

Pour cet enseignant, l'APC est une nouvelle approche pédagogique qui met l'apprenant au centre de son apprentissage et l'enseignant n'est que son guide. Selon ce dernier, cette approche tire ses fondements théoriques du socioconstructivisme et même du constructivisme.

Ayant reçu une formation approximative de cette approche, il améliore ses connaissances sur le sujet lors des apprentissages continus et lors de certains colloques. Toutefois, il n'est pas à l'abri des difficultés que présente cette approche à savoir : le manque de matériel, le problème des effectifs pléthoriques et du temps alloué à chaque enseignement.

7. Septième cas

Professeur des lycées des enseignements secondaires, madame « G » est âgée de 36 ans, avec une expérience professionnelle de 8 ans. Le tableau ci-dessous représente la synthèse de son intervention.

Tableau 18: récapitulatif du discours de Madame « G ».

| thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|---|---|
| La conduite de l'enseignante envers l'apprenant | Les demandes d'engagement | Pour donner la parole à un apprenant, je le désigne par son nom. -je peux aussi localiser le lieu où il se trouve et je dis par exemple : celui qui rit là -je peux aussi utiliser les formes pronominales telles que « tu », « elle ». |
| | La répartition de la parole | Je stabilise la classe, je forme des petits groupes et je choisis au hasard une personne dans chaque groupe et je l'invite à répondre à la question |
| La négociation didactique | La construction du savoir et la motivation | J'essaye de me rapprocher de mes apprenants en utilisant des termes affectifs pour leur montrer que je partage avec eux une certaine relation de proximité et j'engage la conversation. |
| | Les représentations | Oui, je tiens compte des représentations. C'est à travers les représentations de l'apprenant que l'enseignant décèle sa zone d'ombre. |
| L'approche par les compétences | Connaissance sur l'approche | C'est la nouvelle approche méthodologique qui vise à rendre l'apprenant autonome. |
| | Connaissances sur les fondements théoriques | Non. Cependant, je sais qu'elle prend appuie sur le socioconstructivisme comme théorie de référence |
| | La formation à l'APC | Oui .Et je me perfectionne lors de séminaires et à partir de mes recherches personnelles. |
| | Les difficultés rencontrées lors de son application | -son application -le désintérêt des apprenants Le temps alloué pour l'application de chaque leçon. |

Il ressort de ce tableau que pour donner la parole à l'apprenant, cette enseignante utilise trois méthodes ; il désigne l'apprenant par son nom, il se sert également des termes de localisation et des formes pronominales. Pour répartir la parole, il forme la classe en groupe et choisi au hasard dans chaque groupe une personne. La motivation à la construction du savoir se fait par flatterie. Il affirme à ce sujet : « j'essaye de me rapprocher de mes apprenants en utilisant des termes affectifs pour leur montrer que je partage avec eux une relation de proximité ». Il tient compte des représentations de l'apprenant pendant la négociation.

Cette enseignante a suivi une formation en APC. Cependant, elle ne maîtrise pas ses fondements théoriques. Toutefois, elle sait tout au moins qu'elle prend appui sur le socioconstructivisme comme théorie de référence. L'enseignante présente d'énormes difficultés lors de son application à savoir : le désintérêt des apprenants, d'où la difficulté de son application.

8. Huitième cas

Madame « H » est professeur des lycées des enseignements secondaires. Elle est âgée de 40 ans avec une expérience professionnelle de 10 ans. Son discours est le suivant :

Tableau 19: récapitulatif du discours de Madame « H ».

| thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|--------------------------------------|---|
| Conduite de l'enseignante envers les apprenants | Demandes d'engagement | Pour engager les apprenants, elle les interroge l'un après l'autre sauf dans le cas où ces apprenants sont un peu retissants ou timides, alors elle peut évoluer avec les plus actifs par soucis de temps. |
| | Répartition de la parole | Pour répartir la parole, elle prend en compte les deux genres et essaye d'équilibrer .Si l'un des genres se montre un peu en déphasage, il progresse avec le genre disposé à répondre. |
| La négociation didactique | Construction du savoir et motivation | Je mets à leur disposition des textes captivants, des textes qui renferment des objets qu'ils rencontrent tous les jours où alors, je leur présente une histoire qu'ils vivent au quotidien là, ça leur captive et ils réagissent rapidement. |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | Les représentations | Oui, nous tenons compte de leur représentation. C'est par elles que nous orientons notre réflexion, notre questionnement et fixons nos moyens d'intervention. |
| L'approche par les compétences | Connaissance sur l'approche | Bien sûr, c'est une approche méthodologique qui met l'apprenant au centre de son apprentissage et l'enseignant n'est plus que son guide |
| | Connaissances sur ses fondements théoriques | Non. Nous découvrons l'approche sur le terrain et c'est tout doucement que nous essayons de nous imprégner |
| | Formation en APC | Non. Nous recevons des éclaircissements via nos collègues nouvellement sortis de l'école et lors des séminaires, des journées pédagogiques et à travers internet |
| | Les difficultés rencontrées lors de son application | -l'insuffisance des outils pédagogiques, les effectifs pléthoriques |

Le recadrage du discours de cette enseignante montre qu'elle fait des efforts d'engager tous les genres de façon équitable en classe, sauf en cas de nécessité où il faut qu'elle évolue avec le travail prévu pour la séance. Dans ce cas, elle s'intéresse aux plus actifs. Pour cette enseignante, la répartition des tours de parole se fait dans la même lancée que les demandes d'engagement c'est-à-dire qu'elle donne la parole aux apprenants l'un après l'autre. Quant à la construction du savoir, cette enseignante essaye de trouver des textes adaptés à l'objet de la leçon du jour, ceci dans le but de faciliter leur compréhension et de les motiver à adhérer à la séance. S'agissant de leurs représentations, elle énonce que c'est par elles qu'elle organise son travail c'est à dire qu'elle se sert des représentations de ces apprenants pour structurer son travail et trouver ses moyens d'intervention.

En ce qui concerne l'APC, cette enseignante connaît cette approche comme tout éducateur qui s'évertue dans la tâche d'enseigner. Sans toutefois avoir la maîtrise de ses fondements théoriques, elle essaye de se former sur le tas c'est-à-dire qu'elle se rapproche de ses collègues qui ont eu le privilège de maîtriser cette approche, afin d'avoir plus d'éclaircissements. Par ailleurs, lors des séminaires et des journées pédagogiques

programmés par des inspecteurs, elle essaye également de retenir quelque chose à ce propos. Cependant, bien qu'elle fournit des efforts pour s'arrimer à cette nouvelle donne, cela semble ne pas être facile pour elle au moment de la mettre en application d'où la confrontation à d'énormes difficultés telles que les effectifs pléthoriques et l'insuffisance des outils pédagogiques.

9. Neuvième cas :

Monsieur « I », âgé de 42 ans à une expérience professionnelle de 5 ans. Le recadrage de son discours se présente comme suit :

Tableau 20: récapitulatif du discours de monsieur « I »

| Thèmes | Sous-thèmes | Discours |
|---|---|--|
| La conduite de l'enseignant envers les apprenants | Les demandes d'engagement | Je désigne une personne à la fois |
| | La répartition des tours de parole | Je donne la parole à tout le monde. je peux aussi l'imposer lorsque l'apprenant ne veut pas adhérer |
| La négociation didactique | La construction du savoir et la motivation | J'évite de porter atteinte à la face des apprenants |
| | Les représentations | Lorsque nous posons des questions, les apprenants ne nous encouragent pas. Nous nous trouvons dans l'obligation de continuer |
| L'approche par les compétences | La connaissance de l'approche | Oui, c'est la nouvelle approche pédagogique |
| | La connaissance sur les fondements théoriques | Nous n'avons pas reçu de notions approfondies concernant l'approche |
| | La formation en APC | Je n'ai pas reçu de formation à cet effet |
| | Les difficultés rencontrées lors de son application | Nous éprouvons les difficultés à tous les niveaux que ce soit au niveau de sa compréhension qu'au niveau de son exécution. |

Il ressort de ce tableau que, monsieur « I », pour impliquer l'apprenant dans son activité désigne une personne à la fois. Cependant, il relève qu'il y a des fois où il peut imposer la parole afin de faire avancer la séance.

Pour ce qui est de la négociation du savoir avec les apprenants, il établit une relation amicale avec eux. Il le traduit d'ailleurs à travers ces propos : « j'évite de porter atteinte à la face des apprenants ». Toutefois, cet enseignant ne tient pas compte des représentations des apprenants car, ce qui le préoccupe c'est l'évolution de son travail.

Par ailleurs, bien que cet enseignant affirme connaître ce qu'on entend par APC, il avoue cependant ne pas avoir suivi une formation à cet égard d'où sa difficulté à comprendre l'approche et l'appliquer.

10. Dixième cas

L'enseignant « J » est professeur des lycées des enseignements secondaires. Âgé de 40 ans, il a une expérience professionnelle de 6 ans. Son discours est recadré dans le tableau que voici :

Tableau 21: récapitulatif du discours de monsieur « J »

| Thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|--|--|
| La conduite de l'enseignant envers les apprenants | Les demandes d'engagement | J'éveille d'abord les apprenants dans le but d'attirer l'attention de ceux qui sont distraits. Une fois cela fait, je rappelle la leçon précédente avant d'arriver à la leçon du jour. |
| | La répartition des tours de parole | Je désigne celui qui est motivé à répondre |
| La négociation didactique | La construction du savoir et la motivation | Je leur couvre d'appréciation lorsqu'ils avancent une bonne réponse |
| | La prise en compte des | Etant donné que |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| | représentations | l'apprentissage relève de l'échange entre enseignant et apprenant, je les écoute toujours c'est mon devoir. |
| L'approche par les compétences | La connaissance de l'approche | Oui, on ne peut prétendre enseigner aujourd'hui sans avoir une idée de ce que c'est que l'APC |
| | Connaissance sur ses fondements théoriques | Non. Nous n'avons pas encore réellement eu des notions approfondies sur l'approche |
| | La formation en APC | Pas nécessairement, nous nous arrimons en lisant certains documents qui traitent de l'approche |
| | Les difficultés rencontrées lors de son application | Le manque de matériel didactique, le manque de base (niveau) concret pour aider les apprenants |

Il ressort de ce tableau que, l'enseignant « J » se démarque des autres collègues par son attitude dès son entrée en salle de classe. Il vérifie d'abord l'état psychologique des apprenants avant de leur donner la parole. Comme illustration, nous pouvons relever cette phrase : « j'éveille d'abord ces apprenants afin d'attirer l'attention de ceux qui sont distraits. » par la suite, lorsqu'une question est posée, il donne la parole à celui qui se sent motivé à répondre.

Pour motiver les apprenants à coopérer, monsieur couvre ceux qui donnent de bonnes réponses par des appréciations. Conscient du fait que l'apprentissage relève de l'échange entre enseignant et apprenant, il prend en considération leur représentation.

Outre cette posture de l'enseignant qui relève des qualités d'un bon enseignant, il affirme cependant n'avoir pas suivi une formation selon la logique de l'approche par les compétences raison pour laquelle il éprouve d'énormes difficultés lors de son application à savoir l'absence de maîtrise des fondements théoriques de l'approche et bien d'autres.

11. Onzième cas

Professeur des lycées des enseignements secondaires, madame « k » est âgée de 35ans avec une expérience professionnelle de 5ans. Son discours est recadré comme suit :

Tableau 22: récapitulatif du discours de monsieur « K »

| Thèmes | Sous-thèmes | Discours |
|---|--|--|
| La conduite de l'enseignant envers les apprenants | Les demandes d'engagement | Je passe la parole à qui est inspiré à la question posée |
| | La répartition des tours de parole | Je fais parler tout le monde sans toutefois frustrer ceux qui sont timides |
| La négociation didactique | La construction du savoir et motivation | Pour les motiver, le les promet des points que je dois les ajuster |
| | Les représentations | Oui, car le plus important facteur qui influence l'apprentissage de l'apprenant c'est ce qu'il sait déjà |
| L'approche par les compétences | La connaissance de l'approche | C'est la nouvelle approche pédagogique qui consiste à rendre les apprenants actifs |
| | Connaissance sur les fondements théoriques | Nous connaissons ce qui nous semble important tel que le rôle de l'enseignant, celui de l'apprenant et les différents changements par rapport à l'ancienne méthode |
| | Formation en APC | Oui, j'ai reçu une formation selon cette approche |
| | Difficultés rencontrés lors de son application | Le contexte d'application est inadapté suite aux effectifs pléthoriques, le manque de matériel adéquat pour sa réalisation |

Pour cette enseignante, la parole doit être donnée à tout apprenant qui sollicite s'exprimer. Raison pour laquelle elle veille à ce que tout le monde puisse parler pour éviter de frustrer les plus timides.

S'agissant des représentations, elle connaît le bien fondé de celles-ci dans la réalisation d'un apprentissage. Elle affirme en effet que « le plus important facteur qui puisse influencer l'apprentissage de l'apprenant c'est ce qu'il sait déjà ». Pour elle, c'est par les connaissances antérieures qu'on peut facilement intégrer les nouvelles connaissances.

L'enseignante en question a reçu une formation selon la logique de l'approche mais, elle ne maîtrise pas l'arrière-plan théorique de l'approche. Néanmoins elle connaît les différents rôles joués par les différents actants de l'approche. Toutefois, elle déplore plusieurs difficultés dont les plus prépondérantes sont le manque de matériel didactique et les affectifs pléthoriques.

12. Douzième cas

L'enseignante « L » est âgée de 36 ans et a une expérience professionnelle de 7 ans. Professeur des lycées d'enseignement secondaires, elle énonce un discours dont la synthèse se trouve dans le tableau que voici :

Tableau 23 : récapitulatif du discours de madame « L »

| thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|--|---|
| La conduite de l'enseignant envers les apprenants | Les demandes d'engagement | Je forme des groupes dans lesquels je choisis un chef qui rendra compte |
| | La répartition des tours de parole | Les tours de parole se font sans distinction de sexe. Tout le monde est appelé à y participer |
| La négociation didactique | La construction du savoir et la motivation | Pour motiver les apprenants, j'encourage les travaux de groupe, j'adopte une diversité des besoins et valorise les apprenants |
| | La prise en compte des représentations | Oui, l'apprenant répond à une question posée en fonction de la représentation |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | | qu'il se fait de la question. Il a une conception personnelle pour expliquer certains phénomènes. |
| L'approche par les compétences | Connaissance sur l'approche | C'est une approche méthodologique très complexe puisqu'elle exige beaucoup de contraintes au niveau de son application et de l'évaluation. |
| | Connaissance sur ses fondements théoriques | Non. Les contours de cette approche semblent ne pas bien cernés. |
| | Formation en APC | Non. je suis encore accrochée à l'approche par objectif |
| | Difficultés rencontrées lors de son application | Le manque de connaissance des sources théoriques de cette approche. Ainsi que des mesures d'accompagnements. |

Il ressort de ce tableau que, l'enseignante s'en sert des groupes qu'elle organise en salle de classe avec en tête de chaque groupe un chef pour faire parler les apprenants. En ce qui concerne les représentations des apprenants, elle déclare qu'elle en tient compte. Pour elle, ces représentations sont des conceptions personnelles des apprenants qui leur permettent d'expliquer un certain nombre de chose. D'ailleurs, elle nous rassure à travers ses propos que « si on ne tient pas compte de ces représentations et si on n'essaie pas de savoir comment les élèves se représentent les choses, quel sont leurs conceptions spontanées des phénomènes qu'on veut leur expliquer, on risque de parler pour rien et d'être surpris du peu de résultat obtenus. »

Cependant, en ce qui concerne l'APC, cette enseignante la perçoit comme une approche très complexe qui exige beaucoup de contraintes tant au niveau de son application qu'au niveau de son évaluation. Elle dévoile qu'elle n'a pas bénéficié d'une formation suivant cette approche raison pour laquelle les contours de celle-ci ne sont pas maîtrisés.

C'est pourquoi elle présente d'énormes difficultés lors de son application dû au manque de connaissance des sources de cette approche ainsi que des mesures d'accompagnement.

13. Treizième cas

Enseignante des lycées d'enseignements secondaires, madame « M » est âgée de 40 ans. Elle exerce depuis 10 années d'expérience. Son discours se résume comme il suit :

Tableau 24 : récapitulatif du discours de madame « M ».

| thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|--|---|
| La conduite de l'enseignant envers les apprenants | Les demandes d'engagement | J'installe un climat de confiance et de respect mutuel à travers lequel chacun trouve le tremplin de s'affirmer. |
| | La répartition des tours de parole | Je laisse les apprenants produire en commun afin de produire des réponses communes. |
| La négociation didactique | La construction du savoir et la motivation | Pour motiver les apprenants, je présente des contextes et des projets suffisamment mobilisateurs constitués des variables de motivations. |
| | La prise en compte des représentations | Parfois, lorsque la leçon du jour n'exige pas trop d'effort à impliquer les apprenants, je peux laisser chaque apprenant dire ce qu'il pense. |
| L'approche par les compétences | La connaissance de l'approche | C'est une approche dont l'essence est d'amener les apprenants à résoudre dès l'école des situations complexes. |

| | | |
|--|---|--|
| | Connaissance sur les fondements théoriques | Non. Nous savons que l'approche s'appuie sur les situations réelles de la vie. |
| | La formation en APC | Non. Mais, nous essayons de nous arrimer à la nouvelle donne. |
| | Les difficultés rencontrées lors de son application | Nous éprouvons des difficultés au niveau de l'évaluation ou il faut trouver des textes appropriés au phénomène que nous voulons étudier. |

Tout comme les autres enseignants, Madame « M » pour faire parler les apprenants en classe, elle s'entoure des précautions d'ailleurs elle affirme : « j'installe un climat de confiance et de respect mutuel afin que chacun puisse trouver son tremplin et s'affirmer. » Cette dame laisse produire en commun des idées afin d'apporter des réponses communes.

Parlant de la motivation des apprenants à la construction du savoir, elle propose à ceux-ci des situations constituées des variables de motivation et des projets suffisamment mobilisables. Toutefois, elle ne considère pas de façon spontanée les représentations de ces apprenants. Elle les laisse s'exprimer uniquement lorsqu'elle suppose que l'activité du jour n'est pas très contraignante. Bien qu'elle ait des informations au sujet de l'approche par les compétences, elle affirme qu'elle n'a pas suivi une formation à cet effet, ce qui fait en sorte qu'elle ne puisse bien maîtriser ses fondements théoriques mis, elle essaye de s'arrimer à la nouvelle donne. Elle déplore cependant d'énormes difficultés au niveau de l'évaluation. Ceci se matérialise à travers ces propos : « nous éprouvons des difficultés au niveau de l'évaluation où il faut trouver des textes appropriés au phénomène que nous voulons étudier.

14. Quatorzième cas

L'enseignante « N » est âgée de 35 ans. Elle exerce depuis 3 années dans les lycées d'enseignements secondaires. Son discours se présente ainsi :

Tableau 25 : récapitulatif du discours de l'enseignant « N ».

| Thèmes | Sous-thèmes | discours |
|---|---|--|
| La conduite de l'enseignant envers les apprenants | Les demandes d'engagement | On essaye comme on peut en indexant les apprenants au hasard. |
| | La répartition des tours de parole | Nous essayons de faire les choses équitablement tout en veillant à ce que la salle ne soit pas confondue à une salle de jeux. |
| La négociation didactique | La construction du savoir et la motivation | Je mets en place des situations qui présentent des nouveautés, qui donnent l'occasion de faire des choix qui conduisent à des questions et qui permettent à l'élève de se sentir autonome. |
| | La prise en compte des représentations | Bien sûr, il faut les écouter pour se rendre compte qu'ils ont beaucoup à nous apprendre. |
| L'approche par les compétences | La connaissance de l'approche | Oui ; c'est une approche qui voudrait que l'on ne forme plus l'apprenant uniquement selon la logique de la théorie mais qu'on y associe la pratique. |
| | Connaissance sur les fondements théoriques | Cette approche est issue du courant de la pédagogie de l'intégration et promeut les théories inspirées des courants cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes. |
| | Formation en APC | Oui, à l'école normale supérieure. |
| | Les difficultés rencontrées lors de son application | Le manque de participation des apprenants, le manque de temps. |

Cette enseignante n'est pas loin de la même réalité que connaissent ses collègues. Pour mettre l'apprenant en activité, elle indexe au hasard celui ou celle qui veut prendre la parole. Les tours de parole se font de manière équitable afin de ne pas privilégier une partie. Pour ce qui est de la construction du savoir, elle met en place des situations qui présentent des nouveautés et qui donnent l'occasion à l'apprenant de faire des choix afin de raffiner son autonomie. Pour elle, la prise en compte des représentations des apprenants est une priorité car, à travers ces représentations, elle apprend beaucoup des apprenants.

Cette enseignante reconnaît avoir suivi une formation selon la logique de l'APC. Pour elle, cette approche vise à associer la théorie à la pratique. Elle promeut les théories d'apprentissage inspirées des courants cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes comme fondement théoriques. Outre cette formation reçue par l'enseignante et les connaissances y afférentes, elle rencontre lors de son application deux difficultés majeures à savoir : le désintérêt des apprenants et la manque de temps.

Après avoir présenté le discours de chaque participant et leur unité de sens, il nous revient à ce point de présenter les résultats en fonction des questions de l'entretien. Il s'agit pour nous à ce niveau de montrer comment les différents thèmes ont été perçus par chaque intervenant. Rappelons que nous avons repris les thèmes dans l'ordre tel que présenté dans le tableau supra.

➤ **Regard sur la conduite des enseignants envers les apprenants**

A ce niveau, les questions qui ont été posées aux participants sont celles de savoir par quels mécanismes ils donnent la parole aux apprenants et comment est-ce qu'ils répartissent les tours de parole en classe ?

Lorsque nous confrontons l'analyse globale des discours de nos participants au recadrage thématique, nous pouvons faire plusieurs lectures :

Dans la première catégorie de ce tableau qui représente la conduite de l'enseignant envers les apprenants, en ce qui concerne la première question, celle de savoir les mécanismes à travers lesquels l'enseignant donne la parole aux apprenants, nous avons relevé que trois enseignants donc 21% disent le faire à travers la gestuelle. Par contre huit enseignants affirment qu'ils désignent les apprenants avec leur nom. Il s'agit des enseignants (B, C, E, F, G, H, I, L). D'ailleurs l'enseignant B affirme :

Il m'arrive souvent d'appeler chacun par son nom. Je fais l'effort de pouvoir connaître le nom de mes élèves malgré les effectifs pléthoriques. Cependant, un nom peut m'échapper surtout lorsque l'apprenant est effacé, il est presque inactif en classe. Là, pour lui donner la parole, je peux le désigner par « vous », « toi », ou par celui qui me regarde là.

Par ailleurs, quatre enseignants donc 28% disent laisser l'opportunité à qui veut s'exprimer de le faire. Comme illustration, nous prenons ce point de vue de l'enseignante A :

En fait, on doit s'occuper de tout le monde. Mais, si dans une classe où les apprenants sont amorphes, on constate par exemple que les filles sont plus actives, et les garçons s'endorment un peu, tu vois, on a l'impression qu'ils se cachent là, tu es obligés d'appeler des fois, de réveiller ceux-là. Le temps que tu appelles un élève, il prend trente secondes pour se lever et moi ça me gêne et je suis obligé d'aller avec celui qui a vraiment envie d'apprendre c'est-à-dire celui qui est actif.

il ressort que pour tous les répondants, la demande d'engagement en classe est essentiellement contrôlée par l'enseignant. C'est l'enseignant qui distribue la parole et définit à travers ses questions les attentes. L'enseignant fait face non seulement à quelques apprenants mais aussi à tout le groupe. Cette conduite revêt un intérêt dans la gestion des groupes d'apprenants dans la mesure où elle fait parler tout le monde. Elle sollicite la participation des apprenants jugés timides.

La deuxième question quant à elle faisait référence à la répartition des tours de parole. Sept enseignants donc 50% affirment qu'ils désignent les plus actifs. Il s'agit des enseignants (A, E, F, G, H, J, N). En outre, cinq enseignants donc 30% laissent la possibilité à tout un chacun de pouvoir s'investir. Tels sont les propos des enseignants (B, I, K, L, M). Enfin, deux enseignants donc 40% relèvent qu'ils forment des petits groupes avec un chef à la tête de chaque groupe. Ce chef est le représentant de ce groupe et par conséquent, toutes les réponses aux questions posées sont rendues par celui-ci après concertation du groupe. L'exemple ci-dessous vient étayer ce propos :

Très souvent, je répartie la salle en groupe ou alors je choisis par rangée. C'est-à-dire lorsque je pose une question, je désigne quelqu'un de la première rangée. Ceux des autres rangées attendent leur tour. Parfois, je ne fais pas cette répartition mais je laisse celui qui se sent à l'aise répondre à la question posée. (Enseignant C).

➤ La perception des enseignants sur la négociation didactique

• La construction du savoir et la motivation

Pour ce qui est de la motivation des apprenants à la construction du savoir, six enseignants donc 42% affirment que pour inciter les apprenants coopérer, ils créaient un environnement propice à l'apprentissage. Ceci se matérialise selon ces enseignants à travers des encouragements, l'ajout des points, l'orientation des apprenants vers les outils de réflexion et la prise en compte de leur participation. A titre illustratif, nous pouvons mentionner ces propos :

Je mets en place des situations qui présentent des nouveautés, qui donnent l'occasion de faire des choix, qui conduisent à des questions et permettent à l'apprenant de se sentir autonome. (Enseignant H)

Amener les apprenants à construire leur savoir suppose qu'ils doivent être au centre de leur apprentissage. Or, selon la nouvelle approche pédagogique, l'enseignant n'est qu'un guide ; Cela revient à dire que pour l'amener à construire son savoir, je dois beaucoup me rapprocher d'eux en leur posant des questions et en suscitant en eux le plaisir d'apprendre. Je peux motiver ceux qui répondent bien aux questions en leur félicitant ou en leur ajustant des bonus. (Enseignante B)

Là, c'est la motivation. Comment motiver les apprenants à s'investir ? Pour le faire, j'essaye de me rapprocher vers eux en utilisant des termes affectifs tels que : « mes amis », « ma fille », « mon fils », etc., dans le but de leur montrer que je ne suis pas loin d'eux et que je partage une certaine relation avec eux. En bref, j'évite d'être agressif envers eux lorsque je pose une question. (Enseignante E)

Au vue de ces exemples, nous pouvons relever que la motivation invite l'apprenant à la coopération, à une action conjointe. A ce sujet, Sensevy (2007 :15) affirme que *l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves*. Pour lui, cette action est organiquement propre à tout processus de communication. De ce fait, lors du déploiement de l'action didactique, l'enseignant ne peut agir qu'en fonction des apprenants qui complèteraient, modifieraient ou réorienteraient son agir. Et cela produirait aussi l'inverse car, tel que le souligne Schubauer-Leoni et al (2007 :52), lors de l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage, *l'action du professeur ne peut pas être traitée indépendamment de celle des élèves ni de l'enjeu du savoir*. Ceci revient à dire que les gestes d'enseignements et ceux d'études foisonnent dans un ensemble organiquement coopératif c'est-à-dire que l'opération de l'un déclenche celle de l'autre et inversement dans les transactions finalisées sur la construction de l'objet de savoir.

Par ailleurs, quatre enseignants soit 28% disent couvrir les apprenants des félicitations pour les amener à participer, à susciter en eux l'engouement de s'intéresser aux activités d'apprentissage. Il s'agit des enseignants (A, B, C, G). D'ailleurs l'enseignant C relève:

Bon, je peux dire que je les prends comme les enfants et je les flatte à travers les petits bonus lorsqu'une question est bien répondue.

Quant aux quatre autres à savoir les enseignants (N, F, E, D), ils essayent de laisser l'apprenant autonome c'est-à-dire qu'ils laissent l'opportunité à l'apprenant de s'affirmer, de prendre l'initiative de s'exprimer sans attendre une quelconque contrainte. Il doit se sentir libre car, l'autonomie de l'apprenant doit être déterminée par sa liberté et c'est sur cette liberté que l'enseignant vient fonder sa motivation. En laissant à l'apprenant le libre choix, il accepte ainsi sa part de responsabilité dans l'apprentissage car, les apprenants perçoivent souvent le cours comme une détente. Ce point de vue s'illustre avec les propos de l'enseignant F :

Pour amener les apprenants à s'impliquer dans l'activité, je mets à leur disposition des outils, des textes captivants c'est-à-dire les textes ayant trait aux histoires que ces apprenants rencontrent tous les jours. Comme cela, ils pourront facilement comprendre les questions posées par rapport à ce texte, ce qui leur permettra de s'impliquer facilement. Vous savez, le plus souvent, c'est lorsque l'apprenant ne saisit pas bien le sens d'un texte qu'il a du mal à s'investir. Il faut choisir les textes compréhensifs, captivants et bien sûr avec un vocabulaire adapté au niveau de ces apprenants.

- **La prise en compte des représentations**

Dix enseignants donc 71% sollicitent les perceptions initiales des apprenants. A partir d'une introduction sur le sujet de l'activité, les répondants sollicitent les opinions et les perceptions des apprenants sur le sujet, ceci à partir des moyens divers, notamment les questions ouvertes posées aux apprenants. Les apprenants sont appelés à participer à une discussion guidée par l'enseignant sur le sujet. A partir de celle-ci, l'enseignant dégage les phrases et les idées en rapport avec le contenu de l'activité d'apprentissage en question. Les exemples ci-dessous illustrent ce point de vue :

Moi, je tiens toujours compte des représentations des apprenants. Tu sais, ces enfants se comportent souvent comme des petits génies. Ca fait que, lorsqu'on enseigne, on laisse d'abord la latitude à ces apprenants de s'exprimer, de voir d'abord de quoi ils sont capables, ce qu'ils ont dans la tête avant de venir ajouter ce que nous avons prévu. En un mot, je tiens toujours compte de ces représentations. (Enseignant C)

C'est même la base, le centre de toute réflexion en situation d'apprentissage. C'est à travers elles qu'on décèle la zone d'ombre de l'apprenant, et c'est sur cette zone d'ombre qu'on s'appuie pour construire le savoir. Si les représentations ne sont pas prises en compte dans une situation de classe, je pense que l'activité risque d'être bloquée. C'est par elles que l'on définit la trajectoire de la leçon. C'est lorsque l'apprenant dit ce qu'il pense d'une notion que l'enseignant voit s'il peut déconstruire cette représentation ou s'il doit plutôt apporter des ajustements à cet effet. (Enseignante D)

Oui, il faut évidemment écouter l'apprenant. Vous savez, ceux-ci n'ont pas toujours tort. Parfois ils ont raison et présentent même des choses très intéressantes que nous sommes parfois étonnés. Donc, leur contribution ou alors leur point de vue compte énormément dans l'interaction car, elles nous permettent de découvrir et savoir quoi leur dire, comment et par quels moyens. (Enseignant F)

D'un autre côté, quatre enseignants donc 28% relèvent qu'ils ne tiennent pas compte des représentations des apprenants. Ce désintérêt aux représentations des apprenants par ces enseignants vient du fait qu'ils ont à faire à des classes à effectifs pléthoriques. Chercher de prendre en compte le point de vue des apprenants concernant un objet d'apprentissage serait pour eux un frein à l'évolution de l'activité. En contexte camerounais, nous avons des classes de soixante à cent apprenants voir plus. Le temps alloué pour chaque leçon de français varie entre cinquante et cinquante-cinq minutes. Avec ce temps, les enseignants ne peuvent pas recueillir toutes les représentations des apprenants. C'est pourquoi ils préfèrent avancer sans en tenir compte. Nous illustrerons ces propos à travers les interventions suivantes :

Lorsque nous posons des questions les apprenants ne s'y intéressent pas. Ils ne nous encouragent pas et nous nous retrouvons dans l'obligation de continuer. (Enseignante N)

Vous savez avec les apprenants du cycle d'observation que je tiens, c'est un peu délicat. Ils sortent fraîchement du primaire et ne connaissent pas encore le milieu secondaire. Alors, nous pensons que pour une première fois, nous devons les orienter sans tenir compte de ce qu'ils pensent parce qu'ils risquent de nous perdre, vue leur effectif. Le contexte dans lequel ils se trouvent n'est plus le même par conséquent, ils doivent d'abord écouter et par la suite si possible donner leur point de vue plus tard.

Certains de ces enseignants affirment par contre qu'ils amorcent l'activité par une évaluation diagnostique afin d'avoir une idée sur les acquis des élèves. Tel est le cas avec l'enseignante I lorsqu'elle affirme :

Lorsque je mets une notion au tableau, je commence par demander à l'apprenant ce qu'il entend de la notion c'est-à-dire l'idée qu'il a à priori de la notion. Et c'est à partir de cette question et de sa réponse que je saurai ce que l'apprenant a déjà dans sa tête comme éléments de réponse et ce qu'il n'a pas. (Enseignante I)

Quant à la répondante F, la priorité elle c'est l'apprenant. Pour elle, toute activité concoure au bien de l'apprenant c'est la raison pour laquelle elle prend tout son temps pour l'écouter. Elle souligne à cet effet :

Lorsque j'enseigne, je laisse d'abord l'opportunité à mes apprenants de s'exprimer afin de voir d'abord de quoi ils sont capables avant de venir ajuster ce que nous avons prévu. (Enseignante F)

Ceci revient à dire en d'autres termes que cette enseignante s'inspire des représentations de ses apprenants pour mettre en œuvre son activité. Pour elle, la participation de l'apprenant est capitale car elle permet de mieux se fixer sur le concept à étudier étant rassuré que ceux-ci comprennent de quoi il est question, qu'ils sont dans le bain de la question.

Nous retenons dès lors qu'en dehors de quelques enseignants qui se sont démarqués par leur processus d'intervention, la quasi-totalité des interviewés ne tient pas compte des prérequis des apprenants ou alors ne sait à quel moment précis de l'action y faire recours. Il s'agit particulièrement des enseignants (A, B, C, E, H). Or, une bonne négociation didactique part de ce que sait l'apprenant pour enfin aboutir à quelque chose de plus sérieux. Négocier un savoir revient à faire intervenir de façon conjointe chacun des deux parties dans la discussion avec comme souci majeur l'éclosion de nouvelles connaissances et la croissance cognitive de l'apprenant.

➤ **Le regard sur l'approche par les compétences**

Cette section se divise en quatre sous-catégories à savoir : la définition de l'approche, la connaissance sur les fondements théoriques, la formation en approche par les compétences et les difficultés rencontrées lors de l'application de l'approche.

• **Les connaissances sur la définition de l'approche**

Les entretiens que nous avons menés montrent que presque tous les enseignants peinent à définir l'APC. L'approche par les compétences est très souvent assimilée à une méthode d'enseignement. Elle représente pour certains ce que l'enseignant doit faire pour rendre l'apprenant autonome. Tantôt, elle est comprise comme une approche qui vise à faire résoudre des situations problèmes par l'apprenant à partir de l'école. En effet, l'enseignant B relève que :

C'est une nouvelle approche pédagogique qui vise à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage et les inviter à faire un rapprochement de ce qu'il a appris et la vie courante. Bref, il s'agit de faire intégrer les apprenants ce qu'ils ont appris en classe en société.

Pour l'enseignant D,

C'est une approche qui tire ses fondements dans le modèle du socioconstructivisme. C'est l'apprenant qui construit son propre savoir, ou on tiendra compte des représentations de l'apprenant.

Cet enseignant, pour donner son point de vue concernant l'APC résume sa définition en intégrant le courant psychologique qui sous-tend le rôle de l'apprenant ainsi que la notion de représentation. Tout ce mélange présage déjà une incertitude, un doute de ce qu'est réellement l'APC.

C'est une nouvelle approche pédagogique qui vise à rendre l'apprenant autonome c'est-à-dire qu'il est désormais mis au centre de son apprentissage. La notion de compétence est au cœur de cette approche car, elle vise à former l'apprenant à pouvoir utiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes qu'il rencontrera en société. (Enseignant E)

Ces définitions de l'APC s'apparentent à celle du CIEP (2010) pour qui l'APC est une méthode qui organise dans le domaine de l'éducation et de la formation le processus d'enseignement-apprentissage autour du développement des compétences. Comme nous pouvons le constater, l'APC ne saurait se résumer au développement des capacités ou des aptitudes à mettre l'élève au centre de ses apprentissages comme l'ont souligné certains enseignants. Elle va au-delà de ces aspects en facilitant l'acquisition par l'apprenant des savoirs, savoir-faire et savoir-être, leur mobilisation et leur utilisation dans les situations complexes en lien avec son milieu de vie. Ainsi, nous dirons qu'un éclaircissement mérite d'être fait au sujet de cette définition afin d'apporter une meilleure compréhension du terme. Cette confusion au sujet de la définition de l'APC pourrait s'expliquer par la qualité de la formation reçus par ces enseignants et qui pourrait conduire à la difficulté de compréhension et de mise en œuvre de l'approche.

Toutefois, bien qu'une majorité des enseignants trouvent la peine de définir convenablement l'APC, les définitions données par une minorité d'entre elle se rapprochent de celles de certains spécialistes. Il s'agit particulièrement de celle proposée par l'enseignant L pour qui l'APC s'appuie sur les situations réelles de la vie. Elle permet à l'apprenant de constituer des ressources qu'elle mobilisera à la phase de l'intégration des acquis.

En revanche, un seul enseignant sur les quatorze interrogés relève qu'il ne ressent pas de rupture entre sa pratique antérieure et ce qui est demandé dans le cadre de la réforme. Il considère que les changements annoncés ne concernent que la manière de faire, qu'il ne s'agit pas d'un changement radical. Pour cet enseignant, cette approche n'est venue qu'en appoint à celle déjà reçue.

- **La connaissance sur les fondements théoriques de l'approche**

Un autre aspect abordé par les enseignants est celui de la non maîtrise des fondements théoriques de l'approche. Tous les répondants déplorent la non maîtrise des fondements théoriques de l'approche par les compétences. Mais nous allons à ce point nous appuyer sur les propos les plus marquants pour illustrer cette idée :

Nous n'avons pas reçue de notion approfondie de l'approche. (Enseignant K)

Nous connaissons ce qui nous semble important tel que le rôle de l'enseignant, celui de l'apprenant et les différents changements par rapport à l'ancienne méthode. (Enseignant L)

Cet enseignant confond même les fondements théoriques de l'approche aux différents rôles des actants de l'approche. Pour lui, la connaissance de ces rôles et les caractéristiques des changements opérés dans le nouveau paradigme constituent pour lui les fondements théoriques. C'est donc dire que l'APC en théorie poserait de réels problèmes de compréhension.

- **La formation en APC**

Selon les informations retenues à ce point, neuf enseignants critiquent la nature de la formation obtenue. Il s'agit principalement des enseignants (A, D, H, L, M, J, F, G). Ces enseignants déplorent l'insuffisance du temps de formation. L'absence du suivi, le manque d'exemple pratique effectué par les formateurs. Pour certains d'entre eux, la formation s'est faite uniquement pendant les journées pédagogiques où le nombre d'heure était limité. Les interventions suivantes font preuve d'illustration :

Pas du tout, nous nous formons uniquement lors des journées pédagogiques et c'est insuffisant vu le temps qui nous est imparti. (Enseignant E)

Oui, on reçoit des formations lors des séminaires, mais de façon subtile. Tu vois, on arrive en deux ou trois heures de temps, l'inspecteur se présente et nous donne des textes à travailler en groupe. Tu vois, la formation est très superficielle ce va vite et on essaye juste de comprendre un peu ce qui fait que, vu la rapidité du séminaire, je ne peux pas dire que j'ai vraiment eu une formation. (Enseignante A)

Certains enseignants sont souvent revenus sur la qualité de la formation reçue en spécifiant qu'elle leur a semblé peu détaillée et mal expliquée. Pour étayer leurs propos, certains se fondent sur le temps réservé pour la formation continue dont ils ont bénéficié dans le cadre de la réforme. L'enseignante dit à cet effet :

Non, j'ai été formé selon l'approche par objectifs. Mais, puisque cette époque est révolue, nous essayons de nous arrimer à la nouvelle donne, bien que le temps réservé pour la formation continue soit négligeable. Nous faisons notre mieux mais, il nous semble que les formateurs n'expliquent pas bien, ou alors n'arrive pas en profondeur les explications par manque de temps.

- **Les difficultés rencontrées lors de l'application de l'APC**

Huit enseignants donc 57% ont déploré des carences en ce qui concerne la diffusion des fondements théoriques. Cette situation pourrait être interprétée comme un manque d'organisation et de méthode de la part des organisateurs de la réforme. Comme le précise Savoie-Zajc (1993), en éducation comme dans tout autre domaine, un changement nécessite une planification et un modèle, le modèle comme la planification est nécessaire. Il consiste en un guide, une carte qui présente une aide à la pensée et qui permet une meilleure visualisation et une compréhension de l'ensemble du phénomène.

