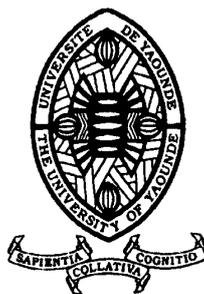


REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE Français



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF FRENCH

APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES: PROPOSITION DE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES. LE CAS DE L'ÉCRIT.

Mémoire présenté pour l'évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme
de Professeur de l'Enseignement Secondaire Général deuxième grade (Di.P.E.S.
II)

Par :

**Josette Rosine
AMVOUNA OWONA
Licenciée en
lettres modernes
françaises**

Sous la direction
Madame
Odette BEMMO
Maître de
Conférences

Année Académique
2015-2016





AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

À

Mes enfants.

REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail, plus particulièrement :

- notre directeur de recherche, le Professeur Odette BEMMO pour ses conseils qui ont été d'un grand apport pour nous ;

- le professeur Alexi-Bienvenu BELIBI pour sa disponibilité et son assistance sans cesse indéfectible ;

- tous les enseignants du département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé ;

- toute ma famille.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau synoptique des hypothèses et variables	22
Tableau 2: récapitulatif des enseignants de français du L.A.N.	26
Tableau 3: Récapitulatif des apprenants du sous-cycle d'observation du L.A.N.....	26
Tableau 4: Récapitulatif des inspecteurs pédagogiques régionaux de français du Centre.....	26
Tableau 5: L'appréhension du référentiel par les apprenants des classes de 6e.....	33
Tableau 6: L'appréhension du référentiel par les apprenants de la classe de 5e.....	34
Tableau 7: Les représentations du texte par les apprenants de la classe de 6e	34
Tableau 8: Les représentations du texte par les apprenants de la classe de 5e	35
Tableau 9: La vision de l'APC selon les apprenants des classes de 6e et 5 ^e	35
Tableau 10: La vision des programmes selon les apprenants des classes de 6e et de 5e.....	36
Tableau 11: L'appréhension de la prise en compte de leur avis dans l'élaboration et la réalisation du cours par les apprenants des classes de 6e et 5e	37

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AP : animateur pédagogique

APC : Approche par les compétences

AST : Analyse de la situation de travail

CBA : Competence based approach

L.A.N.: Lycée d'Abang-Nkongoa

DiPES II : Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire 2^{ème} grade.

ESV : Entrée par les situations de vie

FLE : Français langue étrangère

IGE : Inspection générale des enseignements

IPR : Inspecteur pédagogique régional

MINEDUC: Ministère de l'éducation nationale

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires

OI : Objectif intermédiaire

OIF : Organisation internationale de la francophonie

OII : Objectif intermédiaire d'intégration

OPI : Objectif pédagogique intermédiaire

OTI : Objectifs Terminaux d'Intégration

PI : Pédagogie de l'Intégration

PNUD : Programme des Nations-Unies pour le développement

PPO : Pédagogie par objectifs

TR : Taux de représentativité

UNESCO : Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fond des Nations-Unies pour l'enfance

VD : Variable dépendante

VI : Variable indépendante

ZPD : Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la didactique du texte écrit dans le cadre de l'opérationnalisation de l'APC. Elle a pour titre : *approche par les compétences : proposition de référentiel des compétences : cas de l'écrit*. Son dessein est de s'attarder sur la mise en pratique des innovations pédagogiques à l'instar de l'APC dans l'enseignement de la didactique de l'écrit, dans le sous-cycle d'observation au L.A.N. *via* un référentiel de compétences. L'inexistence de ce dernier comme outil facilitateur et son élaboration urgent dans la mesure où il serait nécessaire de trouver les voies et moyens pouvant en favoriser l'intégration. Cette recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle l'acquisition de la compétence textuelle par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer cette nouvelle approche dans le sous-cycle d'observation. Pour la mener, nous avons adopté une approche empirique fondée sur des enquêtes auprès des apprenants, des enseignants et des inspecteurs de français. Les résultats de l'étude montrent qu'il n'existe pas de référentiel de compétences du moins, pour le sous-cycle d'observation.

Mots clés : Compétences, didactique, texte, référentiel de compétences, performances, tâches, sous-cycle d'observation, APC, accompagnement, intégration.

ABSTRACT

This research focuses on teaching text in the framework of the CBA within the context of the operability of the CBA. It is entitled: *competences based approach: proposition of competences reference: writing case*. Its main purpose is to demonstrate the implementation of pedagogical innovations like the CBA in the teaching of the text in the observation sub-cycle at L.A.N. *via* a basic document. The lack of reference of competences as a facilitator tool and its development accelerates the extent that it would be to find ways and means that can foster the assumption that the acquisition of textual competence can be possible to integrate CBA. This research hypothesis mention that acquisition of a textual competence thought reference of competences can enable the integration of the CBA in the sub-cycle of observation. We have adopted an ethnographic approach based on investigations with pupils, teachers and french's inspectors. The results of this study show that there is no skills repository that exists for the sub-cycle of observation.

Key words: competences, didactic, text, reference of competences, performances, task, observation sub-cycle, CBA, accompaniment, integration.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Après avoir fait le constat selon lequel l'outil incontournable à l'application de l'APC est absent, nous nous intéresserons particulièrement au référentiel des compétences limité à la didactique de l'écrit à proposer comme guide, en tant qu'essence de l'APC pour une éventuelle intégration de cette dernière. En effet, définir l'écrit revient d'abord à savoir ce que c'est qu'un texte. Étymologiquement, le texte s'apparente réellement à un tissu aux fils entrelacés qui fonctionnent en synergie. Le texte est aussi un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message dans un contexte particulier et réalisant une intention de communication. Dans notre contexte, l'enseignement de l'écrit est une réalité dans les classes de 6^e et 5^e. Les programmes le démontrent à travers les activités de production et de réception : la lecture suivie, la lecture méthodique, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison. Cependant tel que le texte était enseigné auparavant, il y avait des manquements. Mais l'introduction de l'APC apporte en principe une compétence textuelle basée sur l'autonomie de l'apprenant.

Notre motivation pour ce travail naît donc du souci de faire découvrir aux apprenants et aux enseignants des stratégies concernant une acquisition efficace de la compétence textuelle en rapport avec l'APC, et de la nécessité d'un référentiel de compétences, notre volonté étant de mettre sur pied une esquisse essentielle calquée sur la théorie du texte écrit. Autrement dit, il s'agit aussi de faciliter la lecture des programmes par un document simplifié évoluant de la théorie vers la pratique, voire vers le concret. Il ne sera pas question d'imiter les programmes, mais d'une pratique par le truchement d'un canevas relevant les différents éléments susceptibles d'intégrer l'APC dans ledit domaine.

Le système éducatif camerounais innove au fil des ans dans l'optique de rendre les enseignements plus utiles. En ce qui concerne l'enseignement du français dans ledit système, les nouveaux programmes dans leurs desseins s'orientent vers de nouvelles aspirations. Dans le souci de transcender réellement le stade de l'acquisition des connaissances, très souvent théoriques pour plus d'opérationnalité, ces nouveaux programmes dans leur raison d'être mettent un accent particulier sur un apprentissage de qualité visant à outiller les apprenants afin qu'ils soient capables de faire face à des situations de vie concrètes, complexes et diversifiées. Dans cette perspective, l'approche par les compétences introduite dans notre système sur la base de textes doit désormais amener les apprenants à savoir se servir concrètement de ces enseignements pour se forger une personnalité, et contribuer à favoriser leur intégration sociale. Dès lors, il est question de passer d'une école séparée de la société à une école intégrée, qui tient compte des cultures et des savoirs sur le plan local. La nouvelle approche développée vise un savoir-faire très complexe qui comprend de nombreuses

habilités. En effet, c'est une innovation pédagogique qui tend en principe à développer les habilités chez les apprenants à travers des activités d'apprentissage bien spécifiques. Elle permet de donner un sens pluriel aux enseignements, de les mobiliser face à des situations de vie. Elle s'inspire du cognitivisme et naît de la pédagogie de l'intégration dont le pionnier est Jean Marie De Ketele. Elle a été développée par Xavier Roegiers en 1980. En effet, l'approche par les compétences est une nécessité pour notre système pour une réelle intégration des acquis, mais elle est très technique. L'introduction de cette approche au Cameroun a donné une aubaine à tout le monde d'apporter un sens à la notion de compétences. Elle est préconisée surtout parce qu'elle permet de qualifier quelqu'un de compétent. Cette notion a été l'objet d'étude de plusieurs chercheurs. Mais, nous nous intéresserons à la définition de Hirtt (2009) pour qui la compétence est la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, une connaissance théorique ou pratique, des savoir-faire et des comportements en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales. Une personne compétente doit être capable de mobiliser des ressources afin d'atteindre les objectifs fixés en réalisant correctement une tâche complexe.

L'APC intègre le contexte et permet un enseignement-apprentissage fondé sur l'autonomie des apprenants qui deviennent des acteurs centraux d'un système éducatif. Elle va au-delà des savoirs et savoir-faire des apprenants pour plus d'opérationnalité à travers les savoir-être. En général, l'APC se caractérise par :

- la recherche du développement chez les apprenants de la possibilité de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ;
- le partage, l'échange, la coopération entre apprenants lors des différents apprentissages.

Toutefois, la mise en œuvre de cette approche semble exiger des supports adéquats pour une pratique dépourvue de toute superficialité.

Cette nouvelle approche a été expérimentée en premier dans le sous-cycle d'observation (6^{ème} et 5^{ème}). Cependant, la complexité de cette approche en rapport avec les nouveaux programmes, ainsi que les difficultés liées aux réalités de notre environnement laissent à penser qu'il serait judicieux de s'intéresser à ses manquements. Il sera à cet effet primordial de cerner cette importance à partir des enjeux d'un référentiel de compétences. Désormais, il ne sera plus question de se limiter à un fait théorique, un enseignement théorique sur le texte en déphasage avec notre contexte, mais de l'adapter par exemple à en

référentiel de compétences afin d'essayer de rendre efficace l'objectif défini par les programmes.

Ceci remet à l'ordre du jour le problème du rapport entre la didactique de l'écrit et le référentiel de compétences dont la mise en œuvre pourrait amener à repenser l'APC pour une valorisation de celle-ci, voire des programmes dans notre contexte. La question qui en découle est celle de savoir s'il est possible de mettre sur pied un texte sans référentiel de compétences, autrement dit, ne serait-il pas utile de bâtir un référentiel de compétences sur le texte propre au contexte camerounais pour la redynamisation de l'APC ? C'est dans cette optique que notre sujet intitulé *proposition de référentiel des compétences : cas de l'écrit*, trouve toute sa justification.

Cette problématique pourrait traduire le fait que l'acquisition de la compétence textuelle par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer facilement l'APC dans le sous-cycle d'observation. Cette assertion est en effet la quintessence de notre hypothèse générale. De ce postulat, découlent deux hypothèses de recherche à savoir :

- l'acquisition théorique des savoirs textuels par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation ;
- l'acquisition pratique des savoir-faire textuels par le biais d'un référentiel de compétences associé aux programmes pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation.

Pour mener à bien notre travail, nous nous attèlerons à montrer qu'il n'existe pas de référentiel de compétences dans le sous-cycle d'observation et d'en proposer une ébauche de manière restreinte en rapport avec l'intégration de l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle. Il est question d'en faire comprendre l'importance à l'enseignant afin qu'il sache comment s'en servir. De ce fait, l'exploitation représentative des théories du texte possibles variant d'un auteur à un autre, sera faite, tout en extrayant les outils ou compétences essentielles que propose chaque théoricien. Nous nous servirons d'abord des travaux de la linguistique traditionnelle à travers les auteurs tels que Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson. Nous aborderons ensuite la linguistique de l'énonciation par le biais des travaux de Benveniste.

La didactique du texte sera incarnée ici par Dominique Bourgain et par une synthèse des commentaires des programmes publiés par l'inspection générale de pédagogie du MINEDUC.

Cette étude s'articulera autour de quatre grandes étapes : la première, le cadre théorique, nous permettra de présenter l'insertion théorique du sujet, et la problématique de construction de l'objet de recherche. La deuxième, le cadre méthodologique, indiquera l'élaboration des outils de la recherche dans son ensemble ; la collecte, la présentation et l'analyse des résultats ainsi que leur interprétation feront l'objet de la troisième étape consacrée au cadre opératoire. Ces trois étapes déboucheront sur la dernière articulation de notre travail : les propositions didactiques.

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I : INSERTION THÉORIQUE

La rigueur imposée par la recherche scientifique exige en général à tout chercheur d'aborder toujours son travail par le cadre théorique. Ce qui lui permet de présenter tour à tour l'approche définitionnelle des concepts, ensuite l'état de la question, enfin, les théories explicatives du sujet. Cependant, dans le cas de notre étude, nous allons en outre présenter les pratiques pédagogiques en cours en didactique du texte écrit ainsi que l'APC de manière détaillée

I.1. QUELQUES DÉFINITIONS

➤ **Le référentiel**

Le référentiel est un système de référence. Il est question ici de faire ressortir des démarches et instruments qui permettent de s'approcher au plus près du référent (ce à partir du référent) ce à partir de quoi des personnes avec des regards différents peuvent se retrouver et converser.

➤ **La compétence et la performance**

C'est Noam Tchomsky qui définit les concepts de performance et de compétence, ceci en établissant une différence fondamentale entre ceux-ci :

Tandis que la performance est le produit de la mise en œuvre d'une compétence, une activité concrètement accomplie par un sujet, observable et susceptible d'être saisie quantitativement ; la compétence est la mobilisation d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, procédurales, relationnelles...) pour résoudre un problème dans une situation déterminée.

Roegiers (*idem*), pour sa part définit la compétence comme ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe ; et être compétent pour lui c'est savoir faire face aux problèmes du quotidien et pour cela les apprenants doivent recevoir de l'enseignant des outils appelés *ressources*. Il doit également leur montrer comment utiliser ces ressources pour résoudre une situation problème.

➤ **La compétence textuelle**

On appelle compétence textuelle un système de règles implicites ou explicites intériorisées chez les membres d'une communauté qui permettent une bonne formation des

phrases et de l'ensemble du texte pour que ce dernier soit conforme à une intention de communication, véhiculaire d'un message, interprétable et jugé cohérent par son récepteur.

➤ **La didactique du texte écrit.**

Un texte est un ensemble cohérent de signes qui, une fois codifié en un système forme une unité chargée de sens portant une intention communicative. La didactique quant à elle traite des savoirs et précisément de la transposition des savoirs savants pour qu'ils deviennent des savoirs scolaires, enseignables.

La didactique du texte écrit se dévoile donc comme l'ensemble lié à la théorie et aux méthodes d'apprentissage du texte.

➤ **La tâche.**

La tâche désigne toute visée actionnelle et concrète 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. Toujours inscrite dans un contexte social, il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé.

➤ **L'Approche par les compétences**

L'approche par les compétences (APC) est une démarche qui vise le développement des systèmes de formation professionnelle pour une meilleure adéquation possible avec les besoins socio-économiques.

I.1.1. L'accompagnement

L'accompagnement est la fonction-clé permettant d'aider au pilotage du développement de compétences et à la régulation du dispositif global de formation. L'APC offre un large champ d'action pédagogique et permet d'apporter aux apprenants un accompagnement différencié, adapté à leurs besoins, pour susciter ou renforcer le plaisir d'apprendre.

L'insertion théorique du sujet, est en majeure partie le lieu de son recadrage épistémologique. Elle a permis de présenter de prime abord les concepts clés du sujet, afin d'éviter dans la suite tout obstacle relatif à des incompréhensions terminologiques. Il y aurait maintenant lieu de présenter la revue de la littérature.

I.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'état de la question consiste à répertorier les productions scientifiques des prédécesseurs dans le domaine, c'est-à-dire les travaux qui ont été réalisés par les auteurs dans le monde sur la théorie du texte. Il s'agit de faire un bilan critique des recherches antérieures sur l'application de l'APC et sur la didactique du texte. À travers ce bilan, il est question de répertorier les compétences textuelles variant d'un auteur à un autre. La communauté scientifique leur est redevable en ce qui concerne leur apport.

SAUSSURE (1966) présente la linguistique structurale. Pour lui, elle est axée sur la langue comme système de signes et sur l'opposition langue/parole. Elle a produit des concepts qui nous sont chers : signifiant /signifié. La distinction ou une étude entre ces trois éléments est primordiale pour une réflexion ou une analyse du sens et de la prise de conscience de *l'illusion référentielle* qui empoisonne toute lecture du texte littéraire. Saussure définit trois dichotomies fondamentales : langue/parole, signifiant/signifié et synchronie/diachronie.

Jakobson (1963) pense que le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions. Pour donner une idée desdites fonctions, un aperçu sommaire portant sur les facteurs constitutifs de tout acte de communication est nécessaire. Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être effectif le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie, c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambiguë, le *référent*. Ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou moins en partie au destinataire et au destinataire, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message; enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication.

Chacun de ces six facteurs donne naissance à une fonction linguistique différente à savoir : la fonction référentielle, la fonction expressive ou émotive, la fonction conative, la fonction phatique, la fonction métalinguistique et la fonction poétique.

Pour Benveniste (1974), la linguistique de l'énonciation substitue le concept de discours à celui de parole : on peut définir l'énonciation comme un procès par lequel des signes linguistiques s'actualisent, assumés par un jeu parlant, dans des circonstances spatiales et temporelles particulières. Le mot discours devient ainsi synonyme d'énonciation puisque le procès d'actualisation de la langue et son résultat se confondent. En distinguant langue et discours, le texte pourra être considéré autrement que comme une suite statique de signes sans rapport à un acte de production; il sera possible de le considérer comme un procès

d'appropriation de la langue et comme un exercice productif de discours. Le texte sera perçu comme trace d'énonciation et non comme énoncé. Il met en relief les signes constitutifs de l'énonciation qui renvoient en même temps à l'acte de production ou mieux aux paramètres de l'acte d'énonciation. Il s'agit :

- des indices de personnes, qui renvoient au *je* et *tu* qui n'ont de valeur qu'en relation avec l'énonciation opposée à *il*, marque de la non personne, ayant une valeur anaphorique ;
- des indices spatio-temporels : les formes temporelles se déterminent par rapport au moment de l'énonciation. Le temps qui coïncide avec le moment de l'énonciation est le présent considéré par Benveniste comme *proprement la source du temps* car c'est par rapport à ce présent qu'on repère le passé et le futur. Les indices de l'ostension ou de la monstration ou *indicateurs de la deixis*, organisent les relations spatiales autour du sujet pris comme repère : *ceci, ici, maintenant* et leurs nombreuses corrélations : *cela, hier, l'an dernier demain...* Et des types de phrases.

Dans l'appareil formel de l'énonciation, Benveniste a regroupé l'ensemble des signes de la langue qui renvoient aux paramètres de l'énonciation. Il s'agit des signes nommés embrayeurs, des éléments indiciaux, des symboles indexicaux, les déictiques, des indicateurs, chacun de ces termes visant à mettre en relief l'une ou l'autre de leurs caractéristiques.

Malgré la diversité des approches énonciatives, celles-ci ont en commun de défendre une position pragmatique en linguistique, le but étant d'étudier les usages de la langue :

- énonciation, énoncé, trace de l'énonciation dans l'énoncé : Emile Benveniste définit l'énonciation comme la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. C'est aussi l'acte par lequel le locuteur s'approprie la langue. Les approches énonciatives intéressent surtout le sujet parlant ou écrivant, plus que l'auditeur, que le lecteur. L'énoncé quant à lui est le résultat de l'acte d'énonciation, c'est son produit. L'auteur montre que l'énoncé contient des indices, des traces de l'acte d'énonciation dont il est le produit. C'est l'analyse de ces indices qui nous permet de comprendre les propriétés, les caractéristiques de l'énonciation, ainsi que les procédés linguistiques impliqués dans la production d'un énoncé (embrayage, modalisation). Alors, en ce qui concerne les approches énonciatives, étudier l'énonciation d'un point de vue linguistique, c'est étudier les indices de l'énonciation dans l'énoncé, et ainsi relier les formes linguistiques à l'acte d'énonciation;

- la dimension référentielle et la dimension modale de toute énonciation : pour les linguistes de l'énonciation, toute énonciation comporte à la fois une dimension référentielle et une dimension modale. La dimension référentielle ou mécanisme de référence ou univers référentiel est le fait que lorsqu'on parle, on parle de quelque chose, donc on se réfère à quelque chose. Dans la dimension modale, le locuteur exprime aussi sa position par rapport à ce dont il parle concernant la manière de la dire, son attitude;
- la situation d'énonciation : elle implique les paramètres suivants : un temps, un lieu, des acteurs comme le locuteur pour celui qui parle, allocutaire, interlocuteur, énonciataire pour celui à qui il s'adresse. Les questions suivantes permettent d'identifier ces paramètres : qui parle ? À qui ? À quel moment ? Et où ?

Adam (2005) est considéré comme le pionnier de la linguistique textuelle. Il a mis au point de nouvelles typologies construites sur des présupposés théoriques différents. Cependant, la typologie la plus célèbre et répandue, car plus opératoire en didactique du français, se fonde sur les critères formels de la linguistique textuelle. Celle-ci prend sa source dans la typologie séquentielle de Jean-Michel Adam. La linguistique textuelle doit selon lui abandonner toute idée de *typologie des textes*, car le texte est un phénomène extrêmement hétérogène. La linguistique textuelle doit, avant tout, essayer de théoriser cette hétérogénéité. Dans ce but, il propose de situer la *syntaxe des grandes masses verbales* au niveau non pas du *texte* mais de la *séquence*. Un *texte* est avant tout une unité composée de séquences.

Ainsi, plusieurs types peuvent coexister dans un même texte. En outre, concernant les recherches en cours relatives à la typologisation, le cadre d'une approche pragmatique demande à être affiné. La typologie des textes permet de relier l'enseignement de la grammaire et expression écrite, les notions étudiées dans un texte nécessitant un réinvestissement par les apprenants dans une production écrite nouvelle. Cet auteur en se référant aux exigences théoriques qu'il pose, définit la linguistique textuelle comme une théorie de la production textuelle de sens qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse des textes concrets. Il nomme cette démarche *analyse textuelle des discours*. Ultérieurement, celui-ci va redéfinir le champ disciplinaire de cette linguistique textuelle. Il s'agit à cet effet d'un sous domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives.

L'étude du texte, traditionnellement abordée en lui-même prend désormais en considération le contexte dans lequel il s'inscrit ; dès lors, la linguistique n'est plus une

simple *boîte à outils* dans le cadre de l'analyse littéraire. C'est pourquoi l'analyse textuelle va intégrer la pragmatique et l'énonciation. Les exemples de l'auteur portent non seulement sur des textes littéraires, mais également sur des textes publicitaires, politiques ou journalistiques, soulignant l'ouverture de la linguistique textuelle à une plus grande variété de discours afin de rendre l'analyse littéraire susceptible de développer véritablement une compétence communicative.

En didactique du français, la linguistique textuelle facilite la lecture et la production de textes, mais aussi l'évaluation des productions de textes, voire l'évaluation des productions écrites par l'utilisation des critères de cohésion et de cohérence que la grammaire de la phrase et la rhétorique classique ne peuvent pas produire. Dans cette optique, la grammaire de texte permet donc de rénover les pratiques de classe. L'apprenant ici se voit impliqué dans les apprentissages en lecture /écriture ayant pour dessein de lui faire acquérir, au-delà de la compétence linguistique, la compétence textuelle et discursive.

Les travaux de Bourgain (1988) sont relatifs à la théorie de l'écriture. En effet, il s'agit d'un assemblage du discours des spécialistes présentant l'écriture en trois dimensions. L'auteure s'essaye à dresser un certain état des connaissances que la communauté scientifique a construites pour son propre compte. Il est question pour elle de cerner, transversalement, des cohérences et des fractures éventuelles entre des discours qui se présentent au premier abord comme un ensemble relativement dispersé et hétérogène. C'est pourquoi elle va procéder en trois axes : linguistique, psychologique, sociologique qui définit ainsi trois plans d'examen à l'intérieur desquels des lignes de force ont été dessinées, parmi d'autres assurément possibles à telle enseigne que des problématiques de l'écriture se dégagent peu à peu. Ces trois axes démontrent que le travail de l'écriture compris en tant qu'activité signifiante spécifique, est nécessairement le fait de quelqu'un situé quelque part dans la société.

L'auteure définit l'écriture comme *Une activité de production de messages graphiés telle qu'elle s'actualise dans une société donnée chez des scripteurs.* (Bourgain 1988 : 309). Ladite activité devrait être comprise avec les conditions de réalisation des messages propres d'abord à l'écrit en tant que système de traces institué et ensuite à la *scripturalité* en rapport avec les dimensions socioculturelles.

- **La dimension linguistique de l'écriture**

L'auteur l'étudie par le truchement du rôle ou des travaux du scripteur et par le travail du sens et de la trace.

- Les travaux du scripteur : l'héritage d'une longue histoire doit être de prime abord pris en compte, ensuite la notion de codage, les notions de scription et de scripturation.

Le travail de la scripturation. C'est en quelque sorte le geste laborieux de l'écrivain. En effet, l'écrivain produit un message en tenant compte ou en évaluant ce que sera la situation de son ou ses lecteurs confrontés avec ce message. C'est à lui de se représenter la représentation que son (ses) lecteur (s) potentiel (s) peut (peuvent) avoir de la situation à laquelle il se réfère.

L'auteure inclut ici l'analyse d'Emile Benveniste concernant les relations de temps dans le verbe français. Il déplace la topologie habituelle distribuant traditionnellement les produits de la langue dite *écrite* et ceux de la langue dite *parlée*. Dominique Bourgain poursuit avec Bresson (1977) qui note que l'écriture se caractérise par les conditions de réalisation fondamentalement différentes des conditions dans lesquelles l'enfant parle et apprend à parler sa langue maternelle.

- Le travail du sens et de la trace : l'aire et la durée en rapport avec le sens en attente sur une surface, et le surgissement du sens sont les principaux aspects pris en compte par l'auteure ici.

Le message produit par le scripteur met celui-ci en instance de travail vu le fait que le procès d'évaluation est constant. En matière de production du sens, l'écriture, pour être comprise doit être abordée dans sa temporalité. Elle comporte une succession d'opérations qui se distribuent dans le temps entre deux activités complémentaires et indissociablement intriquées : le traçage de la matière et la lecture de la matière tracée. De la page blanche au texte ou document, l'écriture est fabriquée, manufacture qui s'installe dans l'intervalle temporel d'une combinaison d'interactions entre le *Je* qui écrit et le *Je* qui se lit. En outre, le style est une notion importante ici, mais ambiguë, car considérée à la fois sous un triple principe : principe de généralisation, principe de singularisation de l'œuvre, il est également pris comme lieu de distinction, ou comme travail de création de la langue d'un scripteur.

- **La dimension psychologique de l'écriture.**

L'auteure analyse les relations existant entre l'activité scripturale et l'activité cognitive. Elle organise cette approche selon deux axes complémentaires : un dispositif théorique de type psychologique et un autre pratique basé sur un système descriptif/explicatif.

En ce qui concerne les paramètres de l'écriture ceux-ci sont liés à la communication et présentent de prime abord l'écriture comme une pratique particulière ; écrire c'est communiquer et on ne peut parler de communication sans tenir compte de l'interaction dans ses multiples dimensions. Ces paramètres sont au nombre de quatre :

- l'effet d'attestation de la chose écrite. La chose écrite *fait vraie* lorsque son effet de vérité repose sur un consensus social d'attestation et où elle est considérée dans sa matérialité même comme une preuve tangible ; c'est en effet un phénomène socioculturel qui n'est point exempt d'implications psychologiques sur l'activité du sujet écrivant, telle qu'il la vit. Il s'agit d'actualisation de l'écriture à partir des tenants et aboutissants psychologiques pour une fonction communicative dans toutes sortes de pratiques à l'instar : du testament, l'article de presse, la correspondance sentimentale ou la lettre d'injures;
- l'effet concernant l'éloignement des protagonistes. La notion d'absence est ici abordée. Ainsi, l'absence du ou des récepteurs, du ou des lecteurs réels ou potentiels au moment et/ou dans le lieu de la production du message, est généralement présentée comme le paramètre fondamental définissant les situations de communication scripturale. La notion d'absence peut concerner soit le récepteur absent ou non au moment et dans le lieu où l'émetteur le produit, soit le cas où le récepteur est effectivement absent au moment de la production du message. L'éloignement peut aussi être géographique et/ou temporel. La fonction de l'écriture pourrait être analysée au plan psychologique comme ce qui permet de gérer les effets de l'éloignement d'autrui et d'attester cette gestion. Autrement dit, l'écriture a pour fonction psychologique de participer à l'instauration ou à la restauration, à l'activation ou à la modification de l'entretien des relations interindividuelles dont l'éloignement objectif ou subjectif peut rompre le fil ou empêcher le laçage, et de les attester. On peut par exemple citer : les lettres, les cartes postales où l'écrit pallie les effets de l'éloignement ; en outre l'œuvre littéraire surtout de type autobiographique comme les mémoires, romans-monologues concerne l'éloignement de l'émetteur et des récepteurs sur un plan plus ou moins objectif avec pour principe de gommer ces éloignements en instaurant une relation fictive de confiance ;
- l'effet du degré de détermination du récepteur. C'est le fait que le producteur du message scriptural sait plus ou moins, quelquefois aucunement, quelle est la personne

physique qui sera le protagoniste dans la lecture de son acte d'écriture. C'est un paramètre qui intervient autant à l'oral qu'à l'écrit et se combine secondairement avec le paramètre *éloignement*.

- Le dernier paramètre est relatif à l'objet de la communication ; il est combinable avec les deux précédents et peut se définir comme ce que sont les contenus et les fonctions des messages scripturaux. En outre, dans ce cadre d'écriture liée à la communication, l'auteure prend à titre d'illustration deux cas de communication scripturale originale : le programme ou projet d'activité et le testament, tous deux des actions programmatiques dans notre société à l'égard d'autrui, strictement scripturales non légales et légalisées, sortes de compromis entre une part de réalisme et une part d'imaginaire susceptibles de nous propulser dans le futur.

- **La dimension sociale de l'écriture**

Cette dimension est abordée par l'auteure d'une part à travers le couple présence de l'écrit dans le social/présence du social dans l'écrit et d'autre part à travers le couple socialisation par l'écriture/ socialisation de l'écriture. En ce qui concerne le premier aspect, l'écriture procure auprès des membres de cette société une certaine lecture du monde physique et de la pratique des rapports sociaux. En d'autres termes, elle participe d'une sémiogénèse relativement commune à ces individus, assez commune pour que se laisse repérer un fonctionnement particulier de cette société. Parler de la présence du social dans l'écrit amène à considérer l'écriture en tant qu'une activité qui aboutit à des textes et documents tels que, quelle que soit l'intention de leur scripteur, la société dans laquelle ce dernier vit ou a vécu s'y trace en même temps que s'y trace l'incorporation du scripteur. En ce qui concerne la socialisation de l'écriture, l'auteur choisit de s'en tenir à trois problématiques : les relations entre l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant et sa socialisation ; *la socialisation* de nos devoirs, spécialement comme condition d'une pensée scientifique ; les relations entre la scripturalisation et une typologie des sociétés, comprise avec les changements que l'introduction de l'écriture a provoqués en elles. L'auteure s'attarde non pas sur la contribution de l'école au *dressage social* des enfants, mais plutôt sur l'écrit, voire l'écriture et la lecture, c'est pourquoi elle affirme que l'écrit (l'écriture et la lecture) est ce que l'on apprend et ce que l'on apprend à l'école massivement. Ainsi, il serait tout de même nécessaire de cerner pourquoi et comment, en quoi et avec quelles conséquences l'apprentissage de l'écriture et de la lecture modifie la manière d'être, de faire et de penser de

l'enfant, et plus précisément sa manière de dire, ainsi que son rapport aux autres langues à l'instar de la langue maternelle.

II.1. FORMULATION DU PROBLÈME

Dans notre système éducatif, l'apprentissage est de plus en plus innové et l'APC est un exemple de réforme. Elle s'affirme comme une approche pouvant permettre à l'école de jouer pleinement son rôle qui est de former l'apprenant pour son insertion harmonieuse dans la vie sociale et aussi de former des enfants aptes à créer, produire, bref assurer le développement du pays. Cependant, en dépit des efforts déployés pour parvenir à de bons résultats, l'APC semble ne point porter des fruits véritables depuis près d'une décennie. Pourtant elle est censée le faire, vu les objectifs qui lui sont assignés ainsi que le temps écoulé depuis son avènement. En effet, la mise en œuvre, voire l'application de l'APC sur le plan mondial en général se fait selon des règles bien précises. Le standard universel concernant le fonctionnement des APC prévoit toujours un chronogramme, un logigramme et même un référentiel en parallèle. À propos de ce dernier, il s'agit d'un document élaboré par les organismes et les institutions agréés ayant pour objet de prescrire l'action pédagogique et d'établir les *curricula* de formation, c'est-à-dire les degrés de réalisation et de maîtrise de la compétence langagière. Le Cameroun quant à lui a élaboré des programmes selon l'APC (dans l'enseignement secondaire général) sans véritable référentiel de compétences, pourtant un bon programme prévoit toujours un référentiel, afin que les choses soient règlementées en dehors de toutes formes de cacophonie. Il s'agit de guider les enseignants, de les orienter afin que chacun n'y procède pas selon son entendement. À partir d'un tel constat, l'APC est certes nécessaire pour notre système éducatif, mais elle demeure un sujet de questionnement compte tenu de ses tares, un sujet à repenser dans sa raison d'être même, ceci en fonction de notre contexte avec lequel il semble ne guère cadrer. Ainsi, à partir des travaux de la doctrine relatifs à la théorie du texte, nous envisageons de poser les jalons d'un référentiel de compétences (propre ou adapté à la didactique du texte) à proposer aux différents acteurs de notre système éducatif pour pouvoir essayer d'exploiter cette approche telle que conçue à l'origine, mais selon notre contexte. À partir de là, nous nous posons la question de savoir quels sont les rapports qui existeraient entre la didactique du texte et un référentiel de compétences. Comment le texte à partir de ses fondations épistémologiques pourrait-il être utile à la définition et à l'élaboration d'un référentiel de compétences pour le sous-cycle d'observation ? Pour mieux appréhender cette problématique, nous avons orienté la suite selon la question de recherche à suivre.

II.2. QUESTION DE RECHERCHE

Le constat soulevé dans la problématique nous amène à nous poser plusieurs questions dont la plus cruciale est la suivante :

Question principale : comment intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle par le biais d'un référentiel de compétences dans le sous-cycle d'observation ?

De cette interrogation principale découlent les questions secondaires suivantes :

Question de recherche No 1 : l'acquisition théorique des savoirs textuels par le biais d'un référentiel de compétences ne pourrait-elle pas permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation ?

Question de recherche No2 : l'acquisition pratique des savoir-faire textuels par le biais d'un référentiel de compétences associé aux programmes ne pourrait-elle pas permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation ?

À l'issue d'un tel questionnement, nous avons défini les objectifs indispensables à notre étude.

II.3. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Avoir un objectif de manière précise c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intention. Pour restreindre ce concept au domaine éducatif, les objectifs prennent en compte le contexte camerounais avec les aspirations des enseignants, des apprenants et même des contenus des programmes. Dans le cadre de notre recherche, nous avons un objectif général à atteindre.

Objectif général : il s'agira de faire un état des compétences textuelles, de déceler les fondamentaux, issus de la vaste théorie du texte d'Adam, Kristeva, Barthes et autres. Par ailleurs, il s'agit de :

- montrer l'évidence selon laquelle l'intégration, l'opérationnalité de l'APC en matière de texte pourrait dépendre de la mise en œuvre d'un référentiel de compétences jumelant la théorie et la pratique, ou encore les savoirs, savoir-faire et savoir-être ;

- montrer l'inexistence du référentiel de compétences dans le sous-cycle d'observation et la nécessité d'en élaborer un comme une sorte d'outil de travail ou de référence destiné à faciliter, l'usage ou l'adaptation d'outils similaires à l'instar des nouveaux programmes.

Dans le but d'appréhender davantage cet objectif, nous montrerons explicitement la place, le bien-fondé de cette étude, pour ensuite la délimiter.

II.4. INTÉRÊT ET DÉLIMITATION DU SUJET

L'intérêt et la délimitation du sujet méritent une attention particulière dans la mesure où la première permet de s'attarder sur les enjeux de l'étude et le second sur la circonscription de ses bornes.

II.4.1. Intérêt du sujet

L'intérêt ou encore l'avantage que l'on pourrait obtenir de cette recherche représente également l'utilité et même l'importance de ce travail qui est indéniable et qui se situe à un triple niveau :

- d'entrée de jeu, ce sujet fait couler beaucoup d'encre et de salive de nos jours au Cameroun. La question de l'APC préoccupe de plus en plus les hauts responsables de notre système éducatif. Parler d'un référentiel de compétences reviendrait à rendre effectifs l'amélioration et l'accroissement des compétences en écriture à travers un recensement d'outils pertinents à partir des théories du texte. De plus, l'un des atouts de cette théorie du texte est qu'elle est au service de l'écrit ;
- Ensuite, ce sujet concerne à la fois les domaines de la linguistique et de la didactique à joindre à la pratique. En effet, il s'agit de recourir aux théoriciens et didacticiens en matière du texte pour mettre en œuvre un référentiel de compétences, question de contribuer à l'intégration de l'APC dans le système éducatif camerounais.
- Enfin, cette étude a pour dessein d'amener les éducateurs camerounais et les apprenants à intégrer l'application d'un référentiel de compétences dans leurs pratiques de classe, garant d'une opérationnalité, d'un enseignement, et d'un apprentissage véritables selon l'APC. L'utilité de cette étude est d'innover en proposant aux enseignants de rompre progressivement, puis une fois pour toutes avec les méthodes inadéquates à l'APC pour celles dont l'utilité pourrait être concrète, afin que l'école puisse vraiment cadrer avec la demande de la société. En bref, l'enseignant pourrait dorénavant savoir où il va et l'apprenant où on l'amène.

Afin de mieux circonscrire notre sujet d'étude, nous lui avons donné une orientation précise relative à la dimension thématique, à la dimension spatiale et temporelle.

II.4.2. Délimitation du sujet

Il s'agit ici de procéder à une détermination du cadre thématique et géographique du sujet.

II.4.2.1. Délimitation thématique

Notre thème est essentiellement basé sur l'acquisition de la compétence textuelle par le truchement d'un référentiel de compétences nécessaire à l'opérationnalité de l'APC pour les classes de français du sous-cycle d'observation. Pour cela, il est question de rechercher l'importance de ce référentiel pour rendre l'enseignement-apprentissage plus productif, en amenant par exemple les apprenants à construire leur savoir selon un document de base précis issu de la théorie du texte. Ainsi, il s'agit de voir si l'APC dans son essence même n'aurait pas besoin d'être repensée, afin de faire cesser les grincements de dents, voire les quiproquos que celle-ci entraîne dans sa compréhension et son application. Il est question pour nous de proposer après une étude un document nécessaire à l'APC et susceptible de pallier à certaines difficultés. L'étude met donc au centre un sujet se rapportant à l'APC en rapport avec la didactique du texte, et sa mise en pratique dans le système éducatif camerounais à travers un référentiel de compétences. Elle sera donc limitée au cadre de l'enseignement du français dans le sous-cycle d'observation du lycée d'Abang-Nkongoa

II.4.2.2. Délimitation spatio-temporelle

Les données de cette étude ont été collectées à Abang-Nkongoa, où nous avons mené des enquêtes avec les apprenants et les enseignants de français. Pour la seconde, la Délégation régionale des enseignements secondaires du centre a été le lieu où nous avons rencontré les inspecteurs pédagogiques régionaux de français. Par ailleurs, en ce qui concerne l'enquête de terrain en vue de la collecte des données, elle s'est déroulée au mois de mai 2016.

La problématique de l'étude constitue en quelque sorte le pilier de tout le travail. C'est pourquoi à partir de la formulation du problème jusqu'à la délimitation de l'étude en passant par la question de recherche, l'objectif et l'intérêt de l'étude, nous avons essayé de fixer les préoccupations auxquelles nous souhaitons apporter une réponse. Ce travail préliminaire nous permet ainsi de formuler nos hypothèses de recherche.

II.5. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

II.5.1. Hypothèse générale

C'est la réponse à la question principale, elle donne des orientations au chercheur concernant la voie qu'il doit emprunter. C'est aussi une réponse anticipée. En outre, liée aux variables, elles entretiennent avec celles-ci une relation d'influence, de dépendance et de détermination. Ainsi, l'hypothèse générale de cette étude pourrait être :

L'acquisition de la compétence textuelle par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le sous-cycle d'observation.

De cette hypothèse générale découlent des hypothèses secondaires.

II.5.2. Hypothèses de recherche

Deux hypothèses de recherche émanent de la principale:

Hypothèse de recherche No 1 : l'assimilation théorique des savoirs textuels par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation.

Hypothèse de recherche No 2 : l'assimilation pratique des savoir-faire textuels par le biais d'un référentiel de compétences associé aux programmes pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation.

Pour corroborer ou infirmer ces hypothèses, nous nous proposons de procéder à sa vérification à travers l'entretien, l'observation directe, le questionnaire. Mais avant d'y parvenir, une présentation compendieuse des variables serait capitale.

II.6. DÉFINITION ET PRÉSENTATION DES VARIABLES

II.6.1. Définition des variables

D'après Gordon Mace:

La variable est une caractéristique, un attribut ou encore une dimension d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation. C'est encore une grandeur dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre.
(Mace 1988 : 48)

La variable est donc très importante lorsqu'on passe d'une observation à une autre. C'est sur elle que repose la vérification des hypothèses. On en a plusieurs, mais, dans le cadre de notre étude, nous aurons deux variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

II.6.2. La variable indépendante

La variable indépendante sert à expliquer les relations qui existent entre elle et la variable dépendante. Gordon Mace quant à elle affirme : *une variable indépendante est une variable dont le changement de valeur influe sur celui d'autres variables.* (Mace 1988 : 50).

Elle est la cause du phénomène qu'on étudie que le chercheur veut mesurer et manipuler. Dans le cadre de notre étude, elle est la suivante:

VI: la didactique du texte.

VI 1 : l'acquisition théorique des savoirs textuels par le biais d'un référentiel de compétences.

VI 2 : l'acquisition pratique des savoir-faire textuels par le biais d'un référentiel de compétences associé aux programmes.

II.6.3. La variante dépendante

À propos de la variable dépendante, Gordon Mace affirme :

Une variable dépendante est une variable dont la valeur varie en fonction de celle des autres. C'est la partie de l'équation qui varie de façon concomitante avec un changement ou une variation dans la variable indépendante. (Mace 1988 : 49)

Dans une relation de cause à effet et en recherche expérimentale, elle est l'effet présumé. Dans le cadre de notre étude elle est :

VD : l'élaboration d'un référentiel de compétences selon l'APC dans le sous-cycle d'observation.

Le tableau ci-dessous, présente sommairement les différentes hypothèses de l'étude, ainsi que les variables.

Thème	Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables indépendantes	Variables dépendantes
Approche par	HG : L'acquisition	HR1 : l'acquisition théorique des savoirs	VI : la didactique du	VD : l'élaboration

<p>les compétences : proposition de référentiel des compétences : cas de l'écrit.</p>	<p>de la compétence textuelle par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le sous-cycle d'observation.</p>	<p>textuels par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation.</p>	<p>texte écrit. <u>VI1</u> : l'acquisition théorique des savoirs textuels par le biais d'un référentiel de compétences.</p>	<p>d'un référentiel de compétences selon l'APC dans le sous-cycle d'observation.</p>
		<p><u>HR2</u> : l'acquisition pratique des savoir-faire textuels par le biais d'un référentiel de compétences associé aux programmes pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation.</p>	<p><u>VI2</u> : l'acquisition pratique des savoir-faire textuels par le biais d'un référentiel de compétences associé aux programmes.</p>	

Tableau 1: Tableau synoptique des hypothèses et variables

À l'issue de cette problématique de l'étude qui a permis de formuler le problème, la question de recherche, les objectifs de l'étude, l'intérêt et délimitation de l'étude, la formulation des hypothèses, la définition et présentation des variables, il y a lieu à présent d'indiquer, d'exposer la méthodologie à travers laquelle les bases instrumentales de la recherche des solutions au questionnement seront posées.

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Cette partie nous permet de préciser et de définir les réflexions méthodologiques qui serviront de support à notre recherche. Pour y parvenir, nous allons nous appesantir de prime abord sur le type de recherche, ensuite sur la population visée par l'étude, puis sur la méthode d'échantillonnage, l'échantillon de l'étude, la description de l'instrument de collecte des données, la validation de cet instrument, et enfin sur le procédé de collecte de ces données.

III.1. TYPE DE RECHERCHE

C'est dans le champ de la recherche empirique que va s'inscrire cette étude reposant sur des données qualitatives. Ladite étude met en avant des comportements et opinions, à partir des données sur le terrain qui peuvent s'obtenir *via* le questionnaire, le guide d'entretien, l'observation directe.

Le type de recherche précisé, la population de l'étude, un autre support de cette recherche nécessite également une définition.

III.2. POPULATION DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de cette étude, le terme population mérite une attention particulière. Dans le domaine de la recherche, elle englobe les éléments, les êtres animés ou inanimés d'un groupe bien défini. C'est l'ensemble des sujets soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit de généraliser les résultats de ses enquêtes. Elle est aussi l'ensemble d'individus sur lesquels porte l'enquête. Dans le cadre de notre étude, nous ferons allusion à deux types de population à savoir les populations cible et accessible.

La première concerne l'ensemble des membres d'un groupe spécifique visé par la recherche. Celle de notre étude englobe tous les apprenants du sous-cycle d'observation, tous les enseignants de français et tous les inspecteurs pédagogiques régionaux du Cameroun.

La deuxième quant à elle est relative à la partie de la population cible disponible au chercheur et auprès de laquelle le chercheur recueille des informations. Celle de notre recherche est constituée de l'ensemble de deux cent cinquante apprenants du sous-cycle du L.A.N., des quatorze enseignants de français dudit établissement et des deux inspecteurs pédagogiques régionaux du centre que nous avons rencontrés. Des 14 enseignants que compte le L.A.N., nous avons pu recueillir les informations de deux enseignants.

III.2.1. Les professeurs de français du L.A.N.

Effectifs	Statut	Sexe	âge	Expérience	Établissement
2					
1	Prof. permanent titulaire d'un DiPES II /AP	Féminin	40ans	12 ans	L.A.N.
2	Prof. permanent titulaire d'un DiPES II	Féminin	37 ans	12 ans	L.A.N.

Tableau 2: récapitulatif des enseignants de français du L.A.N.

Les entretiens avec les deux professeurs de français du L.A.N. ont eu lieu les 12 mai 2016.

Nous avons rencontré non seulement les enseignants, mais aussi les apprenants.

III.2.2. Les apprenants du sous-cycle d'observation du L.A.N.

Classes	Effectifs	Total	Etablissement
6 ^e	120	250	L.A.N.
5 ^e	130		L.A.N.

Tableau 3: Récapitulatif des apprenants du sous-cycle d'observation du L.A.N.

Notre recherche étant empirique, nous avons aussi utilisé le questionnaire pour recueillir l'avis des apprenants de cet établissement. Nous leur avons proposé notre questionnaire. Hormis les enseignants et les apprenants, les inspecteurs pédagogiques régionaux de français Du centre font également partie de cette population d'étude.

III.2.3. Les inspecteurs pédagogiques régionaux de français du Centre

Statut	Sexe	âge	Expérience
I.P.R	Masculin	47 ans	10 ans
I.P.R	Féminin	47 ans	10 ans

Tableau 4: Récapitulatif des inspecteurs pédagogiques régionaux de français du Centre

Nos entrevues avec les inspecteurs pédagogiques régionaux de français du centre ont eu lieu le 16 mai 2016 à Yaoundé. Nous avons été bien accueillies par ceux-ci et ils ont répondu spontanément à toutes les questions contenues dans le guide d'entretien.

III.3. MÉTHODES D'ÉCHANTILLONNAGE

À défaut d'interroger tous les membres d'une population donnée, il faut déterminer avant de commencer un sondage, la manière dont les individus qui constitueront l'échantillon seront sélectionnés. Il existe deux grandes familles d'échantillons : les échantillons probabilistes et les échantillons non probabilistes. Les premiers sont des méthodes de sélection d'un échantillon basées sur le hasard et un tirage au sort ; les seconds quant à eux consistent à sélectionner l'échantillon, non pas à partir d'un tirage aléatoire, mais basé sur un choix réfléchi d'individus selon des règles définies.

Pour notre travail, nous avons choisi la méthode probabiliste, car elle donne les mêmes chances à tous les éléments de la population d'appartenir à l'échantillon. Celle-ci comprend plusieurs techniques d'échantillonnage, en l'occurrence l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage systématique, l'échantillonnage stratifiée, l'échantillonnage en grappe. Nous avons opté pour l'échantillonnage aléatoire simple. Celui-ci consiste en un tirage au sort basé sur le hasard.

La méthode probabiliste est celle qui a été retenue dans le cadre de cette recherche. Elle accompagne l'échantillon de l'étude qui lui permet d'être mis en œuvre.

III.4. ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

L'échantillon est un sous ensemble de la population de base qui est interrogé après sélection d'une enquête.

Notre échantillon d'étude est d'abord constitué de cent(100) élèves du sous-cycle d'observation du premier cycle du L.A.N. Ils ont été sélectionnés au hasard parmi les deux cent cinquante (250) élèves de ce niveau. Les enseignants de français étant nombreux, au nombre de quatorze (14). Nous avons sélectionné mesdames A.M. et B.C. Elles sont toutes titulaires d'un DiPES II. Quant aux inspecteurs pédagogiques régionaux de français du Centre, nous avons travaillé avec deux (2). Il s'agit de : Monsieur M.M. et Madame N.S. âgés, tous deux de 47 et ayant une ancienneté de dix (10) ans.

Pour rendre une étude crédible, l'échantillon doit être représentatif. Un échantillon est alors considéré comme représentatif de la population accessible si et seulement si le taux de représentativité (TR) calculé est supérieur ou égal à 20%. En effet, ce taux représente les

sujets qui ont fait l'objet de notre étude. Dans tous les trois cas, notre taux de représentativité (TR) va au-delà de 20%.

Dans le cas des apprenants par exemple, nous pouvons calculer ce taux de représentativité (TR) selon la formule ci-dessous :

$$\text{Soit TR} = \frac{\text{effectif échantillon} \times 100}{\text{taille de la population accessible}}$$

$$TR = \frac{100 * 100}{250} = 40\%$$

Notre échantillon est donc représentatif, car le taux de représentativité (TR) qui est de 40% va au-delà de 20%.

Cependant, les enquêtes ne peuvent point être menées sans une description minutieuse de l'instrument de collecte des données.

III.5. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans le cadre de notre travail, les trois outils d'investigation que nous avons élaborés nous ont permis de vérifier les informations recueillies : l'observation directe, les entretiens, le questionnaire. À propos de l'observation directe, nous allons nous en servir pour vérifier la nécessité d'un référentiel de compétences dans la pratique de l'APC ou encore l'impact de son absence dans notre système éducatif. Ladite observation sera suivie par des entretiens et le questionnaire à travers lesquels nous allons recueillir les avis des intervenants directs dans la pratique de l'APC.

III.5.1. L'observation directe

Recourir à l'observation directe, c'est procéder à l'enregistrement, par notes descriptives ou analytiques, d'actions ou d'observations perçues sur le terrain, dans un contexte naturel. Les organes de sens sont prioritaires en matière d'observation directe, en particulier la vue et l'ouïe. L'entretien et le questionnaire viendront par la suite renforcer cette observation dans sa compréhension et son exploitation des données. Ainsi, il y aurait comme une sorte de complémentarité entre ces outils. Dans le cadre de cette observation directe, nous avons préparé des leçons avec l'appui de l'encadreur et assisté à des leçons dans nos classes

de stage. D'autres moyens ont consisté à observer directement la pratique de l'APC à partir des documents à l'instar des nouveaux programmes, du *curriculum*, et du guide pédagogique.

En effet, dans la conduite d'une leçon par l'enseignant, nous avons fait le constat selon lequel dans le canevas relatif à la préparation de la leçon, les activités d'apprentissage interviennent ; ces dernières concernent en principe un ensemble de tâches que l'enseignant donne aux apprenants pour traiter la situation-problème et plus loin évaluer la leçon. Cependant, l'enseignant formule ou donne des tâches à l'apprenant *ex nihilo*, d'où le risque de se tromper et de ne point atteindre ses objectifs s'il n'a pas de véritable repère lui permettant de ne guère confondre la tâche en tant qu'exercice ou tâche pédagogique (typique de la classe pouvant se confondre avec le processus d'acquisition de la langue), différente de la tâche en tant qu'activité qui a trait à la réalité quotidienne (qu'un référentiel de compétences pourrait par exemple élucider) permettant à l'apprenant de reproduire dans la classe, un acte de langage possible en dehors de la classe.

Hormis l'observation directe, les entretiens ont aussi contribué à leur manière au renforcement de cette phase préalable.

III.5.2. Les entretiens

L'entretien présente diverses formes et variantes. Cependant, quelle que soit la forme retenue, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité. L'entretien a donc pour but de permettre au chercheur d'accéder directement à l'information souhaitée, car c'est une aubaine de contact direct (pour le chercheur) avec des personnes ressources qui, expérimentés, compétentes ou responsables ont fourni des informations de natures diverses. Nous avons recueilli les données sous forme d'enregistrement à l'aide d'un téléphone portable. Cette phase du travail a duré environ deux semaines, et nous a permis d'effectuer des descentes sur le terrain. L'entretien avec les inspecteurs s'est passé en 58 minutes 28 secondes, celui du premier enseignant en 28 minutes 01 seconde, et celui du second en 30 minutes 27 secondes.

Notre guide d'entrevue tant avec les enseignants qu'avec les inspecteurs a été scindé en quatre parties essentielles à savoir de prime abord l'en-tête (à gauche) constitué d'une part des noms de notre université, de notre faculté, de notre filière et d'autre part de l'objet. En second lieu, les consignes et modalités de réponse, puis le cadre réservé à l'identification

exempt bien sûr du nom du concerné (preuve de l'anonymat de la procédure), et enfin la partie prévue pour les questions relatives au thème.

Tout comme les entretiens, le questionnaire est aussi important, ayant la même vision que ces derniers.

III.5.3. Le questionnaire

Le questionnaire est un ensemble de questions théoriquement validées permettant de résoudre un problème sur les plans pédagogique, psychologique, et sociologique. C'est également un ensemble de questions construites dans le but d'obtenir les informations correspondant aux objectifs d'une étude. Parce que notre recherche est empirique, nous nous sommes aussi servis du questionnaire. Nous avons présenté ce dernier en quatre parties à l'instar de l'en-tête constitué d'une part des noms de notre université, de notre établissement ou faculté, de notre filière, et d'autre part de l'objet. Ensuite, des consignes de réponse, puis de l'identification et enfin des questions relatives au thème.

Au niveau des questions nous nous sommes servies des questions ouvertes pour la plupart.

Les deux premières questions sont liées aux hypothèses générale et de recherche N°1, les trois dernières questions quant à elles sont en rapport avec l'hypothèse de recherche N° 2.

Une fois l'instrument de collecte de données décrit, il faudra le valider.

III.6. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

La description de l'instrument de collecte des données donne automatiquement lieu à une validation dans le but d'accorder une certaine crédibilité au travail.

Dans un premier temps, nous avons soumis le questionnaire et guide d'entretien à notre directeur qui a vérifié la conformité de ceux-ci avec les hypothèses, les variables, avant d'entériner l'enquête proprement dite.

Dans un second temps, nous avons d'abord procédé à une pré-enquête avec 40 apprenants (sur 59) choisis en 3^e au L.A.N. Après cette pré-enquête, nous nous sommes rendue compte que les réponses obtenues de la deuxième question n'étaient pas celles attendues des enquêtés. C'est pourquoi nous avons dû la reformuler. C'est après cela que nous avons donc validé notre questionnaire.

En ce qui concerne les guides d'entretien avec les enseignants et les inspecteurs, nous sommes directement allés sans enquête préliminaire, compte tenu de la maturité et de l'expérience professionnelle de ces derniers qui d'ailleurs ont répondu aisément à nos questions.

C'est ainsi qu'on a validé notre questionnaire et notre guide d'entretien. Mais, pour collecter les données proprement dites, la méthodologie exige une certaine procédure.

III.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Collecter les données, c'est rassembler, enregistrer, ou se rendre sur le terrain à la quête des informations indispensables pour une analyse ou une expérimentation.

Pour parvenir à glaner les informations dont nous avons besoin, nous nous sommes rendus au L.A.N, ainsi qu'à la Délégation régionale des enseignements secondaires du Centre.

Les modes de dépouillement varient d'une recherche à une autre. En ce qui nous concerne, nous nous sommes intéressés au dépouillement manuel. Nous avons procédé de la manière suivante :

- rappel de chaque item du questionnaire;
- dénombrement des réponses et catégorisation des points de vue.

La phase méthodologique de l'étude a permis d'indiquer avec précision le type de recherche, ensuite, la population visée par l'étude ; puis, la méthode d'échantillonnage, l'échantillon de l'étude, la description de l'instrument de collecte des données, la validation de celui-ci et enfin la procédure de collecte de ces données. Cette phase se présente comme l'un des viviers primordiaux de la scientificité de la recherche. Les données de la recherche ainsi obtenues, le prochain cadre dit opératoire, permettra de poursuivre celle-ci en les mettant en exergue, en les présentant, en les analysant et en les interprétant par la suite selon des méthodes bien précises.

TROISIÈME PARTIE : LE CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre porte essentiellement sur l'analyse des enquêtes et leurs résultats afin de clarifier les principales préoccupations au centre de cette étude. Il présente alors l'ensemble des résultats que nous avons obtenus après la collecte de données pour la vérification de nos hypothèses émises dès le départ. Ainsi, il s'articulera en trois axes : *primo*, le rapport et l'analyse des résultats du questionnaire, *secundo*, la synthèse des différents entretiens sur le terrain, et *tertio* l'analyse de l'observation. Les informations qui en découleront nous seront utiles dans la suite de la recherche.

IV.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : RAPPORT ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

La présentation des résultats dont il est question ici est relative à une sorte de rapport, voire de compte rendu des enquêtes concernant le questionnaire, l'interview et l'observation directe.

Le questionnaire que nous avons conçu a été proposé aux apprenants des classes de 6^e et de 5^e du sous-cycle d'observation du L.A.N. et les résultats de celui-ci se présentent ainsi qu'il suit :

Résultats de la première question : qu'est-ce qu'un référentiel selon vous ?

Classe	Réponses/Modalités	Effectifs	Pourcentage
6 ^e	Aucune idée	20	40%
	C'est l'enseignement d'une étude	10	20%
	C'est une forme de conte	10	20%
	C'est l'enseignement efficace du français	10	20%
	Totaux	50	100%

Tableau 5: L'appréhension du référentiel par les apprenants des classes de 6e

Sur 50 élèves de la classe de 6^e, 20 n'ont aucune idée de ce que c'est que l'APC, 10 pensent que c'est l'enseignement d'une étude, pour les deux derniers, c'est une forme de conte pour l'un et l'enseignement efficace du français pour l'autre. Soit respectivement pour toutes ces réponses un pourcentage de 40% pour la première, 20% pour la seconde, 20% pour la troisième et 20% pour la quatrième.

Classe de 5^e :

Classe	Réponses/Modalités	Effectifs	Pourcentage
5 ^e	Aucune idée	50	100%

Tableau 6: L'appréhension du référentiel par les apprenants de la classe de 5e

Sur 50 élèves en classe de 5^e, aucun ne sait ce que c'est qu'un texte. Soit un pourcentage de 100%.

Résultats de la deuxième question : Qu'est-ce que le texte selon vous ?

Classe	Réponses/Modalités	Effectifs	Pourcentage
6 ^e	Aucune idée	30	60%
	C'est l'élaboration d'un document pédagogique indispensable	20	40%
	Totaux	50	100%

Tableau 7: Les représentations du texte par les apprenants de la classe de 6e

Sur 50 élèves en classe de 6^e, 30 n'ont aucune idée de ce que c'est qu'un texte, 20 pensent que c'est l'élaboration d'un document pédagogique indispensable. Soit respectivement un pourcentage de 60% pour la première réponse et 40% pour la seconde.

Classe	Réponses/Modalités	effectifs	pourcentage
5 ^e	aucune idée	20	40%
	c'est un résumé permettant de mieux mémoriser	20	40%
	c'est un groupe de mots, une phrase, un paragraphe	10	10%
	Totaux	50	100%

Tableau 8: Les représentations du texte par les apprenants de la classe de 5e

Sur 50 élèves en classe de 5^e, 20 n'ont aucune idée de ce que c'est qu'un texte, 20 pensent que c'est un résumé permettant de mieux mémoriser, 10 autres affirment que c'est un groupe de mots, une phrase, un paragraphe. Soit respectivement pour toutes ces réponses un pourcentage de 40% pour la première, 40% pour la deuxième et 10% pour la troisième.

Résultat de la troisième question : Avez-vous déjà entendu parler de l'approche par les compétences (APC) ? Si oui, cette approche vous permet-elle de mieux comprendre les enseignements ?

Classes	Réponses/ Modalités	Effectifs	Pourcentage
6 ^e	Non	30	60%
	Oui (sans précision sur son apport dans la compréhension des enseignements)	20	40%
	Totaux	50	100%
5 ^e	Non	25	50%
	Oui (sans précision sur son apport dans la compréhension des enseignements)	25	50%
	Totaux	50	100%

Tableau 9: La vision de l'APC selon les apprenants des classes de 6e et 5e

Sur 50 élèves en classe de 6^e, 30 affirment n'avoir jamais entendu parler de l'APC et 20 affirment le contraire sans préciser son apport sur la compréhension des enseignements. Pour la classe de 5^e, 25 disent n'avoir jamais entendu parler de l'APC, et 25 disent le contraire sans préciser son apport à la compréhension des enseignements. Soit un pourcentage de 60% qui disent non et 40% qui disent oui (sans précision) pour la 6^e. En ce qui concerne la 5^e, on a un pourcentage de 50% qui disent non et 50% qui disent oui (sans précision).

Résultat de la quatrième question : Avez-vous déjà entendu parler des nouveaux programmes et les détenez-vous ?

Classes	Réponses/Modalités	Effectifs	Pourcentage
6 ^e	Non	25	50%
	Oui (sans détention)	25	50%
	Total	50	100%
5 ^e	Non	45	90%
	Oui (sans détention)	05	10%
	Total	50	100%

Tableau 10: La vision des programmes selon les apprenants des classes de 6e et de 5e

Sur 50 élèves en classe de 6^e, 25 affirment n'avoir jamais entendu parler des nouveaux programmes et 25 affirment le contraire (sans les détenir). Pour la classe de 5^e, 45 disent n'avoir jamais entendu parler des nouveaux programmes et 05 disent le contraire (sans les détenir). Soit un pourcentage de 50% qui disent non et 50% qui disent oui (sans détention) pour la 6^e. En ce qui concerne la 5^e, on a un pourcentage de 90% qui disent non et 10% qui disent oui (sans détention). Pour ces deux classes, on peut constater que le pourcentage de détention est de 00%.

Résultat de la cinquième question : Pensez-vous que votre avis soit effectivement pris en compte dans l'élaboration et la réalisation du cours ?

Classes	Réponses/Modalités	Effectifs	Pourcentage
6 ^e	Aucune idée	25	50%
	Oui	15	30%
	Non	10	20%

	Total	50	100%
5 ^e	Oui	35	70%
	Non	15	30%
	Aucune idée	00	00%
	Totaux	50	100%

Tableau 11: L'appréhension de la prise en compte de leur avis dans l'élaboration et la réalisation du cours par les apprenants des classes de 6e et 5e

Sur 50 élèves en classe de 6^e, 25 n'ont aucune idée concernant la prise en compte ou non de leur avis dans l'élaboration et la réalisation du cours, 15 pensent que leur avis soient effectivement pris en compte, 10 pensent le contraire. En classe de 5^e, 35 élèves estiment que leur avis soient effectivement pris en compte dans l'élaboration et la réalisation du cours, et 15 pensent le contraire. Soit un pourcentage de 50% d'apprenants n'ayant aucune idée, 30% qui disent oui et 20% qui disent le contraire pour la classe de 6^e. Pour celle de 5^e, on a un pourcentage de 70% qui disent oui, 30% qui disent non et 00% qui disent n'avoir aucune idée.

Les résultats des opinions des apprenants ont été présentés et analysés conformément à leur disposition dans le questionnaire. C'est dans cette optique que seront présentées les synthèses des différentes interviews.

IV.2. SYNTHÈSE DES DIFFÉRENTES INTERVIEWS

IV.2.1. Synthèse des entretiens avec les professeurs de français

IV.2.1.1. La notion de théorie du texte

Qu'est-ce que la théorie du texte selon vous ?

Le professeur A.M. pense que c'est un ensemble de critères ou procédés établis pour un genre ou pour un courant littéraire et permettant d'identifier des textes précis. Madame B.C. dit : *la théorie du texte c'est l'ensemble des outils linguistiques qui permettent à l'auteur de véhiculer un message, ce sont les outils linguistiques d'un texte.*

IV.2.1.2. Le concept de référentiel

Qu'est-ce qu'un référentiel selon vous ?

Le professeur A.M. pense que c'est un ensemble de règles, de principes, de normes servant de base pour une application ou une pratique.

Pour Madame B.C., le référentiel c'est l'ensemble des compétences terminales qu'un apprenant devrait développer au terme d'un apprentissage, c'est également le profil de sortie de l'apprenant au terme d'un apprentissage précis.

IV.2.1.3. L'APC et le référentiel dans l'enseignement secondaire

Avez-vous constaté qu'il n'en existe pas au premier cycle dans le cadre de l'APC ?

Madame A.M. affirme qu'il en existe déjà, mais avec des compétences non suffisamment et clairement formulées. Pour elle, il s'agit de l'arrêté ministériel No 263 /14 MINESEC/IGE du 13 août 2014 signé par le Ministre des enseignements secondaires.

Madame B.C pense qu'il n'en existe pas malheureusement, car dans les nouveaux programmes on n'en fait pas allusion, mais elle espère qu'avec le temps il sera instauré.

IV.2.1.4. Le référentiel et la didactique du français

Quelle pourrait être sa place dans l'enseignement du français au premier cycle selon l'APC ?

Madame A.M. pense qu'il pourrait aider à mieux cadrer les enseignants et à mieux orienter les apprenants ; car il sera comme un guide qui va orienter le travail de l'enseignant et de l'apprenant. Ainsi, au terme d'un enseignement l'élève saura s'il a compris ceci ou cela en étant capable de mettre véritablement en pratique ce qui a été enseigné.

IV.2.1.5. La pratique de l'APC

Pouvez-vous nous dire comment vous appliquez l'APC dans vos pratiques de classe ?

Madame B.C.dit qu'elle prépare d'abord tout en amont en exploitant les documents officiels (les programmes, l'arrêté ministériel portant période d'interruption de classes du mois de juillet-août, le calendrier de découpage, l'emploi du temps); ensuite, elle monte ses propres documents de planification. Ainsi, pour chaque module couvrant une séquence administrative, il doit y avoir un projet pédagogique. Après cela, chaque cours est précédé par le montage d'une fiche de préparation. Pour la pratique proprement dite, à partir de cette fiche, elle suit les six étapes de la leçon c'est-à-dire de la découverte de la situation jusqu'à l'intégration.

Quant-à Madame B.C., elle tient compte des savoir-faire et des savoir-être. Avec le premier, l'apprenant doit être capable de lire le texte face à lui et avec le second, celui-ci doit

être capable d'identifier ce qu'on lui demande à travers le texte, d'identifier par exemple tel ou tel outil linguistique dans le texte, le savoir-être implique autre chose : l'esprit de collaboration et cet esprit de collaboration va impliquer la tolérance qui à son tour va faire appel à la capacité d'argumenter de l'apprenant. Tout cela à l'aide des supports tels que les corpus, le livre qui permettent de poser les questions aux apprenants en fonction de ce qu'on a prévu.

IV.2.1.6. Les difficultés de la mise en œuvre de l'APC

Quelles sont les difficultés qui entravent la mise en œuvre effective de l'approche par les compétences (APC) ?

Pour Madame A.M, il existe des difficultés : la première est d'ordre matériel, les manuels ne sont pas toujours adaptés aux différents modules. Tels qu'ils sont conçus, ceux-ci ne permettent pas de mettre en œuvre le décloisonnement. Il y a même des œuvres qui ne contiennent pas les cinq modules ou les différents modules prévus par le *référentiel*. La deuxième c'est le fait que les apprenants n'ont pas toujours les moyens d'avoir le livre. Madame B.C réplique en disant :

Les effectifs pléthoriques dans les salles de classe qui découragent l'initiative de l'enseignant quelles que soient ses compétences ; ensuite l'insuffisance des outils qui permettent de mettre en pratique ce que recommandent les inspecteurs, et enfin l'insuffisance des supports adéquats, les supports ne sont pas adéquats.

IV.2.1.7. L'accessibilité des programmes

Les élèves détiennent-ils les programmes ?

Madame A.M affirme que les élèves ne les détiennent pas. Elle pense qu'il y a un intérêt pour l'enseignant d'avoir les programmes. Les apprenants quant à eux ont plutôt intérêt à avoir la déclinaison de ces programmes, les éléments des contenus de ceux-ci, car tout n'intéresse pas l'apprenant dans les programmes, seulement les items, les articulations qui leur sont donnés en début d'année ou en début de chaque module.

Madame B.C répond par l'affirmative, parce qu'il leur communique ces programmes à la rentrée, ce qui est pour lui une nécessité.

IV.2.1.8. Le rôle de l'apprenant

Les élèves interviennent-ils dans l'élaboration et la réalisation du cours ?

Madame A.M pense que le professeur élabore le schéma du cours. C'est dans la réalisation du cours qu'interviennent les apprenants, qui à partir des questions posées par l'enseignant construisent le cours.

Madame B.C répond par la négative : *non*, et elle ajoute qu'il le devrait en principe avec l'apprenant qui est désormais au centre de son apprentissage. La plupart des apprenants sont timides et n'encouragent pas à travailler. Mais son effort a pour but d'amener les élèves à s'intéresser, à participer au cours car, en le faisant, il les oriente dans la réalisation du cours en découvrant ce qu'ils n'ont pas bien maîtrisé. À partir de là, il montent des cours pour résoudre leurs problèmes.

La synthèse des entrevues avec les différents enseignants de français a porté sur les huit questions qui leur ont été posées (conformément à la grille d'entretien). Il en est de même du condensé des entrevues avec les inspecteurs pédagogiques.

IV.2.2. Synthèse des entretiens avec les inspecteurs pédagogiques régionaux

IV.2.2.1. La notion de théorie du texte

Pouvez-vous nous dire ce que c'est que la théorie du texte ?

Monsieur l'inspecteur M.M. répond à cette préoccupation en ces termes :

La théorie du texte ce sont les méthodes d'approche et d'analyse des textes littéraires, ces sont les différentes stratégies pour analyser et comprendre un texte. C'est le propre des critiques littéraires.

C'est donc à ce niveau qu'on parle de plusieurs critiques dans l'analyse textuelle comme la critique dogmatique, explicative (qui lie l'auteur, sa vie à l'œuvre), de la nouvelle critique (qui ne veut pas expliquer l'œuvre historique de l'extérieur, une œuvre littéraire), c'est une écriture autonome, dont on peut dégager le sens à partir des écrits sans référence à la vie de l'auteur.

IV.2.2.2. Le référentiel

Pouvez-vous nous dire ce que c'est qu'un référentiel ?

Ces inspecteurs soutiennent que le référentiel est un ensemble de socles de compétences, les objectifs à atteindre par un système éducatif. Il permet d'orienter la formation de l'élève vers ce que l'Etat attend de lui. Il faut allier à ce socle de compétences les programmes. Ce sont ces deux qui constituent ce qu'on appelle le référentiel. Le premier insiste sur les compétences à atteindre soit à la fin d'un cycle, soit à la fin d'un niveau, soit à la fin d'une leçon, et le second sur les contenus à enseigner pour atteindre cette compétence. Le référentiel se décline en sous-ensembles, les socles de compétences de base (compétences générales à atteindre à la fin d'un cycle) mis sur pied par le gouvernement qui définit le type d'élève qu'il voudrait avoir à la fin d'un cycle. On peut décliner ces compétences générales en compétences spécifiques qu'on attend de l'élève à un niveau d'étude en 6^e ou en en 5^e. Ces compétences spécifiques seront à leur tour déclinées en domaines de vie. Pour atteindre ces derniers, on les décline aussi en activités à mener par les enseignants. On se retrouve donc dans le projet pédagogique à bâtir, les contenus du programme mixés pour avoir ledit projet permettant de définir ce qu'on appelle les compétences séquentielles ou modulaires, ce qu'on attend à la fin d'un module à concrétiser par des fiches de préparation.

IV.2.2.3. L'APC et le référentiel dans l'enseignement secondaire

Avez-vous constaté qu'il n'en existe pas au premier cycle dans le cadre de l'enseignement du français selon l'APC ?

Pour les deux inspecteurs il en existe déjà. Le *curriculum* est là, tout y est défini. Ce qui ne s'y trouve pas ce sont les compétences transversales, c'est-à-dire que les compétences sont encore autonomes, par discipline. Chacune a sa compétence, le gouvernement n'a pas encore défini une compétence globale.

IV.2.2.4. Le référentiel et la didactique du français

Quelle pourrait être sa place dans l'enseignement du français au premier cycle selon l'approche par les compétences (APC) ?

Monsieur M.M. répond à cette question en ces termes : *Sans référentiel, on navigue à vue, on va sans direction. Sans référentiel, on risquera de tomber dans l'approche par les objectifs à partir du livre.* Pour lui, c'est le référentiel qui définit le type d'enfant que le

gouvernement veut former, il définit ce qu'on attend en opérationnalisant les enseignements à partir des programmes en fonction de la compétence. Sans référentiel, il n'y a pas d'APC, il est incontournable dans l'APC.

IV.2.2.5. L'APC et le contexte camerounais

L'APC telle qu'appliquée actuellement correspond-elle à notre contexte ?

L'APC d'après les deux inspecteurs comporte beaucoup d'incongruités. En effet, la charrue a été mise avant les bœufs. L'APC est certes une bonne méthode pour le modernisme, mais le contexte ne sied pas, car on y est arrivé sans préparation, sans résoudre le problème des effectifs pléthoriques, du profil plus ou moins médiocre des apprenants dont le suivi n'est guère rigoureux.

IV.2.2.6. Les raisons de l'adoption de l'APC

Qu'est-ce qui a motivé son adoption ?

L'inspecteur Monsieur M.M. pour répondre à cette question affirme ce qui suit :

*On a voulu mettre l'accent sur l'éclosion de la personnalité de l'apprenant,
l'enseignant ne doit plus être le principal acteur dans l'apprentissage.
L'enfant cesse d'être un réceptacle pour être au centre de l'apprentissage.*

Ainsi, l'apprenant passe du niveau passif au niveau actif, grâce à l'APC, il se bat donc pour construire sa vie vers ce qu'on veut qu'il soit. On part désormais de sa participation pour le former, le façonner à partir des situations réelles. En outre, ce qui a motivé l'adoption de l'APC, c'est le fait que le Cameroun n'a pas voulu rester en marge de l'évolution, de l'histoire, bref de la modernité.

IV.2.2.7. La critique de l'APC

Pensez-vous que l'APC soit complète telle qu'elle se présente actuellement ?

Les avis des inspecteurs sont unanimes. Ils pensent tous qu'elle est incomplète. Pour eux, c'est une approche, une façon d'enseigner. En effet, la pédagogie est essentiellement dynamique, elle évolue. Cependant, elle a beaucoup d'insuffisances. C'est la théorie qui est complète, mais l'applicabilité ne l'est pas compte tenu du contexte lié à la pauvreté dans lequel nous sommes. Néanmoins on a choisi d'entrer par les situations de vie parmi tant d'autres entrées en vue de former un être intégral capable de s'épanouir dans sa société dans

tous les domaines possibles. Nonobstant ce fait, beaucoup reste encore à faire en tenant compte des effectifs, du quota horaire de l'enseignant surchargé par exemple.

IV.2.2.8. La place du référentiel

Que pensez-vous de la nécessité d'un référentiel pour orienter, canaliser, voire harmoniser sa mise en œuvre ?

D'après l'inspecteur M.M. un document de plus serait inutile, car il existe déjà un référentiel de compétences très bon et complet. Tout y est et il est bien orienté. Il ne reste plus qu'à voir dans quelle mesure l'adapter à notre système, à notre contexte avec un petit effort de la part de la politique gouvernementale qui pourrait le réviser.

La synthèse des différents entretiens a permis de faire le point sur les avis des uns et des autres relatifs aux questions des grilles de ces entretiens. L'observation directe quant à elle donne également lieu à une analyse.

IV.3. RÉSULTAT (ANALYSE) DE L'OBSERVATION DIRECTE

Notre statut d'élève professeur en 6^e et 5^e dans le cadre de notre stage, nous amène à relater synthétiquement notre expérience personnelle des pratiques de classe, voir celle de notre encadreur. D'une manière générale, nous avons observé qu'au sous-cycle d'observation, c'est-à-dire en 6^e et en 5^e, les enseignants détiennent le nécessaire pour enseigner à l'instar du guide pédagogique, des programmes et du *curriculum*. Ces derniers qui se confondent avec le référentiel de compétences inexistant sont plutôt des documents de base de l'APC ou d'accompagnement du référentiel (surtout pour les deux premiers). Cela sous-entend donc que le référentiel de compétences qui est censé mettre en œuvre l'usage de ces documents d'accompagnement semble encore méconnu. En l'absence de ce dernier, chaque enseignant peut procéder comme il l'entend en ce qui concerne les tâches qui risquent de se focaliser sur l'exercice plutôt que sur l'activité proprement dite. Leur usage pourrait éventuellement être défini dans un référentiel de compétences pour servir de boussole aux enseignants, pour les empêcher de naviguer à vue en restant par exemple limités aux tâches pédagogiques.

Ce que nous avons observé autour de nous pourrait nous permettre de soutenir l'opinion selon laquelle l'APC est certes une réforme salubre, mais que l'une de ces failles pourrait aussi provenir du non-respect de la procédure en vigueur relatif au standard universel du fonctionnement de l'APC qui prévoit aussi un référentiel de compétences en amont dans le cadre de la mise en œuvre effective des compétences visées. Cet amalgame proviendrait du

fait que les enseignants n'ont pas été au préalable préparés à accueillir cette nouvelle méthode. Le système éducatif n'a pas pris le temps de permettre aux acteurs de s'approprier cette pratique.

Cette partie était consacrée à la présentation et à l'analyse des données. C'est pourquoi ont été exposées tour à tour celles relatives au questionnaire, aux synthèses de différentes entrevues et à l'observation directe. Il va de soi qu'à l'issue d'une telle investigation, les résultats tels que recueillis soient soumis à des interprétations.

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS

Dans cette partie du travail, il s'agit d'interpréter les résultats, c'est-à-dire donner un sens et une signification aux résultats présentés dans le chapitre précédent. Il est plus précisément question de mettre en exergue les facteurs plus ou moins déterminants issus des investigations et présentés antérieurement.

V.1. PERCEPTION DES APPRENANTS

La quasi-totalité des apprenants du sous-cycle d'observation ignorent encore ce que c'est que le référentiel de compétences, le texte, le type de méthode et les moyens dont se servent les enseignants pour leur transmettre les connaissances. Les élèves sont presque tous étrangers aux réformes pédagogiques qui interviennent dans le système éducatif de leur pays. Pourtant, les programmes scolaires indiquent que les enseignants doivent d'abord définir la méthode et bien leur expliquer en quoi consiste la nouvelle approche. Si désormais l'apprenant est un acteur de sa formation, il devrait être informé des innovations et posséder aussi les programmes.

En ce qui concerne les hypothèses 1 et 2, force est de constater qu'elles sont des impératifs pertinents. Cependant, la non maîtrise des savoirs théoriques textuels constitue d'entrée de jeu un handicap pour tout apprenant en quête d'une certaine compétence en la matière. Il va donc de soi que sera vaine et inutile toute tentative relative à une certaine acquisition des savoir-faire et savoir-être sans une bonne maîtrise des savoirs théoriques. Ces deux hypothèses sont possibles, voire patentes. Mais, elles ne peuvent prendre corps que dans un référentiel de compétences. Or en dépit des diverses polémiques, nos enquêtes montrent qu'il n'en existe pas encore dans le sous-cycle d'observation. Toutefois, l'élaboration d'un tel document (dans lequel pourraient être fusionnées théorie et pratique) pourrait répondre à des attentes concrètes et permettre par exemple aux apprenants de les associer aux programmes afin de mieux les lire, de s'adapter pour s'imprégner de l'APC.

V.2. PERCEPTION DES ENSEIGNANTS

Nous avons constaté que la première enseignante de français, bien que plus ou moins informée sur la théorie du texte, assimile le référentiel de compétences aux nouveaux programmes. La seconde quant à elle (peu informée sur le texte) en a une certaine connaissance bien qu'approximative et reconnaît son inexistence. En ce qui concerne l'APC, les différentes réponses laissent croire que dans la pratique, celle-ci n'est pas encore tout à fait

intégrée, voire adaptée à notre contexte et que la maîtrise de la compétence textuelle par exemple peut être utile à son intégration. Les difficultés sont réelles et chacun y va de sa façon.

Ainsi, les hypothèses 1 et 2 associées nous permettent de montrer, d'établir l'évidence selon laquelle les deux principes (théorique et pratique) incohérents ne permettent déjà pas de parler d'intégration. Il n'y a point de hasard avec l'enseignement, voire l'intégration de l'APC. Il est clair que pour aspirer à la contextualisation désirée, chacun doit jouer sa partition. La maîtrise et l'enseignement des savoirs (théorie) doit précéder la pratique. Mais pour y arriver, il faudrait déjà que le référentiel de compétences existe. De plus, nos résultats mettent en relief son inexistence. Son élaboration pourrait alors être une ébauche de solution. Grâce à une élaboration de celui-ci sur la base du texte par exemple, une intégration pratique de l'APC peut se faire pour aider les enseignants à cadrer leurs enseignements et éviter toute confusion avec un repère plus ou moins précis.

V.3. PERCEPTION DES INSPECTEURS

Du côté des inspecteurs, le texte dans sa dimension épistémologique semble être maîtrisé. Cependant, ils sont tous réticents à l'idée de l'élaboration d'un référentiel de compétences qui d'ailleurs existe déjà selon eux. Mais ce qu'ils appellent référentiel de compétences n'est rien d'autre que le *curriculum*, les nouveaux programmes et le guide pédagogique. Lorsqu'on leur fait part de ce que prévoit le standard universel relatif au fonctionnement de l'APC, ils pensent qu'un document de plus serait inutile. Ils reconnaissent tout de même la place du référentiel de compétences. Néanmoins, ils sont unanimes sur le fait que l'APC au Cameroun n'est que mimétisme et qu'elle est à repenser selon notre contexte. Ce qui nous permet de valider notre hypothèse principale, car l'entretien nous a permis de constater que l'intégration est nécessaire, qu'elle est pressante ; mais elle est liée dans cette étude à un référentiel de compétences dont les inspecteurs rejettent encore l'importance, et l'urgence qui pourrait apporter l'intégration attendue. Il subsiste encore un manque de volonté de persister dans la recherche des voies et moyens d'intégration véritable de l'APC (que pourrait combler le document référentiel de compétences). A chaque document sa place, et un référentiel de compétences (textuelles) est l'ébauche d'une solution sur un plan plus pratique, ce dont a besoin l'APC pour plus d'efficacité.

En outre, à travers nos enquêtes nous avons fait le constat majeur selon lequel l'APC, présente encore de nombreuses difficultés et demeure inadaptée à notre contexte. C'est dans

la perspective de proposer une solution (parmi tant d'autres) à ces manquements que s'inscrit ce sujet de recherche.

Cette avant-dernière partie de notre travail avait pour dessein essentiel d'interpréter les différents résultats. Il est évident que l'APC (bien qu'indispensable et porteuse d'espoir dans notre système éducatif) gagnerait à subir des réformes, en s'équipant par exemple dans notre contexte des documents de base prévus par les normes universelles à l'instar du référentiel de compétences. Ce dernier étant inexistant jusqu'ici, la dernière partie traite essentiellement de la proposition de son élaboration.

QUATRIÈME PARTIE : LES SUGGESTIONS

CHAPITRE VI: PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Dans ce chapitre de notre étude, nous présenterons la méthodologie relative à l'élaboration du référentiel de compétences, les objectifs, la fonction de ce dernier, les stratégies de mise en œuvre au Cameroun, l'importance de la notion de tâches indispensables dans l'APC, ainsi que la réalisation du document proprement dit. Il est question de s'appesantir sur les généralités théoriques qui vont fonder la conception ou l'organisation pratique du référentiel de compétences.

VI.1. MÉTHODOLOGIE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

VI.1.1. Ce que le référentiel de compétences n'est pas

Afin d'éviter tout amalgame, il serait judicieux de lever l'équivoque à propos de la confusion des documents pédagogiques en vigueur en s'attardant sur ce que le référentiel de compétences n'est pas, car celui-ci semble se confondre avec le *curriculum*, avec le programme, ou avec le guide pédagogique.

- **Le référentiel de compétences est différent du *curriculum***

Selon Gaston Mialaret :

Le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les méthodes (y compris l'évaluation) les matériels (y compris les manuels) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignements. (Mialaret 1991 : 198).

Ce document tient compte des éléments directement liés au système éducatif dit facteurs internes. En d'autres termes tout ce qui intervient dans la transmission du savoir, du savoir-faire à l'apprenant. Ces facteurs sont fondés sur la cohérence et sur une dynamique d'interdépendance. La mise en œuvre du *curriculum* d'une discipline est nécessaire à d'autres disciplines, ce qui favorise l'interdisciplinarité et l'atteinte véritable des objectifs fixés pour une ouverture. Tous les éléments qui s'y trouvent font du *curriculum* un document *carrefour* où toutes les disciplines d'un système éducatif sont mises ensemble pour l'atteinte d'un objectif précis, et elles peuvent être convoquées en fonction de l'orientation à donner à la leçon.

Le document tient également compte du contexte car il définit l'objectif à atteindre par un apprenant à la fin d'un cycle, servant de liaison entre l'école et la société. Avec le *curriculum*, l'école n'est plus seulement limitée à l'expression d'un savoir-faire, mais aussi

d'un savoir-être. En effet, tout apprenant formé doit en principe s'adapter à son milieu. Ce qui explique le fait que le *curriculum* soit rédigé dans la perspective d'une contextualisation des enseignements et le fait que son élaboration varie selon les pays. A chaque niveau d'étude, le *curriculum* définit un référentiel de compétences qui précise ce qui est attendu d'un apprenant dans une situation donnée. Etant donné que l'école suit la demande sociale, le *curriculum* favorise tant l'acquisition des connaissances par l'apprenant que les moyens de négocier son intégration dans son milieu social par le biais des familles de situations.

Le *curriculum* et l'APC entretiennent des rapports étroits. L'APC permet à l'enseignant de mettre en relief une situation-problème tenant compte du principe de vraisemblance dans laquelle la résolution par l'apprenant suppose aussi la convocation de plusieurs ressources. Cette approche prône l'interdisciplinarité, indispensable à la résolution des problèmes posés au départ. Ces derniers posés selon l'APC ont un rapport avec le milieu de vie de l'apprenant. Le *curriculum* établit un lien entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans un processus d'intégration. Cette dernière est une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient associés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.

- **Le référentiel de compétences est différent des programmes**

En ce qui concerne le sous-cycle d'observation au Cameroun, c'est un document indépendant, autonome rédigé par disciplines et dont la finalité est de contenir les savoirs à transmettre par l'enseignant aux apprenants. Il est issu de l'arrêté N° 263/14 MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^e et 5^e. Il apporte le savoir indispensable à l'apprenant dans une discipline précise, le français. Il met en œuvre le savoir et le savoir-faire. Dans les anciens programmes, l'apprenant reste lié aux savoirs purement théoriques. Ce rapport ne permet pas à l'apprenant de s'émanciper, de développer sa réflexibilité, il n'est pas autonome et par conséquent il devient différent, voire inadapté dans son milieu social. Il est rédigé par niveau d'études, chacun ayant une spécificité et un objectif bien précis (Objectif pédagogique opérationnel). Pour accéder au niveau supérieur, l'apprenant doit nécessairement atteindre cet objectif. Dans le programme, celui-ci doit être subdivisé par disciplines pour favoriser le cloisement étanche entre ces différentes disciplines. Chaque discipline qui suit une évolution de la sixième en terminale a à son tour une orientation précise, différente de celle d'autres disciplines.

VI.1.2. Ce que le référentiel de compétences est

Le référentiel de compétences est :

La clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation. (Perrenoud 2001 : 9).

Ainsi, à chaque niveau d'étude, le *curriculum* définit un référentiel de compétences qui précise ce qui est attendu d'un apprenant dans une situation donnée. En effet, le référentiel de compétences clarifie le *curriculum* qui en principe le précède. Tardif (1996) pense qu'il est donc évident que l'absence de référentiel de compétences favorise une *hypertrophie* des connaissances disciplinaires au développement des compétences. Parler d'un référentiel ne consiste aucunement à se détourner des savoirs. Dans ce cadre, Le Boterf (1994) pense que la compétence se manifeste dans l'*action*, mais une action maîtrisée (à savoir la tâche). Or, cette maîtrise suppose la *mobilisation* du contexte, à bon escient et en temps utile, de multiples *ressources cognitives*, celles qui permettent de prendre une décision judicieuse, de résoudre un problème, bref d'agir adéquatement.

Le référentiel de compétences ainsi défini, celui-ci serait davantage explicité par le biais de ses objectifs, sa fonction et son usage.

VI.2. OBJECTIFS, FONCTION ET USAGE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

L'objectif du référentiel de compétences est d'organiser les ressources d'apprentissage, de proposer d'établir une correspondance entre les compétences à acquérir, les tâches et les contenus d'apprentissage présents dans les supports pédagogiques, nécessaires à l'acquisition de ces compétences. Ce document se présente donc comme un outil synthèse, qui aidera l'enseignant à rendre pratiques et concrètes les compétences théoriques par rapport aux tâches.

La fonction fondamentale du référentiel est d'apporter une aide au classement des ressources pédagogiques par niveau de compétences.

Ce document pourrait se justifier par sa nécessité de traduire les programmes en cours dont la lecture avec précision et concision n'est pas toujours évidente. Les programmes en eux-mêmes sont ésotériques, c'est-à-dire qu'ils ne parlent pas assez car, hermétiques et

réservés aux initiés, et on est jamais suffisamment formé pour les lire d'où le besoin de les traduire, voire les simplifier en français facile pour encourager les enseignants.

Pour un usage aisé, la présentation du référentiel de compétences doit être la plus synthétique et la plus fonctionnelle possible. Il en résulte aussi un aspect fragmenté susceptible de susciter des interrogations. Tout l'enjeu de ce document est de pouvoir proposer surtout des tâches d'apprentissage correspondant au niveau d'étude afin d'établir un lien entre les compétences théoriques et les tâches à introduire lors de l'enseignement-apprentissage. En effet, les savoirs et savoir-faire théoriques à développer lors de l'apprentissage passent par la réalisation des tâches dans un contexte d'utilisation précis. De même, l'apprentissage des tâches passe par la maîtrise d'une compétence linguistique voire textuelle.

Le référentiel de compétences doit être considéré comme une orientation, qui doit aider l'enseignant à repérer les tâches et les contenus d'apprentissage adaptés à chaque compétence textuelle. Ainsi, les compétences présentées sont assez générales, et à mesure qu'elles sont déclinées en domaines, tâches et contenus, elles évoluent progressivement de la théorie vers la pratique, et même vers du concret. L'usage du référentiel de compétences doit être compris, car les compétences textuelles, les tâches, les contenus linguistiques préconisés pour le niveau concerné correspondent aux éléments que l'apprenant doit acquérir à un moment donné de son apprentissage. De ce fait, pour un niveau donné, il est évidemment plausible de proposer un document contenant des éléments plus complexes que ce qui est écrit dans le référentiel. Ce document n'est pas exhaustif, il doit servir de repère à l'enseignant et à l'apprenant. Il peut par exemple permettre de repérer des tâches à réaliser dans un autre support pédagogique relevant d'un niveau d'enseignement différent.

Le référentiel de compétences est un document aux objectifs, fonctions et usages spécifiques. Cependant, au Cameroun, que disent les textes à propos de son importance ou de son applicabilité ?

VI.3. STRATÉGIES DE MISE EN ŒUVRE DU RÉFÉRENTIEL AU CAMEROUN : LES APPROCHES UTILISÉES POUR DÉVELOPPER LES *CURRICULA*

L'application de l'APC se fait selon des principes bien définis, indépendamment du type d'approche choisi. En Afrique francophone, voire au Cameroun, deux méthodes, deux types d'approches sont utilisées pour le développement des *curricula* :

- l'approche développée par l'OIF ;
- l'approche développée dans les pays anglo-saxons (encore dite approche canadienne).

La première approche prévoit les études de la planification, le référentiel de métier-compétences, le référentiel de formation, le référentiel d'évaluation, le guide d'organisation pédagogique et matérielle, le guide pédagogique.

La seconde approche quant à elle est constituée par :

- les études de la planification ou identification des besoins en qualification à travers une étude du marché du travail ;
- l'analyse de situation de travail (AST) qui dégagent les tâches et opérations ;
- le projet de formation où on détermine les compétences qui seront consignées dans le programme ;
- le programme d'études qui est une traduction des activités et compétences,
- le guide d'évaluation qui définit les procédures et méthodes de validation des compétences ;
- le guide d'organisation pédagogique et matériel qui garantit la mise en œuvre de la formation par une mobilisation adéquate des ressources humaines et matérielles ;
- le guide d'apprentissage qui est un manuel destiné aux apprenants.

C'est donc la deuxième approche, l'approche dite canadienne, qui nous intéresse. C'est elle qui est en vigueur au Cameroun. Celle-ci dresse les six principales étapes du processus d'élaboration des programmes d'étude selon l'APC. En l'adaptant ou en la transposant dans l'enseignement secondaire général et plus précisément au premier cycle, dans le sous-cycle d'observation qui applique l'APC plutôt avec entrées par des situations de

vie (ESV), on peut se rendre compte qu'au Cameroun, le document référentiel n'aurait pas précédé l'élaboration des programmes et guides pédagogiques (dans leur ensemble). Comme nous l'avons énoncé à l'introduction, les standards internationaux en matière de fonctionnement des APC prévoient en parallèle l'élaboration des référentiels. L'APC étant appliquée au Cameroun sur le modèle canadien, une nécessité d'en instaurer s'impose alors (pour une amélioration de ce qui ne marche pas) compte tenu du fait que la démarche canadienne ou anglo-saxonne prévoit le référentiel avant le programme.

Le référentiel de compétences pourrait être mis en œuvre au Cameroun par l'approche anglo-saxonne encore dite approche canadienne. Qu'est ce qui pourrait donc faire la particularité de ce document sur un plan plus pratique ?

VI.4. NOTION DE TACHES DANS L'APC ET SON IMPORTANCE

L'introduction de l'APC au Cameroun a permis de donner un sens à la notion de compétences. Elle est souvent confondue avec celle de performance. En effet, la personne compétente doit jouer un rôle actif dans la résolution du problème. C'est-à-dire qu'elle doit pouvoir mobiliser les ressources afin d'atteindre les objectifs fixés à partir de tâches complexes. Pour Reogiers (2006), l'homme compétent est celui qui doit réaliser correctement une tâche complexe. Il doit mobiliser les ressources nécessaires pour accomplir cette tâche.

Au Cameroun, la notion de tâche apparaît dans le guide pédagogique du programme d'étude de française première langue classes de 6^e et 5^e. Elle concerne l'activité d'intégration qui formule la tâche, et met un accent sur l'apprentissage de l'intégration (apprendre aux apprenants à analyser les données d'une tâche à la première séance, leur apprendre à mobiliser une ressource et à réaliser une tâche à la deuxième séance).

En effet, la tâche est propre à 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. Au-delà de cette définition, la tâche ne saurait se limiter à un simple fait langagier, car ce qui la rend particulière ici c'est le fait qu'elle soit toujours inscrite dans un contexte social. La tâche est donc pratique et elle tient compte du contexte. Dans cette optique, la tâche serait alors comme quelque chose de complexe qui nécessite des stratégies mobilisant toutes les capacités de l'apprenant. On la retrouve en tant que tâche d'apprentissage dans les travaux de Porquier et Frauenfelder (1980). Ils définissent la tâche

comme étant une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport dans les conditions spécifiées par la procédure.

Nunan (1989), partisan de la recherche anglo-saxonne, fait de la tâche le pivot de ce qu'il appelle *la pratique*. Pour lui, la tâche est une activité pleine de sens qui amènera les apprenants à comprendre et à produire dans la langue cible et /ou à entrer en interaction avec elle. Cet auteur introduit la différence entre tâche, exercice et activité. Ainsi, la tâche est un acte non communicatif non focalisé sur une structure grammaticale particulière et qui comporte une *sortie* non linguistique. Or, l'exercice est centré sur un point de langue spécifique et il a une *sortie* linguistique, tandis que l'activité porte sur un ou deux actes langagiers qui ont une *sortie* communicative. Nunan distingue les tâches réelles qui existent dans la réalité quotidienne des tâches pédagogiques qui sont typiques de la classe. Ces dernières se divisent à leur tour en tâches *essai* ou *simulation* (lorsque l'apprenant reproduit, dans la classe, un acte de langage possible en dehors de la classe) et tâches *proprement pédagogiques* ou *d'apprentissage* subordonnées au processus d'acquisition de la langue.

Pour rendre donc opérationnelle en classe de langue une unité d'apprentissage fondées sur la tâche, on peut envisager les cinq étapes suivantes :

- construire l'unité d'apprentissage comme unité d'action (une série de tâches partielles qui portent à la réalisation de la tâche demandée) ;
- choisir les documents en fonction de la tâche envisagée ;
- construire des activités/tâches d'apprentissage qui permettent l'acquisition de la compétence communicative et linguistique requise ;
- mettre les compétences langagières au service de la réalisation de la tâche ;
- enfin mettre la communication au service de l'action.

Les tâches ne se donnent pas au hasard, c'est pourquoi il est nécessaire de les circonscrire sur la base de critères bien définis. Ainsi, les critères d'une bonne tâche sont à définir. Une bonne tâche :

- comprend un objectif global et des objectifs partiels ;
- provoque des processus d'apprentissage complexes (processus cognitifs, affectifs, créatifs) ;

- propose une thématique signifiante pour les apprenants ;
- suscite la curiosité ;
- propose des sujets pertinents, proches de la vie des apprenants ;
- privilégie les contenus par rapport à la forme ;
- provoque des situations de communication authentiques en classe de langue ;
- se base sur des documents authentiques et actuels en complément des méthodes (manuels) obligatoires ;
- implique au moins une activité de communication langagière (réceptive, productive, interactive);
- incite à planifier le processus d'apprentissage et à évaluer celui-ci en cours de route ;
- soutient l'apprentissage coopératif et la négociation langagière ;
- met en évidence les processus d'apprentissage ainsi qu'un résultat final sous forme de produit, individuel ou collectif ;
- incite à avoir recours à différents types de stratégies en fonction des besoins individuels ou du groupe ;
- prend en considération le savoir préalable des apprenants tout en stimulant ceux-ci (ZPD) ;
- tient compte de l'hétérogénéité de la classe en permettant différents accès et menant à des résultats différents (différenciation, individualisation) ;
- correspond au niveau langagier des apprenants ;
- prévoit des possibilités d'étayage (supports).

Dans cette étude il sera question de la considérer comme la déclinaison pratique et concrète de la compétence textuelle purement théorique à travers un référentiel de compétences où le bien fondé des savoirs en matière textuelle pourrait être (re)précisé.

Les préalables nécessaires à l'appréhension du référentiel de compétences sont des fondamentaux nécessaires qui contribuent évidemment à la réalisation de celui-ci.

VI.5. RÉALISATION DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

Ce travail ne peut se faire *ex nihilo*. C'est pourquoi, il est calqué sur des modèles tant nationaux qu'internationaux : les référentiels de formation professionnelle (portant sur l'analyse de situations de travail) selon l'APC pour le premier et sur le modèle suisse, le référentiel relatif aux contenus d'apprentissage du FLE pour le deuxième.

Pour le premier, nous nous sommes inspirée de divers référentiels déjà en usage dans la formation professionnelle au Cameroun. Il s'agit des référentiels, tels les documents d'accompagnement de couture, mécanique auto, de menuiserie bois, de maçonnerie, d'électricité bâtiment, de plomberie. Dans l'ensemble, chaque référentiel se présente en cinq ou huit parties, de la méthodologie aux recommandations en passant par la présentation détaillée du document.

Pour le second, le canevas élargi à cinq éléments essentiels (savoir-faire, les actes de parole, les contenus grammaticaux, le lexique, l'aspect socioculturel) nous a été d'une grande aide.

À partir de l'entrée par des situations de vie, et de l'explicitation des principaux résultats attendus, il est possible d'élaborer un référentiel de compétences. A propos des compétences, la démarche visant à les expliciter obéit également à une logique qui lui est propre. À partir des compétences générales et même théoriques, on pourrait arriver à identifier les compétences particulières rendues plus pratiques à travers des savoir-faire, puis des tâches bien définies pour chacune de ces compétences, qui doivent à leur tour être déclinées en contenus en rapport avec les modules.

Le contexte dans lequel doit se réaliser la compétence doit être explicité. Il permet d'avoir une représentation précise du résultat attendu et donc une formulation explicite des compétences à mettre en œuvre.

Les verbes d'action les plus pertinents doivent intervenir. La formulation doit mettre l'accent sur *l'indicateur*, la performance tangible que doit produire la compétence. Cette formulation favorise une représentation de la compétence. Celle-ci doit être contextualisée, elle fournit des repères d'environnement qui permettent d'imaginer l'action en train de se réaliser.

- **Exemples de verbes d'action utilisables pour définir une compétence textuelle :**

Production : dire, énumérer, repérer, décrire, soutenir...

Réception : identifier, citer, expliquer...

La réalisation du référentiel de compétences ne peut se faire sans une prise en compte des modèles (nationaux et internationaux) existants ; C'est sur ces derniers que reposent les différentes étapes du référentiel de compétences que nous proposons et limitons ici à la didactique du texte.

VI.5.1. Étapes du référentiel de compétences en rapport avec la didactique du texte

La didactique du texte concerne la didactique de l'écrit, par opposition à l'oral. Cette didactique est scindée en deux sous-parties qui ne sont guère totalement antinomiques :

- la production en rapport avec le texte ou plus précisément l'écriture ;
- la réception basée sur la lecture.

La didactique du texte est centrée en majorité sur la linguistique textuelle.

Le référentiel fait état des domaines, des compétences générales, des compétences particulières, des savoir-faire, des tâches, des contenus et modules nécessaires à offrir aux apprenants désireux de se doter d'une certaine formation en didactique du texte. Afin de répondre aux besoins de tous les intervenants, le contexte a également été pris en compte.

Ce référentiel se veut être comme une sorte d'outil d'homogénéisation concernant la compétence textuelle offerte par la théorie dans son ensemble. Ce document de compétences décrit le dispositif de formation qui pourrait permettre de conduire l'apprenant du sous-cycle d'observation à la maîtrise des compétences attendues. Il est élaboré à partir de l'inventaire des activités d'apprentissage nécessaires à la maîtrise par l'apprenant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être constitutifs de ces compétences. Le document est structuré de la manière suivante :

- les domaines ;
- les compétences textuelles générales;
- les compétences particulières ;

- les savoir-faire ;
- les tâches ;
- les contenus ;
- les modules en rapport avec le contexte socioculturel.

Les domaines sont relatifs au champ d'étude, c'est-à-dire, le texte. C'est pourquoi tantôt on sera dans la production, tantôt dans la réception ou à la fois dans l'un et dans l'autre. Les compétences ici sont textuelles et ne sont rien d'autres que celles recensées dans les travaux des théoriciens (essentiellement basés sur la linguistique textuelle) et de quelques didacticiens. Elles concernent uniquement l'écrit ou le texte par opposition à l'oral. Les compétences particulières sont relatives aux constituants de la compétence générale. Celles-ci seront présentées dans les détails. Les savoir-faire sont à leur tour issus des compétences particulières. Les tâches concernent la déclinaison de ces savoir-faire sur un plan plus pratique et concret en rapport avec le contexte. Les contenus en rapport avec le module présentent dans le détail les pratiques dans lesquelles peuvent être investies les tâches issues des savoirs et savoir-faire. Il en découle des compétences dont les apprenants doivent faire preuve avant d'exercer les tâches proposées. Les modules mettent en œuvre les domaines d'application spécifiques en rapport avec la réalité, ou avec le contexte.

La conception théorique du référentiel de compétences ainsi présentée, il serait judicieux de décliner cette théorie en un cadre plus pratique.

VI.5.2. Propositions pratiques : essai d'élaboration du référentiel de compétences

Dans cette partie, il est question de passer à une sorte d'application en présentant un référentiel de compétences en vue de procéder par un exemple. La réflexion nous a amenée à nous attarder sur la façon dont l'APC vise à développer chez l'apprenant la capacité, l'aptitude à résoudre les problèmes propres à la didactique du texte. Le dessein est de pouvoir montrer à nos apprenants comment intégrer l'APC à partir de l'acquisition de la compétence textuelle. Pour ce faire, nous allons étudier pratiquement ici l'ensemble des compétences répertoriées dans la théorie (et repérable dans les programmes). Avant de parvenir au document proprement dit, une introduction, suivie d'un mode d'emploi vont de plus cadrer les objectifs de ce document.

VI.5.2.1. Introduction

La formation en français s'élabore à partir de situations concrètes de la vie, de situations vécues et observées dans la réalité. Le cours de français ne se limite donc pas à transmettre les connaissances. Dans le sous-cycle d'observation, l'enseignant doit solliciter l'imagination, susciter la réflexion et développer l'esprit critique à partir de ces observations pour conduire l'apprenant à comprendre et à agir sur son environnement. Par conséquent, c'est par le biais de la résolution de problèmes que l'apprenant développe des aptitudes en français, acquiert des connaissances profondes et se forge une personnalité confiante et active.

Le rôle premier du document référentiel de compétences est d'apporter une aide au classement des compétences en didactique du texte dans le sous-cycle d'observation. Il pourrait avoir sa place car il répertorie l'ensemble des tâches et des contenus ainsi que les modules exploitables dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la didactique du texte. Ce référentiel porte sur les deux niveaux du sous-cycle d'observation à savoir les classes de 6^e et de 5^e. Pour les deux niveaux, il y a une liste non exhaustive de compétences que l'apprenant est susceptible d'acquérir. Nous avons retenu seulement deux catégories principales : la production et la réception. La compétence textuelle passe aussi par l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il convient de mettre en œuvre dans ce document. Ce référentiel propose d'établir un rapport avec les compétences à acquérir dans les deux classes et les contenus d'apprentissage liés au contexte. Il met aussi un accent particulier sur les tâches sans lesquelles ce rapport serait vain ou théorique.

En outre, il s'agit d'un outil à consulter lors de l'analyse de ressources pédagogiques. Il est essentiellement indicatif, car il aide à repérer les domaines, les tâches, les contenus et les modules d'apprentissage adaptés à chaque compétence. L'enjeu de ce document est de pouvoir présenter pour le sous-cycle d'observation des tâches précises et concises à réaliser afin d'établir un lien entre la compétence textuelle à maîtriser, les contenus d'apprentissage ainsi que les modules utilisables lors de l'enseignement-apprentissage en didactique du texte. En outre il s'agit de présenter également les voies et moyens nécessaires à la lecture des programmes. Ces programmes prévoient des tâches, mais de façon éparse et leur lisibilité n'est pas toujours évidente. Les différentes sous-parties du document sont dépendantes les unes des autres.

En définitive, il est important de souligner que ce référentiel ne se veut que restrictif et indicatif, dans la mesure où il laisse la possibilité à l'utilisateur d'interpréter, d'adapter et

d'enrichir les contenus d'un document par rapport à une compétence donnée. L'utilisateur pourrait donc le considérer juste comme un outil de référence, une sorte de repère, de boussole mis à sa disposition pour évaluer le niveau d'une ressource pédagogique et comme un inventaire ouvert de contenus d'apprentissage repérables dans les savoir-faire et les tâches.

Comment se servir de ce document de base?

VI.5.2.2. Note d'utilisation ou mode d'emploi

Ce référentiel s'appuie sur les deux classes du sous-cycle d'observation pour la didactique du texte : la sixième et la cinquième. Pour ces deux classes, on peut trouver :

- dans la première colonne, une présentation des domaines ou des aptitudes langagières : production ou réception variant au fur et à mesure en fonction de la compétence ;
- dans la seconde, une présentation globale des compétences à acquérir, sous forme de compétences générales,
- et dans la troisième, une mise en relief des compétences particulières.

À la suite de la compétence particulière, on trouve trois autres colonnes répertoriant progressivement: les savoir-faire, les tâches que l'apprenant doit être capable de réaliser, et les contenus grammaticaux à acquérir dans un contexte pour pouvoir réaliser les tâches référencées précédemment.

En réalité, il s'agit d'une sorte de transposition des savoirs-savants en savoir enseignables, ou plus précisément de la déclinaison de la théorie en pratique.

Il est indispensable d'établir un lien entre les compétences générales, les compétences particulières, les savoir-faire, les tâches, les contenus linguistiques (grammaticaux et lexicaux) et les modules : l'utilisateur pourra ainsi repérer chaque compétence désirée, les tâches, les savoir-faire, les contenus et les modules concernés.

Par exemple, pour maîtriser la compétence générale liée aux caractéristiques de la communication, il faut maîtriser ses constituants théoriques relatifs aux facteurs et fonctions de la communication (et être capable de les identifier). En outre, réaliser par exemple la tâche suivante : citer correctement chaque facteur associé à sa fonction. Pour être plus pragmatique, les contenus tels que la lecture méthodique et l'expression écrite permettent de les appliquer,

en les associant par exemple au module en rapport avec la *communication et media* ou la *vie socioculturelle*.

PARTIE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

I- DOMAINES OU APTITUDES	II- COMPÉTENCES GÉNÉRALES
I.1- production et réception	II.1- Rhétorique ou esthétique des textes
I.2 – production	II.2- Cohésion et cohérence
I.3- production	II.3- Pratiques signifiantes, production , signifiante, Phéno et génotexte, intertexte.
I.4- Réception	II.4- La sous- détermination , la place centrale du contexte , le processus inférentiel : du psychologique au cognitif
I.5- Production et réception	II.5- La coopération interprétative/ la sémiotique
I.6- Réception	II.6- le dialogisme
I.7- Production et réception	II.- Union signifiant / signifié
I.8- Production et réception	II.8- Dialogisme
I.9- Production et réception	II.9 énoncé et énonciation , indices (de personne , de temps , de lieu), la temporalité , le dialogisme .
I.10- Production et réception	II.10- la dimension constative et performative
I.11- Production et réception	II.11- Polyphonie langagière
I.12- Production et réception	II.12- Interaction et polyphonie langagière
I.13- Production et réception	II.13- Les caractéristiques de la communication
I.14- Production et réception	II.14- Dimension linguistique,

	psychologique et sociale
I.15 -Réception	II.15 - Autonomie et clôture
I.16 - Réception	II.16 - Initiation à la lecture méthodique
I.17 - Réception	II.17 - Le perfectionnement à la lecture méthodique
I.18 -production et Réception	II.18 - Globalité
I.19 -Réception	II.19 Lecture méthodique et domaine d'application
I.20 -Production	II.20 - L'ordre scriptural et ses spécificités

III- COMPOSANTES OU COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	IV- SAVOIR-FAIRE
III.1 - Pas de type pure dans la réalité/ agencement avec séquences majeures ou dominantes.	IV.1 - Séquences agencées et savoir-faire.
III.1.1 - Type narratif (genre : roman,épopée, nouvelle, conte...).	IV.1.1 - Parler au passé (raconter des événements passés évoquer les souvenirs
III.1.2 - Type d'descriptif (genre : roman,texte documentaire...)	IV.1.2 - Caractériser quelqu'un ou quelque chose (décrire : un objet, une personne, un lieu, un phénomène/ un fait).
III.1.3 - Type argumentatif (genre : plaidoirie, requête, publicité ...).	IV.1.3 - Argumenter/ exprimer une opinion / emporter l'adhésion de l'autre (justifier un point de vue, insister/ mettre en relief, démontrer,analyser, nuancer, confronter, exprimer une alternative, marquer une opposition faire une concession, exposer une situation donner des avantages ou des inconvénients.
III.1.4 - Type explicatif (genre : recette de cuisine, mode d'emploi, méthodologie, la démarche, la fiche ...).	IV.1.4 - Expliquer un fait/donner une information (exposer, analyser et commenter).
III.1.5 - Type dialogal(genre : théâtral, interview,débat, procès...).	IV.1.5 - Entrer en contact avec quelqu'un (Saluer quelqu'un, interpeller quelqu'un, se

	séparer de quelqu'un, prendre congé négocier rendez-vous)
III.2- Progression linéaire, progression à thème constant, progression à thème dérivé d'un hyperthème, Progression à thème éclaté.	IV.2- Rh 1 entraîne th2 ; th1= th2=th3 ; th1=rh1, th2=rh2, th3 = rh3 ; rh1=th2, rh1=th3, rh1=th4...
III.3- L'intertexte.	IV.3- Mêler les différentes voix que laisse entendre un texte
III.4- La sous détermination, la place du contexte .	IV.4- Associer les vides, blancs du texte à l'aide du contexte ; repérer le contexte
III.5- Interprétation, surinterprétation.	IV.5- Définir la polyphonie/ polysémie textuelle.
III.6- Interaction.	IV.6- Lier les discours du narrateur principal et les discours d'autres personnages/ lier deux discours internes d'un personnage
III.7- Dichotomies Saussuriennes.	IV.7- L'actualisation de la langue (abstraite) par la parole (concrète).
III.8- les universaux langagiers : subjectivité, dialogisme, temporalité, temps du discours.	IV.8- Déictiques personnelles /indices de personne, temps, lieu ; interaction / polyphonie : présent et aoriste / passé-simple ; opposition plan du discours/ plan du récit.
III.9- La subjectivité langagière, maîtrise du système d'énonciation, la catégorie du temps.	IV.9- Les déictiques (indices de personne, temps ,lieu) ; opposition plan du discours /plan de l'histoire(récit) ; communiqué .
III.10- Fonction des actes performatifs : locutoire, illocutoire et perlocutoire.	IV.10- Formuler un énoncé qui dit quelque chose de quelque chose .
III.11- Dit/ non-dit, explicite/ implicite : posé/ présumé - sous-entendu	IV.11- Recouvrer un présumé, trouver le sous-entendu .
III.12- Modèle hiérarchique et fonctionnel.	IV.12- Distinction interaction/ actes de langage.
III.13- Les facteurs et les fonctions de la communication	IV.13- Identifier les facteurs et les fonctions correspondantes
III.14- La dimension sociale	IV.14- Se servir des écrits, des archives.
III.15- Aspect verbal, syntaxique et	IV.15- Distinguer les marques constitutives

sémantique.	des aspects verbaux, des aspects syntaxiques et les aspects sémantiques.
III.16- Stratégies de lecture via identification et analyse	IV.16- Identifier et analyser le vocabulaire, la grammaire, les figures de style, les types de textes, les champs lexicaux .
III.17- Stratégie de lecture via identification, repérage et analyse.	IV.17- Identifier, interpréter et analyser les différents outils d'analyse.
III.18- Investigation thématique, sémantique et pragmatique.	IV.18- Identifier les marques de la référence, de la prédication, de l'illocution.
III.19- Les compétences et les stratégies.	IV.19- Repérer et savoir se servir des indices d'une bonne lecture et les indices d'une bonne écriture.
III.20- La compétence scripturale.	IV.20- Identifier les composantes de la compétence scripturale.

V-TÂCHES	VI-CONTENUS GLOBAUX	VII-MODULES/ CONTEXTES SOCIOCULTURELS
V.1- Séquences agencées et tâches.	VI.1- Séquences agencées et contenus globaux.	VII.1- Séquences agencées et modules / contexte socioculturel.
V.1.1- Parler du passé.	VI.1.1- Parler du passé.	VII.1.1- parler du passé : écrire pour raconter un fait divers, un anecdote personnelle, une histoire (réelle ou fictive), l'évolution d'une situation. Expression écrite/ rédaction (narration). La vie quotidienne. écrire pour relater les souvenirs bons ou mauvais : mariage, deuil, échec,...
V.1.2- Caractériser quelqu'un ou quelque chose .	VI.1.2- Caractériser quelqu'un ou quelque chose.	VII.1.2 Caractériser quelqu'un ou quelque chose : pointer pour dire le prix d'un objet, dire l'aspect d'un objet (forme couleur, matière....) Rédaction / portrait. La vie socioculturelle dire et écrire la taille/ le poids

		<p>d'un objet, le physique de quelqu'un, son caractère, ses goûts, ses habitudes ses problèmes de santé. Rédaction/ portrait la vie socioculturelle : écrire pour décrire une ville, un pays, un paysage... La vie socioculturelle. Dire le temps qu'il fait, décrire un phénomène naturel un fait de société, une activité artistique , une pensée abstraite... Rédaction / Portrait la vie socioculturelle.</p>
<p>V.1.3- Argumenter / exprimer une opinion/ emporter l'adhésion de l'autre.</p>	<p>VI.1.3- Argumenter / exprimer une opinion/ emporter l'adhésion de l'autre.</p>	<p>VII.1.3- Argumenter/ exprimer une opinion / Emporter l'adhésion de l'autre. Expliquer en illustrant, en argumentant pour , en donnant des avantages, en appuyant un point de vue ... rédaction/ argumentation citoyenneté et environnement.</p> <p>Souligner les points importants , souligner les détails... Rédaction. Citoyenneté et environnement. Expliquer en soutenant, en défendant un point de vue, en exposant un problèmes , des raisons en enchaînant en développant des arguments , en illustrant ... Rédaction/ argumentation. Citoyenneté et environnement.</p> <p>Expliquer un problème, écrire les informations, des arguments, des solutions à un problème... Rédaction / argumentation citoyenneté et environnement</p> <p>Expliquer comment réfuter</p>

		<p>marquer des limites ou exprimer des réserves .Rédaction / argumentation citoyenneté et environnement...</p> <p>Dire en écrivant comment contredire, objecter, s’inscrire en faux contre une opinion précédente. Rédaction / argumentation citoyenneté et environnement</p> <p>Expliquer comment atténuer un point de vue accéder au point de vue de l’autre, faire une synthèse... Rédaction / argumentation citoyenneté et environnement...</p> <p>Expliquer la construction ion d’une situation <i>via</i> un exposé en utilisant un discours convainquant et des arguments simples. Rédaction / argumentation citoyenneté et environnement.</p> <p>Dire du bien pour faire l’éloge de quelque chose, de quelqu’un (plaider pour) ou dire du mal, critiquer quelque chose ou quelqu’un (plaider contre) .Rédaction / argumentation citoyenneté et environnement/ la vie socioculturelle .</p>
<p>V.1.4- Expliquer un fait / donner une information .</p>	<p>VI.1.4- Expliquer un fait / donner une information.</p>	<p>VII.1.4- expliquer un fait/ donner une information</p> <p>Expliquer un fait de société, un phénomène naturel une activité agricole en hiérarchisant, en illustrant. Rédaction / argumentation citoyenneté et environnement</p>

		Expliquer un problème (cause, manifestation, conséquences) évaluer des informations, des solutions à un problème ... Rédaction / argumentation citoyenneté et environnement.
V.1.5- entrer en contact avec quelqu'un .	VI.1.5- entrer en contact avec quelqu'un.	VII.1.5- entrer en contact avec quelqu'un Expliquer en manifestant, en décrivant les signes de politesse, de courtoisie de convivialité... Rédaction / argumentation. Médias et communication. Dire comment établir la communication, entrer en contact avec quelqu'un : accueillir quelqu'un, donner/ prendre des nouvelles de, joindre quelqu'un par téléphone ou <i>via</i> les technologies de l'information et de la communication. Rédaction/ expression écrite. Médias et communication/la vie socioculturelle Écrire comment maintenir la communication à distance. Rédaction/ expression écrite. Médias et communication.
V.2- Dire en repérant, en associant correctement les différentes progressions dans un texte rédigé personnellement.	VI-2 Grammaire.	VII-2 citoyenneté et environnement.
V.3- Souligner après repérage les voies sous- jacentes.	VI.3- Lecture méthodique.	VII.3- Médias et communication
V.4- Dire attesté la vacuité de tout texte, de tout message ; dire le bon (juste) contexte ou le contexte idoine.	VI.4- Lecture méthodique/ expression écrite.	VII.4- La vie socioculturelle/ Médias et communication.

V.5- Souligner en réparant les différents sens possibles	VI.5- Rédaction / lecture méthodique.	VII.5- la vie quotidienne.
V.6- Souligner en identifiant les acteurs (actants du discours et leur rapport).	VI.6 - Lecture méthodique.	VII.6- Médias et communication.
V.7- souligner l'aspect individuel (langue) et collectif (la parole) de la langue ; le texte et son sens ; expliquer le langue telle qu'elle se présente à un moment donné .	VI.7- Lecture méthodique.	VII.7- Médias et communication.
V.8- Souligner en différenciant correctement les indices personnels, spatio-temporels ; les indices de la polyphonie ; les marques du discours et du récit.	.VI.8- Rédaction/ conjugaison.	VII.8- la vie quotidienne.
V.9- cocher correctement(en citant) <i>le je</i> et <i>tu</i> à l'exclusion de <i>il</i> (non personne) ; indicateurs deixis : <i>je, ici et maintenant</i> , le présent , l'aoriste (passé simple) ; impliquer l'autre(interactant) dans la communication .	VI.9- Conjugaison/ grammaire / lecture méthodique.	VII.9- Médias et communication/ citoyenneté et environnement.
V.10- Écrire la description d'un lieu, d'un portrait.	VI.10- Rédaction/ expression écrite .	VII.10- Communication.
V.11- Pointer, puis extraire le sème dans le texte, expliquer le contexte.	VI.11- Expression écrite.	VII.11- Médias et communication.
V.12- Expliquer l'analyse (lecture) polyphonique du texte ; l'analyse (lecture) polyphonie du contexte.	VI.12- Lecture méthodique.	VII.12- Communication/ La vie socioculturelle.
V.13- Dire les types d'unité (et leurs constituants) et le principe de l'interaction globale.	VI.13- Expression écrite / grammaire.	VII.13- la vie quotidienne.
V.14- Dire justement chaque	VI.14- Lecture méthodique/	VII.14- - Médias et

facteur associé à sa fonction	expression écrite.	communication.
V.15- Dire des écrits comme lieu de conservation de mémoire collective : Fichier d'identification, d'état civil, rayon de bibliographie, banque de diplômes.	VI.15- Lecture méthodique/ expression écrite.	VII.15- La vie socioculturelle.
V.16- Souligner justement les constituants linguistiques de l phrase (Phonologiques, grammaticaux), les relations entre les unités textuelles (phrases, groupes de phrases ...) , les produits complexes du contenu sémantique des unités linguistiques .	VI.16- Conjugaison/ grammaire/ orthographe.	VII.16- la vie quotidienne.
V.17- cocher en citant les principaux instruments d'analyse et leur importance.	VI.17- Lecture méthodique.	VII.17- la vie quotidienne.
V.18- Cocher en citant tous les principaux instruments d'analyse, les souligner dans un texte pour construire une lecture méthodique.	VI.18- lecture méthodique /expression écrite.	VII.18- la vie quotidienne.
V.19- Dire exactement de quoi parle le texte, dans quel but et dans quelle intention.	VI.19- Lecture méthodique/ grammaire / orthographe.	VII.19- citoyenneté et environnement.
V.20- Dire les étapes : observer le texte, formuler les hypothèses, repérer les champs lexicaux, modalité d'expression et leur rôle dans la signification du texte., construire une interprétation ; maîtriser / dire la forme/ morphologie du texte rédiger dans une langue	VI.20- Lecture méthodique / Expression écrite .	VII.20- la vie quotidienne.

correcte , utiliser le texte proposé à des fins d'illustration, argumentation en accord avec le projet de lecture retenu, etc.		
V.21- Écrire en énumérant les composantes de la compétence scripturales les savoirs, les savoirs faire et les représentations et savoir s'en servir dans leurs domaines d'application.	VI.21- Expression écrite.	VII.21- La vie économique/ la vie quotidienne.

Tableau12 : Référentiel de compétences.

CONCLUSION (document référentiel de compétences)

En définitive, il était question de présenter théoriquement et pratiquement le document de base référentiel de compétence. Pour plus de lisibilité et de compréhension, nous l'avons adapté à la didactique du texte dans le sous-cycle d'observation. Le référentiel traduit les contenus du très théorique au très pratique, permet à tout enseignant bien ou mal formé de s'en sortir en sachant ce qu'il va enseigner. Ainsi, la barrière entre théorie et pratique est rompu *via* les tâches; c'est en les exerçant qu'on est compétent, sinon la compétence resterait inutile.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive, dans le cadre de cette recherche, nous avons pour dessein de présenter les problèmes majeurs liés aux manquements de l'APC. C'est ainsi que l'un de ces problèmes que nous avons décelé lors de notre stage en responsabilité était relatif à la question de l'intégration de l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle. Ce problème était issu du thème de recherche suivant : *proposition de référentiel des compétences : cas de l'écrit*. En effet, il était question de démontrer que l'acquisition de la compétence textuelle pourrait favoriser l'intégration de l'APC dans le sous-cycle d'observation, ceci à travers l'élaboration d'un référentiel de compétences.

Pour y parvenir, nous sommes de prime abord partie de l'insertion théorique du sujet où nous avons analysé les travaux antérieurs en rapport avec notre sujet. Nous avons d'abord exploité les théories du texte possibles variant d'un auteur à un autre. Nous y avons extrait les outils ou compétences essentielles que propose chaque théoricien. Ainsi, nous nous sommes servie des travaux de la linguistique traditionnelle à travers les auteurs tels que Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Lita Lundsquist, et Tzevetan Todorov. Nous avons ensuite abordé la linguistique de l'énonciation par le biais des réalisations de Benveniste. Dans une approche plus pragmatique, Austin, et Searle nous ont servi d'exemple tandis que Bakhtine et Ducrot sont intervenus plutôt dans des approches dites dialogiques et polyphoniques. En outre, l'École de Genève dans son approche interactionnelle a été de la partie. L'approche des sémioticiens, nous a permis de nous attarder sur Julia Kristeva, Roland Barthes, et Umberto Eco. Jean Michel Adam, Recanatì et Combettes nous ont été utiles dans le cadre de la linguistique textuelle. La didactique du texte a été incarnée ici par Bourgain, Dabène, Lesot, Sabbah et par une synthèse des commentaires des programmes publiés par l'inspection générale de pédagogie du MINEDUC. De plus, quelques théories sur l'APC nous ont permis d'asseoir quelques travaux précédents en la matière.

Nous avons ensuite abordé la problématique de l'étude dans laquelle nous avons formulé un problème, une question de recherche. De plus, nous avons assigné des objectifs à notre étude, circonscrit le sujet et présenté les variables. Enfin, pour orienter notre démonstration, nous avons formulé une hypothèse générale : l'acquisition de la compétence textuelle par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le sous-cycle d'observation. De cette hypothèse générale ont découlé deux hypothèses secondaires :

Hypothèse de recherche No 1 : l'acquisition théorique des savoirs textuels par le biais d'un référentiel de compétences pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation.

Hypothèse de recherche No 2 : l'acquisition pratique des savoir-faire textuels par le biais d'un référentiel de compétences associé aux programmes pourrait permettre d'intégrer l'APC dans le cadre de l'acquisition de la compétence textuelle dans le sous-cycle d'observation.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons recueilli nos informations sur le terrain par le truchement d'un questionnaire administré aux apprenants du sous-cycle d'observation du L.A.N. Nous les avons aussi recueillies par le biais des entrevues et de l'observation directe.

À l'issue du dépouillement de ces outils, notre outil statistique qui est le pourcentage nous a permis de confirmer notre hypothèse générale et nos deux hypothèses de recherche. La dernière partie de notre investigation était consacrée à l'interprétation des résultats suivie de la suggestion didactique sur les plans théorique et pratique.

Les enquêtes menées auprès de quelques intervenants dans l'application de l'APC nous ont permis de nous rendre à l'évidence selon laquelle il existe un amalgame autour des documents d'accompagnement de l'APC relatifs au référentiel de compétences, au *curriculum*, au guide pédagogique et aux nouveaux programmes. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes rendue compte que la confusion vient du fait qu'il n'existe pas de référentiel de compétences dans l'enseignement secondaire général, plus précisément dans le sous-cycle d'observation Le *curriculum*, les programmes, et le guide pédagogique semblent représenter tous à la fois le référentiel de compétences, preuve que les uns et les autres ne sont guère suffisamment formés et informés à propos de l'APC et de ses outils méthodologiques.

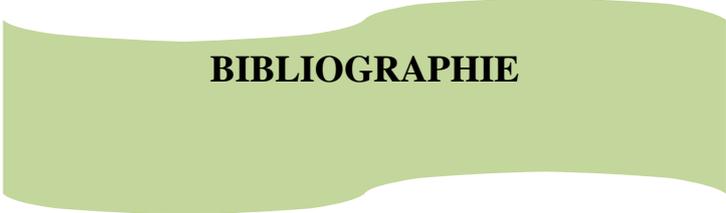
C'est fort de ce constat que, pour essayer lever l'équivoque, sans toutefois remettre en cause la qualité, voire la pertinence des programmes et autres guides existant déjà, nous nous sommes intéressée à la définition et à l'élaboration d'un référentiel de compétences en tant que document basique capital prévu par la norme internationale relative aux fonctionnements de l'APC, indispensable à l'usage des autres documents l'ayant précédé au Cameroun.

Nos résultats montrent que les enseignants ne disposent pas de référentiel de compétences et pourtant, ils en auraient besoin. Ce qui leur servira désormais pour savoir où ils vont, pour lire facilement les programmes, pour changer les méthodes de classe et pour rendre leurs enseignements plus efficaces, opérationnels et contextualisés.

Les apprenants quant à eux ne sont guère informés en ce qui concerne le référentiel.de compétences. Tout de même, ayant ce dernier à leur portée, ils sauront désormais où on les amène, et seront réellement au centre de leur apprentissage.

Dorénavant, l'enseignant saura où il va, et l'apprenant où on le conduit, une synergie pareille concourt donc à ce que l'intégration visée soit plausible.

Outre les efforts qui doivent être fournis pour qu'un référentiel de compétences complet et élargi à toute la didactique du français, voire aux autres disciplines soit mis sur pied, le système éducatif camerounais concernant l'enseignement secondaire général, et plus précisément le sous-cycle d'observation devrait prendre les mesures nécessaires pour que l'APC ne demeure plus simplement un mimétisme, voire une utopie ; ceci en essayant de s'arrimer au standard universel, nonobstant les obstacles d'ordre contextuels à prendre en considération.



BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Berbaum, J.** (1984). *Apprentissage et formation*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Bru, M.** (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Calvet, L.-J.** (1993). *La sociolinguistique*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Cardinet, J., et Perrenoud, P.** (1989 1995). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Wien : Peter Lang.
- Cohen, M.** (1958). *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris : Librairie Klincksieck.
- Chriss, J.L., et Muller, M.** (1993). *Recherche en didactique de la langue et des discours*. Belgique, France, Canada-Suisse : I.R.N.P.
- Descotes, M.** (1999). *La lecture méthodique*. Paris : Delagrave Edition et CRDP Midi-Pyrénées.
- Labov, W.** (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Le Boterf, G.** (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Mace, G.** (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : PUF.
- Mialaret, G.** (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.
- Mialaret, G.** (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- Nunan, D.** (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.
- Pastiaux-Thiriat, G.** (1991). *Recherche en didactique des textes et documents*. Belgique-France, Canada-Suisse : I.N.R.P.
- Rogiers, X.** (2006). *L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquée aux enseignants*. Paris: Edicef.
- Saint-Onge, M.** (2000). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Laval : Groupe Beauchemin.

OUVRAGES THÉORIQUES

- Adam, J.M.** (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.M.** (2005). *Les textes types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Austin, J.L.** (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bakhtine, M.M.** (1970). *La poésie de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Benveniste, E.** (1974). *Problème de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Dabène, M.** (1990). *Des écrits (extra)ordinaires, éléments pour une analyse de l'activité scripturale*. LIDIL n° 3 : Presses universitaires de Grenoble..
- Jakobson, R.** (1963). *Essai de linguistique générale*. Tome 1. Paris : Minuit.
- Kristeva, J.** (1970). *Le texte du roman*. La Haye-Paris : Mouton.
- Roegiers, X.** (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roulet, E.** (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*. Paris: Didier (Collection LAL).
- Saussure, F.de** (1966). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

TEXTES OFFICIELS

- Chauvet, A., et al,** (2008). *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris : Clé international.
- Ministère de l'éducation nationale.** (1996). *Commentaire du programme de langue française et de littérature (premier volet) enseignement général et technique second cycle*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale.** (1996). *Textes de référence pour le professeur de français au second cycle des lycées tome 1*. Yaoundé.
- Ministère de l'éducation nationale.** (1998). *Textes de référence pour le professeur de français au second cycle des lycées tome 2*. Yaoundé.
- Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle.** (2010). *Référentiel couture, document d'accompagnement*. Yaoundé.

Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle. (2010). *Référentiel de diplôme mécanique automobile*. Yaoundé.

Ministère des enseignements secondaires. (2012). *Curriculum du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6^e, 5^e)*. Yaoundé.

Ministère des enseignements secondaires. (2014). *Guide pédagogique du programme d'études de : cultures nationales enseignement secondaire général classes de 6^e et 5^e*. Yaoundé.

Ministère des enseignements secondaires. (2014). *programmes d'études de 6^e et 5^e : français*. Yaoundé.

Université évangélique du Cameroun. (2007). *Bulletin d'information de l'Institut supérieur de pédagogie pour société en mutation*. Mbouo/Bandjoun.

ARTICLES

Adam, J.M. (1985). « Quels types de textes? ». In *Le français dans le monde*, n° 192, pp.39-43.

Bresson, F. (1977). « Langue écrite et langue parlée ». *Le Français aujourd'hui*, n° 39, pp. 67-75.

De Ketele, J.-M. (2000). « En guise de synthèse : Convergences autour des compétences ». In : Bosman, C., Gerard, F-M., Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 187-191.

Eco, U. (1979). « Lector in fabula ». *Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Éditions Grasset et Fasquelle, pp. 62.

Fernandez, D. (1970). « Introduction à la psychobiographie ». In *Nouvelle revue de psychanalyse*, n°1, Paris, Gallimard, pp. 25-34.

Hirtt, N. (2009). « L'approche par compétences : une mystification ». In *L'école démocratique*, n°39, pp. 6-8.

Miled, M. (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie – défis et enjeux d'une société en mutation, Bureau International de l'éducation ». Alger : *UNESCO-ONPS. Ministère de l'éducation nationale, Algérie*, pp. 125-136.

Kristeva, J., et Coquet J. C. (1972). « Sémanalyse ». In *Sémiotica*, n°4, pp. 324- 349.

Perrenoud, Ph. (2001). « Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle ». Université de Genève, *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Recherche et Formation*, n°35, pp.9-22.

Puren, C. (2006). « Les tâches dans la logique actionnelle ». *Le français dans le monde*, n°347, pp. 80-81.

Tardif J. (1996). « Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels ». In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. dir...). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-45.

MÉMOIRES ET THÈSES

Belibi, A. –B. (1999). *Environnement scriptural et enseignement du français au Cameroun*. Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.

Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture*. Thèse de doctorat d'État en sciences du langage, Université de Franche-Comté, Besançon.

Hameni, B. (2005). *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classe de terminale à Yaoundé*. Mémoire de Master II, Université de Rouen.

Mbouobouo, H. (2013). *L'implantation de l'Approche par les compétences dans le système éducatif camerounais. Le cas de l'enseignement secondaire : enjeux et perspectives*. Mémoire de Master II, Université de Laval (Canada).

WEBOGRAPHIE

www.fabula.org consulté le 22/06/2015 à 14h38.

www.amazon.fr/livre consulté le 09/07/2015 à 11h05.

www.unesdoc.unesco.org consulté le 09/07/2015 à 12h29.

www.francophonie.org consulté le 09/07/2015 à 10h35.

www.univ-lyon1.fr consulté le 09/07/2015 à 10h56.

http://fr.wikipedia.org/wiki_degré_zéro_de_l'écriture consulté le 09/07/2015 à 11h04.

www.bacfrancais.com consulté le 09/07/2015 à 13h58.

www.minesup.gov.cm consulté le 09/07/2015 à 11h15.

<http://www.grasset.fr/> consulté le 24/07/2015 à 21 h 05.

<http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/eco> consulté le 24/07/2015 à 21 h 06.

<https://fr.scribd.com/doc/91369259/36/BIBLIOGRAFIA> consulté le 25/07/2015 à 01h50.

<http://www.abebbooks.fr/rechercher-livre/titre/lector-in-fabula/> consulté le 25/07/2015 à 02h15.

<http://www.cairn.info/ouvrages.php> consulté le 25/07/2015 à 02h45.

http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf consulté le 27/07/2015 à 21h15.

ANNEXES

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

Questionnaire de recherche adressé aux apprenants

Dans le cadre de mon mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, je sollicite votre collaboration en vous priant de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Je vous en remercie et vous garantis de l'anonymat des données recueillies.

I- Identification :

Classe :

II- Questions relatives au thème

- Qu'est ce qu'un référentiel selon vous?
- Qu'est ce que le texte selon vous?
- Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ? Si oui, cette approche vous permet-elle de mieux comprendre les enseignements ?
- Avez-vous entendu parler des nouveaux programmes et les détenez-vous ?
- Pensez-vous que votre avis soit effectivement pris en compte dans l'élaboration et la réalisation du cours ?

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

Guide d'entretien adressé aux enseignants

Cher enseignant,

Dans le cadre de mon mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, je sollicite votre collaboration en vous priant de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Je vous en remercie et vous garantis de l'anonymat des données recueillies.

I- Identification :

Fiche No :

Date de l'échange :

Lieu de l'échange :

Sexe : Age : Statut :

Nombre d'années d'expérience :

II – Questions relatives à l'interview

- 1- Qu'est ce que la théorie du texte selon vous ?
- 2- Qu'est ce qu'un référentiel selon vous ?
- 3- Avez-vous constaté qu'il n'en existe pas au premier cycle dans le cadre de l'APC ?
- 4- Quelle pourrait être sa place dans l'enseignement du français au premier cycle selon l'APC ?
- 5- Pouvez-vous nous dire comment vous appliquez l'APC dans votre pratique de classe ?
- 6- Quelles sont les difficultés qui entravent la mise en œuvre effective de l'APC ?
- 7- Les élèves détiennent-ils les programmes ?
- 8- Les élèves interviennent-ils dans l'élaboration et la réalisation du cours ?

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

Guide d'entretien adressé aux inspecteurs pédagogiques régionaux de français du Centre

Cher inspecteur,

Dans le cadre de mon mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé,, je sollicite votre collaboration en vous priant de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Je vous en remercie et vous garantis de l'anonymat des données recueillies.

I- Identification :

Fiche No :

Date de l'échange :

Lieu de l'échange :

Sexe : Age : Statut :

Nombre d'années d'expérience :

II – Questions relatives à l'interview

- 1- Pouvez-vous nous dire ce que c'est que la théorie du texte ?
- 2- Pouvez-vous nous dire ce que c'est qu'un référentiel ?
- 3- Avez-vous constaté qu'il n'en existe pas au premier cycle dans le cadre de l'enseignement du français selon l'APC ?
- 4- Quelle pourrait être sa place dans l'enseignement du français au premier cycle selon l'APC ?
- 5- L'APC telle que appliquée actuellement correspond-t-elle à notre contexte ?
- 6- Qu'est ce qui a motivé son adoption ?
- 7- Pensez-vous l'APC soit complète telle qu'elle se présente actuellement ?
- 8- Que pensez-vous de la nécessité d'un guide pour orienter, canaliser, voire harmoniser sa mise en œuvre ?

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	iv
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE.....	6
CHAPITRE I : INSERTION THÉORIQUE.....	7
I.1. QUELQUES DÉFINITIONS	7
I.1.1. L'accompagnement	8
I.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	9
II.1. FORMULATION DU PROBLÈME.....	16
II.2. QUESTION DE RECHERCHE.....	17
II.3. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	17
II.4. INTÉRÊT ET DÉLIMITATION DU SUJET.....	18
II.4.1. Intérêt du sujet.....	18
II.4.2. Délimitation du sujet	19
II.4.2.1. Délimitation thématique	19
II.4.2.2. Délimitation spatio-temporelle	19
II.5. FORMULATION DES HYPOTHÈSES	20
II.5.1. Hypothèse générale	20
II.5.2. Hypothèses de recherche	20
II.6. DÉFINITION ET PRÉSENTATION DES VARIABLES	20
II.6.1. Définition des variables.....	20

II.6.2. La variable indépendante	21
II.6.3. La variante dépendante.....	21
DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	24
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	25
III.1. TYPE DE RECHERCHE.....	25
III.2. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	25
III.2.1. Les professeurs de français du L.A.N.	26
III.2.3. Les inspecteurs pédagogiques régionaux de français du Centre.....	26
III.3. MÉTHODES D'ÉCHANTILLONNAGE.....	27
III.4. ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE	27
III.5. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	28
III.5.1. L'observation directe	28
III.5.2. Les entretiens	29
III.5.3. Le questionnaire.....	30
III.6. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	30
III.7. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	31
TROISIÈME PARTIE : LE CADRE OPÉRATOIRE.....	32
IV.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : RAPPORT ET ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE.....	33
IV.2. SYNTHÈSE DES DIFFÉRENTES INTERVIEWS.....	37
IV.2.1. Synthèse des entretiens avec les professeurs de français.....	37
IV.2.1.1. La notion de théorie du texte.....	37
IV.2.1.2. Le concept de référentiel.....	37
IV.2.1.3. L'APC et le référentiel dans l'enseignement secondaire	38
IV.2.1.4. Le référentiel et la didactique du français	38
IV.2.1.5. La pratique de l'APC	38
IV.2.1.6. Les difficultés de la mise en œuvre de l'APC.....	39

IV.2.1.7. L'accessibilité des programmes	39
IV.2.1.8. Le rôle de l'apprenant	40
IV.2.2. Synthèse des entretiens avec les inspecteurs pédagogiques régionaux	40
IV.2.2.1. La notion de théorie du texte.....	40
IV.2.2.2. Le référentiel	41
IV.2.2.3. L'APC et le référentiel dans l'enseignement secondaire.....	41
IV.2.2.4. Le référentiel et la didactique du français	41
IV.2.2.5. L'APC et le contexte camerounais.....	42
IV.2.2.6. Les raisons de l'adoption de l'APC	42
IV.2.2.7. La critique de l'APC	42
IV.2.2.8. La place du référentiel.....	43
IV.3. RÉSULTAT (ANALYSE) DE L'OBSERVATION DIRECTE	43
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS	45
V.1. PERCEPTION DES APPRENANTS	45
V.2. PERCEPTION DES ENSEIGNANTS.....	45
V.3. PERCEPTION DES INSPECTEURS	46
QUATRIÈME PARTIE : LES SUGGESTIONS	48
CHAPITRE VI: PROPOSITIONS DIDACTIQUES	49
VI.1. MÉTHODOLOGIE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES.....	49
VI.1.1. Ce que le référentiel de compétences n'est pas	49
VI.1.2. Ce que le référentiel de compétences est.....	51
VI.2. OBJECTIFS, FONCTION ET USAGE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES	51
VI.3. STRATÉGIES DE MISE EN ŒUVRE DU RÉFÉRENTIEL AU CAMEROUN : LES APPROCHES UTILISÉES POUR DÉVELOPPER LES CURRICULA	53
VI.4. NOTION DE TACHES DANS L'APC ET SON IMPORTANCE	54
VI.5. RÉALISATION DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES.....	57
VI.5.1. Étapes du référentiel de compétences en rapport avec la didactique du texte.....	58

VI.5.2. Propositions pratiques : essai d'élaboration du référentiel de compétences.....	59
VI.5.2.1. Introduction.....	60
VI.5.2.2. Note d'utilisation ou mode d'emploi	61
CONCLUSION GÉNÉRALE	73
BIBLIOGRAPHIE	77
ANNEXES.....	83