

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH



**ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AVEC
L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AU
SOUS-CYCLE D'OBSERVATION 6^e / 5^e :
AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'Enseignement Général deuxième grade (DI.P.E.S. II)*

Par

Appolonie MBOULI MEBENGA

Licenciée ès Lettres modernes françaises

Titulaire du DI.P.E.S. I

Sous la direction de

M. Joseph ABAH ATANGANA

Chargé de cours

Année académique 2015-2016

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH



**ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AVEC
L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AU
SOUS-CYCLE D'OBSERVATION 6^e/5^e :
AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'Enseignement Général deuxième grade (DI.P.E.S. II)*

par

Appolonie MBOULI MEBENGA

Licenciée ès Lettres modernes françaises

Titulaire du DI.P.E.S. I

Sous la direction de

M. Joseph ABAH ATANGANA

Chargé de cours

Année académique 2015-2016

SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| SOMMAIRE | i |
| DEDICACE..... | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| RÉSUMÉ..... | iv |
| ABSTRACT | v |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES | vi |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| LISTE DES SCHÉMAS ET FIGURES | viii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| I- PREMIÈRE PARTIE CADRE THÉORIQUE : DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AUX ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET CONDITIONS DE RÉALISATION D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE. | 16 |
| CHAPITRE 1 : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : ORIGINE, FONDEMENT THÉORIQUE, AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS..... | 17 |
| CHAPITRE 2 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET CONDITIONS DE RÉALISATION D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE CES PRATIQUES EN SITUATION DE CLASSE ET DE FORMATION..... | 25 |
| CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE : LA CONCEPTION SOCIO-COGNITIVE..... | 35 |
| II- DEUXIÈME PARTIE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE : DE L'APPLICATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AUX SOUS DISCIPLINES DU FRANÇAIS ET ENQUÊTE DE TERRAIN..... | 38 |
| CHAPITRE 4 : APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET DISCIPLINE DU FRANÇAIS AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION (6 ^e /5 ^e) | 39 |
| CHAPITRE 5 : ENQUÊTE DE TERRAIN ET ANALYSE..... | 68 |
| CHAPITRE 6 : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS | 82 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 86 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 89 |
| ANNEXES | 92 |
| TABLE DES MATIERES..... | 101 |

À ma très chère mère, Marie-Lucie AZOA.

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos sincères remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail de recherche, particulièrement :

- au Docteur Joseph ABAH ATANGANA, notre directeur de recherche, pour sa disponibilité et le suivi permanent de ce travail ;
- au Professeur Alexis BELIBI qui a apporté une aide significative dans l'élaboration de ce travail de recherche ;
- à tous les enseignants de l'E.N.S., particulièrement à ceux du département de français, qui nous ont donné tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour un professeur de français durant ces cinq années de formation.

RÉSUMÉ

Tout au long de notre formation, de multiples mobiles ont toujours fait l'objet de nos questionnements : les méthodes d'enseignement, les multiples échecs des apprenants, leur non inclusion. Vu que l'échec des apprenants est également celui de l'enseignant, la formation des enseignants sur l'approche par les compétences en ce qui concerne la discipline du français est la proposition que nous apportons afin de pallier à cette situation. Pour ce faire, l'objectif de cette étude est de vérifier si cette nouvelle approche pédagogique fait l'unanimité chez les enseignant(e)s qui sont considéré(e)s comme praticien(ne)s, docteurs des connaissances. Il s'agit de vérifier dans cette étude si les enseignants maîtrisent l'approche par les compétences, dire s'ils l'appliquent et aussi dire comment ils la trouvent. Les résultats de notre recherche se veulent un instrument de travail pour tous les systèmes éducatifs de l'Afrique en général, et celui camerounais en particulier. Ils sont également un outil pour servir de base ou d'appui aux recherches futures et complémentaires qui pourront être menées afin de générer des actions susceptibles d'apporter des améliorations dans nos systèmes éducatifs.

Mots clés : didactique, pédagogie, enseignement, enseignant, APC, apprenant, système éducatif, avantages, inconvénients.

ABSTRACT

Throughout our training multiple mobile have always been our questions: teaching methods, the multiple failures of learners, their non-inclusion. Since the failure of the learner is also the teacher's Teacher training on the competencies approach regarding the discipline of French is the proposal we are making to overcome these shortcomings. To do this, the objective of this study is to verify whether this new educational approach unanimity teacher (s) that are considered (s) as a practitioner (not) s, knowledge doctors, those who mastered. This is to check this study whether teachers have mastered the competencies approach, whether they apply it and also tell how they find. The results of our research are intended as a working tool for all education systems in Africa in general, and Cameroon in particular. They are also a tool to base or support future and that further research will be conducted to generate actions that could make improvements in our educational systems.

Keywords: teaching, pedagogy, teaching, teacher, APC, learning, education system, advantages, disadvantages.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

| | |
|-------------------------------------|---|
| 6^e /5^e | : sixième et cinquième |
| APC | : Approche par compétence |
| COSEF | : Commission spéciale d'éducation et de formation |
| éd. | : Edition |
| ENS | : École normale supérieure |
| ESV | : Entrée par les situations de vie |
| F.L.E | : Français langue étrangère |
| GRAP | : Groupe de recherche en pédagogie |
| HG | : Hypothèse générale |
| HR | : Hypothèse de recherche |
| IGP | : Inspection générale de pédagogie |
| MINESEC | : Ministère des enseignements secondaire |
| NPE | : Nouveaux programmes d'étude |
| PPO | : Pédagogie par objectif |
| UY 1 | : Université de Yaoundé 1 |
| ZPE | : Zone Proximale de Développement |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : exemple de fiche de préparation d'une discussion en groupe | 66 |
| Tableau 2 : Exemple de fiche de préparation de discussion en classe | 67 |
| Tableau 3 : Distribution et récupération des questionnaires..... | 69 |
| Tableau 4 : Âge et ancienneté professionnelle des enseignants | 70 |
| Tableau 5 : Profil pédagogique..... | 71 |
| Tableau 6 : Pourcentages des enseignants ayant déjà entendu parler de l'APC..... | 72 |
| Tableau 7 : Réponses des professeurs à propos de la disponibilité des moyens didactiques | 72 |
| Tableau 8 : Distribution des professeurs selon leur affinité sur l'APC | 73 |
| Tableau 9 : Pourcentages des professeurs selon l'exactitude de leur définition de l'APC | 74 |
| Tableau 10 : Réponses des professeurs selon qu'on a demandé leur avis sur l'APC ou non..... | 75 |
| Tableau 11 : Répartition des professeurs selon qu'ils ont eu une formation sur l'APC ou non. | 76 |
| Tableau 12 : Réponses des enseignants à propos de l'amélioration de leur qualité d'enseignement | 77 |
| Tableau 13 : Réponses des enseignants à propos de la motivation des élèves par l'APC..... | 78 |

LISTE DES SCHEMAS ET FIGURES

- **LISTE DES SCHEMAS**

Schéma 1 : Le triangle pédagogique.....3

- **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Profil pédagogique des enseignants enquêtés.....71

Figure 2 : Pourcentages des enseignants ayant déjà entendu parler de l'APC.....72

Figure 3 : Réponses des professeurs à propos de la disponibilité des moyens didactiques73

Figure 4 : Distribution des professeurs selon leur affinité avec l'APC.....73

Figure 5 : Pourcentages des professeurs selon l'exactitude de leur définition de l'APC74

Figure 6 : Réponses des professeurs selon qu'on a demandé leur avis sur l'APC ou non.....76

Figure 7 : Répartition des professeurs selon qu'ils ont eu une formation sur l'APC ou non.....76

Figure 8 : Réponses des enseignants à propos de l'amélioration de leur qualité d'enseignement77

Figure 9 : Réponses des enseignants à propos de la motivation des élèves par l'APC.....78

Figure 10 : Réponses des enseignants sur leur démarche préférée79

INTRODUCTION GÉNÉRALE

À l'issue de l'observation du rendement scolaire camerounais avec l'application de la pédagogie par objectifs, les autorités éducatives ont fait un constat selon lequel les programmes actuels n'ont pas permis jusqu'à présent d'atteindre les objectifs assignés à l'école en 1998 et de relever les nombreux défis de l'école camerounaise. Il convient de préciser que la loi d'Orientation de 1998, en accord avec les états Généraux de l'Éducation de 1995, recommande de former des citoyens enracinés dans leur culture et ouverts au monde ; et prône à cet effet, la nécessité pour l'école de rendre les enseignements significatifs, utiles et adaptés aux besoins de la société camerounaise. Quant aux défis que l'école camerounaise doit relever, ils permettent de déterminer le type d'Hommes à former à savoir des citoyens capables de faire face aux défis de la vie quotidienne.

Le constat fait sur la pédagogie par objectifs à travers les insuffisances à savoir : le taux de redoublement élevé, l'empilement des connaissances, le transfert des contenus que présente cette dernière amène les inspecteurs, directeurs et enseignants à faire appel à une nouvelle approche pédagogique la nommée approche par les compétences. Celle-ci essaie de concilier savoirs scolaires et vie en société.

Les apprenants habitués dès leur plus bas âge à aborder des savoirs de façon transmissive et apprendre par cœur pour restituer le jour de l'examen n'ont pas les outils qui leur permettent de se débrouiller dans des situations de la vie quotidienne. L'école produit dès lors des jeunes qui ont acquis des connaissances pendant plusieurs années, mais qui sont incapables d'utiliser celles-ci dans la vie de tous les jours. Cela est un énorme souci pour la société qui aura consacré des efforts financiers aussi importants pour l'éducation de tous ces jeunes, dont un grand nombre d'entre-deux quittent l'école sans pouvoir utiliser ce qu'ils y ont appris. C'est la raison pour laquelle les responsables des systèmes éducatifs trouvent nécessaire d'adapter les programmes de l'école à la vie. Apprendre à lire, à écrire, à compter, à calculer pas de manière scolaire mais de pouvoir faire face à des situations de la vie quotidienne d'où le recours à l'APC. Cette nouvelle pédagogie semble être la réponse, la solution des problèmes rencontrés à l'école.

Ainsi, l'approche par les compétences qui est un nouveau paradigme devrait redynamiser les enseignants, leur permettant d'améliorer la qualité de notre système éducatif, et de rendre les apprenants plus performants et compétitifs, mais surtout les arrimer à l'évolution actuelle du monde. C'est pour apporter notre modeste contribution à ce plan qui se présente désormais

comme un impératif catégorique que nous avons décidé d'axer notre étude autour de *l'enseignement du français avec l'approche par les compétences au sous-cycle d'observation : avantages et inconvénients*. Nous présenterons donc de manière globale l'approche par les compétences, ses avantages et ses limites en enseignement du français au sous-cycle d'observation (6^e-5^e), ceci dans le souci de former les enseignants qui pour la plupart ne maîtrisent pas véritablement ladite approche.

Pour obéir aux canons d'un travail scientifique universitaire, nous commençons par faire une présentation générale de notre mémoire. Cette présentation générale, nous l'inaugurons par la définition des concepts comme nous le recommande Emile DURKHEIM lorsqu'il dit que la première démarche du sociologue doit être de définir les choses qu'il traite, afin que l'on sache de quoi il est question. (Durkheim cité par G. Tsafak (1998) *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses universitaires d'Afrique, p.17)

Relevant du domaine de la formation, l'enseignement peut être défini comme l'action de former, d'instruire, d'éduquer. Il renvoie à un processus durant lequel un individu ayant plus d'expérience (le formateur, l'enseignant) fournit à un autre individu moins expérimenté (le formé, l'apprenant) les éléments nécessaires pour l'acquisition de nouvelles compétences. Le terme enseignement désigne l'action d'enseigner. Il peut aussi être défini selon Gagné comme l'ensemble des influences sélectionnés, planifiés, pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain. C'est le fait d'apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre des connaissances Jean HOUSSAYE (*Le triangle pédagogique*. Peter Lang, 1988) représente ce processus dans son triangle pédagogique qui s'inscrit lui-même dans la logique de la situation pédagogique. Il y est question de déterminer la place, le rôle dévolu ou revendiqué par les trois actants.

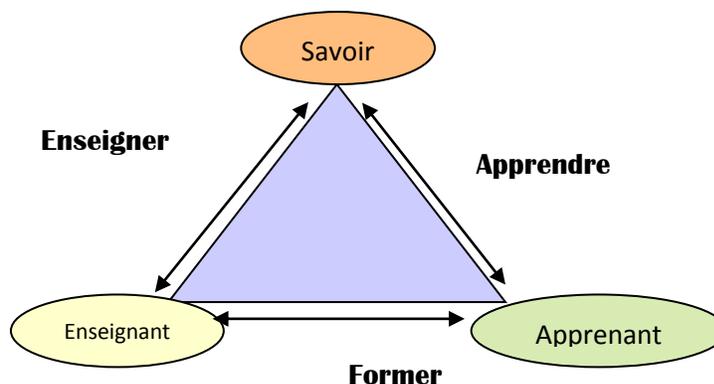


Schéma 1 : Le triangle pédagogique

Selon la configuration de la triade qui est ainsi déterminée par la relation privilégiée de deux des trois actants, Jean Houssaye détermine trois processus pédagogiques possibles :

Enseigner : sur l'axe Savoir (S) – Enseignant (P), lorsque, par exemple, l'élève est exclu du jeu ;

Former : axe Enseignant (P) – Élève (E), lorsque, par exemple, l'appropriation du savoir n'est plus la priorité ;

Apprendre : sur l'axe Élève (E) – Savoir (S), lorsque, par exemple, l'enseignant s'efface pour interférer le moins possible entre l'élève et le savoir.

Tel que définis par les nouveaux programmes de français, le français est une langue officielle. C'est la langue de l'administration, celle dans laquelle sont écrits les textes de lois, et tous les documents organisant la vie politique et la vie en société. Mais il tend aussi à devenir de plus en plus une langue véhiculaire, notamment dans les centres urbains où sont concentrés les plus forts effectifs scolaires. De plus, le français est une langue de communication entre les différentes communautés linguistiques. Le français n'est pas seulement une discipline parmi tant d'autres, il est aussi la langue d'enseignement des autres disciplines scolaires. C'est la langue qui permet à l'apprenant l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. C'est la langue à travers laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, mais aussi la langue à travers laquelle il apprend à exprimer sa personnalité. La tâche principale de l'école en général et de l'enseignement du français en particulier, devient donc de préparer l'enfant à sa vie sociale de demain, de l'adapter autant que faire se peut, au milieu dans lequel il devra s'intégrer à sa sortie de l'école, d'en faire un membre efficace du groupe. Le quatrième objectif général de l'enseignement du français au second cycle, précise que : « Afin d'éviter le hiatus entre l'école et la vie, l'enseignement du français doit permettre à l'élève de comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre, et de participer ainsi pleinement à la vie de son époque ». (Mineduc, Loi no 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation scolaire au Cameroun, Yaoundé, p.5.).

D'après Clémentina Acedo Machado le concept de compétence « ramène la vraie vie à l'école ». Ce concept franchit un pas supplémentaire important par rapport au concept d'objectif spécifique. La compétence est un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités.

Pour tenter une synthèse des réflexions d'autres auteurs, De Ketele définit la compétence comme un :

« Ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. Ou encore un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci »¹.

Cette définition est intéressante en ceci qu'elle explicite davantage les trois composantes de la compétence à savoir : le contenu, la capacité et la situation. En sorte qu'on peut poser ces équations :

$$\begin{aligned} \text{Compétence} &= (\text{capacité} \times \text{contenus}) \times \text{situations} ; \\ &= (\text{objectifs spécifiques}) \times \text{situations.} \end{aligned}$$

Pour De Ketele, il faut d'abord préciser la famille de situations dans lesquelles doit s'exercer la compétence. Il faut ensuite déterminer les capacités et les contenus à mobiliser, les combiner en objectifs spécifiques, et les combiner entre eux pour les mobiliser dans une situation appartenant à une famille donnée.

Le Boterf définit la compétence comme :

« un savoir-agir, c'est-à-dire la capacité de savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche »².

À partir des définitions ci-dessus, nous pouvons donc dire que : la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. Voici un exemple d'objectif d'intégration en vue de l'élaboration d'une compétence permettant de sauvegarder l'environnement : à partir d'une situation vécue ou d'un dessin qui met en évidence différents problèmes de pollution de l'eau, l'élève devra proposer des solutions appropriées aux différents problèmes qu'il aura identifiés au préalable ; afin de sauvegarder l'environnement.

¹ J. M. De Ketele, N. Stall, *L'Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : approche et problématique, mesure et évaluation*, vol 19, n°3, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

² Le Boterf, *L'Ingénierie des compétences*, Paris, édition d'organisation, 1998. P.147.

L'approche par les compétences(APC) consiste en un apprentissage plus concret, plus actif et durable. Elle est l'un des éléments clés des réformes actuelles pour adapter l'école au besoin du temps. Il s'agit d'une démarche qui consiste à définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de vie. L'approche par compétences est liée à l'idée d'établir des socles de compétences pour certains moments du parcours scolaire. Ces socles regroupent les connaissances et les compétences indispensables que chaque élève devra avoir acquises pour passer d'une étape de son parcours à la suivante. C'est une démarche active et dominante pour les élèves, leur donnant l'occasion de travailler davantage de se débrouiller dans leur quotidien en mobilisant les savoirs et savoir-faire acquis en classe.

Elle est en général est une approche basée sur les situations : c'est une approche située. Ces situations varient de niveau de complexité. Selon leurs fonctions, elles peuvent être des situations à visées didactiques, des situations d'intégration, des situations d'évaluation. Elles peuvent être proposées du début à la fin du processus d'enseignement-apprentissage. Les pratiques didactiques dans l'APC sont, au regard de ce qui précède caractérisées par les situations quels que soient leurs types. En outre, le développement des pratiques des compétences est d'autant plus probable que le degré de présence des situations dans les pratiques de classe est élevé.

L'APC se caractérise par l'activité. Il s'agit d'une activité riche au plan tant quantitatif que qualitatif. C'est une activité variée en raison non seulement des différentes habilités qu'elle fait intervenir. Les élèves répondent, questionnent, manipulent, expérimentent, exposent, mais aussi de la diversité des interactions qui la caractérisent ils questionnent et réagissent aux interventions de l'enseignant, des autres élèves. En ce qui concerne la nature de l'activité, c'est d'une activité intégratrice dont il est question. Toutes les différentes activités proposées aux élèves pendant la séquence didactique, une leçon devrait être considérées comme des activités ressources, des activités qui concourent à terme à la réalisation d'une activité d'intégration. Cette activité d'intégration peut se situer tout le long du processus enseignement-apprentissage. Elle consiste en un apprentissage plus concret, plus actif et durable. Elle est l'un des éléments clés des réformes actuelles pour adapter l'école au besoin du temps. Il s'agit d'une démarche qui consiste à définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours

scolaire pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie. L'approche par les compétences est liée à l'idée d'établir des socles de compétences pour certains moments du parcours scolaire. Ces socles regroupent les connaissances et les compétences indispensables que chaque élève devra avoir acquises pour passer d'une étape de son parcours à la suivante. L'APC est un courant pédagogique qui vient remédier à quelques limites de l'APO. Elle s'appuie sur les avancées de celle-ci. L'APC met l'accent sur l'importance que l'élève doit connaître le sens de son apprentissage et la vie quotidienne. Elle correspond donc aux enseignements qui s'appuient plus sur les compétences attendues que sur les contenus à transmettre. L'APC est cette approche-là qui donne aux apprenants des moyens leur permettant de s'adapter à la vie de leur communauté, et à contribuer à sa pérennité dans la perspective de développement continu. Le système par compétence donne l'opportunité à l'élève de faire valoir ses capacités personnelles et non de suivre une éducation dogmatique à travers des connaissances exigées. L'évaluation des compétences devrait permettre de rendre compte des acquis des élèves sans mettre un accent particulier sur le classement.