En outre six enseignants relèvent le manque de matériel didactique adéquat portant des textes et des corpus conçus vraiment selon l'approche. La disponibilité du matériel didactique et pédagogique adéquat est l'un des éléments qui, selon les enseignants interrogés marquerait un réel changement dans leur pratique dans le cadre de la mise en œuvre de l'APC. Dans tout le corpus, l'indisponibilité du matériel pour l'application de la réforme revient comme un obstacle dans le travail des enseignants. Par matériel didactique, on entend tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage tels les référentiels, les guides, les manuels scolaires, les cahiers d'exercices, les diagrammes, les livres de lecture, les jeux éducatifs, les vidéos etc. Autrement dit, le matériel didactique est le soutien de l'enseignement-apprentissage. Il se situe à la confluence des interactions qui s'instaurent entre l'enseignant, les élèves et les objets d'apprentissage. (Lebrun, J., Bedar, J. Hasni, A. Grenon, V. 2006) L'enseignante A, affirme à cet effet :

Déjà, on n'a pas des textes conçus vraiment pour l'APC. Donc, les manuels que vous voyez là sont à la base de tout. Il fallait que les enseignants aient quelque chose en main qui pourrait leur servir, il fallait des textes, les corpus. Quand c'est l'enseignant qui doit chercher les textes qui sied à la leçon du jour, ça devient

très difficile. Les manuels devraient être conçus en tenant compte de cela. L'enseignant E va dans le même sens en disant que :

L'APC nécessite le matériel et dans notre contexte camerounais, où l'enseignant n'a pas de matériel et même l'apprenant n'en a pas. Vous voyez, c'est déjà un handicap pour appliquer l'APC.

D'un autre côté, quatre enseignants évoquent le problème du temps. Le temps réservé à chaque unité d'enseignement ne correspond pas, vu le travail qu'il y a lieu de faire pour permettre aux apprenants de construire leur savoirs. Pour ces enseignants, l'approche nécessite les étapes à suivre pour construire le savoir, et à chaque étape correspond un travail précis sans lequel l'activité ne pourrait avancer. Pour cela, il faudrait veiller à la notion de temps qui déjà est réduit et qui ne nous permet pas de parachever à bon escient ces étapes. D'ailleurs, l'enseignante D énonce à ce propos :

Le temps accordé pour enseigner selon l'APC ne convient pas à ce que l'enseignant devrait faire. Puisqu'on se retrouve souvent avec les enseignements de deux heures et dans ces séances d'enseignements, il faut appliquer plusieurs méthodes d'enseignement et c'est ce qui est demandé. L'enseignant ne devrait pas utiliser une seule méthode pour construire le savoir. Ça veut dire que si j'adopte deux ou trois méthodes pour construire la leçon, je ne pourrai pas aboutir à la fin. Vous voyez vous-même que le temps ne permet déjà pas vraiment d'appliquer l'APC lorsque nous enseignons. (Enseignant D)

La notion du temps qui est réduit par rapport à ce qu'on nous demande de faire. Vous voyez, s'il faut faire participer tous les apprenants comme l'approche recommande, nous n'avancerons pas dans le travail vu les effectifs pléthoriques. (Enseignante E)

Hormis le problème de temps évoqué par certains enseignants, d'autres par contre relèvent le problème des effectifs pléthoriques. Il s'agit de cinq enseignants (D, E, F, H, k) donc 35% de l'effectif total. Pour ces enseignants, le nombre d'apprenants par classe ne leur permet pas de bien réaliser leur tâche. L'approche voudrait qu'on suive individuellement chaque apprenant mais, cela s'avère impossible dans notre contexte où il y a abondance, surpeuplement dans les salles de classe. Ce qui nous complique la situation. Pour illustrer ce point de vue, prenons les paroles de ces enseignants :

Dans notre contexte où nous avons cent élèves voir plus par classe, ce n'est pas évident. Parfois, lorsque vous êtes en train de travailler avec un groupe, d'autres sont désintéressés. Vous voyez, ça crée parfois un désordre et vous n'avancez pas. (Enseignant D)

Nous avons le problème des effectifs pléthoriques. Suivre chaque apprenant individuellement n'est pas chose aisée. (Enseignant H)

L'approche nécessite une classe avec des effectifs réduits pour mieux la réaliser. Or, tel n'est pas le cas dans notre contexte où nous avons des effectifs énormes. (Enseignante F)

Selon d'autres informations retenues, deux enseignants ont également estimé qu'il existait vraiment une absence de formation continue. L'enseignant H s'exprime ainsi à ces termes :

Nous essayons de nous arrimer en lisant des documents que nous prenons sur les réseaux et nous nous rapprochons également vers les collègues qui ont été formé initialement par cette approche afin qu'ils puissent nous éclaircir sur certains points. (Enseignant H). Ceci revient à dire que l'APC poserait des difficultés à tous les niveaux. Ce manque de formation, de recyclage que déplorent ces enseignants à de l'impact sur l'application de l'approche par Ceux-ci.

Il ressort dans cette troisième catégorie réservée à l'approche par les compétences que plus de la moitié sont des enseignants qui n'ont pas suivi cette formation mais qui essaient de s'imprégner lors des séminaires programmés par les inspecteurs et par leurs recherches personnelles. Le recadrage thématique montre que ces enseignants ne maîtrisent pas la démarche à adopter pour mettre les apprenants en activité. Ils ont tendance à conserver la parole au détriment de celle des apprenants, or dans la logique socioconstructiviste, l'apprenant doit se sentir libre car il est au centre de son apprentissage et pour ce faire, l'enseignant doit lui laisser suffisamment du temps pour s'investir.

Une autre particularité de cette troisième catégorie concerne les difficultés que rencontrent ces enseignants au moment de l'application de l'approche en contexte d'apprentissage. Ces enseignants déplorent l'énorme difficulté des effectifs pléthoriques, de la non maîtrise de la quintessence de l'approche ainsi que le manque de matériel pédagogique.

Toutefois nous avons relevé parmi ces enseignants quatre qui ont suivi une formation selon la nouvelle approche. Il s'agit des enseignants (E, F, G, K). Ceux-ci, bien qu'ils affirment ne pas maîtriser parfaitement tous les fondamentaux de l'approche comprennent tout au moins que c'est une approche qui nécessite beaucoup d'attention à l'égard de l'apprenant, concernant les gestes et les paroles qui instaurent l'interaction et qui favorisent la construction du savoir. C'est l'apprenant qui construit son savoir dans la logique de cette approche et c'est à l'enseignant de préparer un environnement convenable à cet effet.

V.2.1.3. Les enregistrements audio

Nous avons réalisé huit enregistrements audio pour le compte de ce travail. Cependant, six uniquement ont été pris en considération pour la simple raison que les deux autres enregistrements n'étaient pas audibles. Ceci à cause du bavardage provenant des classes voisines et dans l'enceinte de l'établissement. Tous les enregistrements ne correspondent pas toujours à une leçon entière. Ils marquent le début et la fin d'une séance d'activité d'apprentissage. Certains constituent donc le prolongement d'une leçon initiée antérieurement.

Notre objectif principal dans ces enregistrements était de relever fidèlement les interactions entre enseignant et apprenant afin de ressortir les thèmes et sous-thèmes qui s'y émergent. Après avoir donc transcrit nos données, nous avons obtenu un texte comportant plusieurs faits donc les plus illustratifs sont : l'activité de médiation de l'enseignant, et l'activité de cognition de l'apprenant.

V.2.1.3.1. L'activité de médiation de l'enseignant

Rappelons que la médiation est la posture de l'enseignant qui agit non pas comme un détenteur du savoir qu'il impose à l'apprenant, mais comme un facilitateur de découverte et de compréhension. Dans sa classe, l'enseignant dirige les échanges argumentatifs tout en poussant plus loin l'activité de réflexion de l'apprenant. Ainsi, il doit laisser suffisamment du temps aux apprenants afin qu'ils puissent tisser des liens avec des connaissances dont ils sont dépositaires et celles auxquelles ils sont nouvellement exposés.

Dès lors, lorsque nous observons notre corpus, nous constatons que l'intervention de l'enseignant se manifeste à travers plusieurs faits :

- les demandes d'engagement ;
- l'orientation des apprenants vers l'outil de réflexion ;
- les réactions

Pour mieux illustrer ces phénomènes qui émergent de notre corpus, nous les avons récapitulés dans un tableau en proposant pour chaque cas une unité de sens. Puis nous ferons une analyse à cet effet.

Tableau 26: récapitulatif des phénomènes observés et les différents sens relatifs à l'activité de l'enseignant

| Phénomènes observés | Indices de références | exemples | Unités de sens |
|---|---|---|--|
| Demande d'engagement | -les termes relationnels -les termes affectifs | Mon ami ; mes amis Ma fille ; mon fils | Relation de proximité qui invite à la coopération |
| | Les injonctions | Lisez le texte ; vous rédigez | Traduisent la menace pour la face de l'apprenant puisqu'il n'est accompagné d'aucun élément amadoueur |
| | L'adresse indéfinie | Un lecteur Quelqu'un d'autre | Atténue l'effet de contrainte et résulte des stratégies de politesse |
| L'orientation de l'enseignant vers l'outil de réflexion | Les questions posées par l'enseignant | -les questions suivies immédiatement des outils de réflexion | Ceci n'encourage pas l'apprenant à s'investir, manque de liberté d'expression, ne tient pas compte des représentations |
| | | -les questions interrompues puis ouverture à une autre question | Invite ainsi l'apprenant à s'investir dans la tâche, à réfléchir, à se mettre à l'œuvre pour la construction de son savoir |
| Les réactions | Appréciatives | Les qualificatifs mélioratifs : bien ; très bien | L'enseignant requiert implicitement à travers ces termes un appel à l'engagement pour les autres apprenants |
| | Les dépréciatives | Les qualificatifs péjoratifs : | Induit les replis sur soi, le désengagement, la perte de la face de l'apprenant et le manque de motivation de ce dernier |

V.2.1.3.1.1. Analyse de l'activité de médiation de l'enseignant

Notons que l'APC est une approche méthodologique qui met l'accent sur les capacités de l'apprenant à utiliser et à transposer de façon concrète les apprentissages transmis à l'école dans des tâches et des situations de la vie courante. Cette approche met en exergue deux parties : celle de l'enseignant qui joue le rôle de guide et celle de l'apprenant qui est chargé de construire ses propres connaissances à partir de l'orientation que doit lui fournir l'enseignant. Ceci revient à dire que ces deux parties se complètent mutuellement. Toutefois, loin d'occuper la place privilégiée dans ce processus, l'enseignant joue un rôle déterminant car c'est grâce à son action que l'apprenant se perfectionne, s'affine et devient autonome. À cet effet, il doit favoriser le partage des idées, faciliter la mise en action et encourager le travail en coopération. Il doit mettre en place des conditions favorables à la construction des connaissances et au développement des compétences. Cependant, lorsque nous observons notre corpus l'enseignant n'est pas toujours prêt à adopter cette conduite envers l'apprenant. Pour illustrer ce raisonnement, examinons ces faits issus de l'activité de médiation de l'enseignant relevés dans notre corpus.

V.2.1.3.1.1.1. Les demande d'engagement

Goffman (1981) est l'auteur à qui nous empruntons le terme d'« engagement ». Pour lui, toute situation interactionnelle demande un engagement de la part des participants. Demander donc l'engagement d'après cet auteur c'est *exiger de quelqu'un qu'il se donne à fond. C'est faire appel à la détermination intérieure*. Allant dans la même logique, Avodo (2012 : 239) fait recours à un ensemble de ressources d'ordre psychologique, cognitif et praxique en vue de réaliser une finalité. Pour lui, être engagé est synonyme de s'investir en assumant le rôle qui est le sien. Il énonce à cet effet deux types d'engagement en situation de classe :

- l'engagement cognitif qui est la participation de l'apprenant à la progression des activités d'apprentissage ;
- l'engagement social qui relève de la conformité aux règles qui définissent les relations interpersonnelles à savoir : les rapports de place, la politesse etc. Nous pouvons donc retenir que les demandes d'engagement sont au centre de toutes les activités de classe. C'est par elles que l'enseignant invite l'apprenant à s'impliquer dans une activité quelconque. En ce qui concerne notre travail, nous avons relevé trois moyens par lesquels l'enseignant fait appel à l'apprenant :

- **les termes relationnels**

Exemple 1

Soit la séquence suivante issue de la (leçon 1 de notre corpus. Classe de 3^e : cours d'expression écrite)

24E : le contexte nous parle de l'environnement. Maintenant, le contexte nous parle de l'environnement et plus précisément, il s'agit de...

25AS : de l'insalubrité

26E : pourquoi l'insalubrité ? Pourquoi l'insalubrité ? Vous avez constaté que cet établissement est insalubre. Quelqu'un peut arriver là et constater que la troisième une est insalubre. C'est quoi l'insalubrité ? **Oui ma fille**

27A5 : c'est la...

28E : je n'entends rien. C'est quoi l'insalubrité ? **Oui ma fille**

29A1 : c'est la dégradation de l'environnement

47E : maintenant le développement aura combien de ligne ?

48AS : quatorze lignes

49E : pourquoi quatorze ligne ? Parce que nous avons deux paragraphes de sept lignes. On aura quatorze lignes et conclusion. Et la conclusion ?

50E : cinq lignes

51E : très bien. Il faut respecter les contraintes. Et maintenant cinq lignes en conclusion. Alors, quelles sont les autres contraintes ? Quelles sont les autres contraintes, **mes amis** ? En dehors de ce que nous venons d'évoquer qu'est-ce que je dois respecter ?

La séquence se réalise au moment de la confrontation des idées. Les apprenants ont de la peine à trouver une définition appropriée au mot « insalubrité ». Alors, l'enseignant utilise une stratégie affective à travers les termes relationnels « ma fille » ; « mes amis » pour susciter en eux plus de réflexion.

Notons que, en contexte de classe, la relation entre enseignant et apprenant n'est pas une relation amicale, mais d'équilibre, d'harmonie et de régularité. Mais dans cet exemple cette relation est différente et se dote de plusieurs connotations.

Premièrement, ces termes peuvent traduire une invitation à la coopération qui se matérialise par le rôle de chaque participant et à la conformité aux règles interactionnelles. Lorsque l'enseignant emploie le terme « ma fille », c'est une façon de faire connaître à l'apprenant qu'il n'est pas le seul à s'exprimer mais qu'à côté de lui, il y a aussi l'apprenant qui doit intervenir. Pour ce faire, il le considère non pas comme un inconnu mais comme celui avec qui il doit sympathiser. En d'autres termes, l'enseignant veut à travers ces emplois montrer à l'apprenant qu'avant d'être un guide il est aussi un parent pour lui. C'est pourquoi il essaye de négocier le savoir en utilisant les mots qui vont susciter en lui l'ouverture sans crainte. En effet, en contexte camerounais, un parent est considéré comme le premier gardien de l'enfant, celui auprès de qui l'enfant se trouve en sécurité. L'enseignant établit donc à travers ces termes une certaine complicité avec l'apprenant.

La deuxième interprétation que nous pouvons donner à ces termes est celui de la flatterie dont la finalité est d'établir une relation vivante en classe.

Enfin, nous pouvons conférer à ces différents termes un statut d'atténuation de tension, de facilitateur et d'appel à la coopération.

Pour conclure, nous dirons que pour faire participer l'apprenant ou impliquer vivement celui-ci dans la construction de son savoir, l'enseignant doit essayer de ne pas se distancer de l'apprenant, il doit établir un climat de familiarité avec ce dernier sans toutefois empiéter sur la dimension hiérarchique des échanges.

- **La substitution de l'injonction par une marque de politesse**

Le travail de l'apprenant dans l'activité didactique est de réaliser les consignes, de suivre les directives que lui donne l'enseignant. Ces directives peuvent consister à lire un texte, à répondre à une question ou encore à produire un texte. L'enseignant le fait souvent de façon autoritaire et vive dans le but de faire valoir sa position institutionnelle. Cependant, tel semble ne pas être le cas dans cet autre exemple tiré de notre corpus. Notre texte laisse voir une attitude autre que celle précédemment définie. Les exemples ci-dessous pourraient servir d'illustration à ce point de vue.

Exemple 2 (leçon 3 cours de grammaire. Classe de 3^e durée : 1 heure)

33E : Quand les soins sont terminés, nous sommes rentrés à la maison. Kumbo vient l'aider à corriger. Tire son oreille correctement il va passer tout son temps-là. À haute voix **suivez**.

34A4 : enlève le « s » sur rentré

35E : ok. Terminer alors, tu as compris

36AS : (tous) s'exclament

37E : **je vous en prie écoutez**. Qui continue alors ?

110E : quand dit-on que deux propositions sont coordonnées ? C'est le cours élémentaire un. Oui.

111A2 : quand ils sont...

112A2 : on dit une proposition ou une proposition ? Et on dit quoi alors ?

113A2 : quand elles sont séparées par une conjonction de coordination.

114E : **taisez-vous s'il vous plaît**. Oui quand elles sont reliées par une conjonction de coordination. OK. Deux propositions sont coordonnées quand elles sont reliées par une conjonction ou par certains adverbes que voici : puis, alors. Exemple : qui peut relever les propositions subordonnées dans le corpus ? Oui.

Dans cet exemple, l'enseignant au lieu d'évoquer l'ordre emploie plutôt la formule de politesse « s'il vous plaît » pour susciter l'engagement cognitif des apprenants. Étant donné que toute injonction ou tout ordre touche le confort relationnel, l'enseignant doit prendre soin d'atténuer l'impact de sa demande à travers les termes qu'ils emploient.

L'usage des accompagnateurs tels que « je vous en prie » ou des formules moins directes telles que « pourriez-vous vous taire » peuvent contribuer à l'atténuation de l'impact de l'injonction et à maintenir un rapport relationnel propice au partenariat enseignant-apprenant. L'enseignant ordonne non seulement de façon poli à travers ces termes mais aussi, il essaye de forger la personnalité des apprenants en leur inculquant une règle de morale qui est celle du respect mutuel.

L'enseignant peut également à travers ces exemples vouloir entretenir avec les apprenants un équilibre relationnel dépourvu de tout sentiment de frustration, de domination. Dès lors, l'injonction devient une invitation au travail adressé à l'apprenant par l'enseignant pour former et considérer ses compétences et non pas pour le soumettre à ses demandes.

- **L'adresse indéfinie**

L'adresse indéfinie est comprise ici comme un procédé énonciatif dans lequel le locuteur ne désigne pas de façon explicite son interlocuteur. Ce procédé se matérialise dans notre corpus par des moyens tels que : le pronom indéfini et le syntagme nominal. L'examen de l'extrait suivant nous servira d'illustration.

Exemple 3. Extrait de la leçon 2 du corpus : cours de grammaire

1E : Ebode lis le texte au tableau

2A1 : les paresseux dormaient pendant que les travailleurs s'activaient à la tâche. Avant que le soleil ne se lève, les travailleurs étaient debout. Au moment où il faut récolter les fruits du travail, les paresseux jouent au malheureux.

3E : Bien. **Une autre personne**

31A7 : Dans chaque phrase, nous avons deux propositions

32E : lesquelles ?

33A7 : une proposition principale et une proposition circonstancielle de...

34E : et une proposition ?

35A7 : et une proposition circonstancielle

36E : une proposition circonstancielle. Bien on peut s'arrêter là. La question suivante. **Une autre personne** pour la question suivante. Oui ma fille venez porter votre phrase au tableau c'est-à-dire une phrase en dehors du corpus rapidement. Mets-moi les genoux au sol (indexant ainsi un apprenant distrait). Alors voilà quelle porte sa phrase au tableau avec subordonnée de temps. Voilà les mots introducteurs au tableau. Pendant qu'il porte sa phrase au tableau, proposez-moi la vôtre.

44A10 : moi, moi

45E : ça ne peut pas être toi. Toi là-bas au troisième banc

46A11 : avant le petit déjeuner, je dois être propre

47E : très bien. **Quelqu'un d'autre** peut me donner une phrase avec une subordonnée circonstancielle de temps ?

Relevons dans cet exemple que le destinataire à qui le locuteur s'adresse n'est pas explicitement défini. Le pronom indéfini « quelqu'un » et le syntagme nominal « une autre personne » traduit ici une liberté d'action. À ce niveau, tous les apprenants sont concernés et il revient à qui veut prendre la parole de se prononcer. Or, selon la routine éducative, les apprenants attendent le plus souvent qu'on les désigne afin qu'ils puissent prendre la parole. Plusieurs lectures peuvent se faire à ce propos :

Premièrement, l'enseignant fait sa demande à travers un collectif c'est-à-dire sans indexer un locuteur particulier, ce qui n'encourage pas les apprenants. En le faisant, ceux-ci s'investissent moins dans la tâche puisque chacun à sa place se dit que quelqu'un d'autre pourrait aussi répondre et du coup l'activité se trouve bloquée, il y a une rupture d'échange. Or, si l'enseignant avait nommé d'un nom son interlocuteur, la réaction serait différente. L'interlocuteur serait dans l'obligation de fournir une réponse même si celle-ci est erronée.

Deuxièmement, l'usage de ces procédés dissimule l'identité de l'interlocuteur qui pourrait être menacée si on le désignait par un nom. Il s'agit en fait d'un procédé d'atténuation visant à protéger la face de l'interlocuteur étant donné qu'en situation interactionnelle, toute prise de parole est une menace pour celui qui la prend.

Enfin, nous pouvons aussi énoncer l'hypothèse selon laquelle ces usages laissent la possibilité à tout apprenant de prendre la parole. Vu les effectifs pléthoriques que renferment nos salles de classe, l'enseignant a souvent de la peine à maîtriser tous les apprenants par leur nom et il est également difficile de les désigner à tour de rôle. Cette hypothèse sied avec le contexte qui est le nôtre.

Tout compte fait, nous pouvons retenir que l'enseignant en situation de classe utilise plusieurs moyens pour faire engager l'apprenant dans son apprentissage. Il s'agit des termes relationnels, des injonctions et de l'adresse indéfinie. Ces différents cas de figures sont marqués par des formulations indirectes qui sont des procédés d'atténuations visant à faciliter l'implication de l'apprenant dans l'activité d'apprentissage.

V.2.1.3.1.1.2. L'orientation de l'apprenant vers l'outil de réflexion

Notons ici que l'outil de réflexion renvoie aux mécanismes à travers lesquels l'enseignant conduit l'apprenant vers la construction du savoir. On peut également l'assimiler à un ensemble d'éléments mis à la disposition de l'apprenant et dont l'objectif est de s'en servir pour mieux asseoir sa réflexion. D'ailleurs ; Barth (2013 : 55) le considère *comme un sens qu'il faut construire, ou plutôt reconstruire. L'enseignant doit « négocier » avec les élèves ce qui résiste en eux pour y arriver, en leur donnant l'occasion de diriger leur attention sur ce qui est essentiel et pertinent dans une situation donnée et de négliger ce qui ne l'est pas.*

Il s'agit d'indiquer directement ou indirectement à l'apprenant les outils dont il pourrait se servir pour résoudre une situation-problème. Lorsque nous observons notre corpus, nous nous rendons compte que l'enseignant emploie deux procédés pour pouvoir orienter l'apprenant vers la construction de son savoir : l'ouverture d'une deuxième question lorsqu'il constate que les apprenants sont confrontés à une difficulté et l'orientation vers un rappel du cours.

1. Cas d'ouverture d'une deuxième question

Pour mieux analyser cette partie, il serait préférable que nous partions d'un exemple.

Exemple 4 (extrait de la leçon 1 cours d'expression écrite).

24E : le contexte nous parle de l'environnement. Maintenant, le contexte nous parle de l'environnement et plus précisément il s'agit de...

25AS : de l'insalubrité

26E : pourquoi l'insalubrité ? Vous avez constaté que cet établissement est insalubre. Quelqu'un peut arriver là et constater que la troisième une est insalubre. C'est quoi l'insalubrité ? Oui ma fille

27AS : C'est la...

28E je n'entends rien c'est quoi l'insalubrité ?

29A6 : C'est la dégradation de l'environnement

30E : C'est la dégradation de l'environnement ? C'est quoi l'insalubrité ?

31A7 : C'est la pollution madame

32E : c'est quoi l'insalubrité ? De quel type de dégradation de l'environnement s'agit-il à cet instant ? On peut lever le doigt pour parler ?

33AS : Oui madame

34A6 : Oui la dégradation des déchets

35E : ça veut dire que l'environnement est sale. Cet établissement est sale tout simplement.

En observant notre séquence, nous constatons que l'intervention 26E : « quelqu'un peut arriver là et constater que la troisième une est insalubre. C'est quoi l'insalubrité ? » Est la question principale posée par l'enseignant aux apprenants. Les réponses apportées par ces derniers vont sembler insatisfaisantes pour l'enseignant, ce qui va le pousser à faire d'abord une pause sur cette question qui semble ne pas être bien comprise par les apprenants. Il va à cet effet utiliser une autre stratégie pour les amener à comprendre cette question principale en ouvrant une autre question. Celle-ci s'énonce à travers l'intervention 32E : « De quel type de dégradation de l'environnement s'agit-il à cet instant ? » Cette deuxième question a pour but de faciliter la compréhension, de fournir des éléments pouvant enrichir la réflexion des apprenants. Une fois que l'enseignant estime que les apprenants sont suffisamment outillés, il peut en ce moment revenir sur la question de départ.

Cette procédure de négociation semble être la plus sollicitée dans l'APC car cette approche voudrait qu'on oriente l'apprenant vers l'outil du savoir et qu'il construise lui-même son savoir. Lorsque l'enseignant réussit cette activité de négociation, beaucoup peuvent atteindre l'objectif d'apprentissage de la leçon.

2. Cas orienté vers un rappel du cours

Il s'agit dans ce cas de montrer comment l'enseignant se sert des cours antérieurs pour pouvoir intervenir lorsque les apprenants rencontrent des difficultés pendant leur apprentissage.

Exemple 5 (leçon de grammaire. Classe de 4^e durée : 1heure)

61E : Ok. On part de la phrase simple à la phrase complexe. Qu'est-ce qu'une phrase ?

62A3 : une phrase est un mot qui commence par une majuscule et se termine par un point.

63E : c'est une définition élémentaire. Qui dit mieux ? Oui toi là (désignant ainsi un autre apprenant)

64A9 : une phrase est une suite de mots ayant un sens.

65E : vous avez noté les classes de mots, les catégories grammaticales, les parties du discours et quand on met ensemble pour construire une phrase, il devient une suite de mots cohérents parce que si je dis malade est Paul au lieu de Paul est malade, est-ce qu'il y a encore cohérence ?

66AS : non monsieur

67E : les mots ne sont plus cohérents. La phrase est donc une suite de mots cohérents ayant un sens. Maintenant, on parle de phrase simple et de phrase complexe. Qui peut aller dans le corpus souligner une phrase simple ?

Dans cette séquence, nous voyons que l'enseignant voudrait que les apprenants établissent une différence entre la phrase simple et la phrase complexe. Mais pour y arriver, il sollicite que les apprenants lui donnent *à priori* la définition de la phrase. Suite aux interventions faites par les apprenants en 62A9 (une phrase est un mot qui commence par une majuscule et se termine par un point) et en 64A9 (une phrase est une suite de mots ayant un sens), l'enseignant n'est pas convaincu de ces deux propositions parce qu'elles restent incomplètes. Alors, pour les amener à apporter plus de précision à leur définition, il ne stigmatise pas les définitions avancées préalablement par ceux-ci mais, fait un retour sur les leçons vues précédemment (vous avez noté les classes de mots, les catégories grammaticales, les parties du discours et quand on les met ensemble pour construire une phrase, il devient une suite de mots cohérents parce que si je dis malade est Paul au lieu de Paul est malade, est-ce qu'il y a encore cohérence) dans le but de les amener à faire des liaisons entre ce qu'ils ont déjà appris et ce qu'on leur demande.

Toutefois, l'enseignant dans cette séquence se comporte un peu comme le « magister » en ce sens que, après avoir orienté l'apprenant en lui fournissant les repères sur lesquels il pourra se référer pour remédier à sa proposition de départ ne laisse pas du temps à ce dernier de le faire mais, déploie aussitôt et étale son savoir sans lui laisser la possibilité de s'exprimer. Cette attitude de l'enseignant rend l'inter-échange et la rétroaction impraticable.

L'enseignant dans sa pratique doit donner l'occasion à l'apprenant d'essayer de résoudre lui-même les problèmes posés avant de lui donner toutes les réponses possibles. L'autre point qui nous intéresse sur cette partie réservée à la médiation est celui de la réaction de l'enseignant face aux propositions des apprenants.

V.3. LES RÉACTIONS

Nous entendons par réaction les différentes remarques faites par l'enseignant lors des échanges dans le but de guider la réflexion des apprenants sur leur propos. En effet, nous avons relevé trois types de réactions dans notre texte : les réactions indicatives, les réactions appréciatives et les réactions dépréciatives.

V.3.1. Les réactions indicatives

La réaction indicative est celle qui vise à orienter l'apprenant lorsqu'il a tendance à s'éloigner de la question ou de la tâche qu'on lui demande d'effectuer. Alors, l'enseignant lui donne les pistes à partir desquelles il doit se ressourcer pour accomplir cette tâche. L'exemple suivant nous servira d'illustration.

Exemple 6 : extrait de la leçon 1 (cours d'expression écrite).

77A3 : Lors de notre excursion au lycée Leclerc de la ville de Yaoundé, j'ai remarqué que les élèves négligeaient leur établissement, bout de papiers au sol, écriture sur les murs et les tables bancs, herbes à hautes densités et intensités. C'était un véritable dépotoir. Ce lycée était vraiment insalubre (sale) malgré sa réputation.

78E : quelles sont les remarques que l'on observe ? Qu'observe-t-on ?

79A14 : les murs

80E : qu'est-ce qu'on peut observer ? Quelles sont les remarques que nous pouvons faire ? Est-ce qu'elle a posé le problème ?

81AS : non madame

82E : est-ce qu'elle a présenté les circonstances ?

83AS : non madame

84E : est-ce que l'insalubrité entre dans les circonstances ?

85AS : non madame

86E : est-ce qu'on a parlé de l'intensité ici ?

87AS : non madame

88E : dehors, mets- toi dehors hé, sortez, vous êtes ensemble. Bolé rapidement. Allez causer dehors. Lisez Bolé. Bolé est où ? Suivez. Présenter les circonstances c'est-à-dire quoi ? Où et quand. Oui suivez.

89A15 : le lundi, 18 novembre 2016 à 17 heures précises, nous sommes allés faire la visite du lycée général Leclerc. À mon entrée, j'ai été un peu surpris par le comportement des élèves...

90E : après ça Djeuma va lire

91A15 : les bouts de papiers qui traînaient partout.

92E : assoyez-vous. Bolé mettez-vous à genoux devant la porte. Bolé mettez-vous à genoux là-bas. Un volontaire. Toi, montre- moi ton cahier. C'est ton cahier là-bas ?

93A16 : non madame, c'est mon cahier chez Toko.

94E : mets-toi debout. Il prend tu ne dis rien.

95AS: ha hahaha

96E: oh Madame. Djema met- toi au couloir là-bas. Lorsqu'on me demande de présenter les circonstances, que me demande-t-on de faire ? C'est si compliqué que ça ? Qu'est ce qui entre dans les circonstances ?

97A12 : le lieu et la date

98E : et c'est ça le lieu et la date ? Oui (donnant ainsi la parole à un autre.

Il s'agit dans cet extrait de produire un texte argumentatif dans lequel l'apprenant doit présenter dans une introduction de sept lignes les circonstances d'une visite et le problème à résoudre.

La première intervention faite par l'apprenant en 77A3 est la suivante : « lors de notre excursion au lycée Leclerc de la ville de Yaoundé, j'ai remarqué que les élèves négligeaient leur établissement, bouts de papiers au sol, écriture sur les murs et les tables bancs, herbes à hautes densités et intensités. C'était un véritable dépotoir. Ce lycée était vraiment insalubre (sale) malgré sa réputation ». Cette production de l'apprenant est celle sur laquelle l'enseignant va s'évertuer à amener les apprenants à améliorer jusqu'à l'obtention d'une production acceptable.

En effet, à travers la première réaction de l'enseignant « quelles sont les remarques observées ? » il attire ainsi l'attention des apprenants à jeter un regard sur la production émise par leur camarade afin de vérifier si les éléments évoqués dans la consigne pour la réalisation d'une introduction sont respectés. Après un long moment de silence, l'enseignant constate que les apprenants n'arrivent pas à cerner le problème qui se pose dans la production. Alors, il ouvre d'autres questions : « est-ce qu'elle a posé le problème ? Est-ce qu'elle a présenté les circonstances ? À travers ces deux questions, l'enseignant indique aux apprenants qu'il manque deux éléments importants : le problème et la circonstance.

Bien plus, il attire aussi leur attention sur d'autres éléments évoqués qui ne devraient pas figurer à ce niveau de la production. En le faisant, il les interpelle à mieux réfléchir et à améliorer la production, à apporter des compléments afin que la production soit complète. Alors, en 98A15, l'apprenant fera cette autre proposition : « lundi, 18 novembre, 2016 à 17 heures précises, nous sommes allés faire la visite du lycée général Leclerc. À mon entrée, j'ai été un peu surpris par le comportement des élèves... » Cet autre apprenant a exclu les circonstances de la visite. L'enseignant ouvre de nouvelles questions : « lorsqu'on me demande de présenter les circonstances que me demande-t-on de faire ? Qu'est ce qui entre dans les circonstances ? » Il leur signale qu'il y a un élément clé qui n'est toujours pas pris en considération.

Cette observation invite les apprenants à être précis et à trouver des moyens pour inscrire les circonstances dans la production. C'est à partir de ces directives données par l'enseignant qu'un apprenant finira par donner une production qui sera approuvée par l'enseignant.

À travers tous ces mécanismes d'intervention, nous pouvons dire que lorsque l'enseignant se rapproche des apprenants, les écoute sans toutefois développer un sentiment de frustration ou de domination, l'apprenant s'investit et l'enseignant à son tour réalise sa tâche sans aucun obstacle. Que deviennent les réactions appréciatives?

V.3.2. Les réactions appréciatives

Elles servent à apprécier des efforts fournis par les apprenants. Elles ont une valeur d'encouragement et peuvent contribuer à développer la motivation de l'apprenant. D'ailleurs, viau (1994 : 32) cité par Raynal et Rieunier (1997 : 338) affirme que, la motivation scolaire est *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et dans son environnement et qui l'incite à choisir une activité à s'y engager et à persévérer dans son*

accomplissement afin d'atteindre un but. Ainsi, les choix appréciatifs observés dans notre corpus sont manifestés à travers les évaluations conclusives « très bien » ; « bien ». Nous l'illustrerons à travers cet exemple :

Exemple 7 (leçon de grammaire la subordonnée circonstancielle. Classe de 3^e durée 1 heure)

31A7 : Dans chaque phrase nous avons deux propositions.

32E : lesquelles ?

33A7 : une proposition principale et une proposition circonstancielle de...

34E : et une proposition ?

35A7 : et une proposition circonstancielle

36E : une proposition circonstancielle. Bien. On peut s'arrêter là. La question suivante. Une personne pour la question suivante.

37AS : (tous) les doigts en l'air

38E : venez au tableau (désignant ainsi un apprenant). Que me demande-t-on de faire ? Souligne les mots introducteurs de chaque subordonnée. Silence. Souligne les mots introducteurs. Allez-y rapidement. Contrôlez si ce qu'elle écrit au tableau est correct au lieu de bavarder. Lisez donc ce que vous avez écrit.

39A8 : les mots qui introduisent la subordonnée sont : *pendant que* qui est une locution conjonctive ; *avant que* qui est une locution conjonctive ; au moment où qui est une locution conjonctive.

40E : **Très bien.** Si je mets la main sur celui qui bavarde là derrière eh. Silence. Vous êtes tous d'accord avec ce qu'elle a écrit ?

41AS : oui madame

42E : **Très bien.** La suite de la question. Oui

43A9 : de quelle subordonnée s'agit-il ? Il s'agit d'une subordonnée circonstancielle de temps.

44E : **Bien.** Alors qui peut me donner un exemple avec une subordonnée circonstancielle de temps ? Oui, mais pourquoi toujours les mêmes ? Les autres sont les spectateurs ?

Nous pouvons dire à travers l'usage de ces termes d'évaluation que l'accord entre l'enseignant et l'apprenant dans une situation de classe est orienté vers la motivation de l'enseignant.

En effet, dire « bien » ; « très bien » c'est mettre l'apprenant en confiance, c'est valoriser son image auprès de ses camarades, c'est le récompenser des efforts fournis. Ce qui caractérise l'apprenant c'est le doute, le manque de confiance en soi. À travers ces procédés, l'enseignant l'encourage de l'effort cognitif fourni et suscite en lui la confiance et le réconfort de l'estime de soi. Outre ces réactions appréciatives, nous avons également relevé(s) les réactions dépréciatives.

V.3.3. Les réactions dépréciatives

Les réactions dépréciatives sont des remarques faites à l'apprenant par l'enseignant dans le but de lui faire comprendre que l'effort cognitif qu'il réalise n'est pas validé. Ces remarques sont diverses. Mais, dans ce cas précis, nous n'évoquerons que les plus fréquentes dans notre corpus à savoir : les qualificatifs péjoratifs et la réaction négative « non ».

V.3.3.1. Les qualificatifs péjoratifs

Ils sont compris comme une réfutation des arguments de l'apprenant. Ils se matérialisent par des insultes qui dévalorisent et humilient l'apprenant. Pour mettre en évidence les qualificatifs péjoratifs relevés dans notre texte, nous partirons de l'exemple suivant :

Exemple 8 : Extrait de la leçon 3 (le discours direct et le discours indirect).

16A4 : mon frère a été conduit à l'hôpital

17E : qu'est- ce qu'il y a ? Pourquoi vous avez la main sur la joue ?

18A1 : elle n'a pas de valentin

19E : quoi ?

20A2 : elle n'a pas bien dormi

21E : ok, c'est ça vous préoccupe ? Mon frère a été conduit à l'hôpital. La phrase est-elle juste ?

22A1 : chapeau sur o

23E : on dit l'accent circonflexe sur o. Chapeau sur o. C'est le chapeau de votre père ? **Bon à rien.**

24AS : (tous) applaudissement

Notons que la réaction de l'enseignant en 23E vise à faire comprendre à l'apprenant que l'effort cognitif qu'il vient de faire n'est pas satisfaisant. Mais seulement, il fait cette remarque de manière très violente, sans toutefois tenir compte des effets que cela pourrait produire chez l'apprenant. Traiter un élève d'un « bon à rien » c'est l'inciter à se taire désormais, à se replier sur lui car, employer ce genre de propos blesse l'amour propre de l'apprenant devant ses camarades. Il n'est pas commode d'en faire usage en classe même si les apprenants font parfois preuve de mauvaise volonté. Insulter un élève c'est atteindre son territoire privé et briser les règles de la communication humaine. C'est aussi lui retirer toute velléité d'effort au travail ou toute volonté de fournir quelques sacrifices que ce soit.

N'étant généralement pas prédisposé au travail acharné, l'apprenant se conforte dans sa position de paresseux lorsque l'enseignant lui répète à tout propos qu'il n'est bon à rien. Il n'est pas question de montrer à l'apprenant qu'il est foncièrement ignorant ou limité, il s'agit davantage de l'amener à pousser plus loin sa réflexion. Se moquer de lui ne conduirait sans doute qu'à sa perte.

V.3.3.2 La réaction négative « non »

Exemple 9 : Extrait de la leçon 5 (vocabulaire péjoratif et le vocabulaire mélioratif).

6A : (Tankeu) le vocabulaire péjoratif renvoie à ce qui est négatif et le vocabulaire mélioratif renvoie à ce qui est bien, meilleur.

7E : on conclut que, retenons que, le vocabulaire, vous prenez directement dans vos cahiers. Le vocabulaire mélioratif renvoie à l'expression ...

8A3 : renvoie à tout ce qui est négatif

9E : **Non.** Qui essaye ?

10A3 : le vocabulaire... madame

11E : si, je l'ai dit, le vocabulaire mélioratif renvoie aux expressions appréciatives. Le vocabulaire péjoratif maintenant renvoie aux expressions qui ont une connotation défavorable, dépréciative, négative. Exemple : mauvais, nul, ridicule, malheur, paresseux. On lève le doigt. Quoi d'autre ?

12A2 : malheur

13E : comme exercice d'application, taisez-vous. Dans quelles catégories appartiennent les expressions suivantes : amour vas-y chef de classe quelles expressions appartiennent au vocabulaire péjoratif *haine* ? Prenez la correction malheur ; peine, prenez la correction. Nous sommes à quel niveau, on aura : douleur, malheur. Taisez-vous je vous en prie ; On me prend le nom de Mballa, il a deux heures d'absence.

14A4 : hein madame

15E : je dis deux heures. Grammaire la subordonnée circonstancielle de condition. Ok. Qui peut me donner l'objectif opérationnel de cette leçon ? Oui.

16A2 : Identifier et analyser

17E : les compléments circonstanciels de condition. Corpus : prenez vos livres de grammaire première phrase : vous ferez votre travail manuel au cas où le professeur est absent. Au cas où le professeur est absent, vous ferez le travail manuel. On repère quoi ?

18A2 : la proposition subordonnée

19E : bien. Qu'est-ce qu'on fait, on identifie les propositions. Ngamo on y va. Les oreilles debout

20AS : hein...

21E : taisez-vous

22A3 : au cas où le professeur est absent : proposition subordonnée.

23E : au ça où indique quoi ?

24AS (tous) la condition

25E : deuxième phrases. Simené vas- y

26A1 : à moins que

27E : Fofe dernière phrase

28A5 : alors que

29E : bien. Qu'est-ce qu'on peut dire de la fonction ? Fofe

30A1 : la proposition subordonnée exprime la condition

31E : **Non.** La proposition subordonnée exprime quel genre d'action ? Nomo lève le doigt. Madeng et son voisin mettez-vous à genoux.

La négation « non » employée deux fois de suite dans cette séquence marque le rejet inconditionnel d'une idée avancée par l'apprenant. Il produit ici un effet d'irrévocabilité. Or, dans une coopération enseignant-apprenant, il est indispensable de toujours créer des compromis en vue de satisfaire chaque interlocuteur. Dans la logique socioconstructiviste, l'apprentissage se fait en coopération et chaque pôle a un rôle précis à accomplir. Pour cela, la partie adulte doit éviter d'employer cet adverbe de négation, facteur de frustration et de démotivation. Nous pensons qu'à partir du moment où l'apprenant fait une proposition erronée ou incohérente, l'enseignant devrait plutôt lui donner les pistes pour arriver à la bonne réponse. L'apprenant qui reçoit un « non » en pleine figure se sent diminué et inutile devant ses congénères. Toutefois, un rejet ne devrait en aucun cas être gratuit. Si un élève s'égare dans son propos en répondant à une question, il a le droit de recevoir des explications qui lui permettent de comprendre pourquoi son argument ou son point de vue ne tient pas. Il doit comprendre comment l'on parvient à la réponse idéale et le chemin qu'il faut emprunter à cet effet.

En somme, nous avons étudié certaines pratiques de classe pouvant influencer la compréhension de l'APC et son application. Il s'agit précisément de la procédure adoptée par l'enseignant pour encourager l'apprenant dans sa tâche, de la réaction de l'enseignant face aux propositions des apprenants ainsi que de l'usage des termes d'adresse. Il ressort de ces analyses qu'en dépit de l'usage de quelques termes dépréciatifs qu'infligent certains enseignants en classe et dont leurs manifestations conduisent à des frustrations lors de l'apprentissage, nombreux sont des procédés d'interventions qui motivent, encouragent et

facilitent l'implication et la coopération des apprenants à l'interaction. Tel est le cas de l'usage des termes relationnels et des termes appréciatifs.

Ce constat fait, nous retenons que l'APC est une approche méthodologique qui met en place conjointement l'activité de l'enseignant et celle de l'apprenant, dans laquelle l'enseignant en tant que personne chargée de l'accompagnement scolaire de l'apprenant doit maintenir une bonne relation avec celui-ci en construisant une relation éducative fondée sur la confiance avec pour mission l'accompagnement de l'apprenant dépourvu de tout sentiment de frustration. Qu'en est-il du processus de cognition chez l'apprenant ?

V.2.1.3.2. Le processus de cognition chez l'apprenant

Au point précédent, nous avons noté que le rôle de l'enseignant selon l'APC est celui d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage. Cependant, cet accompagnement ne saurait se faire si l'apprenant ne s'y implique pas. Cela signifie que l'apprenant a sa part de responsabilité dans l'apprentissage. Il s'agit dès lors pour nous de montrer comment se fait cette construction du savoir chez l'apprenant. Pour y arriver, nous avons relevé dans notre corpus plusieurs processus :

- **. La négociation**

Exemple 9 : Extrait de la leçon 2 (la subordonnée circonstancielle de temps).

7E : soulignez les verbes conjugués. Nansouri pendant que Nansouri souligne les verbes, à quels temps sont conjugués les verbes ? Là-bas derrière, celui qui est au milieu là.

8AS : au présent

9E : j'ai rencontré c'est le présent ?

10AS : hahahaha (éclats de rires)

11A4 : à l'imparfait

12E : donc tous les verbes conjugués sont à l'imparfait ? On prépare un examen. Est-ce que tous les verbes sont à l'imparfait ?

13AS : non madame

14E : Alors quels sont les verbes à l'imparfait ? Oui ma fille

15AS : portait ; avait rencontré

16E : avait rencontré c'est l'imparfait ?

17AS : non madame

18E : oui. Nous avons encore quel temps ?

19A6 : le plu- que-parfait

20E : le mode il faut toujours préciser le mode. Nous avons le plus-que-parfait de l'indicatif. Quel autre temps ?

21A7 : le passé composé

22E : où est le passé composé ? Nous avons également Expérentos répondit c'est quel temps ?

23A8 : le passé simple de l'indicatif

24E très bien. Qu'est-ce que Nansouri écrit au tableau la ? Avait rencontré terminaison

25AS (tous) «e » accent aigu.

26E très bien. Deuxième question. Tu n'as pas fait pourquoi ? Bien. La question deux Fopi. Fopi la deuxième question. Ça veut dire que tu n'as pas fait

27A9 : j'ai fait madame

28E : vas-y donc. C'est quoi la deuxième phrase ?

29A9 : Expérentos répondit en pleurnichant « j'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac ».

30E : oui. Qui parle dans cette phrase ?

31A9 : c'est Expérentos

32E : et dans la deuxième phrase : Expérentos répondit en pleurnichant : « j'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac » le chef de classe est où ?

33AS : (tous) il est en mariage

34E : nous avons le narrateur dedans. Il intervient où ? Nous avons Expérento répondit en pleurnichant c'est la voix du narrateur. Maintenant que fait le narrateur ? « j'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac ». que fait le narrateur ?

35A10 : il a rapporté les paroles prononcées par Expérentos.

36E : bien. Comment sais-tu qu'il a rapporté ce qu'Expérentos a dit ? Comprenez bien la phrase. Il a rapporté exactement les paroles d'Expérentos, ce qu'Expérentos a dit. C'est la première remarque. Observez maintenant la deuxième phrase: Expérentos répondit en pleurnichant qu'il avait rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac. Alors qui parle donc en ce moment -là? Oui ma fille

37A11 : c'est le narrateur qui parle

38E : c'est...

39A11 :c'est le narrateur qui parle

40E : et que fait le narrateur en ce moment-là ? Ebone qu'a fait le narrateur là ?

41A12 : il a transformé ce qu'Expérentos a dit en une autre manière.

42E : Bien. Il a rapporté ce qu'a dit Expérentos d'une autre manière. Bien la question suivante, Boubou est où ? Suivez

43A12 : quels sont les différents personnages du texte ? Les différents personnages du texte sont : Expérentos, le narrateur et le jeune garçon.

44E : et ?

45A12 : le jeune garçon

46E : est-ce que le jeune garçon intervient là ?

47AS : (tous) non madame

48E : Bien. La quatrième question. Hé là, la femme qui rit aux éclats là. Vous n'avez rien à dire, vous sortez. La dernière question

49A13 : A partir du corpus, quels sont les caractéristiques du discours direct et du discours indirect ? Les caractéristiques

50E : parlez fort, je ne vous entends pas.

51A13 : les caractéristiques du discours direct sont : les mots introducteurs, les guillemets

52E : oui, autre chose ? Elle s'est déjà assise bon débarras. Esengue les mots introducteurs et les guillemets quoi d'autre ? Oui ma fille.

Dans cet exemple, il est question de faire ressortir les caractéristiques du discours direct et indirect. Pour ce faire, l'enseignant à partir des questions telles que : quels sont les verbes conjugués du texte ? Et à quels temps sont-ils conjugués ? Qui parle dans le texte ? Attire indirectement l'attention de l'apprenant sur les éléments dont il se servira pour résoudre la situation.

En effet, il manipule ces questions avec l'apprenant dans le but de l'inviter à faire des liaisons à partir de ce qui lui est présenté et ce qu'il connaît afin d'aboutir à la solution. L'apprenant en ce moment, étant celui qui doit construire son savoir, l'enseignant ne lui impose pas, il l'oriente dans son apprentissage en lui donnant les pistes pour la réalisation de sa tâche. Trebbi (1996 :4) pense à ce propos que *l'apprentissage est un processus qui découle de la personne elle-même, ce ne sont pas les évènements qui transforment l'individu*. Ceci revient à dire que l'apprenant doit se sentir libre afin d'organiser son activité de cognition.

Lorsque l'enseignant demande à l'apprenant en 28E « qui parle dans cette phrase ? » il l'incite ainsi à observer le texte et trouver des éléments de l'énonciation qui pourront l'aider dans sa réflexion. Pour ce faire, seul l'apprenant ayant des prérequis sur la notion pourra répondre à la question. La proposition faite en 32A9 « c'est Expérentos » semble ne pas être la bonne. Alors l'enseignant ouvre une autre question pour renforcer l'orientation. Cette réaction de l'enseignant montre qu'il accorde du temps à l'apprenant de pouvoir réfléchir.

D'ailleurs, l'expression « relis bien la phrase » illustre bien ce point de vue. Pour les orienter, il ne rejette pas la réponse énoncée par 32A9, mais cherche à savoir comment il a procédé pour en arriver là. Ceci revient à dire qu'il montre à l'apprenant l'importance, la pertinence de sa réponse. La question posée en 35E « que fait le narrateur ? » invite ainsi l'apprenant de faire un rapprochement entre ce qu'il pense et ce qu'on lui demande. C'est dans cette logique que l'apprenant en 36A10 fera la proposition suivante : il a rapporté les paroles prononcées par Expérentos. L'enseignant jusqu'ici est convaincu de la réponse de l'apprenant. Mais pour susciter son attention à la question de départ qui était celle de savoir

qui parle dans la deuxième phrase du texte, il lui demande d'observer la deuxième phrase du texte. Cette invitation faite par l'enseignant vise à attirer l'attention sur ces deux phrases et de relever où se trouve la faille. C'est pourquoi une fois cela fait, il ouvre une autre question : « alors, qui parle donc en ce moment-là ? » L'adverbe « alors » en début de la question montre que l'apprenant dispose déjà tous les éléments nécessaires lui permettant de répondre à la question. Il suffit de les relier, de les ordonner pour pouvoir répondre. L'apprenant trouve alors que c'est le narrateur qui parle, contrairement à la réponse qu'il avait préalablement proposée. L'enseignant revient donc sur sa question en 41E : que fait le narrateur en ce moment-là ?

En 42A12, l'apprenant répond aisément : « il a transformé ce que Expéranotos a dit en une autre manière ». Après toutes ces questions secondaires qui consistent à faire travailler l'apprenant selon ses propres initiatives, l'enseignant revient sur sa question principale. À partir du corpus, quelles sont les caractéristiques du discours direct et du discours indirect ? L'implicite dans cette question est que l'apprenant se serve de tous les éléments qui viennent d'être évoqués pour répondre à la question. C'est dans cette progression que l'apprenant 51A13 donnera ces caractéristiques.

Nous remarquons dans cet exemple que l'enseignant s'abstient de donner immédiatement des réponses aux apprenants. Ils travaillent en collaboration, en coopération. Cette collaboration se fait à partir de ce que connaît déjà l'apprenant c'est-à-dire que les représentations de l'apprenant sont prises en considération. L'enseignant ne rejette pas le point de vue de l'apprenant mais s'en sert pour mieux l'orienter vers ce qu'il ne connaît pas. C'est dans cette logique que Morin (1986 : 61) a pu dire : *apprendre ce n'est pas seulement reconnaître ce qui, d'une façon virtuelle était déjà connu. Ce n'est pas seulement transformer de l'inconnu en connaissance. C'est la conjonction de la reconnaissance et de la découverte. Apprendre comporte l'union du connu et de l'inconnu.*

- **La quête de l'orientation**

L'apprenant sollicite le plus souvent une orientation lorsqu'il semble confus dans ses propos ou alors lorsqu'il a du mal à comprendre ce qui lui est proposé par l'enseignant et ce qu'il pense de la chose elle-même. Alors, il demande une orientation dans le but de mieux comprendre ou alors de mieux asseoir sa pensée. Tel est le cas dans l'exemple ci-dessous :

Exemple 2 : (Extrait de la leçon 5 le vocabulaire péjoratif et le vocabulaire mélioratif).

Il s'agit d'une séquence dans laquelle l'enseignant demande aux apprenants d'identifier dans un texte les éléments qui renvoient au vocabulaire péjoratif et au vocabulaire mélioratif.

3E : oh, lorsqu'on est malade on va à l'hôpital. Petit « a » comment, oh qui n'a pas fini le corpus ? Identifiez les mots qui renvoient à la réussite.

4AS : (tous) félicité, meilleur

5E : petit « b » qu'est-ce qu'on a ? On a réprimandé, exclut. Bien, à partir de là, vous pouvez déjà tirer une conclusion. Qu'est-ce qu'on dit ? Tankeu

6A2 : le vocabulaire péjoratif renvoie à ce qui est négatif et le vocabulaire mélioratif renvoie à ce qui est bien, meilleur.

7E : on conclut que, retenons que, le vocabulaire, vous prenez directement dans vos cahiers. Le vocabulaire mélioratif renvoie à l'expression...

8A : renvoie à tout ce qui est négatif

9E : non. Qui essaye ?

10A3 : le vocabulaire...madame

11E : si. Je l'ai dit. Le vocabulaire mélioratif renvoie aux expressions appréciatives. Le vocabulaire péjoratif maintenant renvoie aux expressions qui ont une connotation défavorable, dépréciative, négative. Exemple : mauvais, nul, ridicule, malheur, paresseux. On lève le doigt quoi d'autre ?

Nous constatons dans cette séquence que l'enseignant, après avoir donné les indices qui permettent de répondre à la question, invite les apprenants à faire une inférence à partir de ces données. Ceci se traduit à travers l'expression « qu'est-ce qu'on en dit ? ». L'apprenant 6A2 présente comme réponse : le vocabulaire péjoratif renvoie à ce qui est négatif et le vocabulaire mélioratif renvoie à ce qui est bien, meilleur. Cette réponse est approuvée par l'enseignant. Cependant, l'apprenant 8A3, à partir de sa réflexion trouve plutôt une réponse opposée à la précédente. L'enseignant réfute son point de vue mais ce dernier insiste en 10A3 en ces termes : le vocabulaire...madame. Cette intervention de l'apprenant suppose qu'il n'est pas convaincu et sollicite un éclaircissement à ce propos. En effet, l'apprenant veut connaître la démarche cognitive qui a conduit à cette conclusion.

L'attitude de l'apprenant laisse croire qu'il a une autre représentation dans sa tête concernant cette conclusion et lorsqu'il la rapproche à celle validée par l'enseignant, il ne se retrouve pas. L'enseignant en 11E, ayant compris sa préoccupation essaye d'expliquer de nouveau et avec des exemples à l'appui.

Pour nous résumer, nous dirons que, l'apprenant en contexte d'apprentissage n'est pas une « tabula rasa » comme le pense le plus souvent certains enseignants, il vient en classe avec des prérequis venant d'origines diverses et a besoin d'aide pour se rassurer de ces connaissances. C'est ce qui explique le fait que cet apprenant se soit distingué parmi les autres pour se faire entendre afin d'obtenir une conviction de sa pensée et de progresser dans son savoir.

- **L'inférence**

L'inférence consiste à tirer des conclusions à partir des données observées. Barth (2013 : 61) précise à ce propos que *l'inférence (inclusive) permet à partir d'éléments observés de tirer une conclusion hypothétique sur la nature de ces éléments (...)* *Inférer comprend la capacité de reconnaître la relation cause effet si...alors.* Nous avons relevé dans notre corpus une inférence :

Exemple 3 (Extrait de la leçon 2 la subordonnée circonstancielle de temps).

Il s'agit d'identifier et d'analyser les phrases du corpus dans cette séquence.

17E : identifier et analyser les compléments circonstanciels de condition. Corpus : prenez vos livres de grammaire. Première phrase : vous ferez votre travail manuel au cas où le professeur est absent. Au cas où le professeur est absent, vous ferez le travail manuel. On repère quoi ?

18A2 : la proposition subordonnée

19E : Bien. Qu'est-ce qu'on fait, on identifie les propositions ? Ngamo on y va. Les oreilles debout.

20AS : (tous) : hein

21E taisez-vous

22A3 : au cas où le professeur est absent : proposition subordonnée

23E : au cas où indique quoi ?

24AS : (tous) la condition

25E : deuxième phrase Simené vas-y

26A1 : à moins que

27E : Fofe dernière phrase

28A5 : alors que

29E : bien. Qu'est- ce qu'on peut dire de la fonction ? Fofe

30A1 : la proposition subordonnée exprime la condition

31E : non. La proposition subordonnée exprime quel genre d'action ? Nono lève le doigt. Madeng et son voisin mettez-vous dehors.

32A1 : la proposition subordonnée introduit une action.

33E : je ne suis pas d'accord. La proposition subordonnée met en relief deux actions : une dépendante et l'autre... Bien. Longlac a deux heures d'absences. On y va Ngaleu. Quand un élément d'une phrase exprime supposition, on parle de phrase hypothétique. En gros, on peut dire que la proposition subordonnée circonstancielle de condition exprime une action qui dépend de la relation d'une autre. L'action de la subordonnée se réalise : c'est la condition. On va prendre un exemple tout bas. Si je meurs, Toukam sera content, je viendrai te rendre visite si tu ne sors pas. On prend un exemple du corpus. L'action de la proposition principale dépend seulement de la supposition évoquée dans la subordonnée : c'est l'hypothèse. Bien, on va donc prendre les différentes expressions qui caractérisent la subordonnée.

Dans cet exemple, nous voyons que l'enseignant identifie avec les apprenants les éléments pouvant leur servir à résoudre le problème. Par la suite, il demande indirectement aux apprenants de faire une inférence avec ces données. Ceci se matérialise à travers cette phrase : « qu'est-ce qu'on peut dire de la fonction ? » Cependant, dans le cas précis, contrairement à celui observé en V.2.1.3.2.1 où l'apprenant réussit à réaliser la tâche, à ce niveau, il n'arrive pas à faire des liens avec les éléments qui lui sont proposés par l'enseignant. Alors, l'enseignant ouvre une question secondaire dont l'objectif est d'orienter d'avantage les apprenants dans leur réflexion. L'apprenant 30A1 s'investit à la tâche et propose : la proposition subordonnée introduit une action. L'enseignant juge une fois de plus

que cette réponse est incomplète et cette fois, essaye de donner la réponse à travers des explications et des exemples. Seulement, le fait tout seul sans plus faire recours à la contribution des apprenants. Or, c'est l'apprenant qui construit son savoir et non l'inverse.

Nous disons à cet effet que cette conduite de l'enseignant envers les apprenants ne les avantage pas. Monopoliser la parole lorsque l'apprenant en a besoin pour construire son savoir ne relève pas du rôle de l'enseignant dans ce contexte. L'enseignant dans le contexte de l'APC a pour rôle d'orienter l'apprenant dans la construction de son savoir. Cette façon d'accompagner s'apparente au modèle transmissif qui n'admet qu'un seul maître l'enseignant et dont l'apprenant n'a pour rôle que de réceptionner les connaissances, à les enregistrer et à les mimer lors de l'évaluation. L'apprenant ne peut acquérir une connaissance que lorsqu'il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même. À ce propos Turgeon (2013 : 28) affirme : *l'essentiel ne peut être dans ce qui s'impose, mais bien dans ce que se découvre et se partage. Dans une culture pré figurative, le savoir de l'adulte n'est plus au centre de l'éducation. Ce qui le remplace c'est la capacité de demeurer dans la question toujours ouverte et exigeante au lieu de s'enfermer dans les réponses des autres.*

- **L'analyse**

Analyser un texte ou un contenu c'est dégager ses différents sens, c'est l'interpréter. Elle consiste à mobiliser ses savoirs et son raisonnement pour résoudre une situation problème. Pour illuminer ce raisonnement, examinons l'exemple suivant :

Exemple 4. (Extrait de la leçon 2 la subordonnée circonstancielle de temps).

5E : Bien. Un volontaire pour lire le savoir à appliquer

6A3 : l'apprenant devra :

7AS : héhéhé, ha (tous) on est à beng ici ? Mon ami tu es encore à Ngoa-Ekelé ?

8E : suivez. Je prends un malchanceux là, il va se retrouver dehors. Suivez.

9A : l'apprenant devra utiliser efficacement les subordonnées de temps dans les situations de communication variées.

10E : alors, de quoi parle-t-on dans ce corpus ? Rapidement on lève le doigt ; De quoi est-il question dans le texte ? Djema.

11A4 : des paresseux

12E : les paresseux ont fait quoi ? De quoi parle-t-on dans le corpus ? De quoi est-il question dans le corpus, de quoi est-il question dans le corpus ?

13A5 : on parle des personnes qui n'aiment pas travailler

14E : oui. On parle des paresseux, des personnes qui n'aiment pas travailler. Et qu'est-ce qu'on dit donc par la suite ? Oui Ebodé

15A6 : on parle des personnes qui n'aiment pas travailler et au moment de la récolte, regrettent.

16E : Au moment où il faut récolter les fruits du travail, les paresseux jouent aux malheureux, ils se comportent simplement en victime.

Dans cette séquence, il s'agit de donner un sens au texte, de donner l'information qui s'en dégage. L'enseignant le signale à l'apprenant à travers les questions suivantes : « de quoi parle-t-on dans le corpus ? » ; « de quoi est-il question dans le texte ? » ces questions laissent comprendre implicitement aux apprenants qu'ils doivent observer le texte, le lire attentivement et avec attention afin de ressortir l'idée qui s'y trouve ; qu'ils doivent faire un travail de mémoire à partir des notions déjà apprises. Lorsque nous observons les différentes interventions des apprenants, nous constatons qu'ils ont vite saisi ce que leur demande l'enseignant. Leurs réponses témoignent de cette compréhension. L'apprenant 11A4 : suggère qu'il s'agit des paresseux. La réaction de l'enseignant suite à cette réponse « les paresseux ont fait quoi ? » voudrait simplement montrer à l'apprenant que sa réponse est incomplète et qu'il devrait encore faire d'efforts pour apporter plus de précision.

Alors l'apprenant 13A5 : en réaction contre la remarque de l'enseignant propose : « qu'on parle des personnes qui n'aiment pas travailler. L'enseignant ne rejette non plus cette réponse, mais à partir d'une autre question orientée « qu'est-ce qu'on en dit donc par la suite ? » suscite leur attention sur le fait qu'ils doivent compléter la réponse afin d'avoir un raisonnement logique. C'est alors que la séquence s'achève en 15A6.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que l'enseignant à travers cette séquence a une posture d'incitateur car à partir des questions orientées, il permet aux apprenants non seulement de résoudre la situation posée, mais aussi de vérifier les notions acquises et de les consolider.

Notre objectif dans ce chapitre était de présenter les résultats issus de notre terrain d'étude et de les analyser. En plaçant les mécanismes d'intervention de l'enseignant et la méthode de construction du savoir de l'apprenant au cœur de notre travail, nous avons voulu explorer les obstacles qui peuvent être à l'origine de l'application et de la compréhension de l'APC. Ainsi, partant d'une approche exploratoire des différents échanges entretenus en classe, nous avons mis en relief les mécanismes de médiation de l'enseignant et de construction du savoir chez l'apprenant.

Nous avons retenu que la médiation de l'enseignant se met en place à travers trois processus : les demandes d'engagement, l'orientation vers l'outil de réflexion et les réactions. Les demandes d'engagement sont manifestes à travers trois formes : les termes relationnels, les injonctions et l'adresse indéfini. Les termes relationnels et l'adresse indéfini s'inscrivent dans un contexte d'apprentissage tandis que les injonctions reflètent la menace pour la face de l'apprenant qui désire apprendre. L'orientation vers l'outil de réflexion donne à l'apprenant la possibilité de s'exprimer, de résoudre personnellement un problème. Quant aux réactions, notamment les appréciatives et les dépréciatives, elles reflètent pour les premiers à la motivation à l'implication à la construction du savoir et à la coopération, et pour les second, au sentiment de frustration, de replis sur soi, de la perte de la face.

Par ailleurs, nous avons relevé dans notre corpus que la construction du savoir par l'apprenant repose sur la négociation, la quête de l'orientation et l'inférence.

Au niveau de la négociation, nous avons noté que l'enseignant en se rapprochant de l'apprenant et à travers des échanges harmonieux, l'amène à être autonome. En ce qui concerne la quête de l'orientation, nous avons remarqué que l'apprenant en interaction fournit des efforts en cherchant à comprendre et à pousser plus loin son champ de réflexion. À cet effet, il est déterminé à obtenir l'aide de son enseignant qui pour lui est un modèle.

Au niveau de l'inférence, nous avons constaté que l'enseignant garde le contrôle sur la réflexion des apprenants. Il essaye de les orienter vers l'outil de réflexion mais ne leur laisse pas suffisamment du temps à extérioriser leurs propos. D'où la tendance à garder la mainmise sur les apprenants.

En résumé, nous dirons que l'APC se traduit dans sa pratique par la mise en œuvre des stratégies pédagogiques. L'élève est confronté à des situations-problèmes dans lesquelles ses représentations s'affirment. D'où la nécessité des gestes pédagogiques

adéquats devant être posés avec l'élève afin de rendre efficace ces situations et pour assurer un changement conceptuel. C'est sans doute dans cette logique que souligne Verdelhan (2007) : une véritable APC signifie une attention particulière portée au développement individuel de l'apprenant de ses capacités et de sa personnalité. Toutefois, nous ne pouvons prétendre avoir effectué cette recherche sans être confronté à d'énormes difficultés :

V4. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Lors de la réalisation de ce travail, nous nous sommes confrontées à d'énormes difficultés :

La réticence des responsables des établissements à nous accorder des autorisations de recherche. Il a fallu attendre des semaines pour une autorisation d'accès dans les salles de classe.

Nous avons également eu des difficultés lors de nos enquêtes, car les enquêtés ont jugé que notre outil de collecte de données à savoir l'entretien leur prenait trop du temps. En plus, nous avons aussi noté le refus de certains enseignants de répondre à notre interview car dans le contexte camerounais, entreprendre une telle recherche en milieu scolaire est souvent vu comme une forme d'espionnage et d'inspection.

Un autre problème que nous avons relevé est celui de la qualité des enregistrements. Les enregistrements de cours n'ont pas été de bonnes qualités sonores à cause de l'excès de nuisance sonores et du bavardage provenant à l'intérieur des classes.

CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent portait sur la présentation des résultats issus du terrain et de leur analyse. En insistant sur les mécanismes de médiation menés par l'enseignant et sur les procédés de construction du savoir par l'apprenant, nous avons voulu mettre un accent sur les paramètres auxquels nous porterons une attention particulière lors de nos interprétations. Dans le même sillage, le chapitre 6 que nous présentons est centré sur l'interprétation des résultats.

Au premier point, nous interpréterons les résultats issus de nos analyses. Ici, nous nous appesantirons sur les variables qui ont structuré nos hypothèses. La seconde section portera sur la vérification de nos hypothèses. Cette vérification se fera à partir de la confrontation issue des résultats de nos analyses et des hypothèses préalablement évoquées. Le troisième point sera axé sur la discussion. Il s'agira à ce niveau de faire un lien entre les textes officiels concernant l'APC et les résultats obtenus lors de notre travail afin d'en faire le point. Pour finir, nous élaborerons un exemple pratique d'une leçon de français selon la logique de l'APC dans laquelle nous mettrons en exergue le phénomène de politesse et de négociation didactique.

VI.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Pour interpréter les résultats de cette étude, nous allons nous appesantir sur les variables principales qui constituent nos hypothèses à savoir : la politesse linguistique et la négociation didactique.

VI.1.1. La politesse linguistique

Lorsque nous parlons de politesse linguistique, nous faisons recours à plusieurs indicateurs parmi lesquels : la notion de face, la relation enseignant-apprenant.

VI.1.1.1. La notion de face

Entendue comme un ensemble de comportements positifs permettant à une personne de vivre en harmonie avec ses contemporains dans un milieu donné, la notion de face est au centre de tout acte de politesse. En tant qu'objet sacré, la face représente beaucoup pour l'individu qui se voit investi par la responsabilité de sauvegarder les menaces qui pèsent sur elle. Goffman (1979 :9) construit à partir de cette notion un ensemble de lignes de conduite observables dans l'interaction à savoir : « perdre la face » ; « gagner la face » ; « sauver la face ». En revanche, garder la face consiste à peser son image personnelle. Dans la logique de Goffman, les actes influencent les états mentaux des sujets concernés, c'est pourquoi il stipule à ce propos que :

L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne, il s'y attache. Si la rencontre confirme une image de lui-même qu'il tient pour assurer, cela laisse assez indifférente. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, il « se sent bien ». Si les vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente « mal » ou « blessé ». L'attachement à une certaine face ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement. Goffman, (1974 : 10)

Pour Zheng (1998), la valorisation de la face trouve son fondement dans la recherche de coopération et un désir personnel chez tout individu, celui de se voir valoriser par autrui. Il pense que : *pour obtenir la coopération, un locuteur doit être conscient du fait qu'ils ont, tout comme lui-même besoin d'être évalués de façon positive par la société. Tout en cherchant à faire épanouir sa face, il lui convient donc de faire en sorte de valoriser celle de ses partenaires. (Ibid : 169)*

Dans la présente étude, la face semble influencer sur l'application de l'APC. Cette influence se fait valoir lorsque le locuteur, considéré comme le maître prend le dessus sur l'interlocuteur apprenant et stigmatise ses contributions lorsque celles-ci ne sont pas conformes à ses attentes. Cette attitude porte atteinte à la face de l'apprenant car, les jugements dévalorisants sont susceptibles d'effacer l'estime de soi et l'amour propre des apprenants qui à leur tour peuvent développer les stratégies pouvant influencer leur image. En effet, lorsqu'un individu a peur de se voir humilier, de s'exposer, de mettre en lumière ses faiblesses, il adopte des stratégies défensives.

Dans certaines classes que nous avons observées, nous avons remarqué que les relations entre enseignant et apprenant sont variées. Nombreux sont les élèves discrets envers leur enseignant, parfois complètement effacés de la scène interactionnelle. Ce comportement traduit la crainte de perdre la face ainsi que la peur de voir leur image se détruire.

Les résultats de nos analyses montrent que nombreux sont des enseignants qui transmettent aux apprenants leurs sentiments négatifs à travers l'usage des qualificatifs et des termes péjoratifs, ce qui se traduit vraisemblablement par une faible participation à l'activité d'apprentissage. En riposte à ce comportement, les apprenants vont développer les stratégies de protection faciale qui se manifestent dans notre travail par le repli sur soi, le silence et le caractère inactif. Or, quel que soit son statut ou son identité, tout individu a besoin d'être entendu et d'être reconnu par les autres. Dans une interaction, il ne suffit pas que les personnes dépendent de la morale sociale, mais des enjeux qui animent chaque participant. C'est pourquoi lorsqu'une partie de l'interaction trouve son enjeu en péril, il peut se conduire mal. D'ailleurs, Filisetti (2009) pense que les conduites polies, en tant que manifestations de la compétence sociale influent sur la motivation des interactants. C'est à juste titre qu'elle affirme:

Concernant la relation maître-élève, les recherches mettent en évidence le fait que le comportement des enfants influence le regard que l'enseignant porte sur eux. (...) si les élèves perçoivent leur enseignant comme une personne qui les aide, qui les encourage, qui leur prête attention (qui prend en compte leurs questions qui s'intéresse à leurs ressentis), qui leur fait confiance, alors leur motivation à bien travailler en classe s'accroît.

Franken (2000 :40) partage ce point de vue lorsqu'elle pense que : *l'acte de politesse vise l'obtention d'un effet cognitif sur l'allocutaire. Or les relations sociales font partie de la cognition car, elles*

mettent en jeu des connaissances et des états mentaux. Ménager la susceptibilité d'autrui, le flatter (...) peut impliquer des efforts cognitifs.

Notons que dans le contexte camerounais, les enseignants semblent accorder la priorité à l'éducation des apprenants sans toutefois tenir compte des paramètres qui mènent vers elle, parmi lesquels la politesse dans les échanges. Il est probable qu'en développant les stratégies pouvant protéger sa face, en préservant celle d'autrui, en apportant plus de considération aux apprenants, cela pourrait susciter en eux une ligne de conduite souhaitée qui pourrait faciliter l'activité de l'enseignant. Ainsi, sauver la face et ne pas la faire perdre à l'autre sont deux aspects inséparables pour assurer le bon déroulement du processus de communication qui se matérialise en situation de classe.

VI.1.1.2. La relation enseignant-apprenant

D'après les travaux d'Erving Goffman, la théorie de la politesse permet d'envisager la relation qui naît dans le cadre de l'activité didactique comme une relation qui implique le concept d'image personnelle et par conséquent de la face, à travers des aspects verbaux et non verbaux. La relation enseignant-apprenant est hiérarchique et bien définie. Elle implique un transfert de savoir susceptible de conduire à la formation de l'apprenant en tant que futur spécialiste. Par conséquent, tout contact entre ces deux partenaires de communication exige que la ligne de conduite soit cohérente dans la direction de la formation de l'image pour chacun d'eux.

Dès lors, l'activité didactique est considérée comme un processus impliquant des compétences complexes vu qu'il s'agit d'un processus interhumain qui s'appuie sur la communication. Les actes de langage qui s'actualisent lors de ce processus sont susceptibles d'influencer la vision de l'apprenant sur l'apprentissage. C'est pourquoi, tout enseignant, en tant qu'éducateur doit faire valoir son image auprès de l'apprenant. Cette image chez l'enseignant se manifeste à travers l'attitude et le comportement opéré lors de l'interaction. En effet, nous avons relevé lors de nos analyses des enseignants qui au lieu de donner une chance à l'apprenant de se corriger et de s'améliorer, se proposent plutôt de faire le choix d'un autre interlocuteur. En le faisant, ils accordent plus du crédit à ceux des apprenants jugés compétents et capables de faire progresser facilement les activités d'apprentissage. Or, cette attitude trahit la politique éducative qui prône l'égalité des chances. Meirieu (2002 :31) va dans le même sens lorsqu'il déclare que : *penser l'enseignement en termes de compétences, c'est d'abord refuser la fatalité selon laquelle il y aurait des élèves doués et d'autres non.* Ceci signifie que tous

les élèves sont invités à participer, à réfléchir, à mobiliser leur connaissance afin d'atteindre leur fin. Les enseignants qui posent de tels actes donnent donc l'impression que l'enjeu pour eux est non pas l'apprentissage, mais la gestion des programmes et des horaires de cours.

Changer d'interlocuteur comme le font ces enseignants consiste à infliger à l'apprenant qui s'est porté volontaire une défaite, une perte de la face. L'enseignant laisse ainsi entrevoir implicitement l'incompétence de l'apprenant au sujet de sa réponse, ensuite, l'apprenant échoue dans son projet de donner une image au moyen de sa réponse. Cette réaction de l'enseignant pourrait conduire à une perte de face, de confiance en soi chez l'apprenant, voire entraîner une attitude de démotivation et de manque d'engagement. Les conduites favorables envers la face de l'apprenant participent à des stratégies visant à faire agir, à susciter en lui une certaine conduite ou à mettre en place des dispositions psychologiques. C'est pourquoi, en situation de classe, l'enseignant doit faire des liens entre les formes linguistiques, l'usage pragmatique et les conditions qui gouvernent ces usages.

Tout bien considéré, nous disons que pour comprendre et mettre en œuvre l'APC en situation de classe, l'enseignant doit développer des relations particulières avec les apprenants. Il doit se montrer proche de l'apprenant, se passer de la distance institutionnelle qui attribue à chacun des partenaires une place bien définie et un rôle à travers lequel il existe, pour développer une relation vivante qui n'exclut pas toutefois les places conventionnelles. Bartelmé (1999 :102) affirme à ce propos qu'

Enseigner c'est savoir personnaliser sa relation avec l'élève, la rendre chaleureuse, affective mais en même temps garder ses distances, demeurer dans son rôle d'enseignant et non de père. C'est aussi savoir donner de l'autonomie dans le travail de ses élèves, mais en même temps savoir s'imposer, exercer son autorité sur sa classe.

L'enseignant doit également maintenir l'engagement des apprenants dans l'activité en cours, attirer leur attention sur cette activité. Allant dans le même sens, Filisetti (2009) cité par Avodo Avodo (2011) montre que l'apprenant a toujours une réaction plus ou moins positive sur sa relation à l'enseignant. Si l'enseignant se montre proche de lui, il est possible qu'il s'ouvre. La présence de l'enseignant met en confiance l'apprenant. À l'opposé, s'il se montre distant, des attitudes d'introspection et de repli sur soi peuvent se développer. Le rôle de l'enseignant en APC consiste dès lors à ce qu'il déclenche le dialogue sur un savoir particulier avec ses élèves, qu'il maintienne leur intérêt et mette en place des situations pouvant favoriser la méthode dialectique par laquelle les apprenants seront amenés à

questionner, à discuter, à raisonner par eux-mêmes à partir des représentations qui sont les leurs. Suivant cette logique, Simard (2001 : 32) souligne qu'au-delà du rôle et de la fonction linguistique, l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions doit prendre en considération les diverses conduites langagières. Il indique qu'au cœur du travail didactique de l'enseignant se trouvent des interactions verbales qui concernent la formation et l'élaboration des savoirs. Ceci revient à dire que, l'application de l'approche par les compétences implique la combinaison et la mobilisation des savoirs, d'attitudes, de techniques, des stratégies que l'enseignant doit maîtriser pour l'exécution d'une tâche précise. Ainsi, pour réaliser ces buts, l'enseignant doit être bien formé pour pouvoir gérer une classe selon la logique de l'APC.

VI.1.1.3. La négociation didactique

La négociation didactique se caractérise par la priorité donnée à l'autonomie de l'apprenant. Elle met l'accent sur la participation active de celui-ci dans une situation de communication qui prend en compte des aspects affectifs qui relient des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elle est dénuée de toutes contraintes mais, repose sur un processus comprenant les négociateurs, un objet à négocier, un état initial et un état final. Lorsque les participants outrepassent cette règle, il peut y avoir disfonctionnement de l'activité. La négociation didactique est dès lors comprise comme une recherche d'un compromis entre les participants.

En effet, nous avons relevé dans notre analyse que très peu d'enseignants s'évertuent à cette tâche. Nombreux sont ceux qui restent attachés au mode de transmission des savoirs. Ils ont tendance à imposer le savoir aux apprenants, ce qui constitue une menace pour ceux qui désirent extérioriser leurs connaissances, exprimer leur point de vue face à un problème donné. Or, l'APC est une approche méthodologique qui vise non seulement à se donner les moyens de proposer à l'apprenant de langue une autre démarche que celle que lui offrent les systèmes « traditionnels » mais, aussi elle élabore et met en place des stratégies et des actions pédagogiques qui peuvent permettre aux apprenants de mener à bien leur apprentissage. Ainsi, l'atteinte de ces objectifs se réalise à travers un ensemble d'actions participatives, c'est-à-dire que chaque partie en présence doit assumer son rôle sans lequel l'apprentissage n'aura pas lieu. Fillettaz (2001 :114) fait observer à cet effet que:

Si on doit supposer que les enjeux constituent une base commune d'orientation dans l'interaction, les actions participatives incombent quant à elles spécifiquement à chacun des agents engagés. En effet, alors que les interactants partagent une représentation de ce qu'ils accomplissent ensemble, ils assument à

l'égard de cet enjeu des responsabilités distinctes et poursuivent des objectifs individuels qui ne se recoupent que rarement.

Il découle de ce point de vue que la participation de chaque interactant en situation d'apprentissage converge vers un enjeu commun, bien que chaque participant ait son objectif personnel.

Outre ce mode de transmission du savoir qu'apportent certains enseignants en situation d'apprentissage, d'autres par contre établissent de véritables négociations avec les apprenants. Nous avons noté dans notre travail des enseignants qui favorisent la mise en action des apprenants. Ils s'assurent que tous comprennent ce qui est attendu à la fin du processus. Tout au long du parcours d'apprentissage, ils les poussent à agir. Graduellement, par des actions et des réflexions suscitées par l'enseignant, les connaissances s'éclaircissent. Ces enseignants tiennent compte des acquis des apprenants et les aident à se rappeler car, ils travaillent à partir des représentations de ceux-ci.

Notons tout de même que ces qualités que nous mentionnons se sont manifestées seulement chez une minorité d'enseignants, la majorité n'étant pas aussi captifs pendant l'interaction. Tel est le cas avec l'inférence où nous avons eu l'impression que l'enseignant après avoir orienté les apprenants vers l'outil de réflexion, ne leur laisse pas suffisamment du temps pour réfléchir mais s'accapare la parole. Les apprenants restés inactifs parce que perturbés par la méthode de médiation ne peuvent effectuer de véritables négociations. La négociation didactique résulte d'un contrat didactique qui se met en place à travers des inter-influences dans l'activité de médiation et d'apprentissage. Si l'enseignant ne comprend pas ce que fait l'apprenant, il ne pourra pas l'aider.

En guise de rappel, nous pouvons dire que la négociation didactique dépend beaucoup plus de l'attitude de l'enseignant envers les apprenants. Si l'enseignant donne suffisamment du temps et d'espace aux apprenants et leur apprend à s'en servir, ils seront actifs. L'autonomie de l'apprenant est déterminée par la liberté et la motivation et c'est en comprenant l'apprenant que l'enseignant pourra bien négocier avec lui. C'est dans ce sens qu'Evans cité par Tsafak (1991 : 4) déclare :

Les enfants aiment les enseignants qui sont bons, amicaux, gais, patients, justes, qui apportent volontiers de l'aide et qui ont le sens de l'humour, qui comprennent les problèmes des enfants, permettent beaucoup d'activités et en même temps maintiennent l'ordre. Ils n'aiment pas les enseignants qui usent du sarcasme et les

ridiculisent, les autoritaires, ceux qui ont des préférés, punissent pour assurer la discipline, qui ne savent pas répondre aux besoins individuels des élèves et ont des manières désagréables.

Cette analyse montre deux attitudes observées chez l'enseignant : celle contestée par les apprenants parce qu'elle les frustre et celle qui les motive et les encourage à adhérer à l'activité d'apprentissage. C'est cette deuxième attitude qui est mise en évidence pour faciliter la négociation didactique. L'enseignant qui sait encourager ses élèves, qui sait accorder beaucoup d'intérêt au succès scolaire, provoque facilement l'intérêt de ces derniers pour l'apprentissage. De même, les actions positives telles qu'apprécier les efforts réalisés par les élèves, donner son accord, reconnaître son opinion quand il a raison, ou détendre l'atmosphère constituent des aspects émotionnels qui font naître l'intérêt chez l'élève pour les leçons dispensées et contribuent à la qualité de l'enseignement. L'interprétation des résultats de nos analyses que nous venons de réaliser nous permet de procéder maintenant à la vérification de nos hypothèses et à la discussion.

VI.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

La vérification d'une hypothèse est une étape importante dont on ne peut se passer dans un travail de recherche. En effet, elle consiste à confronter les résultats issus de l'analyse avec les hypothèses émises au départ afin de les confirmer ou de les infirmer. Toutefois, avant d'y arriver, il serait convenable que nous rappelions l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires qui ont conduit l'ensemble de cette étude.

Notons que, l'hypothèse générale était la suivante : la politesse linguistique et la négociation didactique seraient d'une importance fondamentale dans la réalisation de l'APC. Les hypothèses secondaires qui s'en sont dégagées étaient les suivantes :

H1 : la valorisation de l'apprenant du fait d'interaction équilibrée sauvegardant la quadruple face en présence serait motivante et garante de la coopération didactique et donc du succès à l'application de l'APC ;

H2 : la négociation didactique permet à l'apprenant de déployer sa capacité de réflexion qui pourrait déterminer la réussite de l'APC.

Après analyse de nos données, nous avons retenu qu'en contexte d'enseignement et d'apprentissage, les actes de politesse ont une valeur performative. Vu l'altruisme qui devrait caractériser la relation enseignant-apprenant, la marque de la politesse est attendue

comme une preuve de respect du statut de partenaire dans le cadre du contrat qui les relie. Bien que cette relation soit hiérarchisée, l'actualisation de divers actes de langage qui interviennent peut contribuer à adoucir et à instaurer l'équilibre nécessaire pour l'atteinte des objectifs qui justifient sa mise en place. C'est sur ce point de vue que notre hypothèse générale se confirme.

De même, nous avons mentionné que dans une situation de classe, l'accord entre les partenaires peut être inscrit dans les pratiques discursives orientés vers l'agir motivationnel de l'enseignant. Féliciter l'apprenant c'est le mettre en confiance, c'est valoriser son image auprès de ses camarades. Ce principe qui fait partie selon notre point de vue des besoins primordiaux de l'apprenant semble très important dans la mise en application de l'APC car, lorsque l'apprenant ressent de l'empathie à son endroit quand il éprouve des difficultés, lorsqu'il a la possibilité de pouvoir s'épanouir ou alors lorsqu'il se sent libre et sécurisé, il peut réellement coopérer. L'image de soi a une importance dans l'activité intellectuelle car, c'est en acceptant et en écoutant ce que pense l'apprenant que l'on peut commencer à négocier avec lui. Il importe cependant que chacun des partenaires en présence se sente sollicité et accueilli pour pouvoir effectivement participer à la construction du savoir. Cette idée ainsi évoquée approuve notre première hypothèse secondaire.

Bien plus, la négociation didactique est une interaction au cours de laquelle l'enseignant n'impose pas le savoir ni le processus de compréhension, mais amène l'apprenant à s'appropriier le savoir, à le reconstruire librement à partir de ses expériences. Cela requiert une participation active et responsable de l'apprenant. À cet effet, plus qu'un maître, l'enseignant devient selon cette logique un guide pour l'apprenant. Cela étant, il doit mettre à la disposition des élèves ce qu'il sait et doit lui-même être disponible pour les aider dans leur projet d'apprentissage. Pour ce faire, il doit être suffisamment outillé pour créer des situations pédagogiques favorisant les interactions. Dans ces conditions, il est loisible de penser à Trebbi (1995 :174) qui estime que *quand l'élève trouve une situation didactique appropriée et qu'elle a un sens, il est motivé et prêt à entreprendre même les tâches difficiles*. Ceci revient à dire que, l'enseignant doit mettre en place des dispositions (disposition spatiale, organisation des activités, les ressources ainsi que le rôle qu'il joue) convenables pouvant susciter la motivation de l'apprenant à apprendre. L'apprenant a besoin de l'apprentissage pour réinvestir ses acquis et cet apprentissage se fait par négociation. Donc, si la négociation est bien faite, si l'enseignant parvient à amener l'apprenant à s'impliquer, il aurait compris en quoi consiste l'APC. C'est sur ce point que se trouve validé notre deuxième hypothèse.

VI.3. DISCUSSION

Après cette interprétation de nos analyses, nous allons à présent élaborer une discussion des faits observés en rapport avec la théorie socioconstructiviste qui sous-tend cette étude et avec les orientations actuelles de l'éducation telles que préconisées par les textes fondamentaux.

En jetant un regard sur les faits observés et les orientations actuelles de l'éducation telles que définies dans les textes fondateurs, il semblerait qu'il y ait une faille entre les pratiques de terrain et les recommandations éditées par les textes concernant l'APC. En effet, nous avons constaté que les mécanismes entrepris par les enseignants pour conduire l'apprenant à son autonomie ne sont pas toujours ceux décrits dans l'APC. Il s'agit précisément de la prédominance du modèle transmissif. De même, nous avons relevé que les enseignants semblent ne pas accorder une place de choix à l'apprenant qui est considéré dans ce cas comme le moteur de l'apprentissage. Ce dernier subit des menaces de toutes sortes qui pourraient le conduire au repli sur soi plutôt qu'à l'apprentissage qui nécessite l'ouverture à la communication. Ces constats ainsi évoqués nous invitent à nous interroger sur l'efficacité du système à satisfaire les objectifs éducatifs. Étant donné que l'école est considérée comme le lieu de socialisation de l'enfant, elle joue un rôle important dans l'atteinte des objectifs éducatifs. C'est sur ce point de vue que Legal (2008 :6) pense que *c'est à partir de la vie de la classe que l'enfant découvre les règles de la vie en société, le devoir de responsabilité, le respect de la personne, de soi, des autres et construit son autonomie.*

Bien plus, nous avons également constaté que le véritable obstacle de la démarche socioconstructiviste qui met en exergue le principe de négociation est celui du temps. L'enseignant doit de prime abord s'imprégner des représentations des apprenants face à un problème donné afin de trouver les techniques de médiation pouvant les guider dans la compréhension et dans l'acquisition des nouveaux savoirs. Ainsi, dans les classes à grand effectifs, il peut arriver qu'il y ait des compréhensions différentes car chaque apprenant a sa façon de penser. À cet effet, l'enseignant se trouve contraint d'appliquer ce que Ngamassu (2005 :5) cité par Tamelo (2015 : 199) appelle la « thérapie de groupe » c'est-à-dire appliquer la même approche pédagogique à tous.

Ce manque de temps que réclame l'enseignant pour mettre en place les savoirs à acquérir le pousse à la logique transmissive, et du coup, l'apprenant pour la plupart du temps se contente d'assimiler ce que lui présente celui-ci. La situation didactique se confond dès

lors à une sorte de mimétisme dans lequel l'enseignant transmet et l'apprenant mémorise. De même, certains inspecteurs recommandent aux enseignants la démarche socioconstructiviste sans toutefois tenir compte des contraintes externes telles que les effectifs à grand groupe, le contexte socioculturel que nous avons observé sur le terrain. Cette situation va à l'encontre de la loi 98/ 004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun qui stipule que

L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral, de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels politiques et moraux

Ce constat suscite une interrogation : comment satisfaire les besoins attendus par les politiques éducatives si déjà l'apprenant n'a même pas l'occasion d'exercer sa compétence dans le cadre scolaire ? Nous pensons qu'il serait nécessaire de penser d'abord à résoudre cet épineux problème des effectifs pléthoriques qui semble être le nœud gordien de la réussite de telles politiques éducatives.

Par ailleurs, les politiques éducatives prônent l'égalité des chances aux apprenants. Entendue comme la possibilité donnée à chaque apprenant de se construire en développant ses potentialités, elle vise non pas à aplanir les disparités entre les apprenants, mais à donner à chaque apprenant l'opportunité de se mettre en valeur, d'avoir une expérience positive et constructive de son rapport à l'institution scolaire. Pour y parvenir, les méthodes d'intervention des enseignants devraient converger vers ce but. Or, tel ne semble pas être le cas. Nous avons observé dans nos analyses les apprenants qui désirent exprimer leur point de vue face à un problème posé et qui sont confrontés à des difficultés nécessitant de l'aide de la part de l'enseignant. Mais ce dernier au lieu d'éclairer cet apprenant en difficulté et le laisser achever son analyse, lui retire plutôt la parole pour quelqu'un d'autre pourtant la réponse de ce dernier s'inscrit dans la logique des attentes de l'enseignant. Une telle attitude frustre l'apprenant qui a initialement pris la parole. L'enseignant à ce niveau ne prend pas en considération les caractéristiques individuelles de chaque apprenant en leur donnant la chance de s'exprimer.

L'enseignant dans ce cas précis ne prend pas en considération les caractéristiques de chaque apprenant en leur donnant la chance de s'exprimer comme le recommande la logique socioconstructiviste. Il fait plutôt appel aux apprenants brillants pour relancer l'activité

bloquée. Cette analyse nous montre ainsi que les pratiques de classe sont davantage caractérisées par la domination de l'enseignant qui réalise tout seul les tâches. Cette conduite de l'enseignant s'apparente à une violence psychologique de l'apprenant qui désire apprendre. L'apprenant est considéré comme une personne dont le ménagement facial n'a pas de valeur. Seule la logique transmissive prime. Dès lors l'enseignant dans sa pratique fait souvent des choix sans toutefois tenir compte des faces en présence.

Les résultats relatifs à nos analyses dévoilent également que la majeure partie des enseignants interrogés s'expriment chaque fois négativement sur les fondements théoriques de l'approche. Dans la partie théorique de cette étude, nous avons relevé que cette approche est nouvelle approche d'apprentissage basée sur l'acquisition et le développement par les apprenants des compétences. Par ailleurs les apprentissages sont présentés dans l'optique d'une pédagogie socioconstructiviste selon laquelle l'apprenant construit personnellement son savoir sous la conduite de l'enseignant. Les travaux relatifs à la mise en œuvre de l'approche dévoilent qu'il serait difficile d'appliquer l'approche si les enseignants ne sont pas suffisamment outillés au sujet des fondements théoriques, c'est-à-dire des éléments qui constituent la source même de l'approche.

Pour les enseignants, les origines de leurs difficultés découlent de plusieurs niveaux : nous avons mentionnés le manque d'éclaircissement au niveau de l'arrière-plan théorique de l'approche, le manque d'une formation adéquate pour les nouvelles orientations. Lorsque nous entendons certains enseignants dire qu'ils ne sont pas formés selon cette logique méthodologique, et lorsqu'ils évoquent les conditions de travail et la motivation des apprenants, nous pouvons dire que les moyens mis en jeu pour l'application de l'APC ne sont pas en adéquation avec les principes de l'approche, ce qui pourrait causer cette difficulté à l'endroit des enseignants.

Par ailleurs, concernant la gestion de la classe en générale, les résultats indiquent des attitudes plus ou moins défavorables de la part des enseignants. En effet, ils soulignent l'incompatibilité de cette approche avec le rythme d'apprentissage de l'ensemble des apprenants parce qu'elle nécessite trop de temps et les effectifs ne permettent pas d'appliquer pleinement l'approche. Même si les affirmations des enseignants en rapport aux questions posées laissent transparaître une opinion positive, cette reconnaissance était le plus souvent suivie des réserves au niveau pratique, ce qui relève des difficultés à se retrouver pleinement dans les nouvelles orientations didactiques.

A partir de tous ces difficultés rencontrées par les enseignants au moment d'appliquer l'approche par les compétences, nous pouvons dire que l'institution doit proposer ou mettre à la disposition des enseignants un programme de formation continue spécifique aux nouveaux programmes pour permettre des réponses concrètes susceptibles de guider les enseignants dans leurs démarches.

Bien plus nous avons relevé que peu sont des enseignants qui ont donné une définition appropriée à la définition de l'APC. Plus de la moitié des répondants ont une définition douteuse voire vague de cette définition. Cet écart au niveau de la définition apportée à l'APC par les répondants est certainement lié au discours prononcés par certains auteurs et formateurs qui ne sont pas toujours fixes. Pour certains auteurs tels que Zanga (2004), l'approche par les compétences est une approche qui donne plus du sens au métier de l'élève, améliore l'apprentissage et aide les élèves, comble les lacunes constatées par les enseignants dans les programmes existants. Elle prend en compte les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser. Pour d'autres auteurs, l'APC est une approche qui vise le développement de compétence (MEN, 2007). Cette divergence des points de vue au plan définitionnel de l'APC est évoqué par un auteur tel que Beckers (2012) qui soutient que l'approche par les compétences est une expression ambiguë en ce qu'elle semble évoquer avant tout une méthodologie. Or sur le plan sémantique, l'approche et la méthode ne signifient pas la même chose. Selon Legendre (2005), une approche est une démarche de l'esprit qui repose sur les bases épistémologiques et idéologiques dans le but d'une action. Allant dans le même sens, Aktouf (1987 :27) définit l'approche comme *une démarche intellectuelle qui n'implique ni étape, ni cheminement systématique, ni rigueur particulière*.

Pour ce qui est de la méthode, Legendre (2005) la considère comme un cheminement balisé par des étapes agencées et prévisibles dans une démarche intellectuelle. Aktouf quant à lui relève que la méthode *est une procédure logique d'une science, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques particulières qu'elle met en œuvre pour que le cheminement de ses démonstrations soit clair, évident et irréfutable. Elle est constituée d'un ensemble de règles qui, dans le cadre d'une science donnée, sont relativement indépendante des contenus et des faits particuliers étudiés en tant que tels*. Après ces différences établies par ces deux concepts, nous retenons que la méthode est un ensemble de principes rigoureux et ordonnés menant vers u résultat. Nous retenons dès lors à ce niveau que son caractère est rigide puisqu'aucune liberté d'action n'est accordée à celui qui emploie ce concept. Par ailleurs, l'approche est la manière d'aborder un domaine de connaissance par le choix d'une méthode ou d'une technique. Elle englobe à la fois les méthodes les

techniques et se caractérise par son côté non rigide du point de vue de l'action. Les réponses des enseignants sont donc influencées par celles obtenues de certains formateurs, auteurs etc. Il serait donc nécessaire d'essayer d'harmoniser ces définitions afin d'obtenir une seule pour éviter d'éventuelle confusion.

Rappelons que ce travail avait pour but de montrer comment la politesse linguistique et la négociation didactique pourraient être d'un apport non négligeable dans la compréhension et la maîtrise de l'APC au Cameroun. Aussi avons-nous posé la question de savoir en quoi l'usage de la politesse en interaction pourrait-il favoriser l'application de l'APC dans les classes de langue ? De même, nous nous sommes interrogées sur le rôle de la négociation didactique dans l'application de l'APC en contexte d'enseignement-apprentissage dans les classes de langues ? Parvenue à ce niveau de notre réflexion, il nous semble opportun de faire humblement quelques suggestions par rapport aux différentes préoccupations que nous avons relevées tout au long de notre étude.

VI.4. QUELQUES RECOMMANDATIONS

Les résultats obtenus au terme de cette étude ont permis de constater quelques insuffisances au niveau des autorités éducatives, des inspecteurs et au niveau des enseignants. Pour mener à bien ce point de vue, nous nous attèlerons à dresser les constats majeurs de cette enquête et ensuite, nous esquisserons leurs implications.

VI.4.1. Les constats de la recherche

Les constats majeurs répertoriés à l'issue de cette étude sont les suivants :

- la non maîtrise de l'arrière-plan théorique le l'approche par les enseignants ;
- les modes d'actions au moyen desquels les enseignants interviennent auprès des apprenants ;
- la non clarification des fondements théoriques de l'APC dans les manuels ;
- le manque d'exemple pratique au sujet de l'application de l'APC ;
- l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC.

VI.4.2. Les implications au niveau des autorités éducatives

Les constats majeurs que nous venons d'exposer conduisent à penser aux implications des autorités éducatives.

VI.4.2.1. L'implication relative à la clarification des fondements théoriques de l'APC dans les manuels

Consciente du fait que les autorités éducatives ont eu à multiplier des efforts dans le domaine éducatif ces dernières années, notamment en renforçant la mise à jour de la formation du personnel et en construisant des infrastructures scolaires, il nous semble cependant que nombreuses sont des pistes qui restent encore non explorées. Il s'agit notamment du discours du conseiller et l'explication en substance des enjeux de l'APC.

En effet, les experts doivent expliquer en des termes plus simples l'APC, ses enjeux et son impact sur le système éducatif camerounais. Nous avons constaté que si les enseignants n'arrivent pas à appliquer l'APC dans les salles de classe, c'est parce qu'ils ne sont pas suffisamment outillés ou alors c'est la qualité de la formation qui fait problème. Pour une bonne formation, il faudrait commencer par les fondements théoriques, c'est-à-dire remonter aux sources, à l'origine de l'approche car, les nouveaux manuels ne clarifient guère cette origine.

Ils doivent renforcer la formation des enseignants en leur faisant comprendre davantage les principes qui régissent la démarche socioconstructiviste et les changements que cette démarche implique au niveau de la modification de leurs représentations.

Par ailleurs, une des choses que nous avons remarquées lors de nos interviews est que la majorité des enseignants interviewés estiment ne pas connaître les fondements théoriques de l'APC. Ils s'appuient sur la théorie socioconstructiviste. Or, au-delà de cette théorie, il y a également le cadre européen commun de référence pour les langues qui a beaucoup influencé l'APC, sans oublier la cognition située et distribuée. Ceci revient à dire que les enseignants doivent avoir une formation épistémologique de l'approche, c'est-à-dire qu'ils doivent maîtriser l'arrière-plan théorique car le but ultime de l'enseignant est de permettre à l'apprenant de construire ses connaissances et de les organiser en réseaux. Il serait souhaitable qu'on intègre dans les curricula une didactique articulée autour des relations interlocutives (conflit / consensus).

VI.4.3. Les implications relatives au travail des inspecteurs

Les implications relatives au travail des inspecteurs pour remédier à l'incompréhension de l'APC par les enseignants de langue sont orientées vers le suivi pédagogique des enseignants.

VI.4.3.1. Le suivi pédagogique

Il serait opportun de renforcer le suivi pédagogique, pour qu'il soit permanent, afin d'apprécier toute la chaîne de l'action. Ceci permettrait de dépister ce qui ne marche pas ou ce qui reste encore inconnu chez les enseignants.

Par ailleurs, il nous paraît avantageux que les activités de formation soient orientées vers les situations-problèmes auxquelles fait face l'enseignant en classe.

Bien plus, lors des séminaires ou des carrefours pédagogiques, les inspecteurs devraient s'atteler à passer du discours théorique à la pratique et y mettre un accent particulier car, pour paraphraser De Edith Guba (2002) nous dirons que s'il est vrai que la pratique sans théorie est aveugle, il est encore plus vrai que la théorie sans pratique est absurde, n'a aucun sens. Ce qui est important c'est que les enseignants comprennent et voient assez d'exemples pratiques des pédagogies qui leur sont proposées, qu'il y ait plus de supervision, plus de soutien matériel (Craig, Kraft et du Plessis, 1998 cité par Gouthier et Al (2003)) et des stratégies nouvelles de formation des enseignants (Fonkoua, 2006).

Parallèlement, nous avons relevé lors de nos analyses que le référentiel des compétences censé être acquis par tout enseignant au Cameroun en dehors de quelques mutations observées ces dernières années semble être réductible à la connaissance de sa discipline, la connaissance de l'enfant et de sa psychologie, la connaissance des textes officiels et celle des méthodes et techniques d'enseignements (Tsafak 1998). Ces compétences sont acquises en particulier lors de la formation initiale des enseignants. Elles se renouvellent et s'actualisent par ailleurs au cours de la pratique professionnelle et de la formation continue. Ce qui fait la particularité de cette formation c'est la centration sur la discipline. La formation devient ainsi disciplinaire au détriment des pratiques de terrains de la formation à la gestion de la classe et des relations sociales en classe. Or, l'introduction de l'approche par les compétences dans les systèmes éducatifs induit un certain mode de conception de l'enseignement-apprentissage qui vise à produire des individus non seulement savants, mais aussi compétent. A cet effet, Boudreault (2002 :5) souligne *qu'une formation sans savoir-faire produirait un travailleur connaissant ; une formation sans savoir produirait un travailleur exécutant et une formation sans savoir-être produirait un travailleur performant*. Ceci revient à dire que si l'on s'en tient simplement aux savoirs, la formation telle qu'elle est conçue au Cameroun ne formerait pas des enseignants compétents. La formation ne devrait pas seulement se focaliser sur un ensemble d'activités qui préparent des enseignants à gérer un programme

d'enseignement et à obtenir les résultats escomptés en matière d'apprentissage, elle devrait aussi conduire à la compréhension du monde socioculturel dans lequel les enseignants exercent leur profession. Car, la réussite des réformes de l'éducation dépend en grande partie de la préparation du personnel enseignant. Enseigner durant cette période des réformes fondées sur l'approche par les compétences requiert de la part des enseignants un développement des compétences adéquates.

VI.4.4. Les implications au niveau de l'enseignant

Il serait profitable que l'enseignant offre à chaque apprenant la possibilité de s'épanouir, qu'il clarifie les rôles et les enjeux dans le processus enseignement-apprentissage, et crée le dialogue cognitif en laissant le temps aux apprenants de s'exprimer.

La première tâche du médiateur consiste à comprendre ce que l'apprenant sait déjà. À cet effet, il doit établir des relations vivantes avec ceux-ci, c'est-à-dire qu'il doit se montrer proche des apprenants, il doit développer des relations particulières envers l'apprenant mais qui n'exclut pas le rapport de place conventionnel. Il doit établir un lien de proximité et de familiarité avec les apprenants, il doit se montrer tout proche, manifester sa solidarité sans toutefois modifier le rapport de place. Car, la fonction enseignante se définit d'abord comme un ensemble de procédés et de méthodes mises en œuvre pour aboutir à un résultat défini. Elle se définit également en termes d'encadrement, d'accompagnement de l'apprenant dans son processus de formation. Tout cela requiert de l'enseignant en tant que praticien des outils appropriés pour gérer, conduire ses apprenants car l'essentiel de la relation éducative se joue dans la relation que l'enseignant tisse avec ses apprenants (Avodo, 2012). Cette relation détermine d'ailleurs l'engagement et la motivation des apprenants. La formation pédagogique et relationnelle de l'enseignant vise à doter l'enseignant des outils et des compétences psychopédagogiques pour gérer la classe, réagir positivement devant les apprenants, susciter en eux l'intérêt pour l'apprentissage, leur donner des conditions de se construire une expérience positive de son rapport à l'institution scolaire.

L'enseignant doit instaurer un climat propice aux apprentissages car, une relation de confiance dans la classe est un gage qui pourrait l'amener à réussir la mise en place de son activité.

Nous ne saurons limiter notre étude uniquement à l'aspect théorique. C'est pourquoi pour mieux étayer ce que nous développons dans ce travail, il serait nécessaire d'y apporter un exemple pratique.

Exemple pratique

Il s'agit de la présentation d'une leçon d'orthographe dans laquelle nous allons mettre en évidence le processus de politesse linguistique et de négociation didactique.

Bien que notre travail soit porté sur les mécanismes pouvant faciliter la mise en œuvre de l'APC, par les enseignants de langue dans une salle de classe, nous allons nous appesantir sur les activités orales qui précèdent la phase écrite. Ces activités constituent la partie essentielle d'une situation d'enseignement-apprentissage au cours de laquelle l'enseignant détermine les actes que les apprenants doivent accomplir pour obtenir les résultats escomptés. C'est la période pendant laquelle les apprenants se heurtent souvent à de nombreuses difficultés et manifestent le besoin d'aide sans laquelle il serait impossible de progresser. Il s'agit donc de montrer comment l'enseignant doit préparer cet environnement et comment il doit négocier ces difficultés avec les apprenants, tout en préservant non seulement la face des apprenants mais aussi la sienne.

1. Indications préliminaires :

Nature de la leçon : orthographe

Titre de la leçon : les homophones grammaticaux : Quand/ quant ; si/ S'y ; nôtre/ notre

Classe : 4^E

Effectif : 99

Durée : 1heure

Compétence attendue : Étant donné la nécessité d'agencer à bon escient les mots dans une phrase, l'apprenant devra au terme de cette leçon être capable d'identifier les homophones grammaticaux présents dans un texte en vue de les utiliser efficacement dans ses productions.

Corpus

Quand on coupe les arbres de la forêt, on nuit gravement à l'environnement. Alors, si le gouvernement camerounais ne fait rien, nous risquons de sérieux problèmes dans l'avenir. Quant aux organismes qui exploitent ces forêts, ils devraient penser au reboisement. La préservation de notre environnement devrait s'y atteler à travers une attitude responsable car, nous devons prendre conscience que cette planète est la nôtre et c'est à nous d'en prendre soin.

2. Réalisation de la leçon

À chaque étape de la leçon, nous allons mettre en relief des difficultés rencontrées par les apprenants et proposer la méthode de résolution adéquate.

2.1 Découverte de la situation problème

1E : Bonjour mes amis.

2AS : bonjour monsieur.

3E : comment avez-vous passé les week-ends ?

4AS : (tous) bien, mauvais, malade...

5E : **je vous en prie.** J'ai entendu quelqu'un dire mauvais, et pourquoi mauvais ?

6A1 : moi monsieur

7E : oui, Onguééné.

8A1 : j'ai perdu ma grand-mère.

9E : ou là là, est-ce que nous pouvons ensemble adresser nos condoléances à Onguééné ?

10AS : (tous) mes condoléances Onguééné.

11E : très bien les amis. Maintenant nous allons passer aux choses sérieuses. Qui peut me rappeler la leçon de la dernière fois ? On lève le doigt **s'il vous plaît.**

12A2 : la dernière fois nous avons étudié les synonymes.

13E : oui. Et comment avons-nous défini les synonymes ? Oui Ateba

14A3 : nous avons dit que les synonymes sont des mots qui ont à peu près la même signification et qui ne se distinguent que par une nuance de sens.

15E : **merci** Ateba. Est- ce qu'on peut applaudir pour lui,

16AS : (tous) clac, clac clac !

17E : bravo. Aujourd'hui, nous allons parler des homophones grammaticaux.

18E : Quelqu'un pour lire le corpus

19AS : (tous) moi madame, moi madame

20E : oui Etoukè

21A1 : Quand on coupe les arbres de la forêt, on nuit gravement à l'environnement. Alors, si le gouvernement camerounais ne fait rien, nous risquons de sérieux problèmes dans l'avenir. Quant aux organismes qui exploitent ces forêts, ils devraient penser au reboisement. La préservation de notre environnement devrait être une règle d'or et tout le monde devrait s'y atteler à travers une attitude responsable car, nous devons prendre conscience que cette planète est la nôtre et c'est à nous d'en prendre soin.

22E : **merci** Etoukè. Une autre lecture les amis ! Oui ma fille

23A2 : Quand on coupe les arbres de la forêt, on nuit gravement à l'environnement. Alors, si le gouvernement camerounais ne fait rien, nous risquons de sérieux problèmes dans l'avenir. Quant aux organismes qui exploitent ces forêts, ils devraient penser au reboisement. La préservation de notre environnement devrait être une règle d'or et tout le monde devrait s'y atteler à travers une attitude responsable car, nous devons prendre conscience que cette planète est la nôtre et c'est à nous d'en prendre soin.

24E : très bien ma fille. Maintenant, observez les mots soulignés du texte et donnez leur nature.

25AS : (tous) silence, chuchotements, regards interrogatifs

26E : oui, qui essaye les amis ? Je vous écoute ! Quel est la nature des mots soulignés du texte ? Oui Amougou (attribuant ainsi la parole à l'apprenant qui veut la prendre).

27AS : la nature de ces mots est.... Sont... madame.... Madame.

28E : oui ma fille je t'écoute !

29A3 : ces mots sont euhhh.... Euh....

***première difficulté et mode de résolution :**

Les élèves éprouvent des difficultés à répondre à la question « quelle est la nature des mots soulignés du texte ». Cela se manifeste par des chuchotements, les regards interrogatifs des apprenants et plus précisément par les hésitations « euh... madame... » Issues de l'intervention de l'élève 29A3. L'enseignant constate alors que la zone d'ombre qui rend la question inaccessible est l'incompréhension du mot « nature ».

Pour résoudre ce problème afin de faire avancer la leçon, l'enseignant ouvre une interaction secondaire motivée par les hésitations de l'apprenant 25AS. Dans cette nouvelle séquence interactive, les apprenants eux-mêmes devront expliquer le sens du mot « nature ».

30E : Qu'entendez-vous par « nature » d'un mot ? Oui mon fils

31A4 : madame, la nature d'un mot est la classe grammaticale dans laquelle se range ce mot.

32E : Bien. Peux-tu me donner un exemple ?

33A4 : oui madame. Nous avons les adjectifs, les articles, les noms, les verbes.

34E : très bien mon ami. Alors, après cette explication pourriez-vous maintenant trouver la nature des mots soulignés du corpus ? Oui Emanga

35A5 : la nature des mots soulignés du corpus sont : Quand : conjonction de subordination ; quant à : locution prépositionnelle

Notre : adjectif possessif ; nôtre : pronom possessif ; si : conjonction de subordination ; s'y : pronom personnel.

36E : très bien mon ami. Nous sommes tous d'accord ?

37AS : (tous) oui madame.

2.2 Traitement de la situation problème

38E : à présent, observez les mots soulignés et prononcez-les. Oui Mboula

39A6 : quand/ quant ; notre/ nôtre/ (notre) ; si/ s'y.

40E : bien. Maintenant qu'est ce qui rapproche ces mots ?

41AS : (tous) ils se prononcent de la même manière.

42E : tous ces mots se prononcent de la même manière. Très bien. Nous avons trouvé ce qui les rapproche : la prononciation. Alors, qu'est ce qui les différencie ?

43A7 : ces mots se différencient par l'écriture

44E : oui, sommes-nous d'accord ?

45AS : (tous) moi madame, moi madame

46E : oui Nansi

47A8 : ils se différencient par leur orthographe

48E : très bien. Ces mots se différencient par leur orthographe, par leur graphie. Maintenant remplacez ces mots par des termes ou expressions synonymes. On y va les amis. Premier mot souligné. Oui Fatima

49A10 : lorsqu'on coupe les arbres....

50E : oui. On peut remplacer quand par lorsque. Deuxième mot, allons- y rapidement

51A11 : au cas où le gouvernement camerounais.....

52E : très bien. Au cas où le gouvernement camerounais ne fait rien.... Le troisième mot les amis. Un peu vite s'il vous plaît

53AS : (tous) les apprenants se disputent la parole (moi madame.... Moi madame)

54E : oui, Made, le reste calmez-vous **je vous en prie**. Chacun aura la parole. Oui Made

55A12 : en ce qui concerne les organismes qui exploitent....

56E : oui, la suite....

57A13 : la préservation de notre environnement doit être une règle d'or et tout le monde doit....

58E : une autre personne pour le mot suivant. Tout le monde... Oui ma fille

59A14 : tout le monde doit se conformer à travers une attitude responsable...

60E : oui, et le dernier mot. Oui, Nyamsi

61A15 : car nous devons prendre conscience que cette planète est ma planète et c'est à nous d'en prendre soin.

62E : est-ce que cette phrase est correcte ?

63AS : (tous) euh... euh.... Madame

***Deuxième difficulté**

L'apprenant 61A15 n'arrive pas à établir la différence entre l'adjectif possessif « notre » et le pronom possessif « nôtre ». L'enseignant constate que c'est un manque d'attention pour l'apprenant qui a pris la parole. A cet effet, il choisit l'analyse comme moyen de résolution à cette difficulté.

64E : Nyamsi observe la morphologie des deux mots « notre » et « nôtre » et essaye de faire la différence.

65A16 : silence (observation et réflexion). Oui madame

66E : alors est-ce que ces mots ont la même morphologie ?

67A16 : non madame. Nous avons notre sans accent et l'autre avec accent circonflexe.

68E : très bien Nyamsi. Souviens-toi qu'est-ce que nous avons dit tout à l'heure concernant leur nature ?

69A15 : nous avons dit que « notre » était l'adjectif possessif et « nôtre » pronom possessif.

70E : bien. Maintenant, peux-tu répondre à la question ?

71A15 : car nous devons prendre conscience que cette planète nous appartient et c'est à nous d'en prendre soin.

72E : bravo Nyamsi. Cette planète nous appartient et c'est à nous d'en prendre soin. Alors, maintenant que nous avons remplacé les mots par des expressions synonymes que constatez-vous ?

73A16 : on constate que lorsqu'on remplace les mots, le texte ne change pas.

74E : très bien mon ami, lorsqu'on substitut les mots soulignés du texte par leur synonyme, le sens du texte ne change pas.

2.3 Confrontation et synthèse

75E : qu'est-ce que nous pouvons retenir après le travail que nous venons d'effectuer ?
Qu'est-ce que vous avez retenu ? Belinga

76A17 : j'ai retenu que les homophones sont des mots qui se prononcent de la même manière et s'écrivent différemment.

77E : bien. Qui a une autre information à ajouter ? Oui Nansi je t'écoute !

78A18 : madame j'ai retenu qu'on peut remplacer ces mots par des synonymes.

79E : très bien Nansi. C'est tout ? Qui voudrait encore dire quelque chose ? Oui Ngaffo

80A19 : madame, nous avons retenu que les homophones sont souvent des mots de nature différente.

81E : bravo Ngaffo ! Alors, nous allons à présent reporter toutes ces connaissances dans nos cahiers. On appelle les homophones grammaticaux, les mots qui se prononcent de la même façon et s'écrivent différemment.

Rappelons que cette leçon est faite dans le cadre d'un exemple pratique selon les recommandations de l'APC. En effet, nous avons mis en exergue les notions de politesse linguistique et de négociation didactique comme éléments centraux pouvant faciliter la mise en œuvre de cette approche. Notre objectif étant de préparer l'apprenant au stade de l'écrit, nous avons concentré les activités d'interaction sur les trois premières étapes de la leçon : la découverte de la situation problème, le traitement de cette situation problème, la confrontation et la synthèse des idées. Aussi avons-nous mis en évidence les faits (mots et expressions) linguistiques qui dans les différentes réactions de l'enseignant pendant la leçon relèvent de la politesse linguistique ainsi que deux difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lors de la réalisation d'une telle leçon et les modes de résolution qui leur sont propices.

Il ressort de ce travail que lorsque l'enseignant ouvre sa séance de travail par des rituels d'accès tels que les salutations, il met ainsi en place l'interaction. L'absence de ces

salutations pourrait exprimer une relation potentiellement agonale, une impolitesse. La salutation dans une situation interactionnelle a pour fonction d'établir le lien et d'entrer en contact avec l'interlocuteur. En ce qui concerne notre travail, cette formule se traduit par le respect, la considération envers les apprenants. Elle apparaît comme une garantie pour l'enseignant à l'exercice de son travail car, à travers elle, l'apprenant se sent flatté et coopère. Dire « merci » ; « je vous en prie » ; « s'il vous plaît » relève des actes performatifs qui influencent l'interlocuteur en suscitant en lui des effets cognitifs. A cet effet, ces actes renforcent les représentations des apprenants envers l'enseignant considéré ici comme garant de la progression de l'activité d'apprentissage. Dans ce contexte, elles viennent en appui à l'acte prescriptif c'est-à-dire qu'elles visent à atténuer l'acte menaçant.

Bien plus, nous avons relevé que lorsque la non compréhension d'un mot rend inaccessible une question, l'enseignant ouvre une interrogation secondaire focalisée sur l'explication de ce mot par les élèves eux-mêmes. Si les élèves font face à un problème lié à une légère distraction, ou une inobservation de leur part, l'enseignant les amène à analyser les travaux préalablement effectués pour aboutir à un résultat satisfaisant. Dès lors, nous dirons qu'une bonne négociation didactique pourrait être synonyme de compréhension de L'APC car, aussi bien que la négociation didactique s'attèle à faire construire le savoir par l'apprenant, c'est-à-dire le rendre autonome, l'approche par les compétences concourt également à ce même but en rendant l'apprenant compétent c'est-à-dire capable d'affronter personnellement les situations qui lui sont proposées pour résoudre une situation problème. Si l'enseignant parvient à établir les relations avec les élèves de manière à les engager dans les tâches de découverte, de recherche et de synthèses, on pourra témoigner la compréhension de l'approche.

Les limites

Malgré ces résultats significatifs auxquels nous sommes parvenues, nous avons relevé quelques limites à la présente étude :

La première limite est celle liée à la méthodologie à savoir la recherche qualitative. Le questionnaire aurait permis l'appréciation de certains résultats obtenus notamment le nombre d'enseignants pratiquant l'APC, ceux qui sont formés selon cette approche etc.

La deuxième limite est due au fait que nous nous sommes appesantie dans ce travail uniquement sur le sous-cycle d'observation et d'orientation. Une autre étude menée dans le second cycle pourrait apporter des résultats différents.

La troisième limite relève de l'échantillonnage des enseignants interviewés qui était relativement réduit. Nous pensons que si nous avions eu une population d'enseignants plus nombreuse, nous aurions obtenu davantage des données à exploiter

Les perspectives

Les enquêtes menées dans ce travail ont été adressées uniquement aux enseignants. Il aurait été intéressant de recueillir la position des apprenants qui interviennent également dans le processus enseignement-apprentissage. C'est pourquoi nous pensons que des études intégrant le regard des apprenants sur les difficultés d'application de l'approche par les compétences pourraient contribuer à l'amélioration des connaissances sur les moyens de mise en œuvre de l'APC au Cameroun.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent travail porte sur la politesse linguistique, la négociation didactique et l'approche par les compétences. En nous fondant sur la théorie socioconstructiviste qui sous-tend ce travail, nous avons montré qu'il y a un lien significatif entre la politesse linguistique, la négociation didactique et l'approche par les compétences. En effet, nous avons construit notre problématique autour de la question suivante : dans quelle mesure la politesse linguistique et la négociation didactique peuvent-elles influencer l'application de l'APC au Cameroun ? De cette question principale, nous avons dégagé deux questions secondaires : en quoi l'usage de la politesse en interaction pourrait-il favoriser l'application de l'APC dans les classes de langue ? Quel pourrait-être le rôle de la négociation didactique dans l'application de l'APC en contexte d'enseignement-apprentissage des classes de langue ? Sur la base de ces questions de recherche, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle la politesse linguistique et la négociation didactique seraient d'une importance fondamentale dans la réalisation de l'APC. Les hypothèses secondaires qui s'en sont suivies sont les suivantes : la valorisation de l'apprenant du fait d'interaction équilibrée, sauvegardant la quadruple face en présence serait motivante et garante de la coopération didactique et donc du succès à l'application de l'APC. La négociation didactique permet à l'apprenant de déployer sa capacité de réflexion qui pourrait déterminer la réussite de l'APC.

L'objectif principal était de revisiter les pratiques d'enseignement-apprentissage et de contribuer à l'amélioration de la qualité d'intervention des enseignants, bref d'apporter notre modeste participation aux éclairages des difficultés pratiques des enseignants de langue française et d'envisager des ajustements nécessaires pour la compréhension de l'APC au Cameroun.

Pour répondre à ces questions, nous avons étayé la compréhension des concepts de politesse linguistique, de négociation didactique et de l'approche par les compétences tout en insistant sur la notion de compétence. Cette construction théorique nous a conduite dans le cadre méthodologique privilégiant la recherche qualitative, focalisée sur les entretiens, les observations et les enregistrements audio. Après analyse des données issues de ces différentes enquêtes, nous avons orienté nos résultats autour de trois axes :

Nous avons retenu que les actes de politesse ont une valeur performative sur la construction du savoir car elles permettent de ménager la susceptibilité d'autrui, de flatter de

motiver et d'obtenir l'harmonie dans les échanges. Bien plus, elles préviennent les débordements agressifs qui pourraient porter atteinte à l'apprenant et l'empêcher de coopérer.

À la suite de ce qui vient d'être énoncé, nous avons également relevé que la relation interpersonnelle est une composante non seulement nécessaire, mais aussi primordiale dans toute activité d'apprentissage. En effet, la conduite de l'apprenant en interaction dépend de la relation entretenue avec l'enseignant car, si l'enseignant se montre proche de l'apprenant, celui-ci est encouragé et motivé à participer. Par contre, s'il est distant, ce dernier développe les stratégies d'indifférence et de repli sur soi.

Au-delà de la notion de politesse et de la relation enseignant- apprenant, nous avons relevé que la spécificité de l'APC est la pratique de l'enseignant. L'enseignant doit être suffisamment outillé, il doit maîtriser les effets des relations intersubjectives sur la communication afin de pouvoir gérer le public qu'il aura face à lui lors de la réalisation de sa tâche, ainsi que les difficultés auxquelles il sera confronté. Il a tout à gagner à impliquer les apprenants dans ses différentes réflexions au lieu de les stigmatiser de les rabrouer à tout moment.

Enseigner donc selon la logique du socioconstructivisme qui est l'une des théories phare de l'APC requiert non seulement qu'on se penche sur quelques méthodes que ce soit, mais aussi et surtout sur un rapport social en situation. Ceci revient à dire qu'un rapport social d'objectivation doit s'établir entre l'enseignant et ses apprenants à propos des objectifs d'apprentissage prévus quels qu'ils soient, ainsi que sur l'ensemble des gestes et des paroles qui instaurent les interactions. L'enseignant doit prendre en compte les composantes qui fondent l'interaction entre enseignants-apprenants ainsi que les savoirs et les processus de médiation qui les lient.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J-C. (2008). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, Paris, Armand Colin.
- ALBERDI URQUIZ, C. (2009). *Politesse, impolitesse, auto-politesse : jaus revisité*, cedille revista de estudios franceses, 5 24-55.
- ALLEC, A. & JORRO, A. (2009). L'autorité pédagogique des professeurs novices en situation d'EPS, *Anale scientifique de l'université d'Iasi*, 13.
- ALTET, M. (1991). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe (note de synthèse) », *dans revue française de pédagogie*, N° 107, p. 123-139.
- ANODIN, M. (2006). « La recherche dite « qualitative » de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Dans Recherches qualitatives. Association pour la recherche qualitative*, 26 (1). PP 5-31.
- AVODO AVODO, J. (2011). « Mise en place des identités relationnelles en milieu scolaire au Cameroun. Le cas de quelques établissements de la ville de Yaoundé », *syllabus : langue, culture et identité, numéro spécial*, 119-138.
- AVODO AVODO, J. (2012). *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de faces aux enjeux opératoires*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de philosophie Doctor (PhD), University of Bergen, Norway.
- BAGNOLI, P., DOTTI, E., PADERI, R. et RUEL, V. (2010). *La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en interlangue*. Trabajo presentado en el 3er. Faro de lenguas de ANEP, Montevideo.
- BANGE, P. (1996). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier, Didier, Credif.
- BARBARA, L. Mc COMBS & JAMES E. Pope (2002). *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*, Belgique, De Boeck Université.
- BARBU, V. (2010). « Les interpellations des professeurs dans les interactions didactiques. Etude comparative dans les domaines français-roumain », CORELA :

l'interpellation. En ligne : [www. Corela. Edel. Univ-Portiers. Fr/ index. Php ? id=1587](http://www.Corela.Edel.Univ-Portiers.Fr/index.Php?id=1587).

BARTH, B. (2004). *Le savoir en construction*, Paris : Retz.

BARTH, B. (2013). *Elèves chercheurs, enseignant médiateur. Donner du sens eux savoirs*, Paris : Retz.

BEACCO, J-C. (2007). L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. *Enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*. (Editions) Paris Didier.

BELIBI, A. (2009). « Le discours scientifique dans les mémoires de DIPES II : approche empirique pour une didactique du discours de recherche », *in syllabus Review* Vol. IN°. 1 ? Disponible sur WWW. ENS.Cm.

BEMMO, O. (2006) « Contre –attaque insoupçonnée : la guerre des méthodes en didactique du français ». *In langue et littérature* (Revue du groupe d'études Linguistiques et Littératures), Université Gaston Berger de Saint Louis, Sénégal, N° 10, pp. 77-91.

BEMMO, O. (2007). « Enseigner le français, pourquoi faire ? » *in Annales de la faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Cheick Anta Diop*, N° 37/ 1 Dakar, pp 1/ -28-

BERARD, E. (1991). *Approche communicative, théorie et pratique* CLE international, Paris, 1991.

BIGOT, V. (2002). Lieu et construction de la relation interpersonnelle en cotexte didactique : analyse d'interaction verbales en cours de français langue étrangère. Thèse de doctorat, Université Paris 3. Téléchargeable ; [http : www.univ. Paris3. Fr/servlet/com.Univ.Collaboratif.Utills.Lecturefichiergw ?IDFICHER=12967480945741&ID FICHE=19114&INLINE=FALSE](http://www.univ. Paris3. Fr/servlet/com.Univ.Collaboratif.Utills.Lecturefichiergw ?IDFICHER=12967480945741&ID FICHE=19114&INLINE=FALSE)

BILOA, E. (2007). *La langue française au Cameroun : Analyse linguistique et didactique*, Bern, Peters, Lang.

BIPOUPOUT, J.C (2011) : « développer des compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement apprentissage ». *Syllabus Review* Vol 2, N° 3, pp 43-134.

- BOUCHARD, R. (1998). *Les interactions en classe de langue comme polylogue praxéologiques*, Mélanges en hommage à Michel Dabène ELLUG, Grenoble 3.
- BOUCHARD, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogue, *Lidil*, 31/ 2005. En ligne, mis en ligne le 03 octobre 2007. URL : [http:// lidil. Revues. Org/ index 150. Html](http://lidil.Revues.Org/index150.Html). Consulté le 21 septembre 2018.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit.
- BOURGUIGNON, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une épistémologique en didactique des langues cultures*. Synergie Europe, no1. 58-73. Téléchargement : [https:// gerflint.fr/ Base / Europe/Claire.pdf](https://gerflint.fr/Base/Europe/Claire.pdf).
- BOURGUIGNON, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECR*. Paris : Delagrave. Collection clés et conseils.
- BOUTIN, G (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec. Presses Universitaires du Québec.
- BOUTIN, G. (2004). L'approche par les compétences en éducation un amalgame paradigmatique connexions, *Vil 1(81)*, p 25-41. DOI 10. 391/ an. 081L 0025.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactique*, Grenoble : La pensée sauvage.
- BROWN, P. LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some universal in language usage*, Cambridge press.
- BRUNER, J-S. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF. Bruxelles, De Boeck.
- BUJON, L. (2008). *Les rituels de la politesse : analyse pragmatique de l'interaction lors de l'offre d'un cadeau*, thèse de doctorat soutenue à l'Université de Lyon 2. En ligne : [WWW.Thèses. Uiv-Lyon 2. Fr](http://WWW.Thèses.Uiv-Lyon2.fr).
- BURGER, M. (2004). « La gestion des activités : pratiques, rôle et actes du discours », *cahier de linguistique française*, 26 ? 177-196.

- CAPUCHO, M-F. (2000). *Politesse et pouvoir, politesse et idéologie : rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*. Wauthion, M, & Simon A-C (Eds) Louvain-La-Neuve Peeters, 207-218.
- CASTELLOTI, V. & MOORE, D. (2009). « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? » Dans P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah Rahal (éds), *perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, EAC/AUF, P. 197-217.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris seuil.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : la pensée sauvage.
- CICUREL, f & RIVIERE. (2008). *De l'interaction en classe à l'action vécue : le clair-obscur de l'action enseignante, processus interactionnels et situations éducatives* : Filliettaz zt al (Ed), Bruxelles, De Boeck, 225-273.
- CICUREL, F. (1994). *Marques et traces de la position de l'autre dans le discours d'enseignement des langues. Les carnets du cediscor*, 2. En ligne : <http://cediscor.Revues.Org/> 582.
- CICUREL, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue, *les carnets du cediscor*. En ligne : [htt : // cediscor.Revues.Org](http://cediscor.Revues.Org/) /393.
- CICUREL, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, acquisition et interaction en langue étrangère : *l'acquisition en classe de langue*, 16,145-164.
- CLERC, S. & MICHAUD, Y. (2010). *Face à la classe*, Paris, Folio.
- COHEN, E. (1994). *Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Editions de la Chenelière.
- CONNEL, J.P. et WELLBORN, J.G. (1991). « Competence, autonomy, and relatedness: Amotivational analysis os self- system processes » self processes in development: Minnesota symposium on child psychology, England, in M.R.Gunnar et L.A. Sroufe, N° 23p.43-77.

- CORTIER, C. (2008). *Le discours de l'enseignant au collège et la place des élèves : pour mieux comprendre les formes d'impolitesse, d'indiscipline voire de violences verbales. La violence verbale : Des perspectives historiques aux expériences éducatives* : Moise et al (Dir), Paris, Harmattan, 121-139.
- COSTERMANS, J. (1998). *Les activités cognitives. Raisonnement, décision et résolution de problèmes*, Paris : De Boeck Université.
- CRAHAY, M. (1999). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- CRAHAY, M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », in *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- CUQ, J-P& GRUCA, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle édition revue et augmentée) Grenoble, Presse Universitaires de Grenoble.
- DAFF, M. (2003). « Conférence introductive : situation du français langue seconde et la question de la norme de référence », dans OIF, *les Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, Libreville, P. 57-65.
- DASSI, E. (2008). De la sémantique à la morphosyntaxe. De l'intégration des socioculturèmes bamiléké de la politesse dans l'expression française contemporaine : cas du crane de Gilbert Doho, *De la politesse au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peter Lang, 137-150.
- De EDITH, G. (2002). *De Lathéorie* : [www. qigong-journal](http://www.qigong-journal.com). Consulté le 6 Août 2020 à 18 heures.
- DESLAUEIERS, J-P et MAYER (2000). L'observation directe. Dans R. Mayer F. Ouellet, M. C. Saint Jacques, D. Turcotte & collaborateurs (Eds). *Méthodes de recherches en interventions sociales* (pp 135-157), Boucherville : Gaëtan Morin Editeur.
- DESLAURIERS, J-P (1999). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal: Mc Graw-Hill.

- DUCROT, O. et TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du seuil.
- DUMONT, P. (1986). *L'Afrique noire peut-elle encore parler français ? Essai sur la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère en Afrique noire francophone à travers l'étude du cas sénégalais*. Paris : Harmattan.
- DUPONT, C. (1994). *La négociation : conduite, théorie, application*. Paris, Dallaz.
- ESSONO, J-J. (1998). *Le précis de linguistique générale*, Paris : Harmattan.
- EWANE, C-F. (2008). Approche psychomécanique des formules de politesse : le cas du milieu universitaire camerounais francophone, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peter, Lang, 47-62.
- FEUSSI, V. (2008). Les pratiques de la politesse au Cameroun : une dynamique relationnelle et contextuelle, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Farenkia-Mulo (Ed), Bern, Peter Lang, 31-46.
- FEUSSI, V. (2008). Les pratiques de politesse au Cameroun : une dynamique relationnelle et contextuelle, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Farenkia-Mulo (Ed), Bern, Peter Lang 31-46.
- FILLIETAZ, L & SCHUBAUER-LEONI, M-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles De Boeck.
- FILLIETAZ, L. (2005). Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif, *Négociation* 1/ 2005 (n°), p ; 27-43. URL : www.cairn.info/revue-negociation-2005-1-page-27.htm. DOI : 10.3917/neg.003.0027. Consulté le 16 août 2018.
- FILLISETTI, L. (2009). *La politesse à l'école*. Grenoble, Presse Universitaires de Grenoble.
- FONKOUA, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* Paris : l'Harmattan.
- FOREST, D. (2009). *Analyse praxémique d'interactions didactiques, Carrefour de l'éducation*, 21. En ligne : [http : www. Cairn. Info /revue- carrefour-de-l'éducation- 2006-1- page 73. Htm.](http://www.cairn.info/revue-carrefour-de-l-education-2006-1-page-73.htm)
- FORNEL, M. (1989). *Rituel et sens du rituel dans les échanges conversationnels, les parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 180-195.

- FOUCAULT, M. (1969). *Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- FRANCOL, N. (2010). Les formes nominales d'adresse dans l'interaction entre maître et élèves à l'école primaire, s'adresser à autrui. *Les formes nominales d'adresse en français* : Kerbrat-Orecchioni, C (Dir), Université de Savoie, 89-116.
- FRANKEN, N. (2000). La politesse, un phénomène pragmatique entre locution, perlocution et communication, politesse et idéologie : *rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelle* : Wauthion, M & Simon A-C (Eds), Louvain-La-Neuve, Peters, 37-44.
- GAUTHIER, B. (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, la nada : Presses de l'Université de Québec.
- GHIGLIONE, R. et MATALON, B. (1991). *Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique*, Paris : Armand Colin.
- GILLY, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif, *les représentations sociales* : D. Jodelet (Dir), Paris, Presse Universitaires de France, 383-406.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Edition de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi* : Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*, Paris, Edition de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Edition Minuit.
- GOOSSE, A. & Grevisse, M. (1988). *Le bon usage*, Paris, Duculot.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Edition de Minuit, sens commun.
- HIRTT, N. (2009). « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, 39,1-34
- HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier, strasbourg : conseil de l'Europe, 60P.

- JAUBERT, A. Négociation de la mise en place et stratégies de l'idéalisation, *Annales littéraires de l'Université de Franche Comté, Presse Universitaires de Franche Comté*, 66-82. En ligne : [www. Alufc. Univ. Fcomte. Fr/ pdfs/784pdf6. Pdf](http://www.alufc.univ.fcomte.fr/pdfs/784pdf6.pdf).
- JONNAERT, P. & M'BAKITA, A. (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- KAKAI, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologique de rédaction de mémoire*, Université de Franche-Comté.
- KASSONGO, M. (2013). *Repenser l'école en Afrique entre tradition et modernité*, Paris : l'Harmattan.
- KAUFMAN, J-C. (2007). *L'entretien compréhensif*, 2^e édition refondue, Paris, Armand colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales I*, Paris Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales III*, Paris Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (19992). *Les interactions verbales II*, Paris Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KETELE J-M. & GERARD, F-M. (2005). « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences ». *In mesure et évaluation en éducation*. Vol. 28, n°3. PP.1-26.
- KETELE, J-M. (2005). « Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement ». In Bosman, C. & al. (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : Edition De Boek Université : 1^{ère} édition, pp : 83-92.
- LAFORTUNE, LOUISE, DEAUDELIN, COLETTE (2001 : 66). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*. Presse de l'Université du Québec.

- LANG, A. (2000). Politesse(s) et idéologie(s) chez les adolescents français et allemands, *politesse et idéologie : rencontre de pragmatique et de rhétorique conversationnelles* : Wauthion, M& Simon, A-C (Ed), Louvain-La-Neuve, Peters 219-232.
- LAUGA-HAMID, M-C. (1990). *L'implication du sujet dans son apprentissage, variations et rituels en classe de langue* : Dabène & al (Dir) ; Paris, Credif Hatier, 56-71.
- LE GAL, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*,
- MAINGUENEAU, D. (2001). *L'analyse du discours : introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MANTHO, A. (2017). *De la politesse linguistique à la négociation didactique en classe de langue*. Mémoire de master Université de Yaoundé I.
- MARC, E. & PICARD, D. (2008). *Relations et communication interpersonnelles*, Paris Dunod.
- MARTINEAU, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherche qualitative, Hors-séries 2* (Actes du colloque : *L'instrumentation dans la collecte de données*), 5-17.
- MASCIOTRA, D. et MEDZO, F. (2005). *Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences : curriculum de la formation générale de base*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Direction de la formation générale des adultes.
- MAYER, R. & SAINT-JACQUES, M-C (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet M.C, Saint –Jacques, D. Tucotte & collaborateurs (Eds), *Méthodes de recherche en interventions sociales* (pp-115-131) Boucheville : Gaëtan Morin Éditeur.
- MBA, G. (2008). Politness strategies in ghômala culture and language, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Bern, Peeter Lang, 151- 159.
- MEIRIEU, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF.

- MIALARET, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Que sais-je ? Paris : PUF
- MILES, MATTHEW, B et A. MICHAEL HUBERMAN. (2003). *Analyse des données qualitatives* 2^e éd. Paris : De Boeck.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : seuil.
- MOSCOVICI, S. & BUSHINI, F. (2003). *Les méthodes de sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MUCCHIELLI, A. COLL. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- MUKAMUNERA, J. France Larouse et COUTURIER. Y. (2006). Des avancés en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives* 26, no1 : 110-138.
- MULO FARENKIA, B. (2008b). Comprendre l'ethos communicatif camerounais, *De la politesse linguistique au Cameroun* : Mulo Farenkia (Ed), Ber, Peters Lang, 11-29.
- NILS, F. & RIME, B. (2003). « L'interview ». Dans Moscovici, S. et Buschini, F (dir). *Les méthodes des sciences humaines* (1^{ère} ed. P 39-58) Paris : Presses Universitaires de France.
- NKANKEU, M. (2009). *Misère de l'éducation en Afrique. Le cas du Cameroun aujourd'hui*, Yaoundé, Harmattan.
- NKECK, BIDIAS, R-S. (2013). « Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun », in *syllabus Review* 4(1), P. 217-249.
- PAILLE, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In *problèmes sociaux*. Tome 3 : *Théories et méthodologie de la recherche*, sous la dir, d'Henri Dorvil, 409-444. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- PAILLE, P. (dir) (2006). *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*, Paris, Armand Colin.

- PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e éd. Paris : Armand Colin.
- PATTON, M. (2002). *Quantitative research and evaluation methods*. 3^eéd. Thousand Oaks : sage publications.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *La communication en classe : onze dilemmes*, *Cahiers pédagogique*, 326, 13-18.
- PERRENOUD, Ph. (1996). L'APC durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou de réponse décisive à l'échec scolaire ? [http://algeriefl.cfun.fr/1-apc-durant-la-scolarite-obligatoire-045](http://algeriefl.cfun.fr/1-apc-durant-la-scolarite-obligatoire-045.htm). Htm.
- PERRENOUD, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves*. Bruxelles : Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (2000). L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire ? *in AQPC. Réussir au collégial. Acte du colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal, 2000. Disponible sur www.unige.ch consulté le 20 septembre 2018.
- PHILOGENE, G. & Moscovici, S. (2003). Enquête et sondage. *Dans Moscovici, S et Buschini, F. (dir). Les méthodes des sciences humaines*. (1^e éd. P. 39-58). Paris : Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Odile Jacobe.
- PICARD, D. (2008). *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- POSTIC, M. (2001). *La relation éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 448P ouvrage en ligne : <http://www-aplv-langues-modernes.org/spip.php?Article813>.
- REY, B. et al. (2007). Les compétences à l'école, De Boeck Éducation
- REY, O. (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par les compétences ». *In Dossier d'actualité*, n° 34, Avril 2008. <http://inrp.fr/vst>.

- RICHTERICH, R. (1992). « Créer d'autres espaces et d'autres temps ». *Le français dans le monde*, n° 252, octobre, PP. 41-46.
- RIVIERE, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychologique, sémio- discursive et pragmatique des interactions en contexte de langue étrangère et seconde*. Thèse de Doctorat, Université Paris III-Sorbonne nouvelle.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, avec la collaboration de Jean –Marie De Ketele, 2^{ème} édition, De Boeck, et Larcier S.A.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2008). « L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », *Revue in direct*, n°10, P. 61-77.
- ROEGIERS, X. (2008). « L'approche par les compétences en Afrique francophone : quelques tendances ». *IBE Working papers on curriculum issues*, 7 mai, 2008.
- ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Université/ Bruxelles, 349P.
- ROMAINVILLE, M. (1996), « L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation... », *in Enjeux*, 37-38, 132-142.
- ROSIERS, J-M. (2002). *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROY, N, et GARON,R. (2013). « Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse des données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle ». *Dans Deschenaux, F (dir). Recherches qualitatives. La reconnaissance de la recherche scientifique dans les champs scientifiques*. Association pour la recherche scientifique, 32 (1), p. 154-180. Repéré à [http:// www recherche qualitative qc. Ca/ documents/ files/ revue/ Edition régulière/ numéro 32 \(1\) numéro-complet- N°-32-1. Pdf](http://www.recherche_qualitative.qc.ca/documents/files/revue/Edition_régulière/numéro_32_(1)_numéro-complet- N°-32-1. Pdf).

- SAVOIE-ZAJC, L (200). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherche qualitative*, hors-série N°5, p. 99-111. « www. Recherche-qualitative. Qc. Ca/revue : html »
- SAVOIE-ZAJC, L (2009a). Pédagogie et méthode qualitative. In A. Mucchielli (dir), *dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e édition, p. 175-178). Paris : Armand colin.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation & formation*, e-293-9-20.
- SENSEVY, G. & QUILIO, S. (2008). « Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche », in *Laurent Filliettaz & Maria Schubauer- Léonie, processus interactionnels et situations éducatives*, 301-320.
- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, clé international.
- TAMELO TINDO, B. (2015). *La négociation didactique en classe de langue. Étude sur les activités de médiation de l'enseignant et l'activité cognitive de l'apprenant au Cameroun*, Thèse de PhD. Université de Bergen.
- TARDIF, J. (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière.
- TEGUIA, B. & MOHAMADOU, O. (2015). « Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré », dans Cathérine Brissaud et Clara Mortamet (dir).*La dictée, une pratique sociale emblématique*, Glottopol, No 26, p.58-68.
- TRAN VAN LUA, (2005) *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langages des étudiants de français à l'université de Cantho*. Thèse de doctorat Université de Bergen.

- TRAVERSO, V. (2000). *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Paris, Presses Universitaires de Lyon.
- TREBBI, T. (1995). « Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire : centre de ressources au collège ». *Métalangages* 22/ 95, spécial centre de ressources. 196-193. Nancy : centre de recherches et d'applications pédagogiques en langue. En ligne : <http://revues.univ-nancy2.fr/melange-Crapel/article-melange.php3?Idarticle=78>.
- TREBBI, T. (1996). Comment les élèves peuvent-ils prendre la responsabilité de leur apprentissage. *www.enjoyinglanguages.net*, traduit de Trebbi, T. 1996, Huordan Kan elever ta ansvar for egen loering ? Norsk pedagogisk tidsskrift 5/ 96, 289-299, Oslo: Universitetsforlaget.
- TSAFAK, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses Universitaires d'Afrique.
- UNESCO (1990). Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90. Document de référence. *Conférence mondiale sur l'éducation*, Jontien, Thaïlande. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2008). *Rapport de suivi sur l'éducation pour tous 2007*. Paris : UNESCO
- VARONIS, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.
- VENANT, D. (1997). *Du discours à l'action*, Paris : PUF.
- VERGNAUD, G. (2000). *Lev Vygotski : pédagogie et penseur de notre temps*, Paris Hachette.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.
- VYGOTSKI, S.L. (1997). *Pensée et langage*, Paris, Essais.
- VYGOTSKI, S.L., (1998). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- ZHENG, L-H. (1998). *Langage et interaction sociale : la fonction stratégique du langage dans les jeux de faces*, Paris, Harmathan.

- **Dictionnaires et Encyclopédies consultés**

CALVET, J.L. (2009). *Compétence & performance linguistique*. Encyclopaedia Universalis. Tiré de [http : www. Universalis.fr/ encyclopedie/ competence-et-performance-linguistique/](http://www.Universalis.fr/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/).

CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, seuil.

CUQ. J.P & GRUCA, I. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : clé international.

LEGENDRE, R (Ed) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3 éd). Montréal : Guérin.

NEVEU, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand-colin.

- **Documents et texte officiels cités**

CONFEMEN, 1998, l'enseignement primaire au Cameroun. Investigations et diagnostic pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Étude réalisée dans le cadre du programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs, rapport PASSEC, Yaoundé.

Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant.

Charte africaine des droits et bien-être de l'enfant.

MINEDUC, Lois d'orientation de l'éducation au Cameroun, N°98/004 du 14avril 1998.

Commission Technique d'Élaboration de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation, 2005.

Circulaire numéro 18/B1/1464 MINEDUC relative à la conduite des enseignants au sein des établissements scolaires.

ANNEXES

ANNEXE I : La grille d'observation

Elle sera faite selon trois axes de lectures : le regard sur l'enseignant, le regard sur l'apprenant et le regard sur la méthodologie mise en œuvre par l'enseignant.

| Axes de lecture | |
|--------------------------------------|---|
| Regard sur l'enseignant | <ul style="list-style-type: none">-orientation des apprenants vers les outils de réflexion-la gestion des situations et des tâches- la motivation des apprenants-la gestion des difficultés rencontrées par les apprenants |
| Regard sur l'apprenant | <ul style="list-style-type: none">-mécanismes de construction des connaissances-mécanisme de prise de parole-attitude en interaction actif/ non actif/désintéressé |
| Regard sur la méthodologie appliquée | <ul style="list-style-type: none">-les étapes de déroulement de la leçon-le rôle de l'enseignant-le rôle de l'apprenant |

Le guide d'entretien pour les enseignants

Bonjour monsieur/madame

Je suis Alida Mantho étudiante en faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I. En guise de la finalisation de notre travail de recherche intitulé : politesse linguistique, négociation didactique et approche par les compétences, nous venons par la présente interview solliciter votre collaboration afin de parachever notre travail.

Nous vous prions de répondre à nos interrogations avec sincérité et objectivité afin de contribuer à la scientificité de ce travail. Nous vous rassurons sur la stricte confidentialité de vos réponses et points de vue.

| Thèmes | Questions principales | Questions de relance |
|---|--|--|
| La conduite de l'enseignant envers les apprenants | <p>-par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?</p> <p>-comment répartissez-vous la prise de parole en classe ?</p> | <p>-demande d'engagement</p> <p>-les termes d'adresse</p> |
| La négociation didactique | <p>-comment amenez-vous les apprenants à participer à la construction de leur savoir ?</p> <p>-tenez-vous compte des représentations des apprenants ?</p> | <p>-orientation des apprenants vers la construction du savoir/outil de réflexion</p> |
| La compréhension de l'APC | <p>-avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?</p> <p>-maîtrisez-vous ses fondements théoriques ?</p> <p>-avez-vous reçu une formation en APC ?</p> <p>-quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de l'APC ?</p> <p>-comment procédez-vous pour amener l'apprenant à construire son savoir ?</p> | <p>-ses caractéristiques</p> <p>-les théories sur lesquelles cette approche se fonde</p> <p>-démarche et la gestion de la classe</p> <p>-guidage du développement des compétences</p> <p>-gestion des situations et des tâches</p> |

ANNEXE 2 : Interview

Interview 1 :

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Voilà, lorsqu'on veut dresser la parole aux apprenants, on choisit ceux qui sont aptes, ceux qui sont pertinents, ceux qui sont vraiment dans le vif comme vous avez constaté en classe là, l'enseignant fait le cours certains ne gênent même pas, c'est la raison pour laquelle maintenant, pour faire avancer mes leçons, je cible les apprenants, je vois ceux qui sont actifs en classe ou alors ceux qui ont de très bonnes notes pour pouvoir avancer avec eux. Donc, c'est comme ça que j'avance.

1. Comment est-ce que vous répartissez la parole en classe ?

En fait on doit s'occuper de tout le monde. Mais, si dans une classe des fois amorphes, on constate par exemple que les filles sont plus actives, elles sont d'entrains, les garçons s'endorment un peu, tu vois, on a l'impression qu'ils se cachent là, donc tu as, tu es obligé d'appeler des fois de réveiller ce bloc-là, le temps que tu appelles un élève, il prend au moins même trente secondes pour se lever et moi ça me gêne un peu et je suis obligé de prendre celui qui a vraiment envie d'apprendre c'est-à-dire que lorsque tu interrogés un élève et il prend tout son temps pour se lever alors que à côté, un autre ne fait que claquer les doigts à répétition parce qu'il a soif d'exprimer ce qui est dans son cœur alors, je désigne celui-là pour avancer tu vois. Lorsque les filles participent plus tandis que les garçons ne sont pratiquement pas intéressés, alors je continue avec les filles.

3. Comment est-ce que vous amenez donc ces apprenants à construire leur savoir ?

En fait, pour qu'ils participent déjà à la question, en fait lorsque je fais la lecture méthodique par exemple, je ne sais pas si cette partie t'intéresse, pour exploiter un texte méthodique, il y a des questions qu'on pose après lecture. C'est-à-dire qu'on met le titre de la leçon, ensuite on met les savoirs à acquérir ? Les savoirs à acquérir sont des savoirs qu'ils vont acquérir pendant la leçon c'est-à-dire qu'après la leçon, il y a tel chose que nous devons retenir. Alors, par exemple, lorsque je fais la lecture méthodique, je mets dans la S.A ce que l'élève doit retenir. Après la lecture, Je pose les questions. L'élève doit lire le texte issu du manuel et s'imprégner suffisamment. À partir de cette lecture, il doit garder une certaine idée dans la tête. De quoi parle le texte, qu'est-ce que l'auteur développe ? Et à partir de là, on doit

ressortir les axes de lecture. Chaque élève doit avoir son axe de lecture même si à la fin, il faille qu'on se concerte pour avoir une idée générale. Donc, après cette lecture alors, je vais leur poser la question de savoir quel est l'outil qui lui permet de trouver son axe de lecture. Tu vois, on travaille plus avec les lectures on fait dans le fond et la forme. On ne fait plus le genre où on est seulement là pour matérialiser les outils, non. Puisque nous avons étudié dans le texte d'Abang la dernière fois nous permettait de montrer aux élèves comment les échanges se font dans le marché, on tient compte de tout cela et à partir de là, l'élève doit être capable de ressortir le centre du texte à partir du questionnement. Lorsque je veux qu'ils me ressortent un outil, je cible par exemple un paragraphe où il y a peut-être le champ lexical ou bien le discours direct ou indirect, je pose la question allant dans ce sens. Et j'attire leur attention : regardez les deux points, les guillemets. Après les guillemets, quel est le verbe qui est à l'intérieur ? Au fur et à mesure que je pose les questions, ils finissent par comprendre de quoi il est question et vont te dire si c'est le discours direct ou indirect.

3. Avez-vous déjà entendu parler de L'APC ?

Oui. Ça fait déjà trois ans ou quatre ans déjà que l'APC est dans l'enseignement. Je crois que c'est en Août 2014 que L'APC entre dans les textes et nous déjà, on a commencé avec les APC en 2016 comme ça, sinon, bien avant l'APC était déjà dans les textes avant qu'on ne rende effectif.

4. Est-ce que vous maitrisez alors les fondements de l'APC ?

Vraiment, ces fondamentaux c'est compliqué parce que ce que je sais, ou je peux dire j'ai le sentiment que les fondamentaux étaient de nationaliser les enseignements c'est-à-dire d'amener l'élève à avoir une aptitude à modifier ses pensées et à orienter ses activités dans la vie courante. Moi c'est tout ce que j'ai pu comprendre parce que pour dire vrai, je n'ai que les montures pour les classes mais dire que les textes là proprement dit, je ne les ai pas encore lu, mis sinon, nous travaillons juste avec les manuels. Quant aux textes là, nous ne les avons pas. Sauf quelques fois que nous allons sur internet mais là, c'est très vaste. C'est compliqué.

5. Avez-vous eu une formation en APC ?

Oui, les formations qu'on a reçues en séminaire, mais de façons succinctes. Tu vois, on arrive en deux ou trois heures de temps, l'inspecteur se présente, on nous donne des textes de travailler en groupe ? Tu vois, la formation est très bien superficielle, ça va vite. O,

essaye juste de comprendre un peu ce qui fait que vue la rapidité du séminaire, je ne peux pas dire que j'ai compris vraiment ce que je veux. Il y a des collègues qui sont dans le bain depuis le début de leur carrière mais moi, c'est en 2017 que je commence à m'impliquer là-dedans et moi j'évitais même ces classes-là. C'est maintenant que ça me rattrape en seconde. C'est depuis huit ans que j'enseigne vous voyez que je suis encore en train de m'imprégner. Depuis je n'avais que les classes où on n'appliquait pas encore cette approche. Je commence la quatrième et la cinquième cette année, je fais de mon mieux et demande conseil aux collègues qui sont déjà rodés.

5. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de l'application de l'APC ?

Les difficultés, elles sont nombreuses. Déjà, on n'a pas des textes conçus vraiment pour l'APC. Donc les manuels que vous voyez là à la base, il fallait qu'on ait quelque chose en main pour que les enseignants et les apprenants puissent s'en servir. Mais, pour dire vrai, il fallait les textes, les corpus. C'est vrai que ça oriente quand même, mais, tu n'as pas les éléments qu'il faut vraiment épouser. On avait aussi au départ des problèmes avec la formulation des compétences. Parce qu'avant, c'était la compétence acquise, maintenant c'est savoir acquis, et lors de la formulation des compétences, il y avait les verbes qu'il ne fallait pas utiliser. Tu vois, on fait avec, mais le jour que l'inspecteur vient, on essaye de corriger. Mais, le manuel excellence que nous utilisons présentement essaye un peu de nous orienter et on fait avec doucement, on pense que ça va s'améliorer ?

Interview 2

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Il m'arrive souvent d'appeler chacun par son nom. J'ai fait l'effort de pouvoir connaître le nom de mes élèves malgré l'effectif pléthorique. Cependant, un nom peut m'échapper surtout lorsque l'apprenant est effacé, il est presque inactif en classe. Là, pour lui donner la parole, je peux le désigner par « vous » ; « toi » ; « celui qui me regarde là ». Etc...

2. Comment répartissez-vous la parole en classe ?

J'interroge une personne à la fois c'est-à-dire que je ne les laisse pas s'exprimer en masse. Chaque apprenant doit prendre l'initiative de lever son doigt afin de prendre la parole. Je fais l'effort d'interroger presque tous mes apprenants même si je le fais pas au même cours.

Si je me rends compte qu'un apprenant est très calme au prochain cours, c'est sur cet apprenant que je dois me focaliser le plus, car, tous ont le droit de parler.

3. Comment amenez-vous les apprenants à construire leur savoir ?

Amener les apprenants à construire leur savoir suppose qu'il doit être au centre de son apprentissage. Or, selon la nouvelle approche pédagogique, l'enseignant n'est qu'un guide cela revient à dire que pour l'amener à construire son savoir, je dois beaucoup me rapprocher vers eux en leur posant des questions et en suscitant en eux le plaisir d'apprendre. Je peux motiver ceux qui répondent aux questions en leur félicitant ou en leur ajustant des bonus. Je vais souvent hors contexte pour prendre des exemples qui vont leur permettre de vite comprendre ce dont il est question parce que pour la plupart des cas, la non-participation résulte de la non compréhension. Et lorsque l'exemple est bien ciblé et expliqué, ils se remettent immédiatement.

4. Tenez- vous compte des représentations des apprenants ?

Bon. Vous savez, avec les apprenants du cycle d'observation que je tiens, c'est délicat. Ils sortent fraîchement du primaire et ne connaissent pas encore le milieu secondaire. Alors, nous pensons que pour une première fois, nous devons les orienter sans tenir compte de ce qu'ils pensent parce qu'ils risquent de nous perdre. Le contexte dans lequel ils se trouvent n'est plus le même par conséquent, ils doivent d'abord écouter et par la suite si possible, donner leur point de vue plus tard. Mais dans certains cas, si nous sommes dans un contexte d'évaluation des prérequis, nous pouvons leur demander ce qu'ils entendent par tel ou tel chose d'autant plus qu'il y a des leçons en 6^e qu'ils ont vu au CM2 et qui nécessite uniquement un approfondissement.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Bien sûr que oui. Nul ne peut enseigner de nos jours sans avoir la moindre idée de ce qu'on appelle APC. C'est une nouvelle approche pédagogique qui vise à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage et les inviter à faire un rapprochement de ce qu'ils ont appris et la vie courante. Bref, il s'agit de faire intégrer les apprenants ce qu'ils ont appris en classe en société.

6. Maîtrisez-vous ses fondements théoriques ?

Vous dire que nous maîtrisons ces fondements théoriques c'est trop dire. Étant donné que nous recevons des formations par des inspecteurs seulement en quelques heures en une année, nous ne saurions connaître grande chose de cette approche. Les séminaires sont faits pour nous éclaircir sur certains points d'ombres que nous rencontrons lors de notre travail et jamais concernant les fondamentaux de l'approche. Ce qui fait que nous avançons aussi sans connaître exactement en quoi consiste les mécanismes qui sont mis en jeu pour comprendre l'approche.

7. Rencontrez-vous des difficultés lors de son application ?

Oui. Elles sont énormes. Déjà, si nous ne connaissons pas sur quoi se fonde la méthode, comment pourrions-nous avancer ? La non maîtrise des fondements est l'une des difficultés qui nous préoccupe énormément. Comment enseigner si l'on ne maîtrise pas les mécanismes qui entrent en vigueur pour la bonne réalisation ?

Interview 3

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Comme vous l'avez constaté tout à l'heure, moi je les appelle par leur nom comme, c'est-à-dire je fais l'effort pour identifier mes élèves dans la classe. Ce qui fait que, chaque fois avant de les interroger, j'appelle par le nom. Bon, il m'arrive aussi parfois, l'effet de masse difficile, avec les effectifs pléthoriques de les identifier. Bon, je vouvoie quand même l'élève en disant levez-vous ou assoyez-vous.

2. Comment répartissez-vous la parole en classe ?

Très souvent, je répartie la salle en groupe ou alors, je choisis par rangée ? C'est-à-dire lorsque je pose une question, je désigne quelqu'un de la première rangée. Ceux des autres rangées attendent leur tour. Parfois, je ne fais pas cette répartition, mais je laisse celui qui se sent à l'aise répondre à la question posée.

3. Comment amenez-vous les apprenants à participer à la construction de leur savoir ?

Bon, je peux dire que je les prends comme les enfants et je les flatte à travers les petits bonus lorsqu'une question est bien répondue.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Oui, je le fais mais, pas à tout moment parce qu'ils n'interviennent pas souvent rapidement et cela affecte le temps. Alors, je me trouve dans l'obligation de réagir immédiatement pour pouvoir avancer.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui. C'est la nouvelle approche pédagogique mise sur pied actuellement.

6. Maîtrisez-vous ses fondements théoriques ?

Je sais que la théorie sur laquelle on se base est le socioconstructivisme qui consiste à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage c'est-à-dire que c'est lui qui construit son savoir et non le contraire comme dans l'ancienne approche par objectif. Donc je ne sais pas si en dehors de cette théorie, il y a encore autre chose.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Je peux dire que j'apprends sur le tas c'est-à-dire lors des séminaires et sur la toile. Mais dire que je maîtrise cette approche c'est un peu de trop. Car la recherche personnelle ne peut se résumer à celle présentée par un spécialiste.

8. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de cette approche ?

Il y en a plusieurs : c'est une approche très complexe par ses exigences et ses caractéristiques. S'adapter à elle n'est pas évidente car, si la formation n'est déjà pas parfaite ou alors approximative, on ne peut toujours avoir tendance qu'à se replier sur l'ancienne méthode parce qu'elle nécessite moins d'effort.

Interview 4

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Si je comprends bien la question par quels mécanismes donnez-vous la parole aux apprenants ? Je pense que pour octroyer la parole aux apprenants, cela se fait par des questions qu'on doit poser aux apprenants. Cela se fait par des questions qu'on doit poser aux apprenants déjà on peut faire soit on peut déjà donner un travail à faire en groupe et après, on peut passer la parole à tour de rôle aux apprenants. Oui, pour ceux que je connais les noms, je les désigne par leurs noms.

2. Comment répartissez-vous la parole en classe ?

Concernant la répartition de la prise de parole en classe, moi j'interroge plus ceux qui lèvent le doigt en classe. Mis je peux aussi choisir ceux qui ne parlent pas, surtout quand je fais le cours. Ça fait que je suis obligé de les désigner moi-même, donc la répartition se fait d'abord par la motivation de l'apprenant et même quand il n'est pas motivé, je prends la peine de la faire.

3. Comment amenez-vous les apprenants à participer à la construction de leur savoir ?

Je peux dire qu'il y a plusieurs manières, il y a plusieurs méthodes à employer pour amener l'apprenant à la construction de son savoir soit pendant la leçon, on peut leur distribuer dans un premier temps les documents qui vont leur permettre de lire et de s'imprégner de la notion qu'on veut enseigner, puis dans un second temps, on pourra leur poser les questions qui vont leur permettre de me restituer ce qu'ils ont retenus. C'est ce que j'adopte souvent. Également, je peux leur demander d'aller chercher c'est-à-dire je leur donne un travail en groupe qu'ils vont aller chercher même en ligne ça permet également de construire leur savoir. Je peux aussi donner un exercice à faire à la maison dans lequel l'apprenant va faire des recherches même pas sur internet, mais sur les documents qu'il dispose. Cela va lui permettre de construire son savoir. Maintenant, dans la salle de classe, à part les documents que je peux donner aux élèves, je peux également faire un débat ou je mets par exemple une question au tableau ou je vais laisser à chaque apprenant de dire ce qu'il pense et on s'entraide. Je pense que c'est de cette manière-là que je fais pour amener l'apprenant à construire son savoir.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Oui. Moi je tiens toujours compte des représentations des apprenants. Tu sais, ces enfants se comportent souvent comme des petits génies. Ça fait que lorsqu'on enseigne, on laisse d'abord la latitude à ces apprenants de s'exprimer, de voir d'abord de quoi ils sont capables, ce qu'ils ont dans leur tête avant de venir ajouter ce que nous avons prévu. Donc je tiens toujours compte de ces représentations.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui. Concernant l'APC, donc l'approche par les compétences, j'ai entendu parler. C'est la nouvelle approche pédagogique qui est mise en œuvre. Donc, l'APC où l'apprenant est au

centre de son apprentissage et l'enseignant ici est considéré comme guide. Je peux encore dire quoi ? Également, l'APC tire ses fondements dans le modèle du socioconstructivisme. Ça rejoint un peu la question sur les représentations où on tiendra compte des représentations de l'apprenant. Donc, voilà ce que je peux dire de l'APC.

6. Maîtrisez-vous ses fondements théoriques ?

C'est un peu ce que j'ai déjà eu à répondre. L'APC voudrait que l'apprenant avant de sortir d'un niveau d'enseignement, puisse avoir un certain nombre de compétences. Ces compétences qui pourront l'aider à s'insérer dans la vie sociale. Donc, l'APC tire ses fondements théoriques dans Le socioconstructivisme et même du constructivisme parce que l'apprenant doit construire son savoir en tenant compte de la société donc les relations qu'il peut avoir avec la société. Je ne sais pas si je maîtrise les fondements théoriques, mais c'est ce que je peux dire. Je sais que l'APC a été créé pour que l'apprenant puisse construire lui-même son savoir, qu'il soit actif et non plus passif dans l'apprentissage. Donc voilà ce que je peux dire concernant cette question.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Là c'est un peu compliquer. Je n'ai pas reçu une formation en APC mais concernant l'enseignement et l'apprentissage continu lors des séminaires, on nous parle souvent de l'APC. Je participe aussi souvent à des colloques où on nous parle de l'APC. Mais, parlant d'une formation en APC, je n'en ai pas vraiment reçu.

8. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de l'application de cette approche ?

Les difficultés que je rencontre pour appliquer cette approche. Je dirai que ces difficultés sont énormes. Si je prends d'abord sur le plan temporel, le temps accordé pour enseigner ne convient pas à ce qu'on devait faire. Puis qu'on se trouve souvent avec les enseignements de deux heures et dans ces séances d'enseignement, il faut appliquer plusieurs méthodes d'enseignement et c'est ce qui est demandé. L'enseignement ne devrait pas utiliser une seule méthode pour construire le savoir. Ça veut dire que si j'adopte deux ou trois méthodes pour construire la leçon, je ne pourrai pas obtenir à la fin. Vous voyez vous-même que le temps ne permet déjà pas vraiment d'appliquer l'APC lorsque nous enseignons.

Deuxième difficulté : je peux citer le matériel. L'APC nécessite le matériel et dans notre contexte ci, le contexte camerounais où l'enseignant n'a pas de matériel et même

l'apprenant n'en a pas. Mais parfois, l'enseignant peut avoir la matériel et l'apprenant pas. Vous voyez que c'est déjà un handicap pour appliquer l'APC.

Le problème des effectifs. Dans notre contexte où nous avons 100 élèves voire même plus par salle de classe, ce n'est pas évident. Parfois lorsque vous êtes en train de travailler avec un groupe, d'autres sont désintéressés. Vous voyez, ça crée parfois un désordre et vous n'avancez pas.

Entretien 5

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Je veux dire que, pour donner la parole à un apprenant, je le désigne par son nom. Mais le plus souvent, les effectifs pléthoriques, je localise le lieu où se trouve l'apprenant et je dis par exemple : celui qui est assis à tel endroit-là ou alors celui qui rit là. Etc... Je peux aussi utiliser les formes pronominales telles que « tu » ; « vous » ; « elle ». C'est ce que je peux vous dire concernant la demande d'engagement des apprenants.

2. Comment répartissez-vous la parole en classe ?

En ce qui concerne la répartition de la parole, je stabilise d'abord la classe, ensuite, je forme des petits groupes de trois ou de cinq ça va dépendre de l'effectif. Et lorsque je pose une question, je choisis au hasard une personne dans chacun des groupes qui doit répondre.

3. Comment amenez-vous les apprenants à participer à la construction de leur savoir ?

Là, c'est la motivation. Comment motiver les apprenants à s'investir ?

Pour le faire, j'essaye de me rapprocher vers eux en utilisant des termes affectifs tels que, mes amis, ma fille, mon fils, dans le but de leur montrer que je ne suis pas loin d'eux et que je partage une certaine relation avec eux. En bref, j'évite d'être agressif envers eux lorsque je pose une question.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Oui. C'est même la base, le centre de toute réflexion en situation d'apprentissage. C'est à travers les représentations qu'on décèle la zone d'ombre de l'apprenant et c'est sur cette zone d'ombre qu'on s'appuie pour construire le savoir. Si les représentations ne sont pas prises en compte dans une situation de classe, je pense que l'activité risque être bloquée.

C'est par elle que l'on oriente sa leçon. C'est lorsque l'apprenant dit ce qu'il pense d'une notion que l'enseignant voit s'il peut déconstruire cette représentation où s'il doit plutôt apporter des ajustements à ce sujet.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui. L'approche par les compétences est une nouvelle approche pédagogique qui vise à rendre l'apprenant autonome. C'est-à-dire capable de produire ou de construire son savoir personnellement. Également ; la notion de compétence est au cœur de cette approche car, elle vise à former l'apprenant à être capable de pouvoir utiliser ses connaissances pour résoudre des problèmes qu'ils rencontreront en société.

6. Maîtrisez-vous ses fondements théoriques ?

Je ne peux affirmer que je maîtrise ses fondements théoriques. Mais, une chose sûre c'est qu'elle s'appuie sur le socioconstructivisme comme théorie de référence. Cette théorie qui voudrait que l'apprenant construise son savoir en tenant compte de la société. C'est ce que je peux dire.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Oui, j'en ai reçu une. Mais, je me perfectionne le plus souvent lors des séminaires et à partir de mes recherches personnelles.

8. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de son application ?

Les difficultés sont énormes : la première est celle de son application. La deuxième est la notion du temps qui est réduit par rapport à ce qu'on nous demande de faire. Vous voyez, s'il faut faire participer tous les apprenants comme l'approche le demande, on n'avancera pas dans le travail. Nous avons également le désintérêt des apprenants qui est un véritable obstacle pour la progression de la leçon.

Interview 6

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Par questionnement d'un apprenant qui lève le doigt ou celui qui en a pas l'habitude.

2. Comment répartissez-vous la prise de parole en classe ?

Déjà, ma classe est organisée en petit groupe constitué de fort, des moyens et des faibles. Dans chaque groupe, il y a un leader qui rend compte du travail du groupe.

3. Comment amenez-vous les apprenants à construire leur savoir ?

Ce mélange de quotient intellectuel permet à chaque membre du groupe de donner son point de vue sur la situation présentée.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Oui. Je me sers des représentations pour qu'ensemble on construise le savoir à acquérir.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui. C'est l'approche prônée dans l'enseignement de nos jours.

6. Maîtrisez-vous ses fondements théoriques ?

Non, personne, pas même les inspecteurs ne nous en parlent.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Je ne peux pas parler d'une réelle formation car, ce que les enseignants reçoivent à la journée pédagogique est très médiocre pour qu'on en qualifie de formation.

8. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de l'APC ?

La non maîtrise du canevas selon l'APC, le temps imparti par étape, les effectifs pléthoriques et l'incapacité de la mettre en application.

Interview 7

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Bon, je n'impose pas souvent les apprenants à répondre aux questions. Je fais en sorte que chacun se sente libre c'est-à-dire que, qui veut répondre, je lui donne la parole. Mais au cas où je constate que personne ne veut répondre, là je peux nommer quelqu'un par son nom et lui demander de répondre.

2. Comment répartissez-vous la parole en classe ?

Moi, je répartiss du plus actif au moins actif c'est –à dire que si je constate qu'un élève est distrait, je l'interroge pour qu'il puisse s'intégrer dans la leçon. Et le plus souvent, je prends les deux personnes au moins dans chaque rangée pour équilibrer.

3. Comment amenez-vous les apprenants à participer à la construction de leur savoir ?

Dans ma classe, je procède soit par la situation-problème relevée dans le livre, soit je formule moi-même la question. Ça peut aussi partir d'un constat pris en classe, ou d'une représentation, bref, tout dépend de la compétence à atteindre.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Oui, j'en tiens compte en abordant la leçon que ce soit par une situation problème ou par un constat fait par l'élève en raisonnant ou en essayant de présenter quelque chose.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par les compétences ?

Oui, je sais de quoi il est question. Il s'agit de la nouvelle approche pédagogique recommandée pour les enseignements actuellement

6. Maîtrisez-vous ses fondements théoriques ?

Je ne saurais dire maîtriser totalement ses fondements théoriques, mais ce que je sais c'est qu'elle est une approche d'enseignement-apprentissage qui donne les ressources nécessaires à l'élève afin de régler et de mieux s'intégrer dans son environnement. Pour cela, elle prône plus la compétence (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir) à partir des situations de la vie des élèves.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Oui, je l'ai reçu à l'école normale supérieure

8. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de l'application de cette approche ?

La première difficulté est le situation-problème qui est parfois difficile à formuler. La seconde est la carence du matériel didactique car pour l'appliquer, il faut des matériels divers. Enfin nous avons le problème des effectifs pléthoriques.

Interview 8

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Vous voyez, dans une situation d'apprentissage, pour éviter qu'il y ait trop de bruits et de déséquilibre dans la classe, il est conseillé qu'on interroge chaque apprenant après l'autre, les deux sexes confondus. Cependant, il peut arriver qu'en voulant adopter ce principe, les apprenants ne se manifestent pas à temps et par soucis du temps imparti pour la séance, nous préférons aller avec les plus actifs afin de pouvoir atteindre notre objectif du jour.

2. Comment répartissez-vous la parole en classe ?

Comme je l'ai dit tantôt, au départ de la séance, on essaye d'équilibrer les prises de parole c'est-à-dire qu'on interroge le sexe masculin et le sexe féminin ensemble. Mais, si on se rend compte qu'il y a un parti qui ne s'y intéresse pas à fond ou alors prend trop du temps pour réagir, alors là on avance avec celui qui est disposé à répondre spontanément.

3. Comment amenez-vous les apprenants à la construction de leur savoir ?

Pour les amener à s'impliquer dans l'activité, je mets à leur disposition des outils, des textes captivants c'est-à-dire les textes ayant trait aux histoires que ces enfants rencontrent tous les jours, comme cela, ils pourront facilement comprendre les questions posées par rapport à ce texte, ce qui leur permettra de s'impliquer facilement. Vous savez, le plus souvent c'est lorsque l'apprenant ne saisit pas bien le sens d'un texte qu'il a du mal à s'investir. Il faut choisir les textes compréhensifs bien sûr avec un vocabulaire adapté au niveau des apprenants.

4. Tenez-vous compte des représentations de ces apprenants ?

Oui, il faut évidemment écouter l'apprenant. Vous savez, ceux-ci n'ont pas toujours tort. Parfois, ils ont raison et présentent même des choses très intéressantes que nous sommes parfois étonnés. Donc leur contribution ou alors leur point de vue compte énormément dans l'interaction car, ils nous permettent de découvrir et de savoir quoi leur dire, comment et par quels moyens.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui, bien sûr. C'est une nouvelle approche méthodologique qui vise à mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage c'est-à-dire que c'est lui qui construit son savoir sous la

supervision de l'enseignant qui est désormais considéré ici non plus comme le maître absolu comme ce fut le cas dans l'approche par objectif, mais comme guide c'est-à-dire que c'est lui qui oriente l'apprenant dans son parcours.

6. Maîtrisez-vous ses fondements théoriques ?

C'est tout doucement qu'on arrive à comprendre réellement en quoi consiste cette approche. Vous savez, cette approche nous retrouve déjà sur le terrain et, n'ayant pas reçu une formation selon cette nouvelle donne, nous essayons de se rapprocher de ceux qui sortent fraîchement de l'école afin qu'ils puissent nous en dire un peu plus ? Qu'ils essayent de partager avec nous ce qu'ils ont compris lors de leur formation. En plus de cela, nous nous imprégnons également lors des séminaires avec des inspecteurs qui déjà font le maximum pour nous éclairer à ce propos.

7. Avez-vous eu une formation en APC ?

Je l'ai même déjà dit. Pas du tout, c'est sur le terrain que cette approche nous rattrape et nous battons à nous arrimer. Nous nous informons grâce aux réseaux sociaux, plus précisément à travers google et lors des séminaires.

8. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de son application ?

Oui, n'ayant pas déjà suivi une formation adéquate, les difficultés ne peuvent pas manquer. Elles sont énormes. Premièrement, nous avons le manque de matériel adéquat pour pouvoir mettre en évidence ce que recommande l'approche. Par exemple, l'approche voudrait qu'on forme l'apprenant de telle sorte qu'il puisse être capable au sortir de sa formation utiliser ce qu'il a appris pour pouvoir résoudre un problème concret dans la société. À cet effet, l'État devrait mettre à la disposition des enseignants du matériel comportant tous ces outils et matériels. Deuxièmement, nous avons le problème des effectifs pléthoriques.

Interview 9

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Dès mon arrivée en salle de classe, je veille à ce que chaque apprenant se rende compte que je suis déjà là. Ceci à travers des petites blagues que je lance dans le but de les éveiller et attirer l'attention de ceux qui sont distraits. Une fois ceci fait, je peux revenir sur la leçon

précédente à celle du jour, tout ceci sous forme d'amusement puisque lorsqu'on devient très sérieux envers ces élèves, c'est en ce moment qu'ils se désintéressent.

2. Comment répartissez-vous la prise de parole en classe ?

Comme je vous ai dit à la question précédente, j'aborde mes leçons sous forme de jeux. Lorsque je lance une blague qui anime la classe, j'en profite pour indexer celui qui se sent très motivé par la blague et il répond à la question. J'intrigue également ceux qui ne veulent pas coopérer et se retrouvent en train de répondre à la question pour éviter une seconde intrigue. Et là, ma classe est toujours vivante.

3. Comment emmenez-vous les apprenants à la construction du savoir ?

Pour les inviter à adhérer à ce que je fais, je motive ceux qui donnent des meilleures réponses à une question posée. Puisque l'apprentissage relève d'une interaction entre un enseignant et l'apprenant, nous avons l'obligation d'impliquer tout le monde sinon l'objectif de notre travail sera biaisé.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Oui, je les écoute autant que je peux, tel est mon devoir. On ne peut confisquer la parole dans une salle de classe, étant donné que l'apprentissage relève de l'échange entre enseignant et apprenant, il devient un impératif d'écouter l'apprenant afin de l'illuminer, de corriger ses erreurs ou de mieux structurer ses idées.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Evidemment. C'est l'approche de l'heure c'est-à-dire qu'on ne peut prétendre enseigner aujourd'hui sans avoir une idée de ce qu'est que l'APC.

6. Connaissez-vous ses fondements théoriques ?

Depuis son introduction dans les curricula, nous pouvons dire que nous n'avons pas encore réellement eu des notions approfondies sur l'approche, étant donné que l'approche arrive au moment où nous sommes déjà sur le terrain. Ce qui fait que nous essayons de nous imprégner sur le tas. Les documents officiels ne nous éclairent déjà pas sur tous les aspects de l'approche.

7. Avez- vous reçu une formation en APC ?

Pas nécessairement. Nous nous arrimons en lisant certains documents qui traitent de l'approche. Aussi nous nous informons lors de différentes journées pédagogiques programmées par les inspecteurs.

8. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de l'APC ?

Les difficultés sont évidentes. Déjà, ce que l'on apprend uniquement lors des séminaires et dans les documents ne saurait être acquis parfaitement. Premièrement, les difficultés se posent au niveau du matériel didactique. Deuxièmement, nous ne disposons pas de base concrète pour remédier aux difficultés des apprenants c'est-à-dire que lorsque l'apprenant est confronté à une difficulté, nous ne savons vraiment comment faire pour y remédier. C'est la raison pour laquelle ceux-ci risqueraient de sortir de leur formation sans être capable d'allier savoir et vie quotidienne.

Interview 10

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Pour passer la parole, un apprenant, il n'y a pas de formule ou de condition pour moi. Je la donne à qui veut la prendre. Si un apprenant est inspiré par la question posée, je n'ai aucune raison de refuser de la lui rendre.

2. Comment répartissez-vous la prise de parole en classe ?

S'agissant de l'ordre, je veille à ce que la classe soit vivante, c'est-à-dire que je fais parler tout le monde pour éviter de frustrer ceux qui sont timides. Vous savez, dans une salle de classe comme la nôtre, tous les élèves n'ont pas le même réflexe de réagir spontanément. Il y en a qui prennent du temps, ceux qui interviennent rapidement et ceux qui ne sont du tout pas intéressés. Alors, c'est à l'enseignant de faire participer tout le monde même les plus paresseux.

3. Comment amenez-vous les apprenants à la construction de leur savoir ?

Il s'agit là de la motivation. Pour les motiver, je me rapproche de ces apprenants, c'est-à-dire que j'établis avec eux une relation de proximité tout en respectant le rôle qui est le mien.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenant ?

Oui, vous savez, le plus important facteur qui influence l'apprentissage de l'apprenant c'est ce qu'il sait déjà. Pour lui faire intégrer de nouvelles connaissances, il faut tenir compte de ce qu'il sait antérieurement afin de rattacher de nouvelles informations. Pour que l'apprenant puisse acquérir des connaissances, il faudrait élaborer de nouvelles structures en tenant compte, en complétant ou en modifiant les structures préexistantes.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

C'est la nouvelle approche pédagogique qui consiste à rendre les élèves actifs lors de la réalisation de la leçon et leur montrer en quoi ce dont ils apprennent pourrait leur être utile dans la vie quotidienne.

6. Connaissez-vous ses fondements théoriques ?

Nous avons reçu une formation selon cette approche. Nous avons même été évalués à cet effet. Mais, nous ne pouvons prétendre avoir tout reçu, mais le plus important concernant l'approche telle que le rôle de l'apprenant, celui de l'enseignant ainsi que ce qui rapport avec l'ancienne approche qu'est la PPO est connu.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Oui, j'ai été formé selon cette approche.

8. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de cette approche ?

Vous savez, les difficultés naissent tous les jours. C'est d'abord une approche très complexe vue ses caractéristiques et le contexte dans lequel nous exerçons. L'approche nécessite une classe avec des effectifs réduits pour mieux la réaliser. Or, tel n'est pas le cas dans notre contexte où nous avons des effectifs énormes. L'autre difficulté est liée au manque du matériel didactique pouvant permettre à l'enseignant de mieux réaliser sa tâche.

Interview 11

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Naturellement, pour donner la parole à l'apprenant, on le fait de façon ordonnée, c'est-à-dire qu'on désigne une personne à la fois, bien sûr en se rassurant que personne ne soit oublié ou isolé.

2. Comment répartissez-vous la prise de parole en classe ?

Les tours de parole se font à partir de l'inspiration des apprenants, c'est-à-dire qu'il n'y a pas une répartition standard. Lorsqu'un apprenant se sent à l'aise à répondre à une question, je lui donne la parole sans hésiter ; Cependant, lorsque je me rends compte que ce sont les mêmes personnes qui répondent à chaque fois qu'une question est posée, je peux imposer la parole à celui qui n'a pas parlé depuis le début de la leçon.

3. Comment amenez-vous les apprenants à la construction du savoir ?

Pour susciter l'apprentissage chez les apprenants, j'évite de les frustrer et les encourage lorsqu'il est nécessaire, c'est-à-dire je les couvre des appréciations lorsqu'il le faut.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Le plus souvent lorsque nous posons une notion à étudier au tableau, ces apprenants à travers les questions que nous le posons ne nous encouragent même pas. Puisqu'ils veulent seulement copier et souhaitent que l'heure passe vite, ne répondent pas aux questions posées et du coup on se trouve dans l'obligation de continuer la leçon en répondant nous même aux questions qui leur étaient réservées. Dans ce cas, nous ne pouvons savoir ce qu'ils ont dans leur tête.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui, c'est la nouvelle approche pédagogique qui a remplacé l'approche par objectif.

6. Connaissez-vous ses fondements théoriques ?

Nous n'avons pas reçu des notions approfondies de l'approche, mais nous savons néanmoins que c'est une approche qui nécessite beaucoup de travail à l'endroit de l'apprenant et l'enseignant n'étant que son guide.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Non, je n'ai pas eu une formation à cet effet. Nous faisons partie de la dernière vague après l'introduction de cette approche. Ce qui fait que nous avons beaucoup à y apprendre afin de nous mettre à jour.

8. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de l'APC ?

Je ne sais pas si ce que je fais en salle peut être appelé APC. Je m'embrouille souvent à mettre les apprenants en activité sans toutefois m'en sortir. Les conditions d'application ne nous permettent pas. Les groupes sont énormes. De plus, la formation que nous avons eu ne nous permet pas de l'appliquer à bon escient. Nous avons reçu une formation relative à une approche bien précise (la PPO) et par la suite, une autre approche voit le jour sans qu'on ne prenne les dispositions pour les enseignants déjà sur le terrain. Pour tout dire, notre difficulté se situe à tous les niveaux que ce soit au niveau de la compréhension qu'au niveau de sa mise en œuvre.

Interview 12

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Ici, il s'agit de la gestion de la classe. Comment j'organise ma classe ? Pour donner la parole, je contrôle d'abord si les apprenants sont en état de travail c'est-à-dire s'ils sont disposés à répondre aux questions, ceci en contrôlant leur état psychique. Ensuite, je peux former les groupes dans lesquels je choisis un chef qui pourra après concertation rendre compte.

2. Comment répartissez-vous la prise de parole en classe ?

Je leur fait bénéficier d'un traitement équitable. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de plus fort et de faible dans ma classe quand il faut donner la parole, je le fais sans distinction.

3. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Oui, lorsqu'on pose une question à un élève, il se fait une représentation de la question et y répond en fonction de cette représentation. De plus, les élèves ont déjà des conceptions personnelles pour expliquer un certain nombre de phénomènes. Si on ne tient pas compte de cela et si on n'essaie pas de savoir comment les élèves se représentent les choses et quelles sont leurs conceptions spontanées des phénomènes que l'on veut leur expliquer, on risque de parler pour rien et d'être surpris du peu de résultats obtenus.

4. Comment amenez-vous les apprenants à la construction du savoir ?

Pour motiver les apprenants, j'encourage les travaux de groupe, j'adopte mon enseignement à la diversité des besoins, je valorise les apprenants.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui, c'est une approche méthodologique très complexe. Et pourquoi ? Parce qu'elle exige beaucoup de contraintes tant au niveau de son application que de l'évaluation.

6. Connaissez-vous ses fondements théoriques ?

Non. Les contours de cette approche me semblent très peu cernés. C'est-à-dire que jusqu'à présent, je ne parviens pas à maîtriser ses fondements.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Non. Cette approche me rattrape lorsque je suis accrochée à la pédagogie par objectifs.

8. Quelles sont les difficultés rencontrez-vous lors de son application ?

Une approche méthodologique lorsqu'elle est mise sur pied, elle doit avoir des mesures d'accompagnement permettant de mieux l'appliquer. Or, tel semble ne pas être le cas ici. Nous remarquons dans les nouveaux programmes la volonté d'intégrer des technologies de l'information et de la communication (internet, téléviseur, ordinateur, tablette, radio etc.) dans les pratiques d'enseignement alors que nombreux sont des établissements qui n'ont pas de centre multimédia ou qui se trouvent dans des zones non électrifiées.

Interview 13

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Pour donner la parole aux apprenants, j'installe un climat de confiance, de disponibilité, de respect mutuel. A travers ces échanges, chacun peut y trouver un tremplin pour s'affirmer, prendre confiance en soi et découvrir ses potentialités de savoir.

2. Comment répartissez-vous les prises de parole en classe ?

Je laisse les apprenants produire en commun, pour produire une réponse commune à la tâche demandée. Cela dans le but de permettre les situations de conflit socio cognitif.

3. Comment amenez-vous les apprenants à participer à la construction du savoir ?

Pour les amener à la construction du savoir, je présente des contextes et des projets suffisamment mobilisateurs pour susciter leur engagement, c'est-à-dire que les tâches que je

proposées aux apprenants doivent être constituées des variables de motivation. Je dois choisir ce qui convient aux besoins des élèves.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Les représentations c'est-à-dire ? Je voudrais savoir si en classe lorsque vous introduisez une nouvelle notion, est-ce que vous donne l'opportunité à l'apprenant de dire ce qu'il pense de cette notion. Ha...d'accord. Parfois, lorsque la leçon du jour n'est pas très longue ou lorsqu'elle ne nécessite pas trop d'effort pour la faire comprendre .Dans ce cas, je peux laisser chaque apprenant dire ce qu'il pense.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui, c'est une théorie pédagogique dont l'essence est d'amener les apprenants à résoudre dès l'école des situations complexes.

6. Connaissez-vous ses fondements théoriques ?

Ce que nous connaissons de l'approche est qu'elle s'appuie sur les situations réelles de la vie. Elle permet à l'apprenant de constituer des ressources qu'il mobilisera dans la phase de l'intégration des acquis.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Non, j'ai été formé selon l'approche par objectifs. Mais, puisque cette époque est révolue, nous essayons de nous arrimer à la nouvelle donne.

8. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de cette approche ?

Nous pouvons dire que, l'approche a été mise sur pied sans tenir compte du contexte dans lequel le Cameroun se trouve à savoir d'un mélange hétérogène des apprenants qui n'ont même pas le moindre matériel destiné à leur apprentissage. Le manque de formation des enseignants déjà sur le terrain, la difficulté de trouver des textes adéquats lors des évaluations pour vérifier les compétences des apprenants.

Interview 14

1. Par quels mécanismes octroyez-vous la parole aux apprenants ?

Oui, avec les effectifs pléthoriques que nous observons dans nos salles de classe, nous ne savons même pas comment faire pour attribuer la parole surtout quand les apprenants sont tous intéressés à la question posée. Tous lèvent le doigt et on se retrouve dans l'embarras ? Mis qu'à cela ne tienne, on essaye comme on peut en indexant au hasard celui qui doit répondre.

2. Comment répartissez-vous les prises de parole en classe ?

Je vous le réitère, nous sommes le plus souvent dans l'embarras mais puisqu'on ne peut pas laisser une salle de classe comme un cours de récréation, on fait comme bon nous semble tout en maintenant l'équilibre c'est-à-dire en essayant de faire les choses de façon équitable.

3. Comment amenez-vous les apprenants à construire le savoir ?

La motivation. Pour inviter les apprenants à s'investir, je mets en place des situations qui présentent des nouveautés qui donnent l'occasion de faire des choix qui conduisent à des questions et qui permettent à l'élève de se sentir autonome.

4. Tenez-vous compte des représentations des apprenants ?

Bien sûr, les apprenants n'ont pas une tête vide. Même s'ils font souvent preuve d'ignorance, c'est parce qu'ils ne sont pas souvent pris en considération par l'enseignant. Il faut les écouter pour se rendre compte qu'ils ont beaucoup à nous apprendre.

5. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

Oui, c'est l'approche pédagogique qui voudrait que l'on ne forme plus l'apprenant uniquement selon la logique de la théorie mais qu'on y associe la pratique.

6. Connaissez-vous ses fondements théoriques ?

Oui, cette approche est issue du courant de la pédagogie de l'intégration . Elle promeut plusieurs théories de l'apprentissage inspirées des courants cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes.

7. Avez-vous reçu une formation en APC ?

Oui, j'ai suivi une formation à l'école normale supérieure suivant cette approche.

8. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de l'application de cette approche ?

Humm...les difficultés. Vous savez, cette approche nécessite un nombre réduit d'apprenants en salle de classe. Or, lorsque nous arrivons en classe, tel n'est pas le cas. Ce qui fait que les apprenants sont désintéressés du travail que nous effectuons parce que nous sommes dans l'impossibilité de les recadrer. Nous notons également le manque de temps. Les leçons sont élaborées suivant une marge de temps très réduit. Vous imaginez pour une leçon de grammaire par exemple, nous n'avons que 55minutes pour introduire, dérouler et conclure la leçon.

ANNEXE 3 : Transcription des leçons enregistrées

Leçon 1

Classe de troisième : cours d'expression écrite.

Durée de la leçon : 2 heures

Effectif : 100

1E : Ebode lis le texte

2A1 : Tu fais partie du club d'environnement de ton établissement. Dans le cadre de vos activités, vous avez visité un établissement voisin et avez constaté que cet établissement souffre des conséquences de l'insalubrité. Tu décides de sensibiliser les élèves de cet établissement sur la nécessité de vivre dans un environnement sain.

3E : oui, continuez lisez la consigne chef de classe deux noms.

4A1 : consigne, consigne une :

5E : on ne dit même pas consigne

6A1 : consigne1

7E : il ne faut pas s'attarder là. Produire un texte argumentatif dans lequel à la ligne

8A1 : produire un texte argumentatif dans lequel tu présentes dans une introduction de sept lignes les circonstances de cette visite et le problème à résoudre.

9E : oui,

10A1 : deux. Tu insères dans un paragraphe à sept lignes les causes de l'insalubrité. Et dans un autre paragraphe de même longueur, tu énumères deux conséquences liées à ce phénomène.

11E : oui,

12A1 : trois. Tu proposes dans une conclusion de cinq lignes un sentiment éprouvé à la fin de la visite et une solution efficace pour lutter contre l'insalubrité en milieu scolaire.

13E : en milieu scolaire oui, une autre personne.

14A2 : Tu fais partie du club d'environnement de ton établissement. Dans le cadre de vos activités, vous avez visité un établissement voisin et avez constaté que cet établissement souffre des conséquences de l'insalubrité.

15E : suivez

16A2 : tu décides de sensibiliser les élèves de cet établissement sur la nécessité de vivre dans un environnement sain.

17E : oui,

18A2 : produire un texte argumentatif dans lequel un : tu présentes dans une introduction de sept lignes les circonstances de cette visite et le problème à résoudre. Tu insères dans un paragraphe à sept lignes les causes de l'insalubrité, et dans un autre...

19E : et dans un autre...

20A2 : et dans un autre paragraphe de même longueur, tu énumères deux conséquences liées à ce phénomène. Trois, tu proposes dans une conclusion de cinq lignes un sentiment éprouvé à la fin de la visite et une solution efficace pour lutter contre l'insalubrité en milieu scolaire.

21E : très bien. Alors observez bien le corpus. Qu'est-ce que vous avez ? Quel est le contexte dans lequel nous vivons ? Quel est le contexte ? Suivez, quel est le contexte ? De manière générale, qu'est-ce que vous avez ?

22A3 : l'insalubrité

23E : avant d'arriver à l'insalubrité de manière générale, quel est le contexte ?

24A4 : l'environnement.

25E : le contexte nous parle de l'environnement. Maintenant, le contexte nous parle de l'environnement et plus précisément il s'agit de...

26AS : de l'insalubrité

27E : pourquoi l'insalubrité, pourquoi l'insalubrité ? Vous avez constaté que cet établissement est insalubre. Quelqu'un peut arriver là et constater que la troisième une est insalubre. C'est quoi l'insalubrité ? Oui ma fille.

28A5 : c'est la...

29E : je n'entends rien. C'est quoi l'insalubrité ? Oui ma fille

30A1 : c'est la dégradation de l'environnement.

31E : la dégradation de l'environnement ? C'est quoi l'insalubrité ?

32A6 : c'est la pollution madame

33E : c'est quoi l'insalubrité ? De quel type de dégradation de l'environnement d'agit-il à cet instant ? On peut lever le doigt pour parler ?

34A3 : oui, la dégradation des déchets.

35E : ça veut dire que l'environnement est sale. Cet établissement est sale. Cet établissement est sale tout simplement. Bien. Quels sont alors les éléments concrets ? Silence. Quels sont les contraintes que vous constatez ? Qu'est-ce que je dois faire ? Silence. On lève le doigt.

36A1 : oui madame

37E : nous parlons des contraintes par rapport à la tâche attention là. Leka, quelles sont les contraintes liées à la tâche ? Bien nous avons sept lignes au niveau de l'introduction. Autres contraintes. Je dois présenter mon introduction en sept lignes ? Autre chose ? Oui ma fille.

38A3 : oui madame il y a aussi...

39AE : je n'entends rien, nous sommes au niveau des contraintes. Maintenant, au niveau du développement, nous aurons combien de ligne ? Nous avons sept lignes à l'introduction, le développement aura combien de lignes ?

40AS : deux lignes, quatorze lignes

41E : deux lignes ?

42AS : ha ha ha ha ha

43E : Ebode, le développement aura sept lignes ?

44A3 : non madame.

45E : maintenant le développement aura combien de lignes ?

46AS : (tous) quatorze lignes

47E : pourquoi quatorze lignes ? Parce que nous avons deux paragraphes de sept lignes. On aura quatorze lignes et la conclusion. Et la conclusion ?

48AS : (tous) cinq lignes

49E : très bien. Il faut respecter les contraintes. Et maintenant cinq lignes en conclusion. Alors, quelles sont les autres contraintes ? Quelles sont les autres contraintes mes amis ? En dehors de ce que nous venons d'évoquer qu'est-ce que je dois respecter ? Levez le doigt

50AS : (tous) les circonstances

51E : levez le doigt. Les circonstances n'entrent pas dans les contraintes.

52A7 : les causes et les conséquences

53E : oui. Très bien. On aura également deux causes, deux conséquences. Bavardez bien. Je vous apprête pour la composition de la semaine prochaine. Continuez. On aura également deux causes, deux conséquences. Autre chose ? C'est tout comme contrainte ? Comprenez bien la tâche. Heuch... Chef de classe amène –le à la surveillance. Sortez. Autres contraintes... Kouekom.

54A6 : madame ce n'est pas moi.

55E : votre problème sortez.

56A1 : un sentiment éprouvé

57E : très bien. Qu'est-ce qui entre encore dans les contraintes ?

58A3 : une solution efficace

59E : très bien. Voilà donc ce qui entre dans la contrainte. J'ai une introduction à sept lignes, un développement à quatorze lignes, et dans ces quatorze lignes là, j'ai deux causes, deux conséquences, un sentiment éprouvé et une conclusion à cinq lignes dans laquelle j'ai une solution efficace pour remédier contre l'insalubrité en milieu scolaire. Alors, quel est le type de production ? On m'attend à produire là quel type de texte ? Oui on dort ici ? Qu'est ce qui se passe là ? On est carrément couché. On doit produire quel type de texte ?

60A9 : l'argumentation

61E : très bien. Type de production deux points texte argumentatif. Silence. Alors, quelles sont les ressources nécessaires pour la production ? Rapidement s'il vous plaît. Alors de quoi aurais-je besoin pour faire cette production-là ? Produisons donc uniquement le première consigne. Nelson toi.

62A11 : l'argumentation

63E : nous sommes d'accord que c'est l'argumentation ? Et pour faire cette argumentation-là, j'aurais besoin de quoi ? Oui,

64A12 : Le champ lexical de l'environnement.

65E : oui nous avons le champ lexical de l'environnement et plus précisément le champ lexical de l'insalubrité. Autre chose, on aura également besoin de...

66A6 : des verbes pronominaux.

67E : les verbes pronominaux oui, les verbes pronominaux. Silence. Les caractéristiques de l'argumentation de manière générale silence. Maintenant, concernant la production, vous allez commencer à produire la première consigne. Allez-y en cinq minutes. Il est onze heures vingt minutes, à douze heures vingt minutes, vous allez me présenter la première consigne. Est-ce que le cahier de cours est un cahier de brouillon ? Vous écrivez à la dernière page du cahier pourquoi ? Ce n'est pas normal silence. Rédiger la première consigne, allez-y. Vous n'écrivez pas vous sortez. Allons-y donc. La production de la première consigne. XXX (longue pause). Uniquement la première consigne et que me demande-t-on de faire à la première consigne ? Le garçon au fond de la classe là. Oui,

68A14 : on me demande de présenter les circonstances.

69E : très bien. De présenter les circonstances et le problème à résoudre c'est-à-dire que si à la fin de ma production, on ne retrouve pas les circonstances et le problème à résoudre, je suis hors contexte. On doit retrouver ces deux éléments là. Je dis bien si je constate que vous n'êtes pas en train de travailler, ça veut tout simplement dire que vous vous ennuyez et que vous voulez faire autre chose tel que le travail manuel qui consiste à laver les couloirs, laver les toilettes, arracher les herbes...

70AS : (tous) laver les murs, manger le ekomba.

71E : dans deux minutes nous faisons la première production. La semaine prochaine, vous composez le mercredi à midi.

72AS : (tous) hééééé madame.

73E : c'est une information que je vous donne. On ne discute pas une information. Vous allez composer en production écrite en quarante-cinq minutes et l'étude de texte en une heure.

74A12 : je sens qu'il y aura les deux de moyenne à la troisième séquence èèèè.

75E : c'est une information. On compose avant le départ en congé. XXXXX (longue pause). Bien, qui a terminé ? Suivez, suivez. Suivez attentivement et, vous allez faire des remarques et on doit corriger et ça sera tout.

76A3 : Lors de notre excursion au lycée Leclerc de la ville de Yaoundé, j'ai remarqué que les élèves négligeaient leur établissement, bouts de papiers au sol, écriture sur les murs et les tables bancs. Herbes à haute densité et intensités. C'était un véritable dépotoir. Ce lycée était vraiment insalubre (sale) malgré sa réputation.

77E : quelles sont les remarques que l'on observe ? Qu'observe-t-on ?

78A14 : les murs

79E : qu'est-ce qu'on peut observer ? Quelles sont les remarques que nous pouvons faire ? Est-ce qu'elle a posé le problème ?

80AS : (tous) non madame

81E : est-ce qu'elle a présenté les circonstances ?

82AS : (tous) non madame

83E : est-ce que l'insalubrité entre dans les circonstances ?

84E : est-ce qu'on a parlé de l'intensité ici ?

85AS : (tous) non madame

86E : dehors, mets-toi dehors, hé sortez-vous êtes ensemble. Bolé rapidement. Allez causer dehors. Lisez Bolé. Bolé est où ? Suivez. Présenter les circonstances c'est- à dire quoi ? Où et quand.

87A3 : dans le cadre de nos activités du club d'environnement donc j'en fais partie, nous avons fait la visite du lycée bilingue d'application le samedi douze novembre deux mille dix-neuf.

88E : après deux mille dix-neuf vous mettez un point. C'est quel genre d'introduction qui comporte une phrase ?

89A3 : samedi douze novembre deux mille dix-neuf, le lycée....

90E : cet établissement...

91A3 : cet établissement est situé près du Lycée Technique et du CETIC. Cette visite avait durée plus d'une heure et nous avons constaté que celui-ci avait un sérieux problème d'insalubrité.

92E : monsieur mettez-vous à genou. Toi là mettez-vous à genou. Comment ! Monsieur est là, il raconte les histoires. Toi, ici au couloir, vous écrivez où ? Quelqu'un d'autre... XXXX Ebodé, suivez !

92A3 : étant donné que l'insalubrité est un phénomène lié à l'environnement, nous devons sensibiliser les élèves à ce phénomène. Le vingt-cinq novembre deux mille dix-neuf, lors de notre excursion....

93E : qui a même parlé de l'excursion dans ce travail ? On a parlé de l'excursion ? Ce n'est pas parce qu'une fois on a parlé de l'excursion que vous allez coller partout. On a parlé de l'excursion là ? C'est comme ça qu'on se comporte même à l'évaluation. Parce qu'on a déjà évoqué quelque chose, ça passe partout. Assoyez-vous quelqu'un d'autre ? Suivez !

94A15 : le lundi, dix- huit novembre deux mille seize à sept heures précise, nous sommes allé faire la visite du lycée Général Leclerc. À mon entrée, j'ai été un peu surpris vis-à-vis du comportement des élèves...

95E : après ça, Djeuma va lire

96A15 : les bouts de papiers qui traînaient partout.

97E : assoyez-vous. Bolé mettez-vous à genou devant la porte. Bolé, mettez-vous à genou là-bas. Un volontaire. Toi montre-moi ton cahier. C'est ton cahier là-bas ?

98A16 : non madame, c'est mon cahier chez Toko.

99E : mets-toi debout, il prend tu ne dis rien. Pan pian (appliquant ainsi un gifle)

100AS: (tous) hahahahah....

101E: oh Madame ! Djema, mets-toi au couloir là-bas. Lorsqu'on me demande de présenter les circonstances, que me demande-t-on de faire ? C'est si compliqué que ça ? Qu'est-ce qui entre dans les circonstances ?

102AS : le lieu et la date

103E : et c'est ça le lieu et la date-là ? Oui,

104A11 : c'était le vingt-deux novembre deux mille dix-neuf...

105E : je ne suis pas obligé de commencé par c'était. On peut dire : le Vingt -six novembre deux mille quinze... pourquoi commencer toujours par c'était ? Oui,

106A11 : le vingt-six novembre deux mille seize, j'ai fait une visite au lycée Leclerc

107E : tu étais seul ? Pourquoi tu dis j'ai fait ?

108A11 : les élèves de cet établissement étaient....

109E : on ne raconte rien à l'introduction. Tu n'es pas obligé de dire, les élèves de cet établissement... là, tu es déjà en train de raconter. Les manifestations de l'insalubrité. Suivez ! Je vous rappelle qu'on prépare ainsi la composition de la semaine prochaine. Suivez !

111A11 : lundi, quatre décembre deux mille dix-neuf, le club d'environnement et moi sommes allé visiter un établissement au nom du lycée bilingue d'application, situé à côté de la télévision vision quatre. Nous avons constaté que cet établissement était insalubre, c'est-à-dire sale. Nous avons décidé de sensibiliser les élèves sur la nécessité de garder l'environnement sain.

112E : oui. Allez porter au tableau, nous allons corriger ensemble. On n'a même rien écrit et on se mat à bavarder. Suivez ! oh ! Après ça tu vas lire je dis à toi au dernier banc. Suivez !

113A12 : lundi, quatre novembre deux mille seize, nous avons rendu visite à un établissement. Le lycée Leclerc. A notre arrivée, nous avons constaté que cet établissement n'était pas bien entretenu. On trouvait les bouts de papiers partout, et nous avons décidé de...

114E : faites silence ! Je m'adresse à la classe dans la consigne là, est-ce que c'est l'établissement qui rend visite ?

115AS non madame

116E : c'est le club environnement, ce n'est pas tout l'établissement. Rendez-vous la semaine prochaine quel que soit ce qu'elle a écrit, vous n'avez pas le droit de dire un mot. Elle a au moins eu la volonté d'y aller. Suivez ! Oui. Suivez ! Vous êtes incapable de dire quelque chose. Suivez !

117A14 : lundi le quatre novembre, mon club et moi avons visité un établissement, le lycée Leclerc.

118E : et qu'est- ce que vous avez fait ? On vous demande de poser le problème après les circonstances. C'est si compliqué que ça ? Suivez ! Toi tu écris où ? Où est ta production Ongué ? Taisez-vous là-bas derrière. Vous faites le cours là pour moi ? Toi tu as produit où ? Méfiez-vous là-bas derrière. Je te rappelle que tes égaux sont en terminale. Suivez ! Je ne parle pas du cours. Toi tu as produit où ? Suivez !

119A16 : le vendredi, douze novembre deux mille dix-neuf, au environ de douze heure, le club environnement et moi avons visité un établissement. Après une heure, nous avons constaté que cet établissement était insalubre.

120E : ne reprenez pas les termes de la tâche non. On est là on écrit rien, on ne veut rien écrire. Mais c'est quand même terrible ehh ! Une classe d'examen ! Vous pensez que le BEPC se ramasse ? C'est le travail.

121A10 :le vingt et un novembre deux mille dix-neuf, mes camarades et moi avons visité le Cetic. Juste après notre entrée, nous avons constaté qu'il était sale.

122E : oui, continuez. Et face à ce constat ?

123A10 : face à ce constat, nous avons décidé de mettre sur pied un moyen de sensibilisation pour les élèves de cet établissement dans le but de garder cet établissement propre.

124E : très bien ? Applaudissez pour elle.

125AS : (tous) owééé ôôôôô owé.

126E : ma chérie venez porter au tableau.

Leçon 2

Classe de troisième. Cours de grammaire : la subordonnée circonstancielle de temps

Durée : 1 heures.

Effectif : 121

1E : Ayissi lis le texte au tableau

2A1 : les paresseux dormaient pendant que les travailleurs s'activaient à la tâche. Avant que le soleil ne se lève, les travailleurs étaient debout. Au moment où il faut récolter les fruits du travail, les paresseux jouent au malheureux.

3E : bien. Une autre personne. Suivez !

4A2 : les paresseux dormaient pendant que les travailleurs s'activaient à la tâche. Avant que le soleil ne se lève, les travailleurs étaient debout. Au moment où il faut récolter les fruits du travail, les paresseux jouent au malheureux.

5E : bien. Un volontaire pour lire le savoir à appliquer

6A3 : l'apprenant devra...

7AS : (tous) héhéhéhé, ha ! On est à beng ici ? Mon ami tu es encore à Ngoa Ekélé ?

8E : Suivez ! Je prends un malchanceux là, il va se retrouver dehors. Suivez !

9A3 : l'apprenant devra utiliser efficacement les subordonnées de temps dans les situations de communication variée.

10E : Alors, de quoi parle-t-on dans ce corpus ? Rapidement. On lève le doigt. De quoi est-il question dans le texte ? Ondoa.

11A4 : des paresseux

12E : les paresseux ont fait quoi ? De quoi parle-t-on dans le corpus ? De quoi est-il question dans corpus ?

13A5 : on parle des personnes qui n'aiment pas travailler ;

14E : Oui ; On parle des paresseux, des personnes qui n'aiment pas travailler. Et qu'est-ce qu'on dit donc par la suite ? Oui, Ayissi

15A6 : on parle des personnes qui n'aiment pas travailler et au moment de la récolte, ils regrettent.

16E : au moment où il faut récolter les fruits du travail, les paresseux jouent au malheureux. Ils se comportent simplement en victime. Bien allons-y avec les questions vous allez les relever dans les cahiers. Allons-y. La première question. Combien de phrases comporte le corpus ? Souligne les verbes conjugués dans chaque phrase et indique le nombre de proposition ; Souligne les mots introducteurs de la subordonnée et précise leur nature ; de quelle subordonnée s'agit-il ? XXXXX (long moment de silence) faites silence ! je suppose qu'on a terminé.

17AS : non madame

18E : faites silence !

19AS : madame on a terminé

20E : nous allons donc corriger. Qui répond à la première question ? Oui ma fille.

21A3 : combien de...

22E : parlez fort. Les autres taisez-vous.

23A3 : combien de phrase comporte le corpus ? Le texte comporte trois phrases.

24E : est-ce que tout le monde est d'accord ?

25AS : oui madame

26E : bien. La question deux.

27A5 : souligne les verbes conjugués dans chaque phrase et indique le nombre de proposition.

28E : allez donc souligner au tableau. Souligne les verbes conjugués dans chaque phrase. Silence ! Le soleil se lève. Se lève n'est pas conjugué là ? Bien. A partir des verbes qui sont soulignés là, combien de proposition avons-nous dans chaque phrase ? Levez le doigt.

29A7 : deux proposi...

30E : formez les phrases. Dans chaque phrase nous avons...

31A7 : dans chaque phrase nous avons deux propositions.

32E : lesquelles ?

33A7 : une proposition principale et une proposition circonstancielle de...

34E : et une proposition ?

35A7 : et une proposition circonstancielle.

36E : et une proposition circonstancielle. Bien, on peut s'arrêter là. La question suivante. Une personne pour la question suivante.

37AS : (tous) les doigts en haut

38E : venez au tableau (désignant ainsi un apprenant). Que me demande-t-on de faire ? Souligne les mots introducteurs de chaque subordonnée. Silence ! Souligne les mots introducteurs. Allez-y rapidement contrôler si ce qu'elle écrit au tableau est correct au lieu de bavarder. Lisez donc ce que vous avez écrit.

39A8 : les mots qui introduisent la subordonnée sont : pendant que, qui est une locution conjonctive ; avant que qui est une locution conjonctive ; au moment où qui est une locution conjonctive.

40E : très bien. Si je mets main sur celui qui bavarde là derrière ehh. Silence ! Vous êtes tous d'accord avec ce qu'elle a écrit là ?

41AS : oui madame

42E : très bien. La suite de la question. Oui

43A9 : de quelle subordonnée s'agit-il ? Il s'agit d'une subordonnée circonstancielle de temps.

44E : Il s'agit d'une subordonnée circonstancielle de temps. Bien. Alors, qui peut me donner un exemple avec une subordonnée circonstancielle de temps ? Oui, pourquoi toujours les mêmes ? Les autres sont des spectateurs ? Oui ma fille. Venez porter votre phrase au tableau c'est-à-dire une phrase en dehors du corpus. En dehors du corpus. Rapidement. Mets-moi les genoux au sol (s'adressant ainsi à un apprenant qui perturbe). Alors, voilà qu'elle porte sa phrase au tableau avec subordonnée de temps. Voilà les mots introducteurs au tableau. Pendant qu'elle porte sa phrase au tableau, proposez-moi la vôtre.

45A10 : moi, moi.

46E : ça ne peut pas être toi. Toi là au troisième banc.

47A10 : avant le petit déjeuner, je dois être propre.

48E : très bien. Quelqu'un d'autre peut me donner une phrase avec une subordonnée circonstancielle de temps ? Silence !

49A3 : avant que ma mère ne prépare, elle me consulte d'abord.

50E : Bien. Les gaillards qui sont derrière là, méfiez-vous. Nous passons à la règle.

La subordonnée circonstancielle de temps est une subordonnée qui apporte des précisions sur le comment de l'action de la proposition principale. La subordonnée de temps est introduite par les conjonctions de subordinations : lorsque, quand etc... et les locutions conjonctives : pendant que. On parle de locution conjonctive parce qu'on a déjà plusieurs mots. Avant que...

La subordonnée de temps a pour fonction complément circonstancielle de temps du verbe de la proposition principale.

Leçon 3

Classe de troisième. Cours de grammaire : le discours direct et le discours indirect.

Durée : 1 heure

Effectif : 111

1E : Je ne comprends pas comment on peut écrire et on croise les bras. Et quand je regarde même comment vous avez travaillé l'autre jour, je me pose la question comment certains ont fait pour se retrouver dans cette classe. J'ai l'impression que vous ne lisez pas les cours. Les cours de français se lisent. Il y a les erreurs qu'on ne doit plus commettre en troisième. Lisez vos cours. Alors, on va corriger.

2A1 : on ne dort pas en classe.

3E : qui dort en classe ?

4AS : (tous) Ekanga, Bazon ; Galeu...

5E : silence ! Ekwa lisez le texte au tableau.

6A2 : Expéranos répondit en pleurnichant : « j'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac ».

Expéranos répondit en pleurnichant qu'il avait rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac.

7E : Soulignez les verbes conjugués. Ekwa dépêche-toi. Pendant que Ekwa souligne les verbes, à quels temps sont conjugués les verbes ? Là-bas derrière. Celui qui est au milieu là.

8A3 : au présent

9E : j'ai rencontré c'est le présent ?

10AS : (tous) hi hi hi hi

11A4 : à l'imparfait

12E : donc tous les verbes conjugués sont à l'imparfait ? On prépare un examen. Est-ce que tous ces verbes sont à l'imparfait ?

13AS : non madame

14E : alors quels sont les verbes à l'imparfait ? Oui ma fille

15A5 : portait, avait rencontré

16E : avait rencontré c'est l'imparfait ?

17AS : (tous) non madame

18E : Oui. Nous avons encore quel temps ?

19A6 : le plus-que-parfait

20E : le mode. Il faut toujours préciser le mode. Nous avons le plus-que-parfait de l'indicatif. Quel autre temps ?

21A7 : le passé composé

22E : où est le passé composé ? Nous avons également Expéranos répondit c'est quel temps ?

23A8 : le passé simple de l'indicatif

24E : très bien. Qu'est-ce qu'Ekwa écrit au tableau là ? Avait rencontré terminaison

25AS : (tous) e accent aigu

26E : très bien. Deuxième question. Tu n'as pas fait pourquoi ? Bien la question deux. Fopi. Fopi la deuxième question. Ça veut dire que tu n'as pas fait.

27A9 : j'ai fait madame. Vas-y donc

28E : c'est quoi la deuxième phrase ?

29A9 : Expéranos répondit en pleurnichant : « j'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac ».

30E : oui. Qui parle dans cette phrase ?

31A9 : c'est Expéranos

32E : et dans la deuxième phrase c'est encore Expéranos qui parle ? Relis bien la phrase. Expéranos répondit en pleurnichant : « j'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac ». Le chef de classe est où ?

33AS : (tous) il est en mariage

34E : nous avons le narrateur dedans, il intervient où ? Nous avons Expéranos répondit en pleurnichant. C'est la voix du narrateur. Maintenant que fait le narrateur ? « J'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac ». Que fait le narrateur ici ? Que fait le narrateur ?

35A10 : il a reporté les paroles prononcées par Expéranos.

36E : bien. Comment tu sais qu'il a reporté ce qu'Expéranos a dit ? Comprenez bien la phrase. Il a reporté exactement les paroles d'Expéranos, ce qu'Expéranos a dit. C'est la première remarque. Observez maintenant la deuxième phrase : Expéranos répondit en pleurnichant qu'il avait rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac ». Alors, qui parle donc en ce moment- là ? Oui ma fille.

37A11 : c'est le narrateur qui parle.

38E : c'est...

39A11 : c'est le narrateur qui parle

40E : et que fait le narrateur en ce moment –là ? Ndjama qu'a fait le narrateur Là ?

41A12 : il a transformé ce qu'Expéranos a dit en une autre manière.

42E : bien. Il a reporté ce qu'a dit Expéranos d'une autre manière. Bien, la question suivante. Bouba est où ? Suivez !

43A12 : quels sont les différents personnages du texte ? Les différents personnages du texte sont : Expéranos, le narrateur et le jeune garçon.

44E : et ?

45A12 : et le jeune garçon.

46E : est-ce que le jeune garçon intervient là ?

47AS : (tous) non madame

48E : bien. La quatrième question. Hé là ! La femme qui rit aux éclats là ! Vous n'avez rien à dire vous sortez. La dernière question.

49A13 : A partir du corpus, quels sont les caractéristiques du discours direct et du discours indirect ? Les caractéristiques...

50E : parlez fort, je ne vous entends pas.

51A13 : les caractéristiques du discours direct sont : les mots introducteurs, les guillemets.

52E : oui, autre chose. Elle s'est déjà assise. Bon débarras ! Essengue les mots introducteurs et les guillemets, quoi d'autre ? Oui ma fille.

53A14 : les deux points

54E : très bien. Est-ce qu'il y a autre chose qu'elle n'a pas évoqué ?

55AS : (tous) non madame.

56E : bien. Le discours indirect donc. En sixième, on parle du discours indirect en cinquième et en quatrième mais en troisième, on fait comme si on n'avait jamais entendu. Allons-y avec le discours indirect. C'est la même personne ? Celle qui a la main comme ça (en pointant du doigt un apprenant) qu'est ce qui caractérise le discours indirect ? Elle ne se lève même pas ?

57A15 : les carac...

58E : pardon ? Quels sont les caractéristiques du discours indirect ?

59A15 : les caractéristiques du discours indirect sont : les guillemets.

60E : il y a les guillemets là ? Oui (donnant ainsi la parole à quelqu'un d'autre) regardez les deux phrases. On a Expéranos répondit : « j'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac » et Expéranos répondit qu'il avait rencontré un jeune garçon. Qu'est-ce que vous constatez ? Qu'est ce qui caractérise le discours indirect ? Regardez bien les deux phrases. Oui,

61A16 : le changement des pronoms

62E : très bien ma fille. Le changement des pronoms. Il y en a qui ne veulent même pas réfléchir. Autre chose ? Oui,

63A16 : la disparition des deux points et des guillemets

64E : autre remarques

65A16 : la modification des temps verbaux.

66E : quels sont les temps verbaux qui ont changé ?

67AS : (tous) j'ai rencontré, avait rencontré.

68E : très bien. Modification des temps verbaux. Autre remarque mes amis, que constate-t-on ? Vous voyez que, lorsqu'on parle du discours direct, on a les guillemets, les deux points. Et lorsqu'on part du discours direct au discours indirect, il y a modification des pronoms, des temps verbaux. Mais, il y a autre chose qui apparaît là, regardez bien. On a parlé des subordonnées ici. Quelle est la subordonnée que nous avons au tableau qu'il avait rencontré ?

69A17 : la subordonnée relative

70E : la subordonnée relative ?

71AS : yiéé

72E : oui ma fille

73A18 : la subordonnée complétive

74E : très bien. On aura donc, une subordonnée complétive. Lorsqu'on parle du discours indirect, il y a les guillemets qui disparaissent et les deux points. Vous notez donc. Petit quatre : formulation de la règle. Petit un, définition. Le discours direct est un discours rapporté. Alors, à partir de ce que nous venons de faire, qui peut me donner la définition ? Vous notez donc : le discours direct est un discours dans lequel les paroles émises par un personnage sont reprises sans modification. Exemple : Expéranos répondit en pleurnichant : « j'ai rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac ». Silence ! a la ligne petit deux caractéristique : le discours direct se caractérise par : la présence d'un verbe introducteur de dialogue (répondre, demander, dire, affirmer, etc...); la présence des guillemets et des deux points, la présence d'un narrateur. Une ponctuation expressive. Qu'est-ce que j'entends par ponctuation expressive ? Qu'est ce qui entre dans la ponctuation expressive ? Oui,

75A18 : les parenthèses

76E : non. Apprenez à parler, n'ayez pas peur de vous tromper. Qu'est ce qui entre dans la ponctuation expressive ?

77A19 : le point d'exclamation.

78E : très bien. Autre chose ?

79A19 : le point d'interrogation.

80E : mettez donc entre parenthèse le point d'exclamation et le point d'interrogation. A la ligne. Le discours indirect. Qui peut me donner la définition ?

81A20 : c'est un discours où nous avons les modifications des paroles.

82E : c'est un discours rapporté dans lequel les paroles prononcées par un personnage sont reprises avec modification.

Exemple : Expéranτος répondit en pleurnichant qu'il avait rencontré un jeune garçon qui portait sur sa tête un sac.

Vous ne prenez pas les notes ? Petit deux les caractéristiques. Le discours indirect se caractérise par : la modification des temps verbaux, des pronoms personnels, des pronoms possessifs, des adjectifs possessifs, la présence d'une subordonnée complétive. Alors les amis regardez est-ce la seule subordonnée qu'on peut rencontrer ?

83AS : (tous) non madame.

84E : avez-vous mangé ce matin ?

85AS : non madame

86E : transformez cette phrase en style indirect.

87A12 : elle demanda si nous avions mangé ce matin.

88E : elle demanda si nous avions mangé ce matin. Alors, est-ce que le « si » qui apparaît là introduit la subordonnée complétive ?

89AS : (tous) non madame. C'est la subordonnée de condition.

90E : la subordonnée de condition. Très bien. Un autre tiret, la présence d'une conjonction de subordination et l'absence des guillemets et des deux points. Écrivez donc consolidation. Effacer le tableau.

Leçon 4

Classe de troisième. Cours de lecture suivie.

Durée : 1 heure

Effectif : 123

1E : quels sont les personnages du texte ? Faites la description de l'état physique du petit Jo. Quel sentiment anime Alain Sango lorsqu'il retrouve petit Jo ? Quelle est la relation qui existe entre petit Jo et Bamba ? Pourquoi petit Jo est-il dans la rue ? Comment Alain Sango s'est-il retrouvé dans la rue ?

Vous avez deux minutes pour répondre aux questions. Dépêchons-nous. XXXXXXXX (long moment de silence). Silence ! Bien, un volontaire pour répondre à la première question. Quels sont les personnages du texte ? Silence ! Oui ma fille, va écrire au tableau pendant ce temps, qui peut me lire ce qu'il a écrit ? Suivez.

2A1 : les personnages du texte sont :

3E : est-ce qu'Ekoma est un personnage ? Il joue quel rôle ? Que fait-il ?

4A2 : il dormait

5E : qui a dit qu'il dormait là ? Monsieur, sortez. Chef de classe amène le à la surveillance. Alors, quels sont les personnages qui jouent des rôles ? Monsieur sortez ! Je ne parle pas des personnages qui sont juste évoqué, je parle des personnages qui jouent des rôles.

6A3 : les personnages de ce texte sont : Alain Sango, le petit Jo et le médecin.

7E : est-ce que tout le monde est d'accord ?

8AS : (tous) oui madame.

9E : Ekoma est juste évoqué. On pouvait aussi les appeler les adjuvants, les personnages qui jouent des rôles, les personnages qui participent à l'action. Nous avons donc, le petit Jo, Alain Sango et ce médecin n'a pas de nom ?

10AS : (tous) Ondo, le docteur Ondo.

11E : monsieur sortez. Mettez-vous dehors, il n'a même pas honte ! Bien, la question deux. Oui ma fille. Qui peut me présenter la description physique du personnage central ? Comment est-il ? Oui,

12A3 : après avoir rencontré son ami petit Jo avait...

13E : fait la description du personnage. On ne vous demande pas de raconter l'histoire de l'œuvre.

14A3 : petit Jo avait constamment mal à la tête.

15E : oui,

16A3 : son dos était déchiré de plaie, sa cheville droite était toute meurtrie qu'il ne pouvait se tenir debout. Il avait les pieds enflés et de fortes fièvres.

17E : bien. La question suivante. Bilou.

18A4 : quels sentiments...

19E : écoutez !

20A4 : quels sentiments anime Alain Sango lorsqu'il retrouve petit Jo ?

21E : alors, quels sentiments anime Alain Sango lorsqu'il retrouve petit Jo ? Il fait quoi ? Il est dans un état pitoyable. C'est-à-dire quoi ? Alors, pourquoi Alain Sango cherche maintenant à être son ami ? Pourquoi ? Veut-il être son ami ? Suivez !

22A6 : parce qu'il a vécu la même chose.

23E : c'est-à-dire quoi ?

24A6 : il a aussi vécu dans la rue.

25E : les deux ont vécu dans la rue mais, les deux n'ont pas la même voix. Quel est le sentiment qui apparaît ? Lorsque tu fais quelque chose et que par la suite tu as des remords comment appelle-t-on ce sentiment ? Quel sentiment ?

26AS : on a le regret.

27E : très bien. On regrette ou on a le remord. Bien, la question suivante. Suivez !

28A7 : quelle est la relation qui existe entre le petit Jo et Bamba ? Bamba est la grand-mère de petit Jo.

29E : très bien. Bamba est la grand-mère de petit Jo. Alors mes amis, que retenir donc du texte ? Comment petit Jo s'est retrouvé dans la rue ?

30A8 : il a quitté sa famille pour aller...

31E : suivez ! Pourquoi a-t-il quitté sa famille ? Suivez

32A9 : à cause de son ami

33E : ne confondez pas ici petit Jo et son ami. Je parle ici de petit Jo. Comment se retrouve-t-il dans la rue ?

34A10 : parce qu'il était fâché.

35E : oui, mais, ce n'était pas l'unique raison.

36A10 : son père a pris une femme.

37E : très bien. Son père a pris une deuxième femme et l'a amené dans la maison. Alors, il a décidé de fuguer, il a fui la maison. Alors, les amis, est-ce que c'est une attitude à adopter ?

38AS : (tous) non madame.

39E : pourquoi est-ce que, parce qu'il y a des problèmes dans la maison, je dois fuir la maison pour aller dans la rue ? Est-ce c'était le seul moyen ? Est-ce que c'est bien de vivre dans la rue ? Avec les intempéries, la pluie, le soleil et autre ?

40AS : non madame

41E : alors, que peut-on donc retenir du texte ? C'est-à-dire quel est le bilan ? Une conclusion en deux phrases. Ongué, une conclusion rapidement en deux phrases.

42A12 : le texte fait

43E : je n'entends rien. Parle fort.

44A12 : le petit Jo s'est retrouvé dans la rue suite à un énervement causé par son père.

45E : et quel était cet énervement ?

46A13 : le texte présente les caractéristiques physiques de petit Jo.

47E : comment peut-on qualifier cette dégradation ? Elle est physique ? Morale ?

48A13 : le texte nous montre les caractéristiques de petit Jo qui se retrouve dans la rue et qui est aidé par son ami Man.

49E : alors, comment peut-on qualifier son ami ?

50A14 : il est généreux.

51E : il est généreux ? La dégradation est physique.

52 A15 : le texte nous parle de la dégradation physique de petit Jo et de l'aide qu'il a reçu de son ami Man.

Leçon 5

Classe de troisième. Cours de vocabulaire : le vocabulaire péjoratif et mélioratif.

Durée : 1 heure

Effectif : 69

1E : asseyez-vous. Ma collègue doit suivre le cours avec vous aujourd'hui, donc soyez polis et calmes. Tamen, trouve-lui une place au fond. Bien, nous allons étudier aujourd'hui le vocabulaire péjoratif et mélioratif. Oh...je ne viens pas de vous demander de vous taire ?

2A1 : mets-toi à genou

3E : oh, lorsqu'on est malade on va à l'hôpital. Petit « a », comment, oh, qui n'a pas fini le corpus ? Identifiez les mots qui renvoient à la réussite.

4AS : (tous) félicité, meilleur

5E : petit b. Qu'est-ce qu'on a ? On a réprimandé, exclut. Bien à partir de là, vous pouvez déjà tire une conclusion. Qu'est-ce qu'on dit ? Tankeu

6A2 : le vocabulaire péjoratif renvoie à ce qui est négatif et le vocabulaire mélioratif renvoie à ce qui est bien, meilleur.

7E : on conclut que, nous retenons que, le vocabulaire, vous prenez directement dans vos cahiers. Le vocabulaire mélioratif renvoie à l'expression.

8A3 : renvoie à tout ce qui est négatif

9E : non. Qui essaye ?

10A3 : le vocabulaire...madame

11E : si. Je l'ai dit, le vocabulaire mélioratif renvoie aux expressions appréciatives. Le vocabulaire péjoratif maintenant renvoie aux expressions qui ont une connotation défavorable, dépréciative, négative. Exemple : mauvais, nul, ridicule, malheur, paresseux. On lève le doigt oui, quoi d'autre ?

12A2 : malheur

13E : comme exercice d'application, taisez-vous. Dans quelles catégories appartiennent au vocabulaire péjoratif haine péjoratif prenez la correction malheur. Peine, prenez la correction. Nous sommes à quel niveau, on aura : douleur, malheur. Taisez-vous je vous en prie, on ne peut pas faire la leçon dans le bruit ? On va terminer par le cours de grammaire. Chef de classe prend le nom de Mbella, il a deux heures d'absence.

14A4 : hein madame ?

15E : je dis deux heures. Grammaire : la subordonnée circonstancielle de condition. Ok. Qui peut me donner l'objectif de cette leçon ? Oui.

16A2 : identifier et analyser...

17E : identifier et analyser ça passe. Les compléments circonstanciels de condition. Corpus : prenez vos livres de grammaire. Première phrase : vous ferez votre travail manuel

au cas où le professeur est absent. Au cas où le professeur est absent, vous ferez le travail manuel ? On repère quoi ?

18A2 : la proposition subordonnée ;

19E : bien. Qu'est-ce qu'on fait, on identifie les propositions. Ngamo, on y va. Les oreilles debout.

20AS : (tous) hein

21E : taisez-vous

22A3 : au cas où le professeur est absent proposition subordonnée.

23E : au cas où indique quoi ?

24AS : (tous) la condition

25E : deuxième phrase Siméné, vas-y

26A1 : à moins que

27E : Fofe dernière phrase

28A5 : alors que

29E : bien. Qu'est-ce qu'on peut dire de la fonction ? Fofe ?

30A1 : la proposition subordonnée exprime la condition.

31E : non. La proposition subordonnée exprime quel genre d'action ? Nomo lève le doigt. Madeng et son voisin mettez-vous dehors.

32A1 : la proposition subordonnée introduit une action.

33E : je ne suis pas d'accord. La proposition subordonnée met en relief deux actions : une dépendance et l'autre... Bien Longlac à deux heures d'absence. On y va, Ngaleu. Quand un élément d'une phrase exprime une supposition, on parle de phrase hypothétique. En gros, on peut dire que la proposition subordonnée circonstancielle de condition exprime une action qui dépend de la relation d'une autre. L'action de la subordonnée se réalise : c'est la condition. On va prendre un exemple tout bas : si je meurs, Toukam sera comptent. Je viendrai te rendre visite si tu ne sors pas. On prend un exemple du corpus. L'action de la

proposition principale dépend seulement de la supposition évoquée dans la subordonnée : c'est l'hypothèse. Bien, on va donc prendre les différentes expressions qui caractérisent la subordonnée. A la ligne vous y êtes ?

34A2 : oui madame.

35E : qui n'est pas à la ligne ? Les subordonnées circonstancielles de condition sont introduites par (si, au cas où, à moins que, selon que...) bien. A la ligne, en grand deux, on va faire l'analyse. L'analyse se fait comment ?

36A6 : sous forme de tableau

37E : sous forme de tableau, analyse. Effacer le tableau.

38A7: clean the board

39E : quels sont les éléments qu'on retrouve dans le tableau ? Proposition, nature, forme, fonction. Bien. Première phrase : qu'est- ce qu'on aura ? Ecris au tableau. Vous ferez le travail manuel au cas où le professeur est absent. Vous ferez le travail manuel : proposition principale. Au cas où le professeur est absent : proposition subordonnée de condition. Quelle est la nature Fofe ?

40A1 : hé

41E : au cas où, dans quel cas ? Au cas où le professeur est absent. Bien. Deuxième phrase, on va interroger qui ? Ayang. Qui va aller au tableau continuer ? Continuer de bavarder là, ça ne me dérange pas, je fais mon travail.

42A1 : proposition principale

43E : oui, appuie sur la craie. Bien, je m'achèterai une voiture : proposition principale. Si je gagne de l'argent : proposition subordonnée introduite par « si ». Bien, on va trouver les exercices d'application. Chef de classe, je veux trois noms. Ils vont me laver les toilettes. Trois noms, tu ne les a pas ? Reste debout. Bien. Exercice 32 page 134 ; On va faire oralement, il reste 15minutes, le temps de remplir le cahier de texte.

44A5 : si j'avais été à l'école, j'aurais obtenu un emploi

45E : oui, qui d'autre ? Pas les mêmes. Fokam vas-y.

46A7 : nous irons nous promener demain. Ajoutez une subordonnée circonstancielle de temps. Au cas où nous avons du temps, au cas où.

47E : on ne peut pas utiliser deux subordonnées dans une même phrase. Qui corrige ?

48A7 : à moins qu'il ne pleuve, nous irons nous promener.

49E : bien. Ça passe. Nanga continue

50A8 : le pays sera fier de son équipe à moins que le gardien n'encaisse.

51E : bien. Ça passe. Le temps verbal ici c'est quoi ? Le.... Subjonctif

52AS : (tous) subjonctif

53E : il désobéissait.... Travail à faire. Exercice 39 page 169. Comprenez. Remplacez ces phrases par les compléments circonstanciels de condition. Chef de classe je veux trois noms ou alors, tu exécutes la punition.

Leçon 6

Classe de troisième. Cours de grammaire : de la phrase simple à la phrase complexe

Durée : 1 heure 09 minutes

Effectif : 104

1E : bonjour. Asseyez-vous. Nous allons aujourd'hui faire le cours de grammaire. De la phrase simple à la phrase complexe. Un élève pour copier les phrases au tableau.

2A1 : moi monsieur.

3E : oui commence à la ligne. Un cycliste imprudent a renversé mon frère à la sortie des classes point. Il y a deux fautes. Suivant, la police l'a emmené au commissariat et l'a interrogé sur les circonstances de l'accident. Mon ami, sur les circonstances de l'accident. Wamba tu comprends ? Est-ce que tu comprends ce que je dis ? Vous voyez, les cancre bavaient, ils se font remarquer négativement.

4AS : (tous) ha ha ha ha ha

5E : ne vous en fait pas, il se cache dans la foule pour perturber ? Ok, bon. Le « là » là c'est quoi ? C'est avec un accent.

6A2 : c'est un pronom

7E : a emmené qui ?

8A2 : l'

9E : l' devient le pronom

10A3 : mon frère

11E : oui, la police a emmené le cycliste au commissariat, la police a emmené qui ?

12A2 : le cycliste

13E : très bien ok. Il a emmené au commissariat et l'a interrogé existence d'une voyelle et d'une consonne, on double la consonne. Ok. Phrase suivante.

14AS : (tous) hé hé hé hé

15E : passe la craie ok, pas toi ; Kengne, ok, point.

16A4 : mon frère a été conduit à l'hôpital

17E : qu'est-ce qu'il y a ? Pourquoi vous avez la main sur la joue ?

18A1 : elle n'a pas de valentin

19E : quoi ?

20A2 : elle n'a pas bien dormi

21E : ok, c'est ça qui vous préoccupe ? Mon frère a été conduit à l'hôpital. La phrase est-elle juste ?

22A1 : chapeau sur o

23E : on dit l'accent circonflexe sur o. Chapeau, c'est le chapeau de votre père ? Bon à rien.

24AS : (tous) applaudissent

25E : OK. Il avait une jambe douloureuse. Douloureuse dérive de quel nom ?

26AS : (tous) douleur

27E : très bien. Il avait une jambe douloureuse. Ok, viens démontrer ta connaissance ici, je m'adresse au voisin de Mballa. Le médecin qui l'a reçu était très sympathique. Qu'est-ce qui manque sur médecin ?

28A4 : l'accent aigu

29E : très bien, donnez la nature de inquiétant oui, donne la craie à quelqu'un il a honte. Vous êtes là pour apprendre. Devant le médecin on n'a pas honte.

30AS : (tous) honte

31E : il nous a dit qu'il y avait de bonheur que de mal. « h » après « n » de bonheur que de mal. Ok, passe la craie à Kamdem il s'impatiente déjà et Mamoudou.

32A5 : la suite Kamdem, après le point

33E : quand les soins sont terminés, nous sommes rentré à la maison. Maffo vient l'aider à corriger. Tire son oreille correctement, il va passer tout son temps-là. A haute voix, suivez.

34A4 : enlève le « s » sur rentré

35E : ok, terminé alors, tu as compris

36AS : (tous) s'exclament

37E : je vous en prie écoutez. Qui continue alors ? Oh très bien. C'est tout. « à » c'est quoi ?

38A1 : Préposition

39E : il introduit quoi ?

40A2 : le lieu

41E : très bien. Je dis bien préposition et non proposition, il faut connaître la différence. Ok, Ngameuleu lis le corpus intégralement à haute voix.

42A6 : (tous) lèvent le doigt

43E : eh oui, rapidement (en désignant quelqu'un) à haute voix vas-y rapidement.

44A1 : eh tu es à beng ?

45E : il n'arrive pas à lire, reste debout.

46A1 : le bamiléké

47E : debout, tu restes debout. Désigne quelqu'un d'autre

48A2 : c'est la guerre ?

49E : nous avons au total combien de phrase ?

50A7 : six phrases

51E : tout ça ? Délimite-les. Première va à partir d'où ?

52A7 : la première va de un cycliste à des classes.

53E : la deuxième

54AS : (tous) mon frère à douloureuse

55E : la quatrième

56A7 : sympathique

57E : cinquième

58A6 : mal

59E : sixième

60A2 : maison

61E : ok, on part de la phrase simple à la phrase complexe. Qu'est-ce qu'une phrase ?

62A3 : une phrase est un mot qui commence par une majuscule et se termine par un point.

63E : c'est une définition élémentaire. Qui dit mieux ? Oui, toi là.

64A9 : une phrase est une suite de mots, ayant un sens

65E : vous avez noté les classes de mots, les catégories grammaticales, les parties du discours et quand on les met ensemble pour construire une phrase, il devient une suite de mots cohérents parce que je dis Paul est malade au lieu de malade est Paul, est-ce qu'il y a encore cohérence ?

66AS : non monsieur

67E : les mots ne sont plus cohérents. La phrase est donc une suite de mots cohérents ayant un sens. Maintenant, on parle de phrase simple et de phrase complexe. Qui peut aller dans le corpus souligner une phrase simple ? Commencez d'abord par là. Oui Kenfack. Tu as bien observé le corpus, une phrase simple et tu indiques pourquoi. Il a trouvé ?

68A10 : non monsieur

69E : qui est d'accord ? Il paraît qu'ils ne sont pas d'accord. Qui vient lui montrer ? Oui Essama

70A11 : c'est une proposition.

71E : très bien. Maintenant, une phrase complexe rapidement. Nous sommes rentrés à la maison pourquoi elle est complexe ? Oui,

72A11 : parce qu'elle a plusieurs propositions.

73E : plusieurs propositions, parce que autant de verbe autant de proposition et la proposition est introduite par un mot subordonnant. Elle est introduite ici par quoi ?

74A11 : quand, conjonction de subordination.

75E : il introduit quoi ? Le complément circonstanciel de temps. Montre d'abord la proposition. Qu'est-ce qu'une proposition alors ? Oui,

76A4 : c'est l'ensemble des mots entourés d'un verbe.

77E : Owono tu peux répondre et t'asseoir ? Une proposition est un ensemble grammatical formé d'un groupe sujet. Quel est le groupe sujet dans la première phrase ? Oui, un groupe sujet, formé d'un groupe sujet, d'un verbe conjugué et d'un ou plusieurs compléments. Prenons la première phrase. Un cycliste imprudent. C'est un groupe nominal qui est constitué du déterminant, du nom et de l'adjectif. « a renversé » est le verbe renverser conjugué à quel temps ?

78A1 : au passé composé

79E : passé composé. A renversé qui ? Mon frère. Le premier complément est COD. La phrase simple a un seul verbe conjugué. Il existe toutefois les propositions dont le verbe

noyau est à l'infinitif. Vous savez que le verbe est le noyau de la phrase. Et les propositions dont le verbe est au participe on parle de proposition participiale. La phrase simple. Qu'est-ce qu'une phrase simple ? Mamadou

80A12 : la phrase simple est construite autour d'un verbe.

81E : très bien mon ami. La phrase simple est constituée, composée d'une seule proposition. Elle a donc la structure... comment on écrit donc ?

82A12 : avec « c ».

83E : avec « c ». Très bien, donc avec « c » est conjonction de coordination. Elle a donc la structure sujet, verbe et complément d'objet direct, d'un complément circonstanciel. Exemple d'une phrase sujet verbe complément : j'étudie mes leçons. Où est le sujet ?

84AS : (tous) j'

85E : le verbe

86AS : (tous) étudie

87E : complément

88AS : (tous) mes leçons

89E : quel est donc la fonction ?

90AS : (tous) COD

91E : COD. On pose la question j'étudie quoi ?

92A10 : mes leçons

93E : très bien. Exemple deux : le professeur écrit au tableau. Le groupe nominal ici nous avons, allons rapidement.

94AS : (tous) le professeur

95E : groupe nominal : le professeur ; le verbe ?

96A9 : écrit

97E : complément

98A9 : au tableau

99E : fonction

100A2 : COI

101E : pourquoi ?

102A12 : complément circonstanciel de lieu.

103E : très bien. Il y a quelqu'un qui a dit COI ; On pose la question à qui ? A tableau ?
Petit deux, allons-y rapidement. La phrase complexe. Dondjeu a dit l'autre jour qu'il y a la phrase simple et la phrase compliquée. Ce n'est pas la phrase compliquée, mais la phrase complexe. Vous notez : la phrase complexe lorsqu'elle contient plusieurs propositions avec les mots subordonnants. Si elle n'a pas de mots subordonnant, elle n'est pas complexe. Elle peut être formée par coordination, par juxtaposition, ou par subordination. De la coordination vient de quel mot ?

104AS : (tous) la conjonction de coordination

105E : par subordination ?

106A8 : la conjonction de subordination.

107E : il faut maîtriser au préalable cette leçon pour comprendre les subordonnées complétives, relatives. Petit « a » : la coordination. Quand dit-on que deux propositions sont coordonnées ? Pourquoi tu es toute pâle ?

108A6 : elle n'a pas de valentin

109A2 : il n'a pas donné le cadeau

110E : quand dit-on que deux propositions sont coordonnées ? C'est le cours élémentaire un.
Oui

111A2 : quand ils sont...

112E : on dit une proposition ou un proposition ? Et on dit quoi alors ?

113A2 : quand elles sont séparées par une conjonction de coordination.

114E : taisez-vous s'il vous plaît. Oui, quand elles sont reliées par une conjonction de coordination. Ok. Deux propositions sont coordonnées quand elles sont reliées par une conjonction ou par certains adverbes qui sont : puis, alors. Exemple : qui peut relever les propositions coordonnées dans le corpus ? Oui,

115A1 :(...)

116E : toujours les mêmes doigts, oui Belinga vas-y et tu l'analyses. Chacun doit connaître décomposer une phrase et l'analyser correctement. Ok , lis à haute voix. Très bien, analyse donc la phrase.

117A14 : la police l'a emmené au commissariat : proposition subordonnée.

118E : donc, il se précipitait comme ça pour aller dire des énormités au tableau ? Oui.

119A2 : la police l'a emmené au commissariat : proposition subordonnée conjonctive.

120E : non. Qui essaie ? Oui,

121A3 : la police l'a emmené au commissariat : proposition indépendante.

122E : oui, continue. Et l'a interrogé sur les circonstances de l'accident : proposition indépendante coordonnée à la première par quoi ?

123AS : (tous) par la conjonction de coordination « et ».

124E : la proposition indépendante se suffit à elle-même, contrairement à la proposition principale qui dépend d'une autre. Comment tu peux dire que et l'a interrogé sur les circonstances de l'accident est une Subordonnée ? Prenez à la ligne : exemple. La juxtaposition ne perdez plus le temps. La juxtaposition vous y êtes ? Les propositions sont dites juxtaposées lorsqu'elles sont placées les unes à côté des autres et séparées par une virgule ou les deux points. Est-ce qu'il y a une proposition juxtaposée dans le corpus ?

125A3 : oui monsieur. Mon frère a été conduit à l'hôpital, il avait une jambe douloureuse.

126E : analyse-là

127A3 : mon frère a été conduit à l'hôpital : proposition indépendante. Il avait une jambe douloureuse : proposition indépendante coordonnée à la première.

128E : très bien. Exemple deux : dans la juxtaposition, il refuse de sortir : il a peur du noir. Petit « c ». Exemple trois : je vais à l'école, j'apprends, je lis. Cette phrase a combien de proposition ?

129A11 : trois.

130E : très bien ; analyse

131A11 : je vais à l'école : proposition indépendante

132E : oui,

133A11 : j'apprends : proposition indépendante juxtaposée à la première. Je lis : proposition subordonnée

134E : pas possible ! Troisième proposition indépendante mon ami. Petit « c » : la subordination vous y êtes ?

135A1 : Oui monsieur.

136E : la subordonnée fait intervenir une proposition principale. Principale à, c'est une proposition et une ou plusieurs propositions subordonnées. Et le mot subordonnant peut être : une conjonction de subordination ; un pronom relatif ou par la subordonnée complétive. Donc, une proposition subordonnée est une proposition qui dépend d'une autre proposition à laquelle elle est reliée par un mot subordonnant. Vous avez compris maintenant non... le mot subordonnant n'est jamais la virgule, ni un point ? Comprenez bien. Les subordonnants sont de nature variée. Vous avez jonglé à la base et maintenant ça vous rattrape. Il existe : la proposition subordonnée relative, on le verra au prochain cours. La proposition subordonnée conjonctive ou relative. Qu'est-ce qu'il y a, c'est à moi qu'on demande. Il ne faut pas le perturber. La proposition subordonnée infinitive, la circonstancielle, la conjonctive, la complétive, la participiale et l'interrogative. Nous allons voir la proposition interrogative directe et indirecte. Grand deux : analyse logique. C'est pour atteindre notre objectif. L'analyse logique d'une phrase ça va ? Nous ne sommes pas là pour perdre le temps. Lorsqu'on parle d'analyse logique d'une phrase, on voit : repérer les verbes conjugués et identifier le verbe principal. Nous y reviendrons très prochainement. Isoler la proposition principale et les propositions subordonnées. Nous y sommes ? Ok. Troisième tiret : définir chaque proposition en indiquant sa nature entre parenthèse. A l'examen, on vous demande souvent la nature (proposition principale, proposition

subordonnée, proposition subordonnée relative ou complétive, ou circonstancielle...) le dernier tiret : le mot qui l'introduit, c'est-à-dire le mot introducteur (le pronom relatif peut introduire la subordonnée relative). Il y a une ici qui est toujours anxieuse depuis la rentrée.

138A2 : elle travaille trop

139E : la conjonction de subordination, la conjonction de coordination. Vous y êtes ? Dernier point. Le tableau c'est la proposition à analyser, nature, forme et la fonction. La fonction c'est : COD, le complément déterminatif, le complément circonstanciel... Travail à faire.

INDEX DES AUTEURS

A

| | |
|-----------------------------------|-------------------|
| Abey (2012 :40) | 104 |
| Adiza (2012) | 87 |
| Aktouf (1987 :126)..... | 62 |
| Aktouf (1987 :27)..... | 288 |
| Alamagot, 2001 | 115 |
| Alamagot, 2001..... | 116 |
| Alberdi Urquizi 2009 : 28 | 39 |
| Allal : 2002 ; Legendre 2001..... | 21 |
| Allard-Poesi (2003)..... | 211 |
| Allnut (2012)..... | 194 |
| Altet (1991)..... | 67 |
| Altet (1994)..... | 88 |
| Altet (2003 :37)..... | 70 |
| Anadon (2006 : 15) | 180 |
| Anderson (1986 :372) | 154 |
| Anderson (1986) | 159 |
| Arnold (2006)..... | 71 |
| Arpin & Cupra (2001)..... | 80 |
| Astolfi (1993)..... | 132 |
| Ausubel (1968)..... | 134 |
| Avodo (2010-2012)..... | 3 |
| Avodo (2012 : 239)..... | 247 |
| Avodo (2012)..... | 7, 33, 34, 63, 97 |
| Avodo Avodo (2011) | 280 |
| Avodo, 2012..... | 292 |
| Ayoche et Dumez (2011)..... | 211 |

B

| | |
|--|--------|
| Bagnoli et al (2010 :7)..... | 144 |
| Bagnoli et al. (2010 :5)..... | 137 |
| Bakhtine (1977 :136)..... | 24 |
| Bakhtine 1977 | 52 |
| Banner et al (2011)..... | 71 |
| Barbara L, Mecomb et James, E. Pope, (2000 : 25) | 72 |
| Bardin (1977)..... | 193 |
| Bardin (1986 :43)..... | 193 |
| <i>Bardin (2001 :150)</i> | 194 |
| Bartelmé (1999 :102) | 280 |
| Barth (2004 ; 2013) | 50 |
| Barth (2004, 2013) | 45 |
| Barth (2013 : 55)..... | 253 |
| Barth (2013 : 61)..... | 270 |
| Barth (2013 :29)..... | 45 |
| Basque (1999)..... | 93 |
| Beacco et al. (2010 :17) | 121 |
| Beaud, (1997 : 31)..... | 29 |
| Beckers (2012)..... | 288 |
| Beillerot (1998)..... | 70 |
| Bel (2016) | 74 |
| Bérard (2009 : 38)..... | 142 |
| Berge et al. (1995)..... | 69 |
| Bernard et al (2007) | 61, 84 |
| Bernard, Nkegne Nkegne et Robert, 2007..... | 85 |

| | |
|---|--------------|
| Bernier (1998 :165)..... | 52 |
| Berry et Garcia, 2016 | 154 |
| Bertrand (1998 ; 11) | 89 |
| Bibana (2012)..... | 81, 165, 166 |
| Bigot (2002 : 106) | 43 |
| Bipoupout (2001 : 54) | 81 |
| Blanchet et Gotman (2007 :89)..... | 192 |
| Boterf (1994)..... | 163 |
| Boterf (2001 :38)..... | 151 |
| Boucher (1999 :173)..... | 6 |
| Boudreault (2002 :5) | 291 |
| Bouffard et al. (2005) | 79 |
| Bouffard, Brodeur, et Vezeau, 2005..... | 79 |
| Bourguignon (2006,2009) | 144 |
| Bourguignon, 2006 :66..... | 144 |
| Bourguignon, 2011 :66..... | 144 |
| Boutin (2011 :106) | 182 |
| Brehn (1972) | 77 |
| Bressoux (2001) | 101 |
| Brien (1997) | 93 |
| Brousseau (1986)..... | 51 |
| Brow (2005) | 70 |
| Brown et Levinson | 37, 40, 43 |
| Brown et Levinson (1987)..... | 36, 41 |
| Brown et Levison (1978)..... | 33 |
| Bruner (1983)..... | 56, 99 |
| Bruner (1991 :148)..... | 56 |
| Bruner (1998)..... | 95 |

C

| | |
|---|--------|
| Cambon (1973)..... | 152 |
| Carette (2007)..... | 162 |
| Cattonar, 2001 | 56 |
| Charaudeau et Maingueneau (2002 :509)..... | 36 |
| Charaudeau et Maingueneau 2002 | 35 |
| Chen (1990)..... | 89 |
| Chevallard (1985)..... | 96 |
| Chomsky 1965 :12 | 147 |
| Chomsky, (1965 :13)..... | 147 |
| Christian Thuderoz (2000) | 49 |
| CIEP (2010) | 240 |
| CIEP, 2009 | 85, 88 |
| CIEP, 2010 | 26 |
| Clenet et Poisson (2005 :23)..... | 144 |
| Clifford (1984) | 69 |
| COFEMEN (2010) | 86 |
| Cogis (2004 : 359)..... | 55 |
| Connel (1991)..... | 72 |
| Cosnier & Kerbrat-Orecchioni, 1987 :158)..... | 38 |
| Couinard, Bouffard, Janosz Bergeron et Bouthier, 2010 | 73 |
| Coumba (2013)..... | 61 |
| Couturier (2001)..... | 102 |
| Craig, Kraft et du Plessis, 1998 | 291 |
| Creswell 2003..... | 179 |

| | |
|---|-----|
| Creswell 2013 | 179 |
| Cros, De Ketele, Dembélé, Gauthier, Ghriss et Tehio, 2010..... | 85 |
| Cross et al, 2010..... | 85 |
| Crozier et Frieberg (1977)..... | 50 |
| Csikszentmihalyi (1988..... | 78 |
| Cuisinier et Pons (2012)..... | 69 |

D

| | |
|--|-----|
| Dalongeville et Hubert, 2002 | 133 |
| Daouaga (2017)..... | 83 |
| Darveau & Viau (1997 | 77 |
| Davis (2003)..... | 73 |
| De Ketele (1996)..... | 162 |
| De Ketele, Charrette,Cros,Mettelin et Thomas (1989 :175), | 122 |
| De Landsheere (1982 :382)..... | 182 |
| Deci (1985) | 69 |
| Decroly (1932)..... | 80 |
| Defrance et Kahn (2012)..... | 165 |
| Delome (2008) | 162 |
| delorme (2008 : 17)..... | 161 |
| Demerval et White (1993 :39)..... | 98 |
| Den Branden (1997)..... | 46 |
| Deneréaz (2011)..... | 66 |
| Depelteau (2000)..... | 211 |
| Depover et Noel (2005 :7)..... | 121 |
| Des Lauriers : 1991 | 191 |
| Develay (1992)..... | 2 |
| Develay (2015)..... | 82 |
| Djelle (2016) | 74 |
| Doise et al (1998)..... | 95 |
| Dolz et Ollagnier, 2002..... | 117 |
| Donaldson et Lipsy, (2006 :59)..... | 89 |
| Doré- côté (2007)..... | 73 |
| Dragan, Ganea (2013) | 64 |
| Duffy et Fishman (1993)..... | 92 |
| Dumerval et white, 1993 :40..... | 99 |
| Dupont (1994)..... | 44 |
| Dupont 1994..... | 44 |
| Durkhein | 35 |

E

| | |
|-------------------------------|----------|
| E. Goffman (1973- 1974),..... | 33 |
| Edith Guba (2002)..... | 291 |
| Édouard : 2012 | 58 |
| Ellis (2003)..... | 142 |
| Ellis 2003 ; Nunan 2004..... | 142 |
| Erickson (1982 :169)..... | 24 |
| Espinosa (1997)..... | 71 |
| Essono (1998 :43) | 6 |
| Euyer (1990) | 192 |
| Evola (2013 :32)..... | 104, 105 |

F

| | |
|-----------------------|-----|
| Fabre (1997 :53)..... | 132 |
|-----------------------|-----|

| | |
|----------------------------------|--------------|
| Fabre (1997)..... | 132 |
| Fabre et Vellas (2006 : 71)..... | 132 |
| Farenkia (2008 :15)..... | 64 |
| Festinger (1954..... | 77 |
| Feuerstein (2009)..... | 55 |
| Filisetti (2009 :52)..... | 34 |
| Filisetti (2009)..... | 65, 278, 280 |
| Filisetti (2009 :63) | 35 |
| Fillietta, 2005 | 45 |
| Filliettaz (2001 :114)..... | 281 |
| Filloux (1974)..... | 71 |
| Foaleng (2010)..... | 10 |
| Fonkoua (2007 :60)..... | 88 |
| Fonkoua, 2006..... | 291 |
| Fonseca (2016) | 76 |
| Fortin (2010) | 193 |
| Fortin et al (2011)..... | 73 |
| Fortin et Coll 2006 : 244 | 194 |
| Fortin et Coll, 2000 | 179 |
| Fortin et Coll, 2006 | 179, 194 |
| Fortin et Coll. 2006 :244 | 195 |
| Fortin et Coll. 2006, 240 | 183 |
| Foulquié (1978 :250)..... | 103 |
| François (1984) | 54 |
| Franken (2000 :40)..... | 278 |
| Fraser (1990 :224)..... | 39 |

G

| | |
|---------------------------------------|----------------|
| Galison et Coste (1976)..... | 114 |
| Gamo (2001 :44) | 130 |
| Gauthier (2010 : 342)..... | 185 |
| Gauthier et Dembelé (2004 :1)..... | 86 |
| Gérard Scallon (2015) | 83 |
| Germain (1993) | 114 |
| Ghiglione et Matalon (1982 :29) | 182 |
| Ghiglione et Matalon (1991 : 79)..... | 185 |
| Gillet (1991)..... | 155, 160 |
| Godet (2001) | 84 |
| Goffman (1973 :80)..... | 35 |
| Goffman (1973)..... | 35, 42, 45, 62 |
| Goffman (1973)..... | 42, 45 |
| Goffman (1973a :23)..... | 54 |
| Goffman (1974 :15)..... | 38 |
| Goffman (1974 :41)..... | 36 |
| Goffman (1974 :9)..... | 37 |
| Goffman (1974 :9)..... | 42 |
| Goffman (1979 :9)..... | 277 |
| Goffman (1981)..... | 247 |
| Goffman 1974 :10 | 38 |
| Goffman, 1973 :112 | 38 |
| Goffman, 1974 : 18 | 38 |
| Good et Brophy ; 1990 | 90 |
| Gouthier et Al (2003) | 291 |
| Grice (1979) | 63 |
| Grice 1979 :62 | 63 |
| Grumperz 1932, 1989..... | 44 |

H

| | |
|--|-----|
| Halliday (1961)..... | 46 |
| Hamel (2014)..... | 77 |
| Hamilton (1973)..... | 158 |
| Hamlaoui 2009..... | 189 |
| Hibrahima 2017..... | 133 |
| Hicks (1932)..... | 44 |
| Hirtt (2009 : 3)..... | 60 |
| Hirtt (2009 : 3),..... | 60 |
| Hirtt 2009 ; Jonnaert, 2004 ; 2012a..... | 120 |
| Hoc (1987 :51)..... | 131 |
| Holec (1979 :32)..... | 45 |
| Hollan & Hutchins & Kiesh (2000)..... | 129 |
| Houssaye (1993)..... | 71 |
| Houston 1974..... | 118 |
| Hull (1943)..... | 78 |
| Hutchins & Klausen (1992)..... | 129 |
| Hutchins (1991)..... | 129 |
| Hutmacher et Luisoni (2004)..... | 84 |
| Hymes, 1972 :281..... | 149 |

I

| | |
|----------------------|-----|
| Iramène (20018)..... | 173 |
| Iramène (2017)..... | 170 |

J

| | |
|---|--------------|
| Jaquet (1997 :41)..... | 133 |
| Johson (1988)..... | 67 |
| Jomtien 1990..... | 1 |
| Jonnaert (1994)..... | 133 |
| Jonnaert (2002 : 27)..... | 158 |
| Jonnaert (2002 : 28)..... | 159 |
| Jonnaert (2002 :11)..... | 147 |
| Jonnaert (2002 :27)..... | 158 |
| Jonnaert (2002)..... | 159 |
| Jonnaert (2009 : 63-64)..... | 161 |
| Jonnaert (2009 :63)..... | 160 |
| Jonnaert (2009)..... | 61, 125, 161 |
| Jonnaert (2011a)..... | 123 |
| Jonnaert ; Ettayebi et Defise ; 2009..... | 61 |
| Jonnaert 2011a..... | 123 |
| Jonnaert et al (2004)..... | 160, 161 |
| Jonnaert, (2002 : 123)..... | 152 |

K

| | |
|--|--------|
| Keller (1992)..... | 78 |
| Kerbrat..... | 41 |
| Kerbrat-Orecchioni 24, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 47, 48, 49, 53, 62, 75, 310..... | |
| Kerbrat-orecchioni (1990 :28)..... | 24 |
| Kerbrat-Orecchioni (1990)..... | 24 |
| Kerbrat-Orecchioni (1992)..... | 36 |
| Kerbrat-Orecchioni (1992)..... | 40 |
| Kerbrat-Orecchioni (2000)..... | 47 |
| Kerbrat-Orecchioni (2002)..... | 36, 43 |

| | |
|-------------------------------------|--------|
| Kerbrat-Orecchioni (2004 :8)..... | 49 |
| Kerbrat-Orecchioni (2005 : 96)..... | 48 |
| Kerbrat-Orecchioni (2005)..... | 41, 53 |
| Kerbrat-Orecchioni, 1992 :159..... | 43 |
| kerbret-Orecchioni, 2004 :7..... | 48 |
| Ketele (2000 :188),..... | 60 |
| Ketele (2000)..... | 119 |
| Khoudmi (2018)..... | 74 |
| Klem et Connell (2004)..... | 71 |
| Kuhn (1961)..... | 172 |

L

| | |
|--|---------|
| Lacourse et Couturier 2006 : 11..... | 194 |
| Lafortune (2001 : 26)..... | 168 |
| Lahire, 2002..... | 56 |
| Lakoff (1972)..... | 36 |
| Laowman (1995)..... | 73 |
| Larose et M. Laforest (2001)..... | 101 |
| Larouche, 2011..... | 192 |
| Lasnier (2000 :32)..... | 160 |
| Lave (1998 :190)..... | 127 |
| Le Boterf 2001..... | 145 |
| Lebrun, J., Bedar, J. Hasni, A. Grenon, V. 2006..... | 242 |
| Leech (1980),..... | 33 |
| Leech (1983 : 81)...... | 39 |
| Leech (1983)..... | 38 |
| Legal (2008 :6)..... | 285 |
| Legendre (2005 : 982)..... | 172 |
| Legendre (2005)..... | 94, 288 |
| Legendre, 2005..... | 192 |
| Legendre, 2008..... | 126 |
| Lenoir (1996 :229)..... | 52 |
| Lenoir (2002)..... | 101 |
| Lenoir (2009 : 14)..... | 102 |
| Lenoir (2009 :14)..... | 103 |
| Leroy (1975 :56)..... | 131 |
| Lessard (2011 : 5)..... | 68 |
| Lessard (2011 :6)..... | 68 |
| Lessard et Schmidt (2011)..... | 68 |
| Lincoln et Cuba 1985..... | 194 |
| Lockhed et Vespoor (1991)..... | 86 |
| Loubet des Bayle 2000 :56..... | 186 |
| Luginbuhl (1996)..... | 121 |

M

| | |
|---------------------------------------|----------|
| M. Grosjean et L. Mondada (2004)..... | 47 |
| Mace (1988 :53)..... | 105 |
| Mace (1998 : 41)..... | 104 |
| Mager (1962)..... | 90 |
| Makaya (2013)..... | 86 |
| Mansour (2012)..... | 82 |
| Mantho (2017)..... | 76 |
| Mariage et Garmon 2009..... | 23 |
| Martineau (2005)..... | 186, 187 |
| Maslow (1970)...... | 78 |
| Matchinda (1999 :59)..... | 22 |
| Mayer (2000)..... | 187 |

| | |
|--|-----|
| Mayer et Saint-Jacques, 2000..... | 186 |
| Mba (2008)..... | 65 |
| Mba et Djafeua (2009) | 81 |
| Mbala (2010)..... | 104 |
| Medioni (2008) | 142 |
| Medjahed (2011)..... | 76 |
| Meirieu (1985) | 96 |
| Meirieu (1991) | 132 |
| Meirieu (2002 :31) | 279 |
| MEN (2002)..... | 87 |
| Mendo Ze (2003 :7) | 6 |
| Meyers (2009)..... | 73 |
| Meyerson (1985 :107)..... | 94 |
| Meziane (2014)..... | 81 |
| Mialaret (1993 :109) | 177 |
| Miled, 2006..... | 2 |
| Miles et Huberman (2003 :506) | 196 |
| Miles et Huberman (2003) | 192 |
| Miles et Huberman 2003 | 194 |
| Miles et Huberman 2003 : 505..... | 195 |
| Miles et Huberman 2003 :2005 | 195 |
| Miles et Huberman. 2003 : 503..... | 196 |
| Miles et Huberman. 2003 :502..... | 195 |
| Millet (2012) | 88 |
| Moeschler (1985 :176) | 49 |
| Monnard, Ntamakiliro, & Gurtner (1999 : 198)..... | 78 |
| Montmollin (1984 :122)..... | 151 |
| Morin (1986 : 61)..... | 268 |
| Morin (1999 :71)..... | 169 |
| Moscovici et Philogène (2003 :51) | 184 |
| Moy et Vanlerberghe (2012 :30)..... | 180 |
| Mucchielli (1984)..... | 191 |
| Mukamurera, Lacourse et Couturier. 2006 :130-131 . | 196 |
| Mukamurera, Lacourse et Couturier. 2006 :129..... | 196 |
| Muller , 2001 | 70 |
| Mulo Farenkia (2008) | 64 |
| Mvesso (2005)..... | 22 |

N

| | |
|--|----------|
| Nanga (2016)..... | 76 |
| Nash (1950)..... | 44 |
| Nathalie, Augeret, Christiana, Romain (2010) | 66 |
| Ndibru-Messina Ethe Julia, Bernard Mbassi et Simon Ombakane (2019)..... | 83 |
| Ndié (1988 :48)..... | 104 |
| Ndie (2006 : 55) | 184 |
| Ndie (2006 :26)..... | 104 |
| Ndié (2006 :34)..... | 62 |
| Ndié (2006) | 178 |
| Ngamassu (2005 :5) | 285 |
| Ngamassu (2005) | 16 |
| Ngamassu 2005 | 7 |
| Nils et Rimé : 2003 | 180, 181 |
| Nils et Rimé, 2003 | 185 |
| Noddings (2012) | 72 |
| Ntebe, 2001 | 8 |
| Numa (2007)..... | 65 |

O

| | |
|---------------------------------|-----|
| OCDE, 2001 | 146 |
| Ouillet (1999 : 90)..... | 177 |
| Ouillet (1999 : 92)..... | 180 |
| Ouillet (1999)..... | 177 |
| Ousseynou et Fatima (2017)..... | 82 |

P

| | |
|--|----------|
| Paba (2016 :9) | 60 |
| Paillé (2007 :47)..... | 179 |
| Paillé (2007)..... | 179 |
| Paillé 2007..... | 179 |
| Paillé et Mucchielli 2010..... | 179 |
| Paillé et Mucchielli (2010 :2)..... | 190 |
| Paillé et Mucchielli (2010 :28 | 190 |
| Paillé et Mucchielli (2010 :6)..... | 190 |
| Paillé et Mucchielli 2010,188..... | 190 |
| Paquay et al, 1996 | 23 |
| Patton (2002 :553)..... | 195 |
| Patton 2002..... | 194, 195 |
| Patton 2002 :552..... | 194 |
| Pekin (1995)..... | 129 |
| Perez (1997) | 34 |
| Perrenoud (1997)..... | 96, 163 |
| Perrenoud (1999 :17)..... | 156 |
| Perrenoud (2000)..... | 61 |
| Perrenoud (2002)..... | 145 |
| Perrenoud (2004 :112)..... | 80 |
| Perrenoud (2008 :7)..... | 61, 160 |
| Perry, Vandekamp, Marcer et Nordhy (2002 | 69 |
| Piaget (1968) | 91 |
| Piaget (1970 :15)..... | 96 |
| Piaget (1970) | 91 |
| Picard (1998)..... | 33 |
| Picard (2008)..... | 33 |
| Postic (2001) | 58 |
| Puren (1999 :125)..... | 186 |
| Puren (2001 :8)..... | 143 |
| Puren (2002, 2004, 2006) | 142, 143 |
| Puren (2010 : 124)..... | 143 |
| Puren (2003, 2004) | 142 |
| <i>Puren 2002 :15</i> | 142 |
| Puren, 2010a : 123..... | 143 |
| py (1986 :44)..... | 205 |

Q

| | |
|---------------------------------|-----|
| Quellet (1987 :250) | 104 |
| Quivy et Campenhoudt, 2006..... | 184 |

R

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Raynal et Rieunier (1997 : 338) | 258 |
| Raynal et Rieunier (1997), | 55 |
| Raynal et Rieunier (2009 :132..... | 121 |
| Reboul et Moesler (1998 : 38 | 54 |
| RESEN 2003 | 1, 10 |

| | |
|---|---------|
| Resenberg et Jackman, 2003 | 70 |
| Rey et al (2012)..... | 166 |
| Reynaud, 2001 | 150 |
| Reynold et Salters, 1995..... | 118 |
| Rezeau, (2001 :60)..... | 98 |
| Richard (1994 :68)..... | 130 |
| Richterich (1992)..... | 51 |
| Rieunier (2009 :132)..... | 122 |
| Robert (2007)..... | 84, 85 |
| Robert, 2007..... | 84, 85 |
| Rocher (1992 :104), | 6 |
| Roegiers (1996 :65)..... | 162 |
| Roegiers (2000)..... | 170 |
| Roegiers (2001 :65)..... | 158 |
| Roegiers (2001)..... | 172 |
| Roegiers (2002 : 66)..... | 157 |
| Roegiers (2003 :17)..... | 131 |
| Roegiers (2003)..... | 132 |
| Roegiers (2006 :2)..... | 60 |
| Roegiers (2006 :20)..... | 204 |
| Roegiers (2006 :33)..... | 202 |
| Roegiers (2006 :35)..... | 203 |
| Roegiers (2006)..... | 80, 164 |
| Roegiers (2008 :13)..... | 166 |
| Roegiers (2008)..... | 86 |
| Roegiers (2010 :167)..... | 166 |
| Rogers (2007)..... | 70 |
| Rogiers (2006 :33) | 200 |
| Romainville et al (1998 :27)..... | 162 |
| Romainville (2006 :2)..... | 161 |
| Rongere (1979 :62) | 181 |
| Ropé et Tanguy, 1994 :138 | 152 |
| Roulet et al. 2001 :17)..... | 45 |
| Rousseau, Deslande, et Fournier (2009)..... | 73 |
| Ryan (1991) | 72 |

S

| | |
|--|-----|
| Sack, Schegloff et Jefferson (1974)..... | 55 |
| Sacks et al. 1978..... | 44 |
| Salembier & Aramihs, 1996 :2..... | 129 |
| Samurcay et Paste (1995)..... | 151 |
| Sassémi, 2013 :9 | 29 |
| Savoie-Zajc (1993)..... | 242 |
| Savoie-Zajc (2007)..... | 183 |
| Savoie-Zajc (2009a :339)..... | 184 |
| Savoie-Zajc 1997 ,274 | 183 |
| Scallon (2004 :12)..... | 131 |
| Scallon (2004)..... | 131 |
| Scallon (2007 :34)..... | 170 |
| Scallon (2015)..... | 1 |
| Schloss et Smith (1999) | 29 |
| Schubauer-Leoni et al (2007 :52)..... | 236 |
| Seidman (1998)..... | 181 |
| Selebrier & aramiths, (1996 :3)..... | 129 |
| Sensevy (2007 :15)..... | 236 |
| Sharan (1990)..... | 67 |
| Sigler et Amidor 2003..... | 70 |
| Simard (2001 : 32) | 281 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Sinclair et Coulthard (1975), | 46 |
| Sorel (1932)..... | 152 |
| Springer (2009) | 142 |
| stankiewiez (1998 :139) | 150 |
| Stevick (1980 :4)..... | 71 |
| Stongh , 2001 | 70 |
| Strokes et al, (1977)..... | 67 |

T

| | |
|---------------------------|-----------|
| Tagliante (2005 :50)..... | 140 |
| Tamelo (2011)..... | 75 |
| Tamelo (2015 : 199)..... | 285 |
| Tamelo (2015 :39)..... | 50 |
| Tamelo (2015)..... | 7, 16, 75 |
| Tamelo 2015..... | 51 |
| Tamelo 211 :110..... | 17 |
| Tardif (11992 : 236)..... | 133 |
| Tardif (1996 :31)..... | 155 |
| Tardif, 200..... | 132 |
| Tran Van Lua (2005)..... | 63 |
| Traverso (1996)..... | 23 |
| Traverso (1996),..... | 25 |
| Trebbi (1995 :174) | 284 |
| Trebbi (1996 :10) | 96 |
| Trebbi (1996 :34) | 96 |
| Trebbi (1996 :4) | 267 |
| Tsafak (1991 : 4) | 282 |
| Tsafak (2004) | 177 |
| Tsafak 1998..... | 291 |
| Turgeon (2013 : 28)..... | 272 |

V

| | |
|-----------------------------|-----|
| Vander Maren (1996)..... | 192 |
| Varonis et Gass (1984)..... | 46 |
| Verdelhan (2007)..... | 275 |
| Vergnaud, 2008 :169 | 52 |
| viau (1994 : 32) | 258 |
| Viau (1994 :36) | 79 |
| Viau (1994) | 78 |
| Viau (1994) | 78 |
| Viau (2000) | 73 |
| Viau (2000) | 79 |
| Viau et Louis (1997)..... | 79 |
| Vion (1992 :18),..... | 24 |
| Vygotsky (1930)..... | 93 |
| Vygotsky (1978 : 90)..... | 95 |
| Vygotsky (1997)..... | 50 |
| Vygotsky (1998 :353)..... | 97 |

W

| | |
|--------------------------------------|----|
| Walberg (1993 :497) | 68 |
| Willie (2000) | 73 |
| Wilson (1996)..... | 92 |
| Wilson (2006)..... | 73 |
| Woloschuk (2014 : 6)..... | 86 |
| Wood, Bruner et Ross (1976 :98)..... | 99 |

Wood, Bruner et Ross, 1976 :9899

Z

Zanga (2004)60

Zarifian, 1997150

Zartman (1978 :7)..... 44

Zheng (1998 : 166) 43

Zheng (1998)..... 277

INDEX DES NOTIONS

| | | | | |
|---------------|----------|--|-------------|--|
| | A | | Enseignant | 235, 236, 237, 238, 240, 241, 243, 244 |
| Apprendre | | 268 | | |
| Apprentissage | | 317 | | |
| | C | | | |
| Classe | | 248, 250, 254, 259, 293, 345, 354, 357, 364, 367, 371 | | |
| Compétence | | 145, 293, 318 | | |
| Connaissance | | 212, 214, 215, 217, 220, 222, 224, 227, 228, 230, 232, 233 | | |
| | D | | | |
| Didactique | | 1, 314 | | |
| | E | | | |
| Éducation | | v, 314, 316, 318 | | |
| | | | F | |
| | | | Face | 16, 91, 136, 307 |
| | | | N | |
| | | | Négociation | 309, 311 |
| | | | P | |
| | | | Pédagogie | v, 173, 316 |
| | | | S | |
| | | | Savoir | 156 |
| | | | Situation | 131 |

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-------------|
| SOMMAIRE | ii |
| DEDICACE | iii |
| REMERCIEMENTS | iv |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vi |
| LISTE DES FIGURES | vii |
| LISTE DES ANNEXES | viii |
| RESUME | ix |
| ABSTRACT | x |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 5 |
| I.1. LA SITUATION DU CAMEROUN | 6 |
| I.1.1. Sur le plan culturel..... | 6 |
| I.1.1.2. Sur le plan ethnométhodologique de la communication | 7 |
| I.1.1.3. Sur le plan économique | 7 |
| I.2. QUELQUES RÉFÉRENCES DE L'ÉDUCATION AU CAMEROUN..... | 8 |
| I.2.1. Organisation du système éducatif camerounais..... | 9 |
| I.2.2. Structure du système éducatif camerounais..... | 10 |
| I.2.2.1. L'enseignement maternel ou préscolaire..... | 11 |
| I.2.2.2. L'enseignement primaire | 11 |
| I.2.2.3. L'enseignement post-primaire | 12 |
| I.2.2.4. L'enseignement secondaire | 12 |
| I.2.2.5. L'enseignement normal | 14 |
| I.2.2.6. L'enseignement supérieur..... | 14 |
| I.3. LA POPULATION SCOLAIRE | 15 |
| I.3.1. Le caractère hétérogène des apprenants | 15 |
| I.3.2 Les conditions d'apprentissage..... | 16 |
| I.3.3. La formation de l'enseignant..... | 16 |
| I.3.4. La tâche de l'enseignant | 17 |
| I.4. LES TEXTES RELATIFS À LA CONDUITE DE L'ENSEIGNANT ENVERS L'APPRENANT | 17 |
| I.4.1. Au niveau international | 18 |

| | |
|--|-----------|
| I.4.2. Au niveau national..... | 18 |
| I.5. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME..... | 25 |
| I.5.1 Le constat..... | 25 |
| I.5.1.2 Formulation du problème | 28 |
| I.5.1.3 Questions de recherche..... | 29 |
| I.6. L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE..... | 29 |
| I.6.1. Objectifs spécifiques..... | 29 |
| I.7. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE | 29 |
| I.7.1. Sur le plan scientifique | 30 |
| I.7.2 Sur le plan didactique | 30 |
| I.8. DÉLIMITATION DU TRAVAIL..... | 30 |
| I.8.1. Sur le plan spatial | 30 |
| I.8.2. Sur le plan thématique | 30 |
| I.9. PLAN DU TRAVAIL | 31 |
| CHAPITRE II : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE | 32 |
| II.1. DÉFINITION DES CONCEPTS | 33 |
| II.1.1. Le concept de politesse linguistique..... | 33 |
| II.1.2. Les modèles de politesse | 37 |
| II.1.2.1. Goffman et les notions de « face » et de « territoire » | 37 |
| II.1.2.2. Leech et les maximes de politesse..... | 38 |
| II.1.2.3. Le modèle de politesse chez Brown et Levinson | 40 |
| II.1.2.4. Le modèle de Brown et Levinson revisité par Kerbrat-Orecchioni | 41 |
| II.1.2.4. La face en classe de langue | 42 |
| II.1.2. La négociation | 44 |
| II.1.3. La négociation didactique | 46 |
| II.1.3.1. La négociation didactique et la zone proximale de développement..... | 52 |
| II.1.3.3. La conversation face à face | 54 |
| II.1.3.4. La médiation..... | 55 |
| II.1.3.5. La cognition..... | 56 |
| II.1.4. Les facteurs propices à la négociation didactique..... | 57 |
| II.1.4.1. L'environnement didactique | 57 |
| II.1.4.2. La relation enseignant-apprenant | 58 |
| II.2. L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES | 59 |
| II.2.1. La recension des écrits | 62 |

| | |
|---|------------|
| II.2.2. Les travaux antérieurs sur la politesse linguistique..... | 62 |
| II.2.3. La notion de face : indicateur de la politesse linguistique | 62 |
| II.2.4. La conduite de l'enseignant..... | 65 |
| II.2.5. La gestion de la classe..... | 68 |
| II.2.6. La nature de la relation..... | 69 |
| II.2.7. Revue des travaux antérieurs sur la négociation didactique | 75 |
| II.2.7 La motivation | 77 |
| II.2.8. Recension des travaux antérieurs sur l'approche par les compétences..... | 80 |
| .II.2.8.1 Les causes explicatives de la difficulté de mise en œuvre de l'APC | 84 |
| II.3. LES COURANTS THÉORIQUES ANTÉRIEURS À L'APC DÉVELOPPÉS DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE | 89 |
| II.3.1. Le behaviorisme | 90 |
| II.3.2. Le constructivisme | 91 |
| II.3.3 Le cognitivisme | 92 |
| II.3.4. Le socioconstructivisme..... | 93 |
| II.3.4.1. Les implications du socioconstructivisme sur l'enseignant | 95 |
| II.3.4.2. Les implications du socioconstructivisme sur l'apprenant | 96 |
| II.3.4.3. Les implications du socioconstructivisme sur la langue | 97 |
| II.3.4.5. Vygotsky et la zone proximale de développement (ZPD) | 97 |
| II.3.5 La théorie de l'intervention éducative..... | 101 |
| II.4. FORMULATION DES HYPOTHESES..... | 103 |
| II.4.1. L'hypothèse générale | 104 |
| II.4.2. Hypothèses secondaires..... | 104 |
| II.4.3. Définition des variables..... | 104 |
| II.4.4. La variable dépendante..... | 104 |
| II.4.5. La variable indépendante | 105 |
| II.4.6. Les indicateurs..... | 105 |
| CHAPITRE III : DE L'OBJET D'ÉTUDE..... | 108 |
| III.1- QUELQUES MÉTHODOLOGIES EN CLASSE DE LANGUE..... | 109 |
| III.1.1- L'approche classique | 109 |
| III.1.2 L'approche directe | 110 |
| III.1.3. L'approche active..... | 111 |
| III.1.4. La méthodologie audio-orale | 112 |
| III.1.5. La méthode situationnelle | 112 |

| | |
|---|-----|
| III.1.6. La méthodologie audio-visuelle..... | 113 |
| III.1.7. L'approche communicative | 114 |
| III.2. LES FONDEMENTS HISTORIQUES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES..... | 117 |
| III.3. L'APC : QUEL ARRIÈRE -PLAN THÉORIQUE ?..... | 119 |
| III.3.1. L'approche par les compétences vers une approche située ou approche par les situations | 120 |
| 1. Le programme..... | 121 |
| 2. Le curriculum..... | 122 |
| 3. Approche par les situations..... | 124 |
| III.3.1.1 La cognition située..... | 127 |
| III.3.1.2 La cognition distribuée | 128 |
| III.3.2. Le cognitivisme..... | 130 |
| III.3.2.1. La résolution d'une situation problème | 130 |
| III.3.2.2. Les connaissances antérieures..... | 134 |
| III.3.3. Le cadre européen commun de référence pour les langues | 136 |
| III.3.3.1. Des niveaux communs de référence (allant de A1 à C2)..... | 138 |
| III.3.3.1.1. Le découpage de la compétence communicative en activités de communication langagière..... | 139 |
| III.3.3.1.2. La notion de tâche..... | 139 |
| III.3.3.1.3. La redéfinition de la compétence de communication hiérarchisée de A1 à C2 | 140 |
| III.3.3.1.4. La composante linguistique | 140 |
| III.3.3.1.5. La composante sociolinguistique..... | 140 |
| III.3.3.1.6. La composante pragmatique | 141 |
| III.4. LE POINT DE DÉMARCATIION ENTRE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE | 141 |
| III.4.1. Interrelation entre tâche et compétence | 143 |
| III.4.1.1 La co-action de Puren | 143 |
| III.4.1.2 La perspective communica-actionnelle de Bourguignon..... | 144 |
| III.5. LES DIFFÉRENTES CONCEPTIONS DE LA NOTION DE COMPÉTENCE..... | 145 |
| III.5.1. La notion de compétence du point de vue des linguistes..... | 146 |
| III.5.1.1. La compétence linguistique chez Chomsky..... | 146 |
| III.5.1.2. Le point de vue de Hymes | 148 |
| III.5.2. La compétence dans le domaine du travail | 149 |

| | |
|--|------------|
| III.5.3. La compétence en psychologie | 151 |
| III.6. LA NOTION DE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION | 154 |
| III.7. Le concept de compétence selon le courant anglo-saxon | 158 |
| III.8. Le concept de compétence selon le courant francophone..... | 159 |
| III.8.1. Les éléments clés qui constituent la compétence..... | 162 |
| III.8.1.1. Les ressources | 162 |
| III.8.1.2. La question de mobilisation | 163 |
| III.8.1.3. La famille de situations | 163 |
| III.9. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APC | 165 |
| III.9.1 LES OBJECTIFS DE L'APC | 167 |
| III.9. L'APC EN ÉDUCATION : UNE NOUVELLE VISION DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS L'APPRENTISSAGE | 168 |
| III.9.1. Au niveau de l'enseignement..... | 168 |
| III.9.2. Au niveau de l'apprentissage | 169 |
| III.9.3 Au niveau de l'évaluation | 170 |
| III.9.4 L'approche par les compétences et ses différentes appellations..... | 170 |
| III.9.4 L'approche par les compétences : un nouveau paradigme | 172 |
| CHAPITRE IV : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE | 175 |
| IV.1. LES CARACTÉRISTIQUES PHYSIQUE ET CLIMATIQUE DU CAMEROUN.. | 176 |
| IV.2. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES ET CULTURELLES | 176 |
| IV.3. LE TYPE DE RECHERCHE | 177 |
| IV.4. LE CHAMP D'ENQUÊTE..... | 181 |
| IV.5. LA POPULATION | 181 |
| IV.7. L'ÉCHANTILLON | 183 |
| IV.8. DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES..... | 183 |
| IV.8.2. L'entretien directif..... | 185 |
| IV.8.3. L'entretien non directif..... | 185 |
| IV.8.4. L'entretien semi-directif | 185 |
| IV.8.5. L'observation..... | 186 |
| IV.8.5.1 Présentation de la grille d'observation | 187 |
| IV.8.5.2. Explication de la grille d'observation..... | 188 |
| IV.8.6. L'enregistrement..... | 189 |
| IV.9. MÉTHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES..... | 189 |
| IV.9.1. De l'analyse qualitative en général..... | 190 |

| | |
|--|------------|
| IV.9.2. La transcription | 191 |
| IV.9.3. La grille d'analyse | 191 |
| IV.9.4. L'analyse de contenu | 192 |
| IV.10. La qualité de la recherche | 194 |
| 1. La crédibilité | 194 |
| 2. La confirmabilité..... | 195 |
| 3. La transférabilité | 195 |
| 4. La fiabilité..... | 196 |
| CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS..... | 197 |
| V.1. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES | 198 |
| V.2. LES TYPES DE DONNÉES RECUEILLIES | 200 |
| V.2.1. Les observations..... | 200 |
| V.2.2. Les entretiens | 208 |
| 1. Premier cas..... | 211 |
| 2. Deuxième cas | 213 |
| 3. Troisième cas | 214 |
| 4. Quatrième cas..... | 216 |
| 5. Cinquième cas | 218 |
| 6. Sixième cas | 219 |
| 7. Septième cas..... | 221 |
| 8. Huitième cas..... | 223 |
| 9. Neuvième cas : | 225 |
| 10. Dixième cas..... | 226 |
| 11. Onzième cas | 228 |
| 12. Douzième cas | 229 |
| 13. Treizième cas | 231 |
| 14. Quatorzième cas..... | 232 |
| V.2.1.3. Les enregistrements audio..... | 245 |
| V.2.1.3.1. L'activité de médiation de l'enseignant | 245 |
| 1. Cas d'ouverture d'une deuxième question..... | 253 |
| 2. Cas orienté vers un rappel du cours | 254 |
| V.3. LES RÉACTIONS | 256 |
| V.3.1. Les réactions indicatives | 256 |
| V.3.2. Les réactions appréciatives | 258 |

| | |
|--|------------|
| V.3.3. Les réactions dépréciatives | 260 |
| V.3.3.1. Les qualificatifs péjoratifs..... | 260 |
| V.3.3.2 La réaction négative « non » | 261 |
| V.2.1.3.2. Le processus de cognition chez l'apprenant | 264 |
| V4. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES | 275 |
| CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 276 |
| VI.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE..... | 277 |
| VI.1.1. La politesse linguistique | 277 |
| VI.1.1.1. La notion de face | 277 |
| VI.1.1.2. La relation enseignant-apprenant..... | 279 |
| VI.1.1.3. La négociation didactique..... | 281 |
| VI.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES | 283 |
| VI.3. DISCUSSION..... | 285 |
| VI.4. QUELQUES RECOMMANDATIONS | 289 |
| VI.4.1. Les constats de la recherche | 289 |
| VI.4.2. Les implications au niveau des autorités éducatives | 289 |
| VI.4.2.1. L'implication relative à la clarification des fondements théoriques de l'APC dans les manuels..... | 290 |
| VI.4.3. Les implications relatives au travail des inspecteurs..... | 290 |
| VI.4.3.1. Le suivi pédagogique..... | 291 |
| VI.4.4. Les implications au niveau de l'enseignant | 292 |
| 1. Indications préliminaires :..... | 293 |
| 2. Réalisation de la leçon | 294 |
| 2.1 Découverte de la situation problème..... | 294 |
| 2.2 Traitement de la situation problème | 296 |
| 2.3 Confrontation et synthèse | 299 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 302 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 304 |
| ANNEXES | 319 |
| INDEX DES AUTEURS | 381 |
| INDEX DES NOTIONS | 387 |