Il est à noter que l'APC est une modélisation de l'apprentissage, une nouvelle approche qui permet de gagner en pertinence et en efficacité selon le contexte d'enseignement.

Le sous cycle d'observation ou cycle d'éveil constitué des classes de 6^e et de 5^e est la période durant laquelle l'enseignant stimule les apprenants, leur donne la base afin que ces derniers soient aptes au niveau supérieur.

Par avantages on entend tout ce qui est profitable, tout ce qui permet l'amélioration et l'évolution.

Les inconvénients quant à eux sont tout ce qui est négatif qui conduit à l'échec pas atteint, les insuffisances et même ce qui est mauvais.

La question principale de recherche

Le problème est la question qui sous-tend l'investigation. Pour H. Pena-Ruiz (1986) le problème est:

« Une interrogation définissant la recherche à entreprendre, soit pour définir un résultat inconnu à partir des données conçues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu ». (philosophie de la dissertation, Paris, bordas, p.283)

Le problème de notre sujet part d'un constat : l'APC tant vantée par ses novateurs n'est pas réellement appliquée dans les salles de classe. Tous les jours on en parle, on présente ses bienfaits mais la réalité est tout autre dans les classes. Ils sont très peu qui ont adopté cette nouvelle approche et l'appliquent correctement. La majorité ne la pratique pas ou alors quand ils la pratiquent c'est avec trop de peine, ils sont face à de nombreuses difficultés ce qui pose également un problème au niveau des résultats des élèves ; les bons résultats des apprenants découlent de la compétence et des connaissances des enseignants ; Que faut-il faire dans ce cas, qu'est ce qui est à l'origine de ce handicap ?

La question qui vient tout de suite à l'esprit est celle de savoir comment est ce que les enseignants doivent s'y prendre ? comment doivent-ils faire pour enseigner le français avec l'APC ?

C'est pour présenter, tenter de d'informer, de former les enseignants qui pour la plupart ne savent pas réellement en quoi consiste cette nouvelle approche qu'est l'APC ou alors quand ils ont entendu parler ne la mettent pas en pratique dans les classes. Cette pédagogie est nouvelle et vantée mais alors elle ne fait pas l'unanimité et même elle n'est pas connue et maîtrisée de tous. Si les enseignants ne savent pas en quoi consiste l'APC, alors ils ne peuvent pas la mettre en pratique dans les salles de classe.

En effet, nous voulons montrer en quoi consiste l'APC en enseignement du français. Le souci majeur ici est l'appropriation de cette nouvelle pédagogie par les enseignants, leur formation afin que ces derniers puissent l'appliquer dans les salles de classe. Si les enseignants ne maîtrisent pas la notion alors ils ne peuvent pas correctement l'appliquer et on passera encore 50 ans dans le désordre vu que les objectifs fixés par l'APC ne seront pas atteints. Former ces enseignants afin qu'ils soient outillés est notre objectif ici car les rendements scolaires des élèves passent par là.

La problématique

La problématique est l'ensemble de questions subséquentes à la question principale qui constitue l'objet du travail. C'est un système de questions et d'approches qui définit le sens en organisant de façon méthodique, les domaines de réflexion, les types de démarches, et les points de vue possibles dans une configuration théorique d'ensemble.

Michel Beaud la définit comme un:

« Ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. » (M. Beaud(1988) L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou de tout autre travail universitaire? Paris, La Découverte, p.31.

La problématique dissèque le problème de façon à le rendre plus clair. À partir de la préoccupation centrale de recherche de notre recherche que nous avons présentée supra, notre analyse devra répondre aux différentes questions suivantes : Qu'est-ce que l'APC ? Quels sont ses objectifs ? D'où vient-elle ? Présente-t-elle des avantages ? Quels sont-ils ? Quelles sont ses inconvénients ? Comment appliquer l'APC en enseignement du français au sous-cycle d'observation ? Quelle démarche doit suivre l'enseignant en classe APC ? Comment doit procéder l'enseignant pour dispenser avec l'APC ? Pourquoi son adoption ne fait-elle pas l'unanimité ? Qu'est ce qui est dû la lenteur de l'implantation et de la mise en pratique de l'approche par les compétences dans le système éducatif ? Cette nouvelle pédagogie est complexe pourtant, il suffit de l'appliquer pour réaliser qu'elle est non seulement pas différente des autres mais aussi qu'elle est plus facile et meilleure pour la formation des apprenants qui seront à mesure d'appliquer les savoirs scolaires dans tous les domaines de la vie.

Les hypothèses

À chacune de ces questions secondaires correspond une réponse anticipée, une piste de recherche qui est suggérée mais qui n'est pas forcément avérée. Encore appelées hypothèses de recherche, elles sont toutes gouvernées par une hypothèse générale. Gilbert de LANDSHEERE (1902) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche à l'éducation*, Paris, puf, p 403. Définit l'hypothèse comme une « *conjecture douteuse, mais vraisemblable, par laquelle l'imagination anticipe la connaissance et qui est destinée à être ultérieurement vérifiée soit par une observation directe, soit par de toutes conséquences avec l'observation.* »

L'hypothèse est une réponse anticipée que l'on donne à un phénomène plausible ou non, et dont on en tire des conséquences. On distingue : L'hypothèse générale et l'hypothèse de recherche.

L'hypothèse générale est celle qui guide la réflexion, oriente la lecture du chercheur, tout en l'aidant à procéder à certain choix ayant trait aux objectifs que vise la recherche.

Quant à l'hypothèse de recherche, Mace l'appréhende comme : « *une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche* » G. Mace (1998) *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, p.35.

À partir des interrogations de la problématique, nous pouvons formuler l'hypothèse générale (H.G.) suivante : la formation professionnelle bâtie sur un dispositif modernisé pour pouvoir dispenser aux élèves sortant du premier cycle de l'enseignement des connaissances mais aussi des compétences axées sur la maîtrise des savoirs requis par le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création et à la gestion des entreprises ainsi qu'à l'employabilité doit être mis en place par les autorités compétentes.

De cette hypothèse générale, se dégagent les hypothèses de recherche (H.R.) suivantes :

HR 1 : l'enseignement actuel du français est caractérisé par la non maîtrise des enseignants

HR 2 : L'absence de formation des enseignants

HR 3 : le manque de moyens financiers

HR 4 : le manque de volonté de la part des enseignants à cause de leur vieillesse d'une part et d'autre part le fait que cette approche leur soit imposée.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous prenons comme théorie de référence l'approche sociocognitive qui tend aujourd'hui à marquer de plus en plus fortement les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignements en vue de la connaissance et de la mise en pratique de cette pédagogie.

Parlant de la méthodologie, Madeleine GRAWITZ (1990) *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dallos, 8^e édition, p.148. Pense que c'est la science de la méthode, la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches d'une investigation scientifique. Ainsi parmi la kyrielle des approches proposées par les théoriciens, nous nous aiderons essentiellement dans le cadre de notre travail de la méthode empirique comme moyen de travail tel qu'élaboré par Madeleine GRAWITZ. Ce travail tel que nous l'avons conçu demande une enquête sur le terrain en vue de

toucher du doigt les réalités du terrain en ce qui concerne l'enseignement de français avec l'APC au sous-cycle d'observation.

Les hypothèses précédemment formulées nous amènent à envisager un plan à deux parties, elles même constituées de trois chapitres chacune.

La première partie, cadre théorique, nous permettra de traiter de la présentation de l'approche par les compétences : ses limites et ses avantages et ses inconvénients au chapitre premier. Dans le second chapitre, il sera question de présenter les éléments théoriques de l'enseignement et les conditions de réalisation d'un enseignement efficace des pratiques professionnelles en situation scolaire et de formation .Le troisième chapitre quant à lui présentera la théorie de référence et de construction de l'objet de recherche qui n'est autre que l'approche sociocognitive.

La seconde partie portera sur le cadre méthodologique et opératoire. Le quatrième chapitre sera intitulé: approche par les compétences et discipline du français au sous-cycle d'observation (6^e/5^e), le cinquième chapitre traitera de l'analyse et de l'interprétation des enquêtes sur le terrain et enfin le sixième chapitre lui s'attardera sur la vérification des hypothèses et aux suggestions et recommandations.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est l'ensemble des recherches sur un thème et pouvant servir de point de départ à de nouveaux travaux. D'après O.AKTOUF (1987) *Méthodologie des sciences sociales et approches des organisations, PUQ, p. 213*. C'est « un état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème. C'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations ».J. P. Fragnière (*comment réussir un mémoire, Paris, Bordas 75*) va dans le même sens et pense que cette partie consiste à « prendre connaissance des travaux qui ont été réalisés sur le thème spécifique qui fait l'objet de (notre) mémoire ».

Ainsi, les recherches sur l'enseignement du français avec l'APC au cycle d'observation nous ont permis de lire certains auteurs et d'analyser leur point de vue sur la question. À cela, on constate que :

Xavier ROEGIERS (2006) *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat. Présente l'approche par les compétences en mettant en exergue ses trois objectifs principaux à savoir :

- Donner du sens aux apprentissages, il s'agit de montrer à l'élève l'utilité de toutes les connaissances acquises à l'école, c'est-à-dire comment les apprentissages peuvent l'aider dans la vie quotidienne ;
- Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de sa scolarité plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner ;
- Certifier les acquis des élèves en termes de résolution de situation concrètes plutôt qu'en termes de somme de savoirs.

Ainsi, l'élément central de l'enseignement/apprentissage c'est l'apprenant qui doit devenir un acteur dans la construction de son savoir. Dans cette conception, la phase d'intégration des savoirs est fondamentale pour l'acquisition de la compétence. ROEGIERS énumère les éléments suivants comme constructifs de l'approche par les compétences : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être .L'auteur présente l'organisation d'un cours en six semaines et par un enseignant : les cinq premières semaines sont réservées à l'apprentissage et la sixième semaine est réservée à l'évaluation sur des notions préalablement étudiées .En proposant un modèle de pratique pédagogique, ROEGIERS explique de manière concrète le déroulement d'une leçon. Nous trouvons sa démarche pratique et concrète, elle rend l'approche par les compétences pragmatique dans la mesure où il fournit un modèle du déroulement d'une leçon selon cette approche.

À propos de l'approche par les compétences, Alain CALOSI , ([www.nouvelliste](http://www.nouvelliste.haiti-l'approche-par-les-compétences-ou-le-pilotage-de-l'école-par-les-résultats.htm) en Haiti-l'approche par les compétences ou le pilotage de l'école par les résultats.htm.) pense qu'elle a été mise sur pied pour dépasser la pédagogie par objectifs qui prévoit que le rôle de l'école doit se limiter à transférer des connaissances générales, l'acquisition et le transfert des compétences relèvent de la formation qui se fait en fin de cycle scolaire ou directement dans le monde du travail. Selon lui, l'approche traditionnelle « saucissonne » les connaissances en petites parties et l'élève ne perçoit pas clairement ce que l'on attend de lui, ni l'intérêt de ce qui est enseigné.

En revanche, l'approche par les compétences permet à l'élève de saisir immédiatement l'utilité et le sens de ce qu'on lui apprend .Il montre que l'approche par les compétences est déductive puisqu'on part de la pratique à la théorie. Aussi, les savoirs sont transformés en

« ressources » pour agir efficacement. Enfin, Alain CALOSI pense que l'approche par les compétences doit permettre de favoriser une réflexion sur la finalité du système éducatif par les compétences doit permettre de favoriser une réflexion sur la finalité du système éducatif par l'établissement de curricula de compétence ; améliorer le rendement externe de l'école en favorisant une meilleure adéquation entre les apprentissages et les besoins de l'économie.

Philippe PERRENOUD (2000) *Actes du colloque de l'association de la pédagogie*, in AQPC, *réussir au collégial*, Montréal. Montre que l'approche par les compétences donnera plus de sens au métier de l'élève. Selon lui, il importe de montrer que loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par les compétences leur donne une forme nouvelle en les liants à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes et à des projets. Il estime que les réformes du système éducatif visent les unes à moderniser les finalités de l'enseignement ; pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société.

Les autres pour mieux atteindre des objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées. L'approche par les compétences serait une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt d'assimiler inlassablement des connaissances en acceptant de croire qu'ils comprendront plus tard à quoi elles servent, les élèves considèreraient les connaissances comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action. Étant donné que c'est une approche qui transforme une partie des savoirs disciplinaires en « ressources » pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions, elle est donc un atout des décisions, elle est donc un atout pour donner du sens au travail.

François Marie Gérard (mai 2000) dans son article *Savoir...oui, mais encore ?* in forum pédagogie, pp 29-35. Se fixe comme objectif de structurer les différents domaines du savoir : savoir-faire, savoir- être, capacité, compétence. D'une manière générale, on peut dire que « savoir » c'est être capable d'exercer une activité sur un certain contenu qui appartient à un domaine particulier. Il est possible selon cet auteur de distinguer trois types d'activités du savoir :

- Les savoirs-reproduire consistent à redire ou refaire un geste, un message sans y apporter de transformation significative.
- Les savoir-faire nécessitent par contre un travail de transformation d'un message, d'un geste. La situation dans laquelle ils s'exercent n'est pas structurellement semblable à la situation qui leur a servi d'apprentissage.

- Les savoir-être manifestent quant à eux la façon d’appréhender les autres, d’agir et de réagir. C’est la façon de se comporter face au changement. Ces trois types d’activités vont s’exercer dans trois domaines différents à savoir : le domaine cognitif concerne les activités d’ordre mental ; le domaine psycho moteur concerne les activités d’ordre essentiellement gestuel, le domaine socio affectif se traduisant par des attitudes, des valeurs. Un enseignement équilibré est celui qui parvient à prendre en compte toutes les dimensions du savoir que l’auteur a pu mettre en évidence. Il cherche donc à développer chez l’apprenant des savoirs-reproduire, des savoir-faire et des savoir-être tout en abordant les domaines cognitif, psycho-sensori-moteur, et socio-affectif. Il vise enfin à intégrer ces différents domaines et savoirs de telle sorte que l’élève acquière des connaissances mais aussi et surtout exerce des capacités pour tendre progressivement vers les compétences permettant de gérer le plus grand nombre possible de situations.

Pour Moirand (1979) *Situation d’écrit, compréhension, production en langue étrangère, Paris, le cercle international, p. 22*. Chaque individu scolarisé a des capacités en sommeil. Il faut alors simplement motiver et activer son réveil .C’est dire que le professeur doit élargir le champ des connaissances mais aussi la portée des compétences à travers le réinvestissement constant de ces connaissances qui, si elles ne sont pas mises en œuvre, n’équivalent à rien. Une façon d’améliorer les connaissances est le système suivi tout au long de l’expérience : apprentissage mécanique des connaissances, réinvestissement guidé et en vertu des pouvoirs pédagogiques de la correction, ciblé, replacé, retravaillé à bon escient dans un récit qui se veut de plus en plus libre, de plus en plus difficile.

Dans une démarche explicative, Jeanne Mekoua ADJ (2012) *L’approche par les compétences dans l’enseignement de la dissertation : cas de la terminal D2 du lycée bilingue d’application de Yaoundé, mémoire de D.I.P.E.S II*. A fait une étude sur l’approche par les compétences dans l’enseignement/apprentissage de la dissertation littéraire. Dans son étude, elle a essayé de résoudre le problème de l’amélioration des performances des apprenants. Pour elle, l’approche par les compétences est la méthode susceptible d’améliorer considérablement les performances des apprenants. Après une étude expérimentale en classe de terminale. Sa conclusion est ainsi formulée : au regard des limites qui caractérisent la pédagogie par objectifs,

nous avons clôturés notre recherche en émettant des suggestions visant à adopter l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage de la dissertation littéraire.

Bien plus, Madeleine Fernande Minka, dans son mémoire de D.I.P.E.S. II, a mené une étude comparative de la pédagogie par objectifs et l'APC appliquées aux actes de langage indirects. Pour cela, elle souligne l'inaptitude de la pédagogie par objectifs à relever les défis assignés à l'école camerounaise ; en revanche, elle s'est attelée à promouvoir l'APC qui se veut plus pragmatique en raison de son entrée par les situations de vie. Au terme de son étude, elle constate clairement que l'enseignement/apprentissage des actes de langages indirects à travers l'APC est plus productif que la pédagogie par objectifs. L'APC implique donc un changement de paradigme de l'enseignement. Elle met en exergue l'évolution d'enseignement/apprentissage qui vont de la transmission des contenus vers le développement d'activités d'apprentissage incitant les élèves à agir pour s'approprier des connaissances, des savoir-faire, des attitudes permettant l'intégration de leur apprentissages.

Enfin, B. Difouo (2012) dans son mémoire parlant de l'APC avec pour thème :Interactions langagières entre enseignants et apprenants en classe de langue :enjeux et défis, fait remarquer que toutes activité interactive en situation de classe devrait viser ,d'une part, l'amélioration des performances académiques des apprenants et ,d'autre part leur insertion dans la société. C'est ainsi qu'ils pourraient, par exemple, participer conformément et de façon réaliste aux différentes formes de formes de débats constructifs, aux émissions télévisées, radiodiffusées..., bref à toutes les activités relatives à l'émergence d'une nation. On pourrait avoir des individus qui assimilent les contenus non pas pour évaluer, mais pour les réutiliser dans des situations nouvelles, de résoudre des problèmes tant en ce qui les concerne qu'en ce qui concerne entière.

Au terme de cette recension d'écrits autour de l'APC, nous nous rendons compte que plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage, au développement des compétences, à l'évaluation et à l'élaboration des curricula et des manuels scolaires selon cette approche. Leurs apports scientifiques marquent l'intérêt qu'ils portent à l'implantation de l'APC dans les systèmes éducatifs en général. Cependant, l'accent n'a pas vraiment été mis sur la formation des enseignants, les apports et limites de ce nouveau paradigme en enseignement du français au cycle d'observation. C'est justement sur ce point important que nous axerons notre travail.

**I- PREMIÈRE PARTIE CADRE THÉORIQUE : DE L'APPROCHE PAR LES
COMPÉTENCES AUX ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES
PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET CONDITIONS DE RÉALISATION
D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE.**

CHAPITRE 1 : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : ORIGINE, FONDEMENT THÉORIQUE, AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS.

Dans ce chapitre dédié à l'approche par les compétences, nous présenterons son origine, son fondement, ses objectifs puis ses avantages et inconvénients.

I-ORIGINE ET FONDEMENT THÉORIQUE

Le courant de l'approche par les compétences du moins dans sa version initiale est issu du taylorisme et de l'organisation du travail en somme du monde de l'industrie. Elle envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue un moment mise en opposition de l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Rogers ont été les chefs de file. Assez rapidement l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation ; d'abord aux Etats-Unis, en Australie en Europe. Le Royaume uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la culture des objectifs à celle des compétences tout en ne parvenant pas à les distinguer l'une de l'autre.

Contrairement à ce qui s'est produit dans le domaine de l'industrie ; celui de l'éducation établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus encore le socioconstructivisme. La tentative d'établir un lien entre l'école centrée sur les comportements observables d'inspiration comportementaliste(Skinner) et une école fondée sur le développement cognitif de l'individu a pris un essor considérable au cours des dernières années. Plusieurs travaux se poursuivent dans ce domaine sans que pour autant leurs auteurs soient parvenus à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent vraiment aux attentes des intervenants sociaux ou éducatifs. Le débat autour de la question est encore très vif pour la raison toute simple que la fonction éducative répond à une autre logique que celle de l'industrie. L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes les dimensions (affectives, cognitives et sociales) elle ne saurait s'en tenir au seul aspect économique ; ce serait une erreur de réduire ainsi le rôle que la société lui octroie.

II-L'IMPACT DE L'APC DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION

L'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est considérable. A l'heure actuelle, les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en terme de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux .À vrai dire, ces programmes mettant l'accent sur la démonstration du nombre grandissant de critiques qui craignent à juste titre de voir les connaissances céder le pas aux compétences en d'autres termes de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance

II-1-la part de l'élève

Les novateurs de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. Pour eux, l'élève naturellement doué capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans les programmes d'études présentés à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances .Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur. Il faut dire que le rôle du maitre est sensiblement modifié si on le compare à celui traditionnelle. L'enseignant facilitant évite d'enseigner ; il incite les apprenants à construire leurs connaissances qui ne doivent pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laisse une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui est invité à procéder à son organisation .On note au passage que cette manière de procéder emprunte largement au courant de l'école nouvelle avec cette différence qu'on aurait tort de négliger que selon les principes de cette dernière, il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit .À vrai dire dans une telle perspective ,l'enseignant doit éviter le plus possible à la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à évaluer.

Cette opposition n'est pas nouvelle ; en effet, au cours des années 1960, la centration du processus éducatif était portée comme le cas aujourd'hui sur l'élève (devenu apprenant). Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'école nouvelle. On sait que déjà dans les années 1930 Dewey insistait à l'instar des pédagogues et des psychologues européens (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessorie et Freinet) sur la part de l'initiative de l'élève dans

son apprentissage : il s'en prenait entre autre à l'enseignement magistral, à l'autoritarisme dont l'éducation traditionnelle a été le théâtre depuis des siècles.

Ce courant qui préconise la centration sur les élèves plutôt que sur la matière ou la discipline. Il s'inspire entre autre de la psychologie humaniste dont Roegiers a été dans le domaine de l'éducation que dans celui des sciences sociales humaines en général.

II- 2- La relation maître-élève.

Revenons à la relation entre l'enseignant et l'élève qui comme nous le savons est au centre de toute entreprise pédagogique. La conception que l'on se fait de cette relation étroitement liée aux références théoriques et aux expériences de chacun pour les novateurs recouvrent aux principes que l'on retrouve à la base du constructivisme pour décrire tant le rôle de l'enseignant que celui de l'élève. Pour eux, la part de l'élève peut se résumer ainsi : l'élève est responsable de son apprentissage et devient un « apprenant ». On s'attend à ce qu'il soit curieux, pleins d'initiatives et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail. Il doit recueillir de nouvelles informations, apprendre de nouvelles façon d'apprendre, savoir utiliser les nouvelles technologies : le software comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs, internet pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager, avoir accès à la recherche.

III- L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES, UNE RÉPONSE EFFICACE AUX

DÉFIS ACTUELS : AVANTAGES

L'APC consiste en un apprentissage plus concret, plus actif et durable. Elle est l'un des éléments clés des réformes actuelles pour adapter l'école aux besoins de son temps. Il s'agit d'une démarche qui consiste à définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de sa vie. L'approche par compétences est liée à l'idée d'établir des socles de compétences pour certains moments du parcours scolaire. Ces socles regroupent les connaissances et les compétences indispensables que chaque élève devra avoir acquises pour passer d'une étape de son parcours à la suivante.

Comme avantage de l'APC nous pouvons citer entre autres :

- Une meilleure préparation à la vie: le citoyen de demain devra faire face à des problématiques complexes et multi dimensionnelles dans une société en changement perpétuel. L'école doit se tourner vers une méthode d'enseignement qui jette les bases d'un apprentissage tout au long de la vie et qui soit adapté à ce monde en perpétuelle progression.
- Des apprentissages plus actifs et plus durables en misant sur l'application des savoirs, l'APC prépare l'élève à étendre de manière autonome, le champ de ses compétences et à poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie.
- Des programmes scolaires moins chargés : jusqu'à présent l'adaptation de l'école aux changements de la société et du monde du travail s'est toujours traduite par une extension des programmes scolaires. Ainsi au fil des années, les programmes se sont alourdis sans que le temps n'ait été allongé. Cette surcharge conduit à un apprentissage souvent superficiel sans discernement.
- Des objectifs clairement définis : la définition des socles de compétences formule de manière précise ce qui est attendu des élèves à différents moments de leur parcours scolaire. Une importance particulière est accordée à la cohérence et à la continuité des compétences entre les différents ordres d'enseignements. Les exigences ainsi formulées seront claires et transparentes pour les élèves, les parents et les enseignants.
- Une meilleure égalité des chances. Les socles de compétences définissent un niveau commun de connaissances et de compétences que l'école s'engage à faire acquérir à tous ses élèves. Le but est de qualifier tous les enfants au plus haut niveau possible compte tenu de leurs possibilités.
- Une évaluation plus nuancée et plus positive.

Philippe Perrenoud précise que l'école des compétences invite fortement les enseignants à :

- Considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser ;
- Travailler régulièrement par problèmes ;
- Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignements ;
- Négocier et conduire des projets ;
- Adopter une planification souple et indicative, improviser.

L'APC pourrait convenir aussi aux bons élèves qu'à ceux qui rencontrent les grosses difficultés d'apprentissage dans la mesure où le développement des compétences permet d'une part d'accrocher les élèves qui n'adhèrent pas aux connaissances décontextualisées et coupées de toutes pratiques et d'autre part de favoriser le « *transfert des connaissances* » auprès des élèves qui assimilent correctement les savoirs scolaires mais n'arrivent pas à les mobiliser hors du contexte d'acquisition.

CAROLINE LETOR et VINCENT VANDEN BERGUE relèvent aussi quelques avantages de l'APC. La complexité dans les apprentissages : « *l'APC répond à une conception sous-jacente de la connaissance selon laquelle les savoirs et savoirs faire sont le produit d'une construction culturelle, les ressources de patrimoine commun à une société que l'élève s'approprie en fonction des situations qui lui sont proposées* ».

En gros, l'APC permet une bonne exploitation du savoir, elle fait apprendre aux élèves comment se débrouiller dans leur vie, dès lors ceux-ci sont dotés des connaissances applicables dans la vie quotidienne ; elle développe la recherche, la créativité et permet la mobilisation du savoir et du savoir-faire ; elle développe l'autoformation de l'élève et l'enseignant ne se fatigue pas car il joue le rôle de guide.

IV- INCONVÉNIENTS DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

L'APC déjà en application dans certaines classes du premier cycle ne change pas grand-chose à la situation des apprenants, on trouve toujours quelques insuffisances aussi bien de la part des enseignants que des élèves : le système éducatif se trouve à la croisée des chemins. Dans une matière comme le français, les apprenants au premier cycle demeurent la proie de la médiocrité intellectuelle.

Les apprenants de la génération de l'APC ne laissent aucun espoir, quant à l'expression d'un niveau intellectuel consistant, digne de ce nom et viable, dans une matière comme le français. De la dictée question à la rédaction en passant par la communication écrite, respectivement, les concepteurs de la nouvelle stratégie pédagogique sont passés d'une forme d'épreuve à l'autre sans réussir à garantir aux élèves actuels, cadre de demain, de lire, d'écrire, de comprendre et de manipuler la langue de Molière, dans la qualité moyenne requise. Pourtant celle-ci, héritage de la colonisation, tient lieu de langue de travail et de canal des Camerounais de toutes ethnies

confondues. Elle permet la fusion des différences linguistiques et unifie la communication, du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest au Cameroun.

Par conséquent, la langue française, incontournable aujourd'hui dans notre pays pour les échanges ne doit plus être considérée comme un facteur d'aliénation, ni faire l'objet de la hargne (mauvaise humeur, agressivité) des partisans des nouveaux programmes d'études (NPE). Ceux-ci, pour le reste du monde, ne doit plus être justifié qu'on puisse tolérer désormais que nos apprenants produisent des textes émaillés de fautes des sortes les plus inimaginables, que ce soit en grammaire, en orthographe, en conjugaison, en vocabulaire, en expression, ces promoteurs laissent entendre : « le français n'est pas notre langue ».

D'ailleurs pour eux, il faut sortir du « fétichisme » qui permettait de faire de la langue un mythe pour lequel le bien parler et le bien écrire des apprenants constituaient un véritable chemin de croix. Et c'est cela le premier malheur des NPE qu'on rebaptise aujourd'hui, « l'APC », on n'exige plus des élèves qu'ils écrivent bien et sans faute, s'expriment à merveille ; tout ce qu'on leur demande c'est produire des idées, même si celles-ci sont enveloppées d'une coquille de formulation expressive exécration.

Ainsi, qu'on prenne n'importe quelle élève de nos collèges et lycées, surtout publics, le moindre des comportements, c'est que ceux-ci sont les cadres de demain ou le charabia à la fleur de langue et de bouche, ne savent plus respecter instinctivement les règles de grammaire et d'orthographe. En outre, les pédagogues de l'APC ont passé le mot aux enseignants qu'ils forment périodiquement : l'essentiel n'exige plus la forme mais le contenu. Dans une épreuve d'expression écrite, l'ancienne rédaction, un apprenant peut même se trouver à l'hors sujet et obtenir une moyenne confortable, tellement le barème ferme les yeux sur son incapacité à utiliser le genre masculin et féminin à leur bonne place dans les exemples à faire valoir les accords de toute sortes et les éléments de concordance de temps, notamment.

Un fait incarne le mépris des tenants de l'APC pour l'excellence de la forme : la suppression de la dictée. Or, personne n'ignore que la seule épreuve capable de cultiver chez l'apprenant le réflexe de l'assimilation et du respect des règles de grammaire, orthographe et de vocabulaire sont inévitablement celle-là. Ils sont allés jusqu'à interdire que les cours soient dictés aux élèves, au profit d'un recopiage pur et simple des notions de cours au tableau par l'enseignant. À la dictée-épreuve, il ont substitué la lecture dans laquelle un texte sert de fondement à des questions

organisées en un certain nombre de rubriques, ce qui n'empêche pas les apprenants qui sont soumis de récolter de note minables, comme au temps de la dictée, sauf si l'enseignant se conforme à la consigne : ne pas pénaliser les apprenants pour leur nombreux écarts de plus, cette épreuve n'améliore pas particulièrement leur compréhension de la langue française, ceux-ci traduisent fréquemment certaines réalités par leur contraire ou par toute considération en dehors de celle que le texte a voulu indiquer. Le facteur qui illustre cette situation trouve la plainte des professeurs des autres matières. Ils notent chez leurs élèves un véritable problème de compréhension des données épreuves et des consignes de résolution. Pourtant une bonne partie de ceux-ci partiront du collège sans avoir eu la malchance de connaître l'APC. Ainsi, la mauvaise pratique de la langue française à l'école est séculaire et trouve sa solution ailleurs que dans un favoritisme de l'élève, interne au processus de formation. Cette mauvaise empire actuellement avec l'application de l'APC.

Si l'APC a voulu montrer une certaine innovation, c'est qu'elle a banni le magister dixit, cette méthode de transmission du savoir qui met l'enseignant au centre de l'acquisition des connaissances intellectuelles par l'apprenant qui doit aller chercher et trouver ce qu'il est nécessaire de lui inculquer. Par conséquent dans une classe de l'APC, les tables-bancs sont organisées par groupe de 3 pour accueillir 6 personnes, c'est-à-dire deux apprenants par table. Voilà qui est séduisant mais qui favorise un bavardage sournois qui perturbe tout le groupe et qui plombe la stratégie pédagogique de l'enseignant. En outre l'expérience a montré que peu d'apprenants font les recherches prescrites et bon nombre d'entre eux se rabattent sur les résultats de leurs camarades. Ensuite dans un groupe où il faut discuter d'une activité proposée par l'enseignant, il y'a aussi peu d'apprenants qui s'investisse, préférant bavarder, se distraire et perturber, ce qui fait qu'il n'est plus rare dans nos établissements de voir, plus que par le passé, des enseignants munis d'une chicote (d'un fouet) par châtier ces esprits qui ne se révoltent pas à laisser travailler leur groupe en toute quiétude. En dehors de l'obligation faite à l'enseignant de tout recopier au tableau, la stratégie participative, telle que préconisée, lui rend la tâche plus difficile que jamais. Et c'est lui qui se trouve obligé de venir donner les réponses pour des recherches qui avaient été données plusieurs jours auparavant, ceci montre le retour implicite du magister dixit que l'on voulait supprimer : les apprenants d'aujourd'hui, dans leur travail grande majorité, sont abandonnés par leur parents qui ne contrôlent rien de leur travail scolaire préoccupé eux-mêmes de gagner une vie devenue plus difficile, plus exigeante de charges. À

plusieurs points de vue, la méthode de l'APC est complètement à revoir, dans le sens de l'adaptation de la situation pédagogique aux facteurs de la vie sociale au quotidien.

L'APC demande plus de temps qu'il en est disponible dans les programmes actuels (contrainte de temps et programme chargé) ; il est difficile à tester (évaluer) les compétences dans une période courte ; il est difficile d'appliquer l'APC à cause du nombre élevé d'élèves dans les salles de classe.

CHAPITRE 2 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET CONDITIONS DE RÉALISATION D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE CES PRATIQUES EN SITUATION DE CLASSE ET DE FORMATION.

Ici, il est question de présenter les principaux éléments théoriques de l'enseignement des pratiques professionnelles dans le développement des compétences.

I-ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN SITUATION SCOLAIRE ET DE FORMATION

I-1- L'approche intégratrice de la formation

I-1-1- Quelques aspects de la définition d'une conception intégratrice de la formation

L'approche intégratrice de la formation est articulée de façon étroite aux besoins du terrain des personnes ;c'est la formation articulée autour de compétences précises à développer ; Elle est effectuée à l'aide de travaux d'ateliers surtout, émaillés de petits exposés structurants(les exposés deviennent l'exception, la plus grande partie de la formation étant consacrée aux apprentissages, dans le sens plein du terme : des travaux de groupe, permettant l'appropriation des contenus de formation par les participants, et des productions individuelles) ;

Les apprentissages débutent par des situations-problèmes ; les activités d'intégration, si possible individuelles, débouchant sur une production complexe, témoin de la compétence à développer.

L'évaluation de la formation à différents moments (avant, pendante) mais aussi l'évaluation du transfert des acquis de la formation, par observation des changements des pratiques de terrain (après la formation).

I-1-1-1- Les types d'évaluation

Il est notamment demandé aux participants une production complexe, en cours ou en fin de formation, comme témoin de la compétence qu'ils ont acquise .Si l'évaluation de satisfaction en fin de formation est encore pratiquée, on privilégie surtout trois types d'évaluation :

- L'évaluation en cours de processus, à des fins de régulation des apprentissages ;
- L'évaluation des compétences acquises, en fin de formation ;
- L'évaluation du transfert sur le terrain, après la fin de la formation.

Il s'agit d'une optique qui s'inscrit clairement dans l'optique de la professionnalisation du métier.

I-2-le principe de l'isomorphisme de la formation : « fais comme je fais »

Pourrait-on concevoir de former des enseignants de façon magistrales et théorique, alors que le contenu de cette formation est de développer concrètement des compétences chez les élèves ? Ce serait délivrer dès le départ un message ambigu. Au contraire, agir avec eux en formation de la même manière qu'on attend qu'ils agissent avec leurs élèves, leur montre déjà clairement dans quel esprit procéder. C'est le principe d'isomorphisme de la formation, à respecter par le formateur (formatrice) : « fais comme je fais », et non « fais comme je te dis de faire ». Plus simplement, toute formation d'enseignants consiste à rendre ceux-ci compétents. Dès lors tout ce qui est valable pour la formation des élèves est valable pour la formation des enseignants.

La pédagogie de l'intégration est une pédagogie centrée sur le développement des compétences. Elle repose sur la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des connaissances, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des situations-problèmes qui ont un sens pour l'élève.

I-3- L'approche intégratrice de la formation : des implications en matière de formation

Deux types d'implications sont présentées dans cette section à savoir :

- les implications de la pédagogie de l'intégration en termes de contenus de la formation, en réponse à la question « que développer en formation ? » ;
- les implications sur la manière de mener la formation, en réponse à la question : « comment former les acteurs ? »

I-3-1- Les implications des principes de base de la pédagogie de l'intégration sur la formation

I-3-1-1- Une cible de formation terminale

La pédagogie de l'intégration est une pédagogie centrée sur le développement des compétences. C'est une démarche qui, en terme de formation a pour cible non pas des objectifs (comme dans la pédagogie par objectifs), ni des contenus, mais des compétences à développer. Une compétence est propre à un ensemble de situations –problèmes qui la délimite. Quand on sort de cet ensemble, on sort du champ de la compétence concernée. Ceci implique pour le formateur de définir au début de la formation la(les)compétence(s)professionnelle(s) visées par la formation et aussi définir au préalable les paramètres (contours) définissant les situations-problèmes associées à la (aux)compétence(s) visée(s) par la formation.

I-3-1-2-Un lien avec la vie professionnelle en conditions réelles

Le développement d'une compétence donne à l'apprenant le pouvoir d'agir sur les situations-problèmes de sa vie socioprofessionnelle. Ceci implique pour le formateur de définir toujours les compétences de manière à ce qu'elles aient un lien réel avec la réalité quotidienne après la formation, avec l'ensemble des tâches que le participant est destiné à accomplir dans le cadre de l'exercice de son métier et aussi de définir le domaine spécifique d'actions auquel appartient la(les) compétences visée(s) par la formation.

I- 3-1-3- Un pouvoir de mobiliser

L'acquisition d'une compétence rend la personne capable d'accomplir une tâche, de résoudre une situation-problème. La place des activités d'intégration dans les démarches pédagogiques de toute formation est centrale, puisque ce n'est qu'à travers ces activités d'intégration que l'on peut trouver cette mobilisation, et donc développer une compétence. Ceci implique pour le formateur d'organiser la formation de sorte qu'un temps soit réservé aux activités d'intégration et aussi d'adapter les méthodes pédagogiques à cette préoccupation et de résolutions des problèmes ? Il ne sert à rien d'articuler une formation autour de compétences professionnelles à développer si en cours de formation, c'est le discours du formateur qui domine.

I-3-1-4- Une nécessité de développer des ressources pertinentes

Le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être garde une place de choix dans le processus d'intégration. Ceci implique pour le formateur de mettre en place une structure de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) essentielles au développement de la compétence visée mais aussi d'organiser des situations et activités d'apprentissage et d'enseignement en fonction de savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer.

I-3-1-5- Le caractère multidimensionnel de la formation

Développer une compétence suppose toujours de faire appel aux trois domaines de la connaissance que sont cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Comme implications lors de la préparation, prendre en compte toute les dimensions du développement des compétences cognitive, affective et psychomoteur et aussi organiser des situations et activités d'apprentissage qui puissent favoriser le développement cognitif, socio-affectif et psychomoteur des compétences.

I-3-1-6- Des situations-problèmes significatives pour l'apprenant

Lorsque l'élève est appelé à prouver qu'il a acquis la compétence, les situations –problèmes à lui soumettre doivent faire : avoir une dimension sociale, être liée à son environnement immédiat (famille, école,...), le motiver. Il en va de même d'adultes en formation, qui sont d'autant plus motivés que les situations-problèmes sont proches de leur vie professionnelle. Ceci implique pour le formateur d'organiser la formation de telle sorte que le participant ait à exercer la compétence en lien avec son milieu socioprofessionnelle.

I- 3-1-7- Une démarche pratique-théorie-pratique

On voit que le développement de compétences est déterminé par la mise en place de certaines conditions propices à l'acquisition de la compétence. Celle-ci peuvent se résumer à une démarche : la démarche « pratique-théorie-pratique ».

I-3-2- Les implications de la pédagogie de l'intégration en formation initiale

Pratiquer la pédagogie de l'intégration en formation initiale a des implications sur les processus et sur les produits.

I-3-2-1- Les implications sur les processus

Tout comme en formation continue, les activités d'intégration des savoirs, des savoir-faire et savoir-être pendant le processus de formation sont indispensables : ce sont elles qui favorisent le développement chez les apprenants d'un pouvoir d'agir sur les situations-problèmes de la vie socioprofessionnelle. Autrement dit, ce sont ces activités d'intégration qui permettent de développer les compétences visées en formation initiale. Il s'agit essentiellement de deux types d'intégration des différents cours théoriques, les stages pratiques.

Pratiquer des activités d'intégration en formation initiale n'est pas de l'ordre du vœu pieux. Comme en classe, c'est le cœur des apprentissages. Cela signifie qu'il faut en mettre en place les conditions pour leur réalisation : prévoir de larges pour intégrer les acquis des élèves en formation et prévoir des situations « cibles » adéquates au profil des élèves en formations.

I-3-2-2- Les implications sur les produits

Au niveau du produit, la prise en compte de la pédagogie de l'intégration exige qu'en matière de formation initiale des enseignants, le formateur se préoccupe des différents types de résultats : les résultats à court, moyen et long terme. Dans cette perspective ; des circonstances appropriées – situations-problèmes cibles ; méthodes ; instruments et autres conditions- sont mises en place pour développer la compétence visée ; et pour évaluer la maîtrise de la compétence par l'élève, et ainsi que sa disposition à utiliser spontanément la compétence acquise en contexte extrascolaire ou de formation.

I-4- Le modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage

C'est un enseignement – apprentissage de la compétence. Il s'agit d'un modèle théoriquement basé d'abord sur la connaissance conçue comme la capacité de démontrer sa compétence relativement à une catégorie de tâches complexes dont la réalisation nécessite la maîtrise préalable d'un ensemble intégré de ressources approprié, puis des théories du développement et de l'apprentissage qui mettent l'accent sur le rôle de l'exposition à des modèles, du milieu, ainsi que des interactions dans tout processus de construction des connaissances et d'apprentissage qui accorde le primat à une action sur l'apprentissage pour optimiser la probabilité de réussite du processus-enseignement-apprentissage.

Ses buts pourraient se résumer au développement chez l'apprenant de la capacité de résolution des situations-problèmes de toutes sortes par la mobilisation en situation d'ensembles intégrés de ressources acquises. Dans la réalisation de ces buts, ce modèle propose un mode d'emploi ou diverses activités (activités d'apprentissages, objectifs, contenu d'enseignement – apprentissage, planification des démarches, interactions sociales, stratégies d'enseignement-apprentissage, le matériel didactique ...) ayant comme caractéristique une contribution élevée au développement chez l'apprenant d'ensembles intégrés de ressources mobilisables en situation ou en termes simples, d'un savoir agir ou en termes plus simples, d'un savoir agir en situation.

II- CONDITIONS DE REALISATION D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN SITUATION DE CLASSE ET DE FORMATION

Il s'agit ici de présenter quelques modalités de classe et de formation avec le contexte théorique qui est essentiellement centrée sur le développement des compétences en situation scolaire et de formation.

II-1- Des pratiques particulières à développer : les caractéristiques de l'approche par compétences dans les pratiques de classe et de formation

Qu'est ce qui caractérise les circonstances d'enseignement-apprentissage qui facilitent le développement de compétences en situation scolaire et de formation ? Il n'est pas question de passer en revue et dans les moindres détails, et de revenir sur les différents principes, caractéristiques et conditions d'un processus enseignement-apprentissage et de formation selon l'approche par les compétences, mais plutôt d'identifier et d'examiner les principales caractéristiques, à partir desquelles il est possible de conclure qu'une action didactique, des pratiques de classe et de formation sont en adéquation avec les principales exigences d'une approche qui se veut par compétences et par conséquent propices au développement de compétences en situation scolaire ou de formation.

L'importance de cette section réside entre autres dans la contribution qu'elle apporte à la réponse aux préoccupations de tous ceux qui aimeraient accroître la probabilité de développement des compétences chez leurs apprenants en situation scolaire ou de formation. Les

caractéristiques qui y sont présentées et examinées sont spécifiques à l'approche par les compétences soit par leur nature ou de par d'autres propriétés (la fréquence, le degré de présence...) particulières associées à chacune d'elles.

Les exigences de l'approche par les compétences dans les pratiques de classe et de formation sont nombreuses. Toutefois celles qui nous semblent incontournables sont celles relatives aux situations (problèmes), à l'activité et à la productivité, à l'interdisciplinarité, à la contextualisation, au statut de l'erreur, et à l'usage des savoirs. En considérant chacune de ces caractéristiques, il est souhaitable de se poser un ensemble de questions parmi lesquelles : en quoi consiste cette caractéristique ?

La productivité comme caractéristique d'un enseignement-apprentissage de type intégrateur interpelle l'enseignant en situation de formation. Pour que des pratiques de classe et de formation satisfassent aux exigences de l'approche par compétences relativement à l'activité, il est recommandé de prévoir des activités variées et riches du début jusqu'à la fin du processus, tout en spécifiant ce que l'élève fera, veiller à définir les résultats attendus de la séquence didactique ou pédagogique aussi bien à la fin du processus qu'au terme des étapes intermédiaires, de manière qu'à l'issue du processus de construction d'un savoir ou d'une compétence, il soit facile de dire ce que l'élève a produit (texte, situations-problèmes devant être résolues dans le cadre des activités d'intégration ou d'évaluation, traces écrites, formules, objets, installations,...) Ici encore, le degré de présence de l'activité et de la productivité dans les pratiques de classe devrait être aussi élevé que possible.

En ce qui concerne l'interdisciplinarité dont la spécificité réside davantage dans son extension qui sera aussi que possible. Les liens à établir entre les apprentissages en cours d'acquisition et d'autres déjà acquises s'étendra au-delà du champ disciplinaire. En plus de l'extension, le degré de présence pourrait être considéré comme un autre des critères à partir desquels l'interdisciplinarité pourrait être considérée comme dépassant les limites du cadre ordinaire de l'interdisciplinaire classique qui caractérise les méthodes actives courantes. Cette interdisciplinarité pourrait se situer dans celle spécifique dont le but est le développement de compétences qui sont des ensembles intégrés d'acquisitions issues de plusieurs disciplines, et de nombreux domaines et champs disciplinaires. Les pratiques professionnelles à faire développer chez les élèves en situation scolaire ou de formation sont une résultante de ressources et

d'influences cognitives, socio affectives et autres, généralement acquises dans plusieurs champs cognitifs, dans les différents contextes formel, non formel et informel de l'éducation.

Pour que des pratiques de classe et de formation satisfassent aux exigences de l'approche par compétences relativement à l'interdisciplinarité, pendant la préparation et le déroulement d'une séquence didactique, pédagogique ou une activité de la formation ,il est souhaitable d'identifier les apprentissages dont l'apport est nécessaire à la maîtrise du nouvel apprentissage visé par la séquence ; identifier également les disciplines respectives auxquelles ces apprentissages appartiennent ;prévoir l'activité à proposer pour établir un lien rentable entre l'apprentissage objet de la leçon ,du cours ou de l'activité et les autres apprentissages qui seront invoqués ;veiller à étendre les liens entre les apprentissages liés à la leçon du jour et des disciplines au-delà du champ disciplinaire auquel appartient la leçon, le cours l'activité. Ainsi, veillez non seulement à une extension aussi large que possible de l'interdisciplinarité, mais également à un accroissement aussi important que possible de son degré de présence pendant la séquence didactique.

A propos de la contextualisation qui peut-être sociale, culturelle, ou autre, il faut relever que relativement au développement des compétences à l'école, l'élève ne saurait acquérir des savoirs agir en situation si le processus d'enseignement-apprentissages des compétences ne facilite pas l'établissement des liens entre les apprentissages et entre les apprentissages et les différents contextes. Bien qu'elle se rencontre dans toutes les pratiques pédagogiques et didactiques dont le souci est de créer un lien entre l'école et la vie, la contextualisation dans les pratiques de classe et de formation .Au début, pendant et à la fin du processus de construction des apprentissages et des compétences ,il est recommandé de prévoir des situations, des illustrations, des exemples, des allusions explicites aux différents contexte de définition, de mise en œuvre, des situations d'intégration.

Le développement des pratiques professionnelles en situation scolaire et de formation ne saurait être efficace en dehors de circonstances d'enseignement-apprentissage et de formation fondamentalement caractérisées par la présence aussi fréquente que possible et l'extension aussi large que possible de la contextualisation .Pour développer des pratiques professionnelles en situation scolaire et de formation, l'élève doit acquérir des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des savoir-agir et des savoir vivre en situation correspondant à ceux que requièrent les

milieux socioprofessionnels auxquels, une fois parvenu à l'issue du processus de formation, il est destiné.

En matière de statut de l'erreur, le comportement de l'enseignant pendant la construction des apprentissages, tant lors des nouveaux apprentissages, que pendant l'intégration des apprentissages acquis, doit être positif. En situation scolaire ou de formation, il cherchera chez les élèves les comportements, les productions ayant des erreurs en plus des productions correctes. Les productions comportant des erreurs sont perçues ici comme un appel normal à l'aide pour favoriser la progression des élèves dans le processus d'acquisitions des apprentissages. En outre, le statut positif de l'erreur s'observe dans l'atmosphère que l'enseignant crée ou dont il facilite le développement dans la classe en l'occurrence vis-à-vis du comportement spontané qu'exhibent les élèves en réaction à des conduites de ce genre ?

En somme, pendant la préparation et le déroulement d'une séquence didactique, pédagogique ou de formation, identifier les activités dont la réalisation pourrait donner lieu à la gestion des erreurs des élèves ; veiller à considérer les erreurs des élèves comme des étapes normales du processus d'apprentissage et comme des étapes normales du processus d'apprentissage et comme autant d'appels normaux à l'aide pour une mise en place de conditions et d'activités d'apprentissages particulières de nature à faciliter la relance des élèves dans la progression vers la maîtrise de l'apprentissage ; veiller à la création et à l'entretien dans la classe en situation scolaire ou de formation, d'une atmosphère qui traduise une perception positive de l'erreur ; éviter de réprimer les erreurs ; et le positiver systématiquement.

L'usage des savoirs est une autre des caractéristiques de l'approche par compétences. Car il n'est pas possible d'espérer développer chez les apprenants des savoirs agir en situation sans se préoccuper en permanence du lien entre les savoirs construits en situation scolaire ou de formation et leur usage dans les situations de la vie quotidienne et professionnelle. Par ailleurs les pratiques de classe et de formation dans le contexte de l'APC sont caractérisées par un degré plus élevé de présence de l'usage des savoirs comparativement aux pratiques qui ne sont pas orientées vers le développement des compétences. Ainsi, il s'agira pour l'enseignant en situation scolaire ou de formation, de se préoccuper en permanence du lien entre les apprentissages et la vie liée au métier de l'élève à quelque niveau que ce soit, à la vie de l'élève relative à son statut de membre d'une famille, d'une communauté, d'une société à son statut de citoyen d'un pays et de citoyen.

II-2- Les activités d'enseignement-apprentissage des pratiques professionnelles orientées vers le développement des compétences

« *Enseigner les pratiques professionnelles en situation scolaire et de formation : les différents types d'activités d'apprentissages* ».

Dans la pratique du modèle intégrateur de l'enseignement, il est possible d'avoir recours à plusieurs types d'activités. Roegiers distingue les activités d'exploration, d'apprentissage par résolution de problèmes, d'apprentissage systématique, de structuration d'intégration d'évaluation, de remédiation.

« *Les activités d'exploration* » sont celles qui provoquent un nouvel apprentissage à travers une situation complexe soumise aux élèves en début d'apprentissage mais que les élèves ne sauraient résoudre à ce stade du processus enseignement – apprentissage.

« *Les activités d'apprentissage par résolution de problèmes* » donnent à l'apprenant l'occasion d'intégrer ses acquis. Au cours de celles-ci, il est appelé à articuler ses acquis et à les mobiliser en vue de résoudre des situations-problèmes qui lui sont soumises.

« *Les activités d'apprentissages systématique* » ont pour objectif de systématiser les différents savoirs, savoir-faire, savoir-être abordés les activités d'exploration.

« *Les activités de structuration* », permettent à l'apprenant en début d'apprentissage, de situer les nouveaux apprentissages par rapport à la structure ancienne, en cours d'apprentissage, de cerner les particularités entre des apprentissages en cours d'acquisition par rapport à ceux qui lui sont proches, en fin d'apprentissage, d'établir des liens entre les nouveaux apprentissages et les anciens.

« *Les activités d'intégration* » sont celles qui aident l'apprenant à mobiliser les plusieurs apprentissages acquis en vue de résoudre des situations-problèmes complexes.

« *Les activités d'évaluation* » qui permettent de déterminer dans quelle mesure l'apprenant a maîtrisé la compétence visée ou dans quelle mesure il progresse avec succès dans le processus d'acquisition.

« *Les activités de remédiation* » à travers le diagnostic, des erreurs et la mise en place d'un dispositif de remédiation, afin d'optimiser leur chance de réussite du processus d'acquisition du savoir intégrer. Toutes ces activités d'apprentissages qui sont tous nécessaire dans la pratique de l'enseignement selon le modèle intégrateur, sont réalisées dans le but d'atteindre la cible de formation qu'est l'acquisition du savoir intégré de ressources, la compétence ciblée.

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE : LA CONCEPTION SOCIO-COGNITIVE.

Cette conception vient d'un groupe appelé « école soviétique » avec Vygotsky, Leontiev, Luria (à trois, ils cherchent à inventer des voies concrètes pour une pédagogie adaptée à la lutte contre l'analphabétisme) et d'un psychologue américain Bruner. Vygotsky veut remplacer "l'abstraction réductionniste" (schéma S-R) par une analyse concrète des activités humaines en "unités de base". Il veut se placer d'un point de vue pratique, celui de l'activité sociale de l'homme. Cette activité n'est pas un automatisme de réponses et de réflexes – conception behavioriste de l'époque – mais une transformation du milieu à l'aide d'instruments ou outils qui sont de diverses sortes : un marteau, un crayon mais aussi des symboles et des signes. Parmi les signes et les symboles utilisés par l'homme figure le langage qui est le médiateur par lequel se crée la conscience. Il est le point de départ de l'activité mentale, car le langage permet de contrôler nos propres comportements et de transformer / contrôler le comportement d'autrui. Pour étudier le développement des fonctions psychiques supérieures (la pensée et le langage ne peuvent être clairement dissociés), Vygotsky postule une interaction entre le développement naturel, lié à la maturation de l'organisme et le processus d'acquisition culturel (savoirs, savoir-faire, compétences et connaissances que possèdent l'apprenant) dû à l'apprentissage, tout en insistant sur ce deuxième aspect.

I- MÉDIATION

Le premier développement de l'enfant est étroitement solidaire du milieu social et c'est le langage qui permet de prendre progressivement de la distance par rapport à l'action. Il est fait la distinction entre le langage intérieur et le langage extérieur. Le langage est d'abord un outil de communication vers les adultes, puis il devient interne, personnel, dit « égocentrique », enfin, ce langage s'intériorise et devient la pensée. La pensée a une origine sociale, externe. La disparition de ce langage égocentrique est la conséquence d'une stigmatisation sociale (cotation verbale). Cette coercition extérieure a peut-être des effets intérieurs et certainement des effets sur l'action. Vygotsky a plusieurs hypothèses: le langage favoriserait la prise en compte des problèmes et aiderait à leur résolution, la verbalisation, donc l'expression à voix haute serait un facilitateur pour trouver des solutions et aussi pour le transfert de solutions.

En effet, l'évolution psychologique va dans le sens d'une intériorisation progressive, en d'autres termes, un passage progressif des réactions extérieures aux réactions intériorisées.

« *Nous devenons nous-mêmes à travers les autres* » et toutes nos réactions internes sont d'abord des réactions externes. Ce n'est que par les contacts sociaux que peuvent se construire les processus inter-mentales, c'est-à-dire engendrées par des relations entre individus qui deviendront par la suite des catégories intra-mentales.

II- ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT (ZPD)

Elle est aussi appelée zone de proche développement. Il s'agit du développement mental de l'enfant. Vygotsky émet des critiques sur le fait qu'on ne mesure dans les tests de développement mental que le niveau présent, les fonctions venues à maturité (ce que l'enfant peut faire seul). Mais si l'enfant est aidé, aiguillonné par un adulte, il va résoudre des problèmes que seul, il ne saura pas traiter.

La ZPD est la mesure de la différence entre ce qu'un enfant est capable de faire avec un adulte mais qu'il ne serait pas encore capable de faire seul (et qu'il pourra faire plus tard).

La collaboration et l'imitation permettent de passer à un stade intellectuel supérieur, ce que l'enfant a fait en collaboration, il saura le faire ensuite tout seul. Mais il faut que cela se situe dans une zone proche de ses capacités du moment. L'imitation n'est pas le dressage, c'est toute la différence entre l'apprentissage chez l'animal et chez l'homme. Tout le problème de la pédagogie, c'est de mesurer la grandeur de l'écart à faire franchir : au-dessus des capacités du moment pour qu'il y ait émulation mais pas trop pour qu'il n'y ait pas découragement et abandon.

III- NOTION D'INSTRUMENT / ACTIVITÉ INSTRUMENTALE

Pour vygotsky, l'activité n'est pas un réflexe ni une réponse ; c'est une transformation du milieu à l'aide d'instruments. L'activité est un processus de transformation de la réalité que soutient un mécanisme de médiation, car cette transformation ne peut se faire qu'à l'aide d'outils et de moyens qui amènent le développement de l'activité purement réflexe au départ, et une construction de la conscience. Cette construction se fait par l'usage de ces outils que sont les signes qui médiatisent non seulement la relation avec les autres mais aussi cette relation de la personne avec soi-même que constitue la conscience. Parmi les exemples d'instruments psychiques, il y a le langage, les différentes formes de comptage et de calcul, les moyens

mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, Vygotsky reprend en fait l'idée de Engels selon laquelle le travail crée l'homme. Et l'outil est une activité spécifiquement humaine, produit d'une série d'adaptations artificielles qui visent à contrôler l'environnement. Donc, la conscience n'est pas la source des signes mais le résultat des signes eux-mêmes, et les fonctions supérieures ne sont pas un prérequis à la communication, mais le résultat de la communication elle-même. Ainsi, passe-t-on de l'activité réflexe à l'émergence et au développement de la conscience par la construction d'outils spéciaux que sont les signes, fournis par la culture et plus précisément par l'entourage de l'enfant. Il dira que : « *Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un second temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes et dans un second temps à l'intérieur de l'enfant lui-même. Ceci peut s'expliquer de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains* ». Vygotsky (1931).

IV- ÉTAYAGE

Bruner, à la suite des travaux de Vygotsky a développé la notion d'étayage (scaffolding en anglais). Pour lui, l'interaction est le cadre fondamental de toute acquisition, mais cette interaction se passe entre deux personnes de niveaux différents : le novice et le tuteur. Ce dernier a pour but d'apporter une aide appropriée à la tâche et à l'élève, qui, lui, veut accomplir une tâche. L'étayage comprend la motivation du novice, la simplification de la tâche, l'incitation à aller plus loin, le contrôle de la frustration et la présentation de modèle basé sur la production de l'élève.

**II- DEUXIÈME PARTIE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE :
DE L'APPLICATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AUX SOUS
DISCIPLINES DU FRANÇAIS ET ENQUÊTE DE TERRAIN.**

CHAPITRE 4 : APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET DISCIPLINE DU FRANÇAIS AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION (6^e/5^e)

Le sous-cycle d'observation ou d'éveil est composé des classes de 6^e et de 5^e. À ce niveau de la formation, les apprenants observent juste et c'est à partir des observations faites qu'ils fixent les connaissances, les bases qui leur permettront de résoudre les problèmes qu'ils rencontreront dans les autres niveaux de leur formation. Le français à ce niveau c'est-à-dire le sous-cycle d'observation est composé de 8 sous disciplines à savoir : la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison, les lectures. Le français est, en effet, la langue dans laquelle l'élève apprend à exprimer sa personnalité. Ainsi, apprendre à l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français, c'est-à-dire à accroître ses compétences de lecture, d'écriture et d'expression, équivaut à lui donner un outil lui permettant non seulement de construire sa personnalité, mais encore d'accéder aux œuvres significatives de sa culture et celles des autres et, ce faisant, de se donner des repères culturels et historiques (Mineduc, Loi no 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation scolaire au Cameroun, Yaoundé, p.5). Dans ce propos présentant les enjeux de l'enseignement du français en général, on peut lire en filigrane le principe fondamental de l'autonomie : apprendre à apprendre. Ainsi, avec l'approche par compétence, le besoin d'autonomie s'impose aux acteurs de l'éducation comme un impératif catégorique à double direction. Fondement de l'action du facilitateur et but visé par l'apprenant, l'autonomie est l'alpha et l'oméga dans un processus d'apprentissage qui se veut fonder sur l'approche par les compétences. Vu que l'approche a changé il est question ici de montrer à l'enseignant de français comment procéder lorsqu'il est en situation de classe avec ses élèves. La tâche principale de l'école en général et de l'enseignement du français en particulier, devient donc de préparer l'enfant à sa vie sociale de demain, de l'adapter autant que faire se peut, au milieu dans lequel il devra s'intégrer à sa sortie de l'école, d'en faire un membre efficient du groupe.

I- MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Pour le cas du Cameroun, les inspecteurs optent pour des situations de vie dans l'optique d'amener l'école vers la vie réelle et faire entrer la vie réelle à l'école. Ils ont fait choix de six familles de situations représentant des problèmes de la vie réelle. Ces familles de situations sont les suivantes :

- Utilisation de la réception/production orale et écrite pour satisfaire les besoins de la vie quotidienne ;
- Communication relative à la vie socioculturelle ;
- Communication relative à la citoyenneté et à l'environnement ;
- Communication relative à la consommation des biens et des services ;
- Communication relative au bien-être et à la santé ;
- Informations et divertissements offerts par les média.

Nous comprenons alors que pour développer une compétence, on va restreindre les situations dans lesquelles l'apprenant sera appelé à exercer la compétence. Celui-ci est soumis certes, à une variété de situations, et cette variété est nécessaire, mais il s'agit d'une variété limitée qui se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations.

S'il n'y avait qu'une situation dans laquelle on exerçait sa compétence, le fait d'exercer sa compétence serait de la reproduction pure et simple. À l'opposé, définir une compétence à travers un spectre trop large de situations, ne permettrait pas de prononcer la compétence de quelqu'un à un moment donné. Au plan méthodologique et didactique, les contenus d'enseignement, organisés et mis en contexte dans des familles de situations autour d'un ensemble d'activités intégrées et décloisonnées, permettent de proposer aux élèves des apprentissages cohérents. La séquence didactique, mode d'organisation du travail, fédère les activités de la classe de français autour des compétences clairement et préalablement définies. Les savoirs notionnels, les méthodes et les techniques, ainsi que le savoir être, seront autant de ressources au service du développement d'une compétence ou d'un aspect de celle-ci.

I-1-Décloisonnement des apprentissages

Principe d'organisation du module, la séquence didactique permet de mettre en œuvre le décloisonnement des apprentissages, c'est-à-dire d'établir des passerelles entre les contenus proposés aux élèves dans les différentes activités de la classe de français. Dans un enseignement décloisonné, l'étude des formes du discours allie écrit et oral, lecture et écriture, étude de faits de langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe, style) et analyse des textes. Sous différents aspects, le décloisonnement des apprentissages permet entre autres de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage qui met l'élève au centre de toutes les démarches.

I-2-Interdisciplinarité

Le français, objet d'enseignement et langue d'enseignement, est nécessairement une discipline carrefour où se rejoignent toutes les autres disciplines. La maîtrise du français est une condition de réussite dans les autres disciplines. Par ailleurs, le français entretient des relations avec l'histoire, avec les arts (arts plastiques et musique) et avec les disciplines scientifiques, à travers le développement des compétences transversales.

I-3- Rôle de l'enseignant

Dans le contexte ainsi défini, le professeur de français jouera un rôle essentiel :

- en mettant en place des cadres spécifiques d'apprentissage (exemples de situations) qui permettent à l'apprenant de donner du sens à ses apprentissages en français et d'établir le lien entre les apprentissages effectués à l'école et les situations de vie;
- en élaborant des séquences d'apprentissage qui placent l'apprenant dans un réel contexte de développement de compétences disciplinaires et transversales;
- en mettant en rapport les différents apprentissages de la classe de français avec les expériences de vie des élèves afin que ceux-ci trouvent du sens à ce qu'on leur demande de faire.

Ainsi, l'enseignant de français apparaît comme l'*expert* qui crée des situations favorisant l'apprentissage de la langue et des textes, et qui en balise la progression, le *guide* qui apprend aux élèves à faire des liens avec ce qu'ils ont appris au primaire et à systématiser de nouvelles connaissances, le *médiateur* qui les aide à devenir autonomes en prenant conscience de leurs démarches et en posant un regard critique sur elles, le *porteur culturel* qui leur permet de

découvrir des œuvres littéraires variées, de vivre des expériences culturelles et de reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie, l'*animateur* qui favorise le partage d'idées et le travail en coopération, soucieux que sa classe devienne une communauté d'apprentissage.

Tout au long du cycle, l'enseignant se préoccupe prioritairement de soutenir l'élève dans le traitement d'une grande diversité de situations de vie impliquant la mise en action des ressources langagières. Il le questionne pour vérifier comment il s'est appuyé sur les éléments prescrits dans le module pour traiter la ou les situations de vie prises en considération dans le module. Il vérifie si l'apprenant déploie les connaissances appropriées au traitement de la situation de vie. Il observe l'élève et lui demande d'expliquer sa démarche. Il commente ses productions orales et écrites en précisant, à partir de ses erreurs, ce qu'il devrait améliorer. Il lui demande d'évaluer ses propres productions. En outre, il discute avec lui pour l'encourager à réfléchir à ses démarches et à se donner des défis d'apprentissage.

I-4- Le rôle de l'apprenant

Dans le nouveau contexte, l'apprenant est plus que jamais placé au centre des apprentissages. C'est à lui qu'il appartient désormais de prendre en charge le développement de l'agir compétent. Dans une société du XXI^e siècle caractérisée par l'abondance et la diversité des informations et de leurs sources, l'élève devra être capable de les sélectionner, les structurer, les apprécier pour se construire une culture.

Guidé et stimulé par l'enseignant, l'élève s'engage et se montre actif dans les apprentissages : il se pose des questions, fait des liens avec ce qu'il sait déjà, confronte ses représentations avec celles de ses camarades, etc. Il peut davantage accepter de relever des défis à sa mesure parce qu'il comprend l'importance d'acquérir des stratégies et des connaissances ainsi que de réfléchir à ses réussites et à ses difficultés. Petit à petit, il diversifie et enrichit consciemment le contenu de sa *boîte à outils* (repères culturels, processus, stratégies, notions, concepts, etc.) et peut y recourir avec plus d'efficacité. Il comprend aussi que c'est en traitant des situations de vie qu'il devient compétent, que c'est en lisant qu'il apprend à lire, que c'est en écrivant qu'il apprend à écrire, que c'est en prenant la parole souvent qu'il trouve plus aisément les mots pour exprimer ses idées. Il garde des traces écrites (résumés et productions personnelles). Il prend conscience de ses progrès et évalue le chemin parcouru. En mettant à profit ses compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement dans des projets

interdisciplinaires et des activités extrascolaires, il découvre que le français est un atout indispensable pour réussir à l'école et dans la vie.

II- LES PRINCIPALES PHASES D'UNE LEÇON

L'APC-ESV (approche par compétence et situation de vie) induit de nouvelles démarches dans les méthodes d'enseignement/apprentissage. La démarche générale se décline en six étapes malgré les variantes dues à la spécificité de certains exercices :

II-1- Découverte et mise en relief de la situation-problème

À cette étape, les élèves découvrent les consignes, les tâches à accomplir.

II-2-Traitement de la situation-problème (individuellement ou en groupes)

À ce niveau les apprenants identifient, ils font des repérages à partir des questions précises. Ce qui permet la manipulation du corpus/texte à partir des consignes données par le professeur, en vue de résoudre la situation-problème.

II-3- Confrontation des réponses/résultats

À cette étape, les apprenants sous la conduite de l'enseignant présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses. Ce faisant, les apprenants prennent conscience leurs erreurs et les corrigent par eux-mêmes.

II-4- Formulation de la (des) règle(s)

Au terme de l'activité précédente, les apprenants formulent ce qui, après correction, doit être retenu comme règle et consigné au tableau puis dans leur cahier.

II-5- Consolidation

Le professeur propose aux apprenants des exercices d'application oraux ou écrits pour renforcer la compétence acquise.

II-6- Intégration à mi-parcours

Il s'agit ici des exercices d'intégration qui se déroulent, à mi-parcours, après quelques séances d'apprentissage des savoirs notionnels, lorsque cela est nécessaire, pour aider à installer les compétences d'étape (il s'agit des compétences de base qui vont de pallier en pallier. Par exemple on ne peut produire un texte narratif complet sans la maîtrise de la description, du

dialogue, etc.) En production écrite ou orale. Ce type d'intégration n'est pas obligatoire au terme de chaque leçon.

L'expression écrite

Les intitulés pour les leçons d'expression écrite doivent être choisis parmi les savoirs notionnels prévus par le programme d'étude et être en rapport avec les exemples d'action.

L'expression orale

Pour plus d'efficacité dans le développement des compétences chez les apprenants, il faudra, tout au long des apprentissages, varier les rôles ainsi que les membres des groupes pour permettre à chacun de prendre la parole dans diverses situations de vie.

Dans le cadre de l'oral, différentes situations appellent le débat :

Exposé, lecture méthodique ; lecture suivie.

Formulation de la compétence attendue

La formulation de la compétence nécessite trois éléments :

Situation problème (Etant donné/face à/au vu de/soit/considérant...)

Agir compétent (L'apprenant devra...)

Ressources (En faisant appel à...)

III-LES SOUS DISCIPLINES DU FRANÇAIS ET LEUR ENSEIGNEMENT AVEC

L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

L'enseignement avec l'APC se fait différemment selon les sous disciplines.

III-1- Enseignement de la lecture méthodique

Elle se fait à l'aide d'un extrait de texte pour aboutir à la construction du sens dudit texte.

III-1-1- Principes généraux

La lecture méthodique au premier cycle se pratique une fois par semaine en une séance de 55 minutes. Elle est une activité orale qui remplace l'ancienne lecture expliquée. Il ne s'agit plus de faire un parcours linéaire, mais de partir des traits pertinents de l'écriture pour construire progressivement le (s) sens du texte. En cela, la lecture méthodique n'attribue pas au texte un

sens a priori. C'est une lecture réfléchiée et organisée qui permet aux élèves d'observer les traits de l'écriture (temps verbaux, champs lexicaux, qualification, comparaisons, personnages, etc.), de les analyser pour confirmer ou corriger leurs premières impressions de lecture. C'est une méthode active qui met l'élève au centre des apprentissages. Le professeur ne transmet plus un savoir constitué, une vérité du texte ; les élèves expriment leur propre sensibilité face au texte et construisent leur propre savoir.

III-1- 2- Choix du texte

Le texte à lire méthodiquement doit être un texte littéraire ou non, d'un volume de 250 à 400 mots (exception faite des textes poétiques qui peuvent être plus courts), choisi dans les manuels inscrits sur la liste officielle ou ailleurs en cas de nécessité. Le texte est choisi en fonction de son adéquation à la thématique du module en cours d'étude. En outre, dans chaque module, l'un des textes choisis doit être en rapport avec les contenus transversaux : EVF/EMP/VIH-SIDA (Education à la Vie Familiale En Matière de Population et au VIH-SIDA), EPA (Ecole du Patrimoine Africain).

III-1- 3- Formulation de la compétence attendue

Toute activité de lecture méthodique suppose une définition souple, claire et précise de la compétence attendue de l'apprenant. La formulation de cette compétence doit éviter deux principaux écueils :

- Les formules passe partout du genre « ...construire le sens du texte » ;
- l'anticipation du sens du texte avant même de l'avoir lu : « ...montrer que le personnage est antipathique ». Il ne s'agit ni d'appliquer une même grille à tous les textes, ni d'imposer a priori un sens du texte. La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte : traits formels de l'écriture, thématique.

Exemple de formulation : « ...qualifier l'atmosphère qui règne dans le récit en s'appuyant sur le titre, le chapeau du texte, le vocabulaire et le temps des verbes ».

III-1- 4- Démarche

Le changement de paradigme qui découle de l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV) renforce la place de l'élève dans l'acte d'apprentissage. Ce

qui signifie qu'en aucun cas le professeur ne doit faire la lecture méthodique à sa place. Il doit, dans une démarche à la fois hypothético-déductive et inductive, créer les conditions qui permettent à l'apprenant d'exercer librement sa capacité d'observation, d'identification, d'analyse et d'interprétation.

Malgré la diversité des outils d'analyse selon les spécificités des textes, la lecture méthodique doit obéir à un cheminement en six étapes :

III -1- 4- 1 Lecture du texte

Nous avons ici deux types de lectures du texte : une silencieuse faite par les élèves et un autre expressive faite par l'enseignant.

III- 1- 4- 2- Observation du texte et formulation des hypothèses

Au moyen de questions simples, l'enseignant facilite l'observation du paratexte et quelques éléments formels (mise en page, typographie, ponctuation, etc.). A partir de leurs premières impressions, les apprenants formulent alors des hypothèses de sens. Ensuite, sans être trop directif ou trop permissif, l'enseignant recueille, sans les faire justifier a priori, les différentes hypothèses de sens. Tout au long des échanges, les hypothèses les plus récurrentes, énoncées dans une phrase nominale ou verbale, sont consignées au tableau.

III- 1- 4- 3- Choix des axes de lecture

Les apprenants s'appuient sur les hypothèses de départ pour définir les axes de lecture. Il ne s'agira pas de séparer la forme du fond, puisque chaque axe est une étude intégrée du fond et de la forme.

III- 1- 4 -4- Analyse du texte

Pour chacun des axes choisis, les apprenants (en groupes ou individuellement) approfondissent les premières impressions qu'ils ont eues du texte, notamment en partant des outils de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) pour construire progressivement une signification du texte. Il s'agit d'une étape de vérification des hypothèses qui peut se faire sous forme d'un tableau avec quatre entrées (outils d'analyse, repérage des indices, analyse et interprétation) et qui débouche sur un bilan personnel de lecture. Les apprenants étant en phase d'initiation, l'enseignant (facilitateur et animateur) devra les

accompagner tout au long du processus en leur donnant des consignes de travail claires et précises.

III- 1- 4- 5- Confrontation des résultats

Dans cette phase, l'enseignant demande aux apprenants de justifier le bilan de lecture auquel ils sont parvenus. C'est une confrontation durant laquelle il recueille les propositions des apprenants. Si l'une d'elles paraît peu pertinente, il doit demander à l'apprenant de justifier sa proposition ou de l'expliquer. Il demande également au reste de la classe d'émettre son avis.

III- 1- 4 -6- Synthèse

Au terme de l'exercice précédent, une synthèse est faite des résultats les plus pertinents (tableau d'analyse et sens du texte qui constituent, en plus de la tâche de départ et des hypothèses, les traces écrites.)

III-2- ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE SUIVIE

La lecture suivie a ses principes et ne se déroule nullement comme celle donc nous avons parlé plus haut.

III-2-1- Principes généraux.

La lecture suivie est une activité de la classe de français au 1er cycle. Cet exercice se fait en une séance de 55 mn chaque semaine. La lecture suivie doit être un moment de détente et de plaisir. Elle vise à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture. Elle n'est pas, comme la lecture méthodique, l'étude approfondie d'un texte, mais la découverte d'un long passage dans sa structure générale et sa logique interne. (Une centaine de lignes à peu près d'un chapitre de roman ou de nouvelle, une longue scène ou même un acte entier d'une œuvre théâtrale).

III-2-2- Choix des textes

L'enseignant doit choisir des textes variés et attrayants, l'objectif principal étant d'amener l'élève à lire de manière expressive et autonome une œuvre complète. Si le texte ne peut pas être lu entièrement en classe, l'enseignant choisira de larges extraits (une centaine de lignes) parmi les plus intéressants et les plus significatifs dans la chronologie des événements, et qui visent à consolider l'agir compétent en fonction du module en cours. Les autres passages

seront lus par les élèves en dehors de la classe et feront l'objet d'un travail à domicile (résumé, compte rendu, etc.)

III-2-3- Formulation de la compétence attendue

Toute séance de lecture suivie suppose la formulation préalable de la compétence attendue des apprenants à la fin de la leçon. Cette formulation évitera les stéréotypes du genre « lire couramment le texte » ; « formuler la leçon de morale » ; « saisir le sens du texte ». La compétence doit être définie en tenant compte des spécificités de chaque texte.

Exemple de formulation : « ... décrire les relations entre les personnages. »

III-2-4- Démarche

III-2-4 -1- Activités augurales

La lecture suivie d'une œuvre intégrale au 1er cycle commence par les activités augurales menées dans une démarche souple et ayant une fonction apéritive : susciter, chez les élèves, l'envie de lire l'œuvre. A cet effet, les éléments suivants du paratexte peuvent être exploités en fonction de la classe : le titre, l'auteur, le genre, les illustrations de couverture, (éviter, dans ce cas, le paratexte critique qui est susceptible de tuer l'intérêt des élèves pour la lecture).

III-2-4 -2- Conduite d'une séance

La séance de lecture suivie obéit à un cheminement en 5 étapes :

III-2-4 -2 -1- La situation de l'extrait à lire

L'enseignant fait situer le texte par les apprenants, dans le souci d'établir un lien avec l'action.

III-2-4 -2 -2- La lecture du texte

Elle s'effectue en deux temps : la lecture magistrale puis celle des élèves. L'enseignant met les élèves en situation d'écoute ; il lit lui-même un passage pour donner le ton. Cette lecture doit être expressive pour permettre aux élèves de suivre et de développer leur capacité d'écoute. Par la suite, il désigne quelques élèves pour lire le texte. Les élèves essaient de lire comme le

professeur. Cette étape doit leur permettre de rendre le ton, l'atmosphère du texte et l'état d'esprit des personnages. Le professeur fait également lire les élèves en difficulté pour leur permettre de s'améliorer. Les erreurs de lecture ou les mots mal prononcés sont systématiquement corrigés, mais le professeur doit avoir la patience de laisser l'élève aller jusqu'au bout du segment du texte qui lui a été donné à lire, avant d'intervenir.

III-2-4 -2 -3- Elaboration de la grille de lecture

Après la lecture des élèves, le professeur pose des questions destinées à vérifier la compréhension globale du texte par les élèves. (Qui parle ? A qui parle-t-il ? De quoi parle-t-il ? En plus de l'énonciation, d'autres questions en rapport avec le type et le genre de texte peuvent être posées). Ces questions permettront aux élèves de remplir la grille d'analyse individuellement ou en groupes, à partir de l'une ou l'autre des entrées suivantes : personnages, organisation et fonction de l'espace, décor, évolution de l'intrigue, etc.

III-2-4 -2 -4- Confrontation

Chaque groupe présente, en la justifiant, sa grille suivie d'un résumé ou d'une leçon de morale. Les uns et les autres donnent leurs opinions sur les différentes présentations. Si les élèves éprouvent des difficultés de compréhension face à certains mots, ceux-ci doivent être expliqués sans être détachés du contexte, mais compte tenu du fait qu'il s'agit ici d'une compréhension globale du texte, le professeur ne rentrera pas dans une explication systématique des mots difficiles.

III-2-4 -2 - Bilan

Une synthèse est élaborée à partir de la confrontation. Cette synthèse peut prendre la forme d'une grille améliorée, d'un résumé et/ou de la formulation d'une leçon de morale que les apprenants noteront en guise de traces écrites.

III-3- ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Pour enseigner avec l'APC, l'enseignant doit procéder d'une manière suivante que nous allons présenter ici.

III-3-1 Principes généraux

La leçon de grammaire est une activité de la classe de français au premier cycle des lycées et collèges. Sa durée est de 55 minutes par semaine. L'apprentissage de la grammaire porte sur la pratique du français courant oral et écrit. La maîtrise des règles de fonctionnement de la langue est utile pour satisfaire les besoins de la vie courante.

III-3-2- Choix des leçons

Le choix des leçons et leur succession dépendent des programmes officiels, du projet pédagogique et des besoins langagiers des élèves.

Tout apprentissage qui n'est pas effectivement utile pour le maniement correct de la langue, ni réellement utilisable dans des situations de communication, est ici superflu.

III-3-3- Choix du corpus

Le texte choisi, en plus de l'adéquation avec la compétence à acquérir, doit être un texte composé ou d'auteur, court, en français contemporain et qui se rapporte à la thématique du module en cours d'étude. Il doit contenir les faits de langue à maîtriser. On évitera autant que faire se peut les phrases détachées.

Le corpus – qui peut varier au cours de la leçon – doit être grammaticalement correct, sémantiquement juste et parfaitement compréhensible par les élèves. Afin de concentrer l'activité des élèves sur le fait grammatical à étudier, il convient d'éviter de travailler simultanément sur le fonctionnement de plusieurs structures grammaticales. L'enseignant veillera à sérier et à graduer les difficultés.

Enfin le professeur privilégiera la communication courante en tenant compte de l'environnement socioculturel des élèves.

III-3-4- Formulation de la compétence attendue

L'enseignant doit, dans sa préparation, fixer la compétence langagière à acquérir par les élèves.

III-3-5- Démarche

La démarche générale d'une leçon de grammaire doit être inductive et contrastive. A partir de la pratique et de la manipulation de la langue, les élèves découvrent son fonctionnement et formulent les règles qui en découlent.

On peut décomposer cette démarche en cinq étapes :

III-3-5-1- Découverte et mise en relief de la situation-problème à étudier.

À ce niveau, on fait une lecture attentive du corpus puis rapide imprégnation à l'aide d'un questionnaire guide en rapport avec la situation de vie.

III-3-5-2- Repérage du fait grammatical à étudier (individuellement ou en groupes)

Ici, il faut faire un repérage à partir des questions précises, manipuler le corpus à partir des consignes précises données par l'enseignant. Ces manipulations permettent à l'élève de mettre en évidence le fonctionnement de telle ou telle structure. Il peut procéder par diverses opérations.

III-3-5-3- Confrontation des réponses

Sous la conduite du professeur, les élèves présentent leurs travaux, constatent les différences, relèvent les erreurs, les expliquent et les corrigent. Ils prennent ainsi conscience de ce qu'il a été possible de faire, de ce qui ne l'a pas été, et découvrent les règles de la structure étudiée.

III-3-5-4- Formulation de la (des) règle(s)

À partir de l'activité précédente, les élèves formulent la (les) règle (s) qui est (sont) améliorée (s) et consignée (s) tant au tableau que dans leur cahier.

III-3-5-5- Exercices d'application

En dehors des exercices formatifs à chaque étape de la leçon, le professeur doit s'assurer, la leçon terminée, que la compétence langagière a été acquise et peut être réinvestie dans la résolution d'une situation de vie. Il propose aux élèves des exercices d'application oraux/écrits pour consolider la compétence acquise.

III-4- ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

L'orthographe est une matière qui a souvent été la bête noire des apprenants. Aujourd'hui, L'APC nous montre que l'enseigner afin que les apprenants ne la trouve plus autant difficile.

III-4-1- Principes généraux

L'apprentissage de l'orthographe consiste pour l'apprenant à s'approprier la graphie correcte des mots de la langue française. Les cours devront prendre en compte les différentes composantes de l'orthographe que sont l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, l'orthographe phonétique et l'orthographe d'usage. Les cours d'orthographe se feront alternativement avec ceux de vocabulaire et de conjugaison, soit une séance de 55minutes toutes les trois semaines, pour l'orthographe systématique ; mais ses acquis peuvent être complétés ou consolidés par l'orthographe « occasionnelle » ou « en situation » qui consiste à profiter de toutes les situations d'écrit ou d'oral, y compris la prise de notes, pour corriger les erreurs de graphie constatées chez les élèves.

III-4-2- Choix des leçons

Les leçons sont choisies en fonction du programme officiel, du module et du projet pédagogique.

III-4-3- Choix du corpus

Le corpus doit être un texte bien écrit ou un document sonore parfaitement compréhensible par les élèves.

III-4-4- Formulation de la compétence attendue

L'enseignant doit, dans sa préparation, fixer la compétence à acquérir par les élèves. Certaines leçons d'orthographe sont des adjuvants à la réalisation de la compétence du module. Par conséquent, elles ne sont pas directement adossées à des situations de vie.

III-4-5- Démarche

Elle comprend cinq étapes :

III-4-5-1- Découverte du fait orthographique à étudier

L'enseignant propose un corpus permettant aux apprenants de mettre en exergue les phénomènes orthographiques à étudier.

III-4-5-2- Analyse du phénomène à étudier (individuellement ou en groupes)

Par des opérations de substitution, de comparaison, etc., les apprenants découvrent le fonctionnement des notions à acquérir.

III-4-5-3- Confrontation des différentes réponses

Les apprenants présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses pour permettre aux uns et aux autres de constater leurs erreurs et de les corriger.

III-4-5-4- Formulation de la (des) règle (s)

Enoncés et améliorés, les résultats des manipulations sont notés par les élèves sous forme de règles.

III-4-5-5-Exercices d'application

Les apprenants sont soumis à des exercices consistant à appliquer les règles pour mieux les assimiler et les consolider.

Lors de l'apprentissage de production orale ou écrite, les élèves s'exercent au réinvestissement des règles retenues dans des exercices dont le niveau de difficulté doit aller croissant (de la simple identification à la production orale ou écrite).

Il existe différentes formes d'exercices :

- Les textes à trous :
 - Soit l'élève inscrit lui-même le mot ou l'accord approprié,
 - soit il choisit le mot ou l'expression correct (e) entre plusieurs homonymes, paronymes, homophones lexicaux/grammaticaux qui lui sont proposés ;
- la dictée-copie : l'élève recopie, au rythme imposé par l'enseignant, un texte qu'il a sous les yeux ;
- l'auto-dictée : l'élève recopie un texte appris par cœur ;
- la dictée des mots appris : les mots appris dans le cadre du cours de vocabulaire sont inclus dans un texte conçu par l'enseignant et dictés aux apprenants ;
- la dictée préparée : elle a pour but d'attirer l'attention des élèves à l'avance sur les difficultés qu'ils vont rencontrer. La préparation peut être lointaine ou immédiate au début de la séance réservée à l'orthographe. Avant la dictée, le professeur explique aux élèves les diverses difficultés orthographiques et grammaticales rencontrées dans le texte ;
- la dictée à choix multiple : les élèves sont appelés à choisir le mot ou expression correct (e) entre plusieurs homophones, homonymes, homophones lexicaux et/ou grammaticaux dans un texte qui leur est proposé.
- la correction orthographique : les élèves doivent retrouver dans le texte qui leur est proposé les erreurs qui y ont été introduites et les corriger ;
- la dictée dirigée et expliquée : tout au long de la dictée, le professeur fait réfléchir les élèves sur les points où ils risqueraient de se tromper ;
- la dictée d'imprégnation : on remet aux élèves le texte de la dictée quelques jours avant, mais sans commentaire orthographique, puis le jour convenu, on le leur dicte en partie ou en totalité ;
- la dictée de contrôle: elle est utilisée dans une perspective formative pour apprécier le niveau des élèves et les lacunes à combler.

III-5- ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON

La conjugaison est un ensemble de forme que peut prendre un verbe. Il est question de montrer comment est-ce qu'on l'enseigne avec l'APC.

III-5-1- Principes généraux

L'enseignement de la conjugaison, de moins en moins effectif dans nos classes des lycées et collèges, doit désormais être assuré en une séance de 55 minutes, une semaine sur trois, dans l'optique de l'amélioration des performances des apprenants. Cet apprentissage vise la maîtrise des modes, des groupes et des temps verbaux. Les savoirs, socle de l'agir compétent ainsi bâti, seront utiles à l'apprenant mis en situation dans la résolution des situations complexes de la vie quotidienne à travers l'oral, la lecture et l'écrit.

III-5-2- Le choix des leçons

Il se fera en fonction des items proposés par le module étudié et du projet pédagogique.

III-5-3- Choix du corpus

Le corpus doit être court, comme c'est le cas pour toutes les leçons sur les outils de la langue. Il doit mettre en relief les structures devant faire l'objet d'étude.

III-5-4 Formulation de la compétence attendue

Dans la préparation du cours, l'enseignant définira de manière précise la compétence linguistique que les apprenants doivent acquérir en fin de leçon. Cette compétence devra avoir un rapport étroit avec les notions de conjugaison à étudier. Certaines leçons de conjugaison sont, comme celles d'orthographe, des adjuvants à la réalisation de la compétence du module. Par conséquent, elles ne sont pas directement adossées à des situations de vie.

III-5-5- Démarche

L'enseignant mettra l'élève au centre des apprentissages. Aussi est-il conseillé de suivre les méthodes inductive et contrastive qui s'arriment à l'esprit de l'APC-ESV. L'apprentissage se déroulera donc en cinq étapes :

III-5-5-1- Découverte et mise en relief de la notion à étudier

En partant de l'observation du corpus, l'apprenant découvre et met en relief le phénomène à étudier. Cette étape s'effectue sur la base d'un questionnaire guide mis au tableau.

III-5-5-2- Analyse du fait linguistique à étudier

Par diverses opérations (substitution, transformation, comparaison, addition, suppression), l'apprenant observe et analyse, selon le cas, les marques de temps, de mode, de groupe, de personne. A ce niveau, il est également orienté au moyen des questions dont le but est de préciser clairement les tâches à réaliser.

III-5-5-3- Confrontation des différentes réponses

Le compte rendu des résultats du travail d'analyse débouchera sur leur comparaison avec un accent particulier sur les erreurs commises par certains apprenants ayant travaillé individuellement ou en groupes.

III-5-5-4- Formulation de la (des) règle (s)

Au terme des manipulations et de la confrontation, l'apprenant établit lui-même la (les) règle (s) de conjugaison d'un verbe ou d'un groupe de verbes étudié dans des conditions précises de temps, de mode, de personne.

III-5-5-5- Exercices d'application

Pour s'assurer de l'acquisition des savoirs enseignés, divers exercices seront proposés : l'apprenant produira un texte écrit ou oral dans lequel il réinvestira les notions de conjugaison apprises. En tout état de cause, il faudra éviter de multiplier les exercices portant sur la conjugaison théorique. La conjugaison en contexte sous forme orale ou écrite sera privilégiée.

III-6- ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

L'enseignement du vocabulaire selon l'APC se fait selon certains principes c'est ce donc il est question ici.

III-6-1- Principes généraux:

L'apprentissage du vocabulaire (distinct de l'apprentissage de l'orthographe) concerne essentiellement les aspects sémantiques du mot. Il se fait en alternance avec la conjugaison et l'orthographe, soit une séance de 55 mn toutes les trois semaines.

Dans la perspective de l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie, l'acquisition du vocabulaire se fera à l'intérieur de chaque module, pour offrir aux élèves la possibilité de s'approprier un vocabulaire utile, en rapport avec les situations de vie qu'ils auront à traiter. Cette acquisition pourra se faire, soit dans une séance systématique, soit de manière occasionnelle, dans le cadre des autres activités de la classe de français.

III-6-2- Choix des leçons

Le choix des leçons résulte de la connaissance du programme, de la thématique du module en cours, du projet pédagogique et des besoins langagiers des apprenants, dûment recensés auprès d'eux au cours de l'évaluation diagnostique ou à l'occasion de leurs prestations orales ou écrites.

III-6-3- Choix du corpus

Le corpus doit être un texte court et cohérent, relatif à la thématique en cours. Ce corpus ne pouvant comporter tous les aspects de l'objet d'étude, le professeur enrichira sa leçon par d'autres mots, pourvu que ceux-ci soient relatifs à la thématique en cours.

III-6-4- Formulation de la compétence attendue

Le professeur doit, dans sa préparation, fixer la compétence langagière à acquérir par les élèves. Ce travail préalable est indispensable étant donné que le professeur doit s'en inspirer pour créer une situation problème.

III-6-5- Démarche

Elle comporte cinq étapes :

III-6-5-1- Découverte et mise en relief des mots à étudier

À ce niveau il y a lecture attentive du corpus, identification des mots à étudier et imprégnation à l'aide d'un questionnaire guide.

III-6-5-2- Analyse des mots à étudier (individuellement ou en groupes)

Les élèves manipulent le corpus afin de mettre en évidence la/les caractéristique(s) des mots à étudier, leur lien avec le contexte, leurs sens (lexical et contextuel), etc.

III-6-5-3- Confrontation

Elle permet aux apprenants de comparer leurs différentes réponses, de relever leurs erreurs et de corriger leurs compréhensions des mots en étude.

III-6-5-4-Formulation de la (des) règle (s)

Au terme des manipulations et de la confrontation, l'apprenant établit lui-même la (les) règle (s) de choix et d'emploi des mots.

III-6-5-5- Exercices d'application

En dehors des exercices à caractère formatif devant clôturer chaque leçon, l'enseignant doit prévoir une série d'autres exercices oraux ou écrits courts, aux difficultés variées et graduées, (exercices de repérage, textes à trous, exercices de transformation, exercices de production.), pour vérifier le degré de maîtrise par les apprenants du vocabulaire étudié, ainsi que leur niveau de créativité. Ces exercices sont de plusieurs types, à savoir les exercices : d'application, de consolidation, d'anticipation d'intégration (de réinvestissement).

III-7- ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT

Il se fait suivant un protocole bien défini c'est ce que nous vous montrons ici.

III-7-1- Principes généraux

L'écrit est une activité de la classe de français qui permet à l'apprenant de communiquer et d'exprimer ses idées, ses sentiments, de parler de sa culture et de celle des autres. Il se pratique

en une séance de 55 minutes par semaine. Dans son rôle de guide, le professeur aidera l'apprenant à acquérir les savoirs notionnels et méthodologiques nécessaires pour résoudre les problèmes de la vie courante.

III-7-2- Choix des leçons

Les leçons seront planifiées en conformité avec les programmes officiels. Leur succession obéira au projet pédagogique établi par le conseil d'enseignement et aux remédiations organisées à la suite des comptes rendus de correction. Le professeur aidera les élèves à réinvestir ce qu'ils ont acquis en grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, ainsi que les savoirs méthodologiques. Dans tous les cas, les leçons mettront en œuvre les trois principes essentiels du savoir écrire: clarté, concision, cohérence.

III-7-3- Choix du corpus

Le corpus proposé peut être un (des) texte (s) court (s) ou un sujet, suivant les choix justifiés de l'enseignant et les besoins réels des élèves. Dans tous les cas, il sera en conformité avec les savoirs à enseigner ou l'objet d'étude.

III-7-4- Formulation de la compétence attendue

Pour chaque séance, le professeur formulera la compétence attendue et la communiquera aux élèves. Il s'agit d'une compétence de vie courante qui intègre des compétences linguistiques, langagières et méthodologiques.

III-7-5- Démarche

Quel que soit le type d'exercice choisi (narration, description, argumentation, etc.), la démarche s'appuiera toujours sur un corpus en rapport avec le domaine de vie en étude. Elle comprend quatre étapes :

III-7-5-1- Découverte et mise en relief de la situation problème

L'enseignant propose un corpus accompagné d'un questionnaire. Ce corpus sert de document de travail pour l'élève qui doit observer et découvrir les traits saillants de l'objet d'étude.

III-7-5-2-Analyse du corpus et production

Le questionnement porte, suivant le cas, sur le vocabulaire, la syntaxe, l'organisation, l'intention, le style et les idées. Les élèves travaillent individuellement ou en équipes en un temps bien déterminé.

III-7-5-3- Confrontation

Dans cette phase, le professeur organise la confrontation des productions. Chaque groupe présente son travail en le justifiant. Les erreurs sont décelées et corrigées.

III-7-5-4- Formulation de la (des) règle (s)

Les corrections sont synthétisées et prises sous forme de notes par les élèves dans leur cahier.

III-7-5-5- Exercices d'application

Dans cette phase, une série d'exercices est proposée aux élèves dans le but de consolider les compétences acquises. Ces exercices appellent plusieurs opérations: repérage, transformation/substitution, construction/reconstruction, production. Les différents exercices recensés ci-dessous sont purement formatifs.

III-8- ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Avec l'avènement de l'APC, nous verrons comment devrait procéder un enseignant lorsqu'il dispense cette sous discipline.

III-8-1- Principes généraux

L'oral, comme activité de la classe de français, a jusque-là été pratiqué de manière occasionnelle, étant donné que les programmes se contentaient de le suggérer. Avec l'adoption d'un nouveau paradigme, l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV) qui favorise l'apprentissage pour la résolution des problèmes de vie courante, l'oral acquiert une place plus importante. L'oral se pratique en une séance de 55 minutes par semaine. Il consiste à pratiquer, dans la classe de français, un certain nombre d'exercices qui constituent pour l'apprenant des opportunités d'apprentissage en vue d'améliorer son expression orale. Ce sont : la lecture de l'image, la dramatisation, la récitation, la compréhension orale, l'exposé oral (discours, débat, compte-rendu).

III-8-2- Choix des leçons

Le choix des leçons se fait en fonction des contenus du programme, du projet pédagogique et de la compétence à développer chez l'apprenant.

III-8-3- Choix du corpus

Selon le type d'exercice, le corpus peut être : un texte écrit, une image ou un document sonore.

III-8-4- Formulation de la compétence attendue

Il s'agira d'une compétence de vie courante intégrant les compétences décrites ci-dessus et formulée en fonction du type d'exercice.

III-8-5- Démarche

La démarche dépendra du type d'exercice.

III-8-5-1- Compréhension orale

Cet exercice qui se fait en une séance de 55 mn, s'appuie sur un texte littéraire ou non, relativement court (n'excédant pas 300 mots) et de compréhension aisée. Ce texte est lu aux élèves qui auront, au préalable, reçu des consignes d'écoute.

- Compétence attendue: l'apprenant doit restituer, dans des conditions précises, un texte écouté.
- Démarche :

L'exercice se déroule en cinq étapes :

- Découverte du contexte et des consignes d'écoute : le professeur précise aux apprenants ce qui est attendu d'eux à la fin de la lecture (résumé ou réponses aux questions sur le texte), les aspects sur lesquels vont porter les questions.
- Première lecture du texte par l'enseignant : elle est suivie de 5 minutes de silence pendant lesquelles les apprenants fixent dans leur esprit ce qu'ils ont retenu de la lecture.
- Deuxième lecture du texte par l'enseignant : pendant cette lecture, les élèves peuvent prendre des notes comme aide-mémoire. Ensuite l'enseignant formule une consigne pour

le résumé du texte si c'est le cas ou distribue un questionnaire pour le cas des réponses aux questions, (ou le porte au tableau). Dans ce dernier cas, Les questions se posent en deux séries : questions fermées sur la compréhension du texte ; questions ouvertes qui invitent l'apprenant à émettre un avis sur tel ou tel aspect.

- Le traitement des questions par les apprenants : ils résument le texte ou répondent aux questions individuellement et par écrit.
- La confrontation ou correction : on procède à la correction des réponses avec une mise en valeur de l'erreur ; la première proposition est portée au tableau et sert de base pour la confrontation. Les apprenants notent les réponses consensuelles.

III-8-5- 2- Commentaire de l'image

Cet exercice se déroule également en une séance de 55 mn et porte sur le commentaire d'une image qui peut être un dessin, une peinture, une photo, etc.

Compétence attendue : l'apprenant doit lire une image et la commenter oralement sur la base des consignes précises.

Démarche

Le commentaire de l'image se déroule en quatre étapes.

- Découverte de l'image et des consignes d'observation : le professeur précise aux apprenants ce qui est attendu d'eux.
- Analyse de l'image : individuellement ou en groupes, les apprenants commentent l'image à partir des consignes d'observation. Cette étape est silencieuse ; les apprenants identifient la nature de l'image (dessin, peinture, photo), les détails de l'image (les éléments qui la composent, les attitudes, les dispositions des personnages, les couleurs, les formes, etc.), la décrivent et l'interprètent.
- Restitution orale de l'analyse : le professeur organise une confrontation au cours de laquelle les apprenants exposent et discutent oralement le résultat de leur analyse.
- Synthèse : les interprétations consensuelles sont consignées au tableau et dans les cahiers des élèves. Le commentaire de l'image peut aussi se faire à partir d'une bande dessinée sans texte.

III-8-5-3- Récitation

La récitation se fait en une séance de 55 mn et consiste à acquérir les techniques de mémorisation et de déclamation. La leçon de récitation se fait en deux phases :

- la préparation à la récitation, qui consiste en une explication du texte support ; cette explication doit avoir une fonction apéritive.
- La déclamation, qui se déroule à la séance suivante, consiste à réciter le texte préparé.

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

Le texte à réciter peut être un poème, une fable, un conte ou un paragraphe narratif.

- Compétence attendue

Il s'agira de déclamer un texte appris. Cette compétence s'acquiert à travers la mémorisation et la déclamation de morceaux choisis en fonction de leur apport culturel et se manifeste à travers l'exercice de la mémoire et l'expression corporelle.

Démarche

Elle comprend quatre étapes :

- La découverte des consignes de déclamation : l'enseignant rappelle aux apprenants ce qu'il attend de leur prestation ;
- la déclamation : elle se fait individuellement ; l'enseignant peut varier les séquences de texte à déclamer pour éviter la monotonie ;
- la confrontation : sous le contrôle de l'enseignant, les apprenants procèdent à la critique des différentes prestations ;
- la formulation de quelques principes de déclamation : les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

III-8-5- 4- Dramatisation

La dramatisation consiste à interpréter un dialogue ou à mettre en scène un récit, une fable, un poème ou un conte. Elle se déroule en une séance de 55 mn et constitue un prolongement du texte lu en lecture méthodique, en lecture suivie ou au cours de toute autre activité de l'oral.

Compétence attendue : ici, il s'agit de dramatiser un texte.

Cette compétence se manifeste à travers l'appropriation du texte lu, la restitution des morceaux choisis et l'expression corporelle.

Les différentes formes de dramatisation :

La dramatisation se fait suivant les situations ci-dessous :

- la dramatisation répétitive : on distribue aux élèves les rôles des personnages étudiés dans le texte.
- la dramatisation avec situation nouvelle : après la présentation du texte et son étude, les élèves réemploient les acquis dans les situations différentes de la situation de départ ;
- la dramatisation avec implication personnelle : les élèves s'inspirent d'une situation de départ présentée dans le texte. Ils peuvent transformer le cours du récit ;
- la dramatisation des faits divers : à partir de faits divers réels ou lus dans les journaux et les textes pris dans un livre, le professeur et ses élèves montent une scène.

Démarche

Elle comprend quatre étapes :

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

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

la confrontation : sous le contrôle de l'enseignant, les apprenants procèdent à la critique des différentes prestations ; la formulation de quelques principes de dramatisation : les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter, par rapport à la situation choisie, à l'objet d'étude, etc., et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

III-8-5-5-Exposé oral

La pratique de l'exposé oral dans le sous-cycle d'observation consiste en l'apprentissage quotidien de l'expression orale. Elle prend appui sur toutes les activités de la classe de français.

Il s'agit d'une préparation collective à l'exercice à travers de courtes prises de parole individuelles (2 à 5 mn) sans notes, pour se présenter à ses camarades, réagir par rapport à une prise de parole, parler d'un sujet (choisi ou imposé, préparé ou improvisé), résumer ou rendre

compte d'un texte lu ou d'un document sonore, restituer un texte écouté, prononcer un discours. Cette activité se déroule en une séance de 55 mn.

Compétence attendue : il s'agira, pour l'apprenant, de s'exprimer efficacement en public.

Cette compétence s'acquiert à travers des prises de parole régulières et l'expression corporelle.

Démarche

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

Présentation du thème, exposé oral du thème, débat (confrontation des avis), étant entendu que les contenus peuvent changer suivant les exercices, formulation de quelques techniques de prise de parole en public. Les apprenants dégagent des constantes en termes de ce qu'il faut faire ou de ce qu'il faut éviter, par rapport à la situation choisie, à l'objet d'étude, etc., et ils prennent des notes dans leurs cahiers.

IV-PRÉSENTATION DES FICHES DE PREPARATION

La fiche de préparation est un conducteur d'entretien modulable qui ne saurait avoir un schéma unique, monologique ou stéréotypé. Nous proposons donc dans cette section des fiches de préparation relatives aux différentes séquences sus-présentées.

III-1- Fiche d'une discussion de groupe

Pour la discussion de groupe, nous ferons appel à la technique du Philips 6X6. Les élèves auront donc été préalablement répartis en six groupes de six élèves chacun.

Module : bien-être et santé

Classe : 6^e 1

Nature de la leçon : Lecture méthodique

Titre de la leçon : discussion de groupe

Durée : 55 min

Compétence attendue : étant donné un texte mettant en exergue un problème de santé, l'élève devra être capable de montrer la pertinence de l'outil choisi pour bâtir une lecture méthodique en faisant appel.

Tableau 1 : exemple de fiche de préparation d'une discussion en groupe

| No | Etapas de la leçon | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage |
|----|-------------------------------------|--------|---|---|---|
| 1 | Découverte de la situation problème | 5 min | Formulation des hypothèses | Texte | Chaque élève propose au moins une hypothèse de lecture du texte à étudier. |
| 2 | Traitement de la situation problème | 10 min | Justification des divers outils choisis | Texte | Chaque élève soumet à son groupe le fruit de son travail personnel et ceux-ci sont examinés par l'ensemble du groupe |
| 3 | Confrontation et synthèse | 15 min | | - texte - Travaux personnels. | Les différents outils proposés par les membres d'un groupe sont confrontés et ne sont retenus que les plus pertinents. |
| 4 | Formulation de la règle | 10 min | Construction de la lecture méthodique du groupe | - texte - Consigne d'observation, - Travaux collaboratifs et/ personnels. | De manière consensuelle, les membres du groupe valident les outils retenus et améliorent l'étude qui en a été faite par les individus les ayant proposés. |
| 5 | synthèse | 15 min | Formulation du sujet de réflexion. | | Mise en commun des différents sujets de réflexion émanant du texte lu |

III-2- Un exemple de discussion de classe

Les discussions de classes se font essentiellement sous forme d'exposés oraux au cours desquels les élèves viennent présenter à la classe le fruit de leurs recherches personnelles et de leurs travaux de groupes.

Module : bien-être et santé

Classe : 6^e 1

Nature de la leçon : Lecture méthodique

Titre de la leçon : discussion de classe

Durée : 55 min

Compétence attendue : étant donné un texte portant sur des problèmes de santé, l'élève sera capable de présenter un exposé oral sur ledit texte en faisant appel aux technologies à la lecture méthodique.

Corpus :

Tableau 2 : Exemple de fiche de préparation de discussion en classe

| No | Étapes de la leçon | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage |
|----|-------------------------------------|--------|----------|---|--|
| 1 | Découverte de la situation problème | 5 min | | | Un groupe d'élèves, sous la conduite d'un rapporteur, présente le problème de la vie réelle que vise à résoudre leur travail. |
| 2 | Traitement de la situation problème | 10 min | Exposé | | Le groupe rend compte de ses lectures et de ses travaux sous forme d'exposé oral. |
| 3 | Confrontation et synthèse | 15 min | | -texte -Consigne d'observation, -Travaux collaboratifs et/ personnels. | Sur la base d'une grille d'observation fournie par l'enseignant, les autres groupes réagissent aux analyses faites par le groupe des exposants. |
| 4 | Formulation de la règle | 10 min | | - texte - Consigne d'observation, - Travaux collaboratifs et/ personnels. | En composant l'outil de langue utilisé par le groupe-exposant et ceux utilisés par les autres groupes, la classe construit de manière consensuelle le sens du texte. |
| 5 | Synthèse | 15 min | | | Prolongement : le groupe exposant propose un sujet de réflexion émanant du texte étudié. La question est ensuite débattue en plénière. |

CHAPITRE 5 : ENQUÊTE DE TERRAIN ET ANALYSE

Les procédés d'observation sur le terrain sont fondés sur un contact direct et immédiat du chercheur avec la réalité étudiée. C'est l'observateur qui pour observer le déroulement d'une manifestation descend dans la rue pour voir ce qui s'y passe. C'est le chercheur qui pour étudier un groupe va assister aux activités de ce groupe. Ce type d'observation fait essentiellement appel aux informations que le chercheur retire de l'usage de ses sens, vue et ouïe particulièrement éventuellement complétées par la mise en œuvre de procédés d'investigation documentaire ou par entretien qui se trouve dans certains cas facilité par le contact direct du chercheur avec la réalité. (J. L. Loubet des Bayle (2000) *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, l'Harmattan)

Afin de valider les hypothèses que nous avons émises, hypothèses en fonction desquelles nous envisageons quelques suggestions, tel que l'exige tout travail scientifique universitaire, il sera question dans ce chapitre, de présenter, analyser et interpréter les résultats de l'enquête que nous avons menée à travers un questionnaire adressé à quelques enseignants des lycées et collèges du territoire Camerounais.

5.1- Phase de pré-enquête

La pré-enquête vise à vérifier si les sujets auxquels s'adresse l'enquête disposent des pré-requis nécessaires, à recenser les éventuels problèmes et envisager les palliatifs, à estimer la durée des items et à fixer la taille de l'échantillon. Dans la pré-enquête, nous indiquons la zone d'étude, la population cible, l'échantillon, et nous testons nos instruments d'enquête et tirons des leçons. À propos de la pré-enquête, nous convenons avec Roger MUCCHIELLI que : la pré-enquête est une investigation de type qualitatif (interviews semi-directifs, documentation, réflexion) destinée à élaborer les dimensions de l'enquête, les hypothèses, le libellé des questions et des tests. (Roger MUCCHIELLI, 1988)

5-1-1- Site, population cible et échantillon

Dans la vérification de la disposition des pré-requis nécessaires pour l'enquête portant sur l'enseignement du français au sous-cycle d'observation avec l'approche par compétences, nous avons commencé par délimiter la zone d'étude, définir la population cible et choisi au sein de celle-ci un échantillon.

5-1-1-1- Le site

Le site de notre recherche est le Cameroun dans un certain nombre de régions à savoir le : Centre, le Sud et l'Est.

5-1-1-2- Population cible

La population ciblée par notre étude est constituée de 150 enseignants de français l'enseignement secondaire. Ainsi, pour mesurer le degré de connaissances des enseignants sur l'APC, notre étude a pris pour cible les enseignants pour qui cette nouvelle approche est plus ou moins une effectivité dans les classes du sous-cycle d'observation au Cameroun.

5-1-1-3- Échantillon

L'échantillon choisi au hasard, est formé d'enseignants et enseignantes qui se répartissent sur trois régions du territoire national camerounais, comme le montre le tableau 1 suivant.

Tableau 3 : Distribution et récupération des questionnaires

| Établissements | Nombre de questionnaire distribués :Qd | Nombre de questionnaire récupérés :Qr | Régions |
|-----------------------------|--|---------------------------------------|---------|
| Lycée de ngock(Mbalmayo) | 25 | 14 | Centre |
| Collège sacré cœur de makak | 25 | 16 | |
| Collège Bonneau | 25 | 11 | Sud |
| Lycée Bilingue d'Ebolowa | 25 | 12 | Est |
| Lycée de Minta | 25 | 7 | |
| Lycée de Bertoua | 25 | 4 | |
| Totaux | 150 | 64 | 3 |

5-1-1-4- Outil de recueil d'information

L'enquête a été réalisée au moyen d'un questionnaire anonyme structuré en trois thèmes. Le premier correspond à un recueil d'informations générales sur les professeurs enquêtés, le deuxième thème est consacré à un recueil de points de vue des enseignants à propos de la pratique en classe de l'APC, le dernier quant à lui tente de caractériser leurs avis sur la phase de transition APO/APC. Les différents items du questionnaire ont été inspirés de nos petites questions de recherches déjà cités dans la problématique. Avec l'anonymat du questionnaire, nous avons espéré des réponses franches qui traduisent fidèlement les points de vue des enseignants quant à la posture adoptée par le Ministère de Tutelle avec de la mise en place de la réforme éducative.

6-PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

6.1-Thème 1 : information générales sur les enquêtés

Il est question de présenter les différents thèmes étudié puis présenter les résultats.

6.1.1- Âge et ancienneté

Tableau 4 : Âge et ancienneté professionnelle des enseignants

| Classes d'âge | 20/25 | 25/30 | 30/35 | 35/40 | 40/45 | 45/50 | 50/55 | 55/60 |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Effectif | 01 | 06 | 05 | 01 | 08 | 13 | 18 | 12 |
| Classe d'ancienneté | 1/5 | 5/10 | 10/15 | 15/20 | 20/25 | 25/30 | 30/35 | 35/40 |
| Effectif | 06 | 06 | 03 | 06 | 18 | 10 | 13 | 02 |

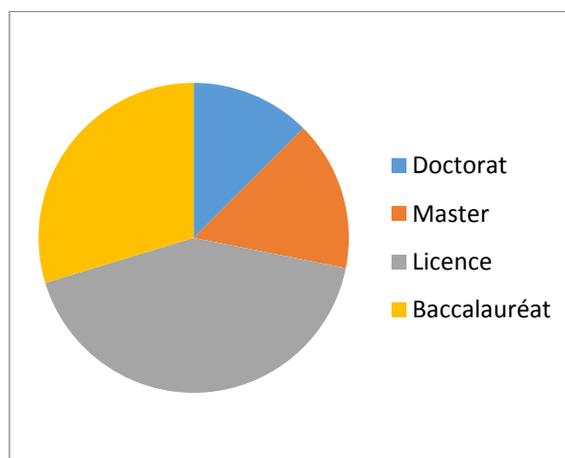
L'âge des enseignants est très variable avec une nette dominance de la tranche d'âge comprise entre 45 et 60 ans. Il s'en suit une grande variation de leur ancienneté professionnelle avec une majorité d'enseignants dépassant les 20 années de service.

6.1.2- Profil pédagogique

Tableau 5 : Profil pédagogique

| Diplômes | Effectif | pourcentage |
|--------------|----------|-------------|
| Doctorat | 08 | 12,50% |
| Master | 10 | 15,62% |
| Licence | 27 | 42,15% |
| Baccalauréat | 19 | 29,68% |
| Totaux | 64 | 100% |

Figure 1 : Profil pédagogique des enseignants enquêtés



Sur les 64 enseignants enquêtés, on remarque a priori que la quasi-totalité ont reçu une information universitaire qualifiante. Ils s'expriment en français tant à l'écrit qu'à l'oral ce qui permet d'affirmer que ces derniers ont acquis durant leur cursus des compétences linguistiques, communicatives et discursives qui peuvent être transférées aux apprenants au cours du processus d'enseignement du français.

Thème 2 : acception et pratique en classe de l'APC

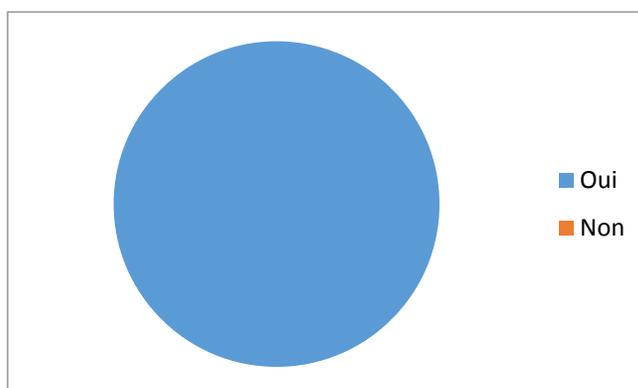
Question 1 : avez-vous déjà entendu parler de l'APC

Tableau 6 : Pourcentages des enseignants ayant déjà entendu parlé de l'APC

| Réponses | Effectif | Pourcentage |
|----------|----------|-------------|
| Oui | 64 | 100% |
| Non | 00 | 0% |

La totalité des enseignants ont déjà entendu parler de l'APC. Le concept ne leur est donc pas nouveau.

Figure 2 : Pourcentages des enseignants ayant déjà entendu parlé de l'APC

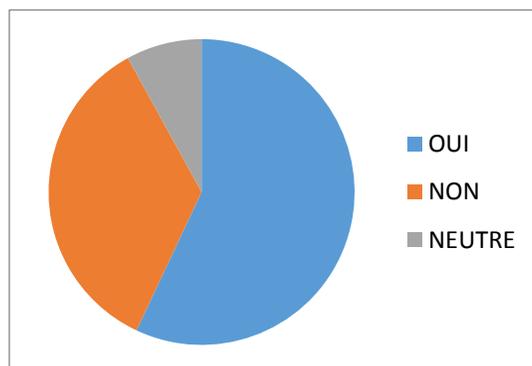


Question 2 : avez-vous les moyens nécessaires pour enseigner avec l'APC ?

Tableau 7 : Réponses des professeurs à propos de la disponibilité des moyens didactiques

| Réponses | Effectif | pourcentage |
|----------|----------|-------------|
| NON | 37 | 57% |
| OUI | 22 | 35% |
| Neutre | 05 | 08% |

Figure 3 : Réponses des professeurs à propos de la disponibilité des moyens didactiques



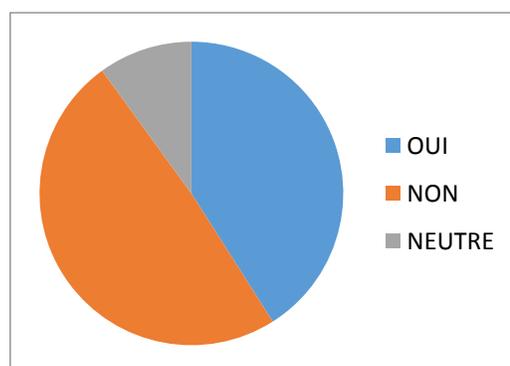
Plus de la moitié des enseignants enquêtés affirment qu’il y a un manque d’équipements nécessaires à la pratique de l’APC, alors qu’à peu près un tiers des enseignants affirment en avoir les moyens appropriés.

Question 3 : êtes-vous à l’aise en enseignant avec l’APC ?

Tableau 8: Distribution des professeurs selon leur affinité avec l’APC

| Réponses | Effectif | Pourcentage |
|----------|----------|-------------|
| NON | 31 | 49% |
| OUI | 26 | 41% |
| Neutre | 07 | 10% |

Figure 4 : Distribution des professeurs selon leur affinité avec l’APC



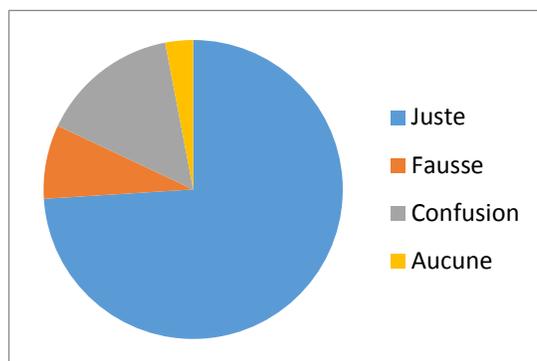
Les résultats montrent que presque la moitié des professeurs touchés par notre enquête n'est pas à l'aise avec un enseignement adoptant la pédagogie par compétences, alors que 41 % d'enseignants trouvent du plaisir à travailler avec l'APC et 10 % ne donnent pas de réponse.

Question 4: donnez une définition de l'approche par compétences ?

Tableau 9: Pourcentages des professeurs selon l'exactitude de leur définition de l'APC

| Réponses | Effectif | Pourcentage |
|-----------|----------|-------------|
| Juste | 47 | 74% |
| Confusion | 10 | 15% |
| Fausse | 5 | 08% |
| Aucune | 02 | 03% |

Figure 5 : Pourcentages des professeurs selon l'exactitude de leur définition de l'APC



La majorité des enseignants enquêtés arrivent à définir correctement l'approche par compétences, en soulignant qu'il s'agit d'une démarche active et motivante pour les élèves, leur donnant l'occasion de travailler davantage, de se débrouiller dans leur quotidien en mobilisant les savoirs et savoir-faire acquis en classe et que le professeur joue le rôle de guide (accompagnateur). Les autres professeurs de l'échantillon, soit ils confondent l'APC avec l'APO, soit ils ne donnent pas de réponse.

Question 5 : Citez 2 ou 3 avantages de l'approche par compétences ?

Parmi les avantages qui se répètent dans les réponses des professeurs on trouve :

- L'APC permet une bonne exploitation du savoir, elle fait apprendre aux élèves comment se débrouiller dans leur vie » ;
- l'APC développe la recherche et la créativité et permet la mobilisation du savoir et du savoir-faire ;
- elle développer l'autoformation de l'élève et l'enseignant ne se fatigue pas car il joue le rôle de guide.

Question 6 : Citez 2 ou 3 inconvénients de l'approche par les compétences ?

Parmi les inconvénients de l'APC cités par les enseignants on peut noter :

- L'APC demande plus de temps qu'il en est disponible dans les programmes actuels (contrainte de temps et programme chargé) ;
- il est difficile de tester (évaluer) les compétences dans une période courte ;
- Difficultés d'appliquer l'APC à cause du nombre élevé d' élèves/classe.

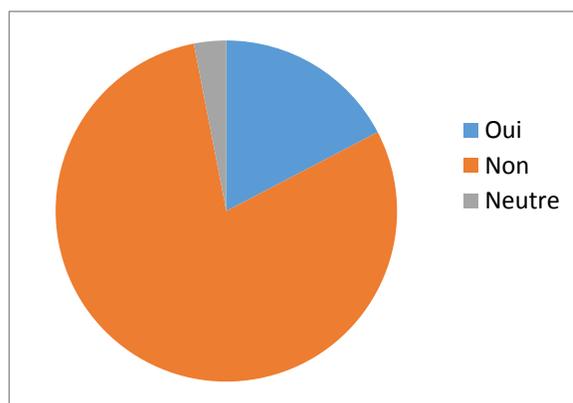
Thème 3 : transition entre l'APO et l'APC

Question 7 : a-t-on demandé votre avis pour le changement d'approche ?

Tableau 10: Réponses des professeurs selon qu'on a demandé leur avis sur l'APC ou non

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| NON | 50 | 78% |
| OUI | 12 | 17% |
| Neutre | 02 | 03% |

Figure 6 : Réponses des professeurs selon qu'on a demandé leur avis sur l'APC ou non



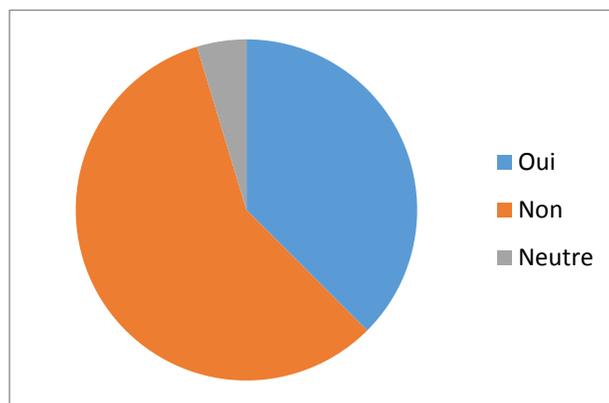
La majorité des enseignants affirment que le Ministère de Tutelle n'a pas eu recours à leurs avis lors du changement d'approche d'enseignement, alors que seule une minorité affirme qu'elle a été sollicitée à ce propos.

Question 1 : avez-vous bénéficié d'une formation sur l'APC avant son adoption ?

Tableau 11 : Répartition des professeurs selon qu'ils ont eu une formation sur l'APC ou non

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| NON | 37 | 57% |
| OUI | 24 | 38% |
| Neutre | 03 | 5% |

Figure 7 : Répartition des professeurs selon qu'ils ont eu une formation sur l'APC ou non



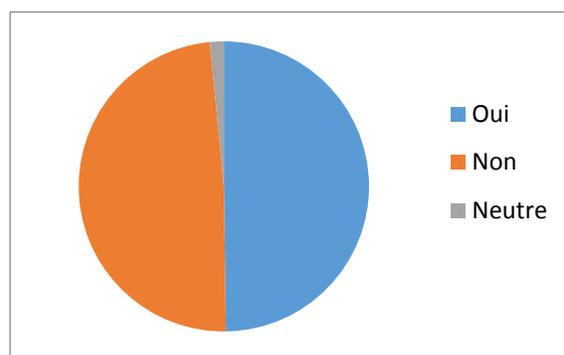
Les résultats montrent les enseignants qui n'ont pas eu de formation sur l'APC avant sa mise en place par la réforme scolaire, représente plus de la moitié des enquêtés, alors qu'une proportion non négligeable affirme avoir bénéficié d'une formation sur cette nouvelle approche.

Question 9 : la qualité de votre enseignement a-t-elle été améliorée avec l'APC ?

Tableau 12: Réponses des enseignants à propos de l'amélioration de leur qualité d'enseignement

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Oui | 29 | 45% |
| Non | 28 | 44% |
| Neutre | 7 | 11% |

Figure 8 : Réponses des enseignants à propos de l'amélioration de leur qualité d'enseignement



Il y a presque autant de professeurs qui confirment avoir vu leur qualité d'enseignement s'améliorer avec la pratique de l'APC en classe, que de professeurs qui disent complètement le contraire, tandis que 12 % parmi les enquêtés n'ont pas donné de réponses. Les professeurs de la première catégorie ont justifié l'amélioration de leur qualité d'enseignement par :

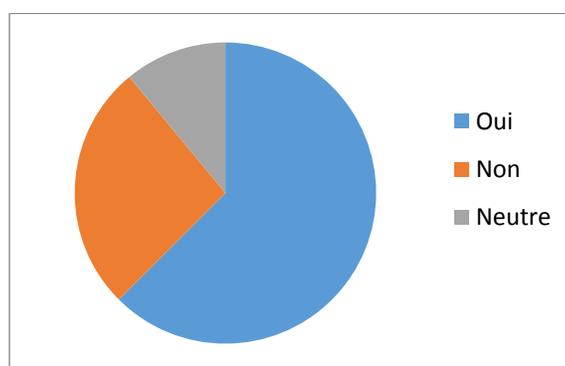
- l'augmentation de la part des activités pratiques dans leur enseignement ;
- les élèves sont moins dépendants du professeur dans leur apprentissage ;
- la volonté des apprenants de participer à des situations didactiques qu'ils jugent significatives.

Question 10 : l'APC est elle plus motivante pour les élèves ?

Tableau 13: Réponses des enseignants à propos de la motivation des élèves par l'APC

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| Oui | 40 | 62,5% |
| Non | 17 | 26,5% |
| Neutre | 7 | 11% |

Figure 9 : Réponses des enseignants à propos de la motivation des élèves par l'APC

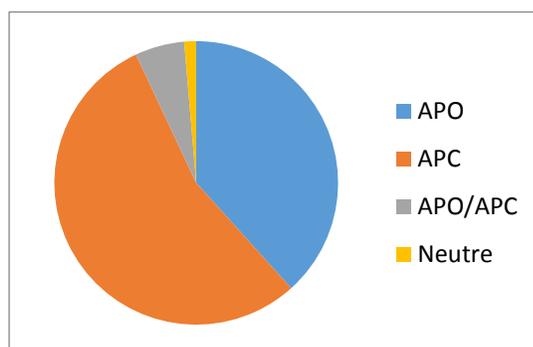


Une bonne part des enseignantes et enseignants affirme que les élèves sont plus motivés avec la pratique en classe de l'APC, par contre les autres n'approuvent pas cette motivation. Une minorité d'enseignants n'ont pas répondu.

Question 11 : quelle est votre démarche pédagogique préférée ?

| Réponses | Effectifs | Pourcentages |
|----------|-----------|--------------|
| APC | 22 | 48,5% |
| APO | 31 | 34% |
| Neutre | 08 | 12,5% |
| APO/APC | 03 | 05% |

Figure 10 : Réponses des enseignants à propos de leur démarche préférée



La figure montre qu'environ la moitié des professeurs enquêtés préfèrent travailler avec l'APC, contre 34 % qui préfèrent, quant à eux, travailler avec l'APO, alors que 6 % des enseignants pensent que les deux approches sont complémentaires et 12 % n'ont pas donné de réponses.

7- RECAPITULATIF DE L'ENQUÊTE

Une fois l'enquête faite et les résultats obtenus nous nous proposons un récapitulatif afin que le problème soit facilement appréhendé.

7-1-Concernant le taux de réponses et le profil des enquêtés

Il importe de rappeler d'emblée que les questionnaires récupérés représentent 13,43 % de ceux qui ont été distribués (64/150). Ce manque de collaboration de la part des professeurs de l'enseignement secondaire peut être expliqué par :

- un désintérêt général vis-à-vis des activités de recherche,
- étant habitués aux heures supplémentaires payantes, tout travail non payant n'est pas pris en compte
- bien que le questionnaire soit anonyme les enseignants le prennent souvent pour une évaluation qu'ils n'acceptent pas généralement.

Par ailleurs, la population de notre échantillon, composée de 26 enseignantes et 38 enseignants, apparaît relativement vieille (81 % ont un âge compris entre 40 et 60 ans) ce qui

explique la grande ancienneté professionnelle qui dépasse les 20 ans pour une bonne part d'entre eux (62 %). La vieillesse du corps enseignant camerounais est l'un des éléments qui empêche l'application de l'APC. Les enseignants qui pour la plus part sont déjà âgés n'acceptent pas ce nouveau paradigme, ils continuent d'enseigner avec l'APO

7 -2- Concernant l'APC

Pour ce qui est de la pratique en classe de l'APC, l'étude a fait voir que l'installation de cette approche pédagogique ne s'est pas traduite par un équipement adéquat de tous les établissements scolaires du terroir camerounais. Les enseignants se trouvent donc dans l'obligation d'appliquer l'APC dans un environnement didactique de l'APO, ce qui est, à notre avis, derrière le refus implicite de cette démarche c'est-à-dire ne pas retrouver du plaisir à travailler avec l'APC, être indifférent aux approche. Sur le plan cognitif, la majorité des professeurs (74 %) arrivent à définir correctement l'approche par compétences, ce qui montre bien un effort d'autoformation, alors qu'une part non négligeable n'y arrive pas (22 %), ce qui est un résultat normal, vu l'absence de formation continue des professeurs à propos de cette approche et vu aussi que les enseignants n'ont pas tous la même volonté d'autoformation. Par ailleurs, les enquêtés ont pu citer plusieurs points forts de l'APC, se rapportant notamment au développement de l'esprit critique et de créativité des apprenants, à la bonne exploitation du savoir et du savoir-faire acquis et à la participation active des élèves ; et plusieurs points faibles faisant référence plus particulièrement aux conditions d'application de l'APC comme : la surcharge des classes, les contraintes temporelles des programmes scolaires chargés et le manque d'équipements didactiques adéquats.

7-3- Concernant la phase de transition entre l'APO et l'APC

Quant à la substitution de l'APO par l'APC lors de la réforme éducative, les résultats ont montré que la grande majorité des enquêtés (soit 79 %) affirme qu'elle n'a pas été informée sur le changement de paradigme d'enseignement. Tout se passe comme si notre système d'enseignement est géré par deux acteurs fonctionnellement indépendants : d'une part les responsables du Ministère de Tutelle, considérés comme des experts en la matière, qui conçoivent et adoptent les réformes qu'ils voient nécessaires, d'autre part la communauté des professeurs qui semble être chargée d'exécuter et de faire réussir ces réformes émanant d'en haut. Ceci est

d'autant plus vrai que 57 % des enquêtés affirment ne pas avoir eu de formation adéquate sur l'approche nouvellement introduite (APC), alors que ceux qui ont bénéficié d'une « soit disant » formation, précisent qu'il s'agissait plutôt de réunions informatives, non organisées et sans objectifs définis avec leur inspecteurs académiques qui ignoraient eux aussi l'APC. Par ailleurs, pour ce qui est de l'équipement pédagogique des établissements scolaires, les points de vue des enseignants sont partagés entre l'insuffisance (40 %) et la satisfaction (42 %), quelques années après son l'adoption, notre système éducatif, l'environnement didactique de certains établissements scolaires sont encore inadéquat pour son application, ce qui constitue un critère d'échec pour la promotion de cette démarche moderne, qui se veut être un moyen efficace pour le transfert du savoir scolaire acquis et par conséquent rendre les apprentissages beaucoup plus signifiants et plus attrayant pour les apprenants. Pour ce qui est de l'affinité des enseignants pour les approches pédagogiques, il importe de souligner que notre étude a mis en évidence une catégorie d'enseignants (représentant 12 %) qui ne préfèrent ni l'enseignement par l'APC ni l'enseignement par l'APO. Cette catégorie, nécessitant une formation urgente au métier d'enseignant, englobe très probablement ceux qui ont été recrutés sans formation initiale professionnalisant et qui se sont retrouvés parachutés dans ce secteur à vocation éducative sans conviction ni affinité pour la profession, l'enseignement pour eux représentait juste un moyen de fuir le chômage.

CHAPITRE 6 : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS

Après analyse et interprétation des données dans le chapitre antérieur nous nous proposons dans ce chapitre de vérifier d'une part les hypothèses émises et d'autre part de proposer quelques suggestions.

I-VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Partant de l'analyse et l'interprétation des données de nos enquêtes, nous nous apercevons que les hypothèses émises antérieurement à l'entame de notre réflexion se confirment. Au regard des résultats relatifs aux questionnaires dispensés tout comme ceux issus de l'observation des situations classes, notre hypothèse générale se confirme sans réserve.

Pour ce qui est de notre hypothèse numéro 1, elle a été validée. Les enseignants qui se battent déjà à dispenser en faisant appel à l'APC se heurtent à de nombreuses difficultés, les étapes des leçons ne sont pas encore acquises ; la formulation de la compétence elle également fait problème. Ils l'a formule toujours comme s'ils étaient en approche par objectif.

Notre hypothèse numéro 2 est validée elle aussi. Nous constatons avec les résultats des enquêtes que la formation des enseignants sur l'APC n'est pas faite. Ce qui fait qu'on se retrouve avec autant de conception et d'application de l'APC que d'enseignants. C'est chacun qui l'applique comme il veut, comme il entend.

L'hypothèse numéro 3 est également validée. 57% d'enseignants affirment mieux confirment ne pas être capable, ne pas posséder les moyens nécessaires permettant d'enseigner avec l'APC. Malgré les allocations de plus de 15% du PIB du secteur de l'éducation, les financements restent insuffisants ce qui fait qu'il y a un manque d'équipement nécessaire à la pratique de cette nouvelle approche.

En ce qui concerne l'hypothèse numéro 4, elle se confirme également tout comme les autres. Vu les enquêtes, nous constatons que le taux de vieillesse des enseignants très élevé ce qui fait naître un manque de volonté de la part de ces derniers. Ils n'acceptent pas cette réforme la rejette et ne la trouve pas différente de l'APO. Vu que l'APC est imposée par l'Etat alors que les

enseignants n'ont pas suivi de formation alors c'est chaque enseignants qui décide de ce qu'il fait dans sa salle de classe.

II-RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS

Les chapitres consacrés au cadre méthodologique et opératoire nous ont révélé que la mise en application de l'approche par les compétences n'est pas effective. Cette approche et sa mise en applications présentent des insuffisances et les enseignants pour la plupart ne maîtrisent pas encore véritablement l'approche. Face à ce handicap, la tendance est à la démotivation, au manque d'intérêt et à la mauvaise application de l'APC en classe de français au cycle d'observation.

Pour œuvrer dans le sens de la bonne mise en application de l'APC en enseignement du français nous proposons quelques suggestions.

Bon nombre d'enfants dans les familles camerounaises apprennent la langue locale de leurs parents comme langue maternelle. Si les parents sont de la même région, c'est une seule langue locale, deux s'ils sont de régions distinctes et parfois trois si l'enfant est élevé par un(e) proche qui parle une langue autre que celle des parents parlant des langues différentes.

Ce n'est qu'avec le départ à l'école du tout petit qu'il entre en contact avec la langue institutionnelle qu'est le français. Il n'est alors découvert et étudié qu'en classe dans les normes les plus stricts sur le plan syntaxique et même morphologique. Commence alors une appropriation qui ne se fait pas sans obstacles, étant donné que ce français est en interaction avec des langues locales dont les structures sont déjà intégrées par l'enfant. Celles-ci vont automatiquement influencer la nouvelle langue dont il essaie de faire l'acquisition.

La langue est l'une des expressions culturelles les plus visibles. Et s'il est en position de domination dans le sous-système francophone, notons que son enseignement se fait par objectifs fixés par les institutions étatiques à savoir : parler et rédiger une langue française normative sur les plans syntaxique et morphologique dans un style correct à travers des activités aussi variées que possibles. L'abondance et la diversité des langues locales (l'inventaire linguistique de ces dernières années au Cameroun met en évidence près de 270 langues locales) ainsi que leur influence sur l'enseignement du français, amène l'enseignant de français africain en particulier camerounais, à tenir compte de l'interaction entre les langues locales et le français langue seconde. Ces influences sont d'ordre phonétique d'une part, distinguant les habitudes

articulatoires, en d'autres termes de la manière d'émettre des sons voyelles ou consonnes. Ce qui donne un accent particulier au locuteur. D'autre part, dans la rédaction en français, les apprenants ont tendance à reproduire en français les schémas linguistiques, morphologiques et mêmes quelques figures de rhétorique originaires de leur langue maternelle.

Toutefois, le français à enseigner à nos apprenants doit être normatif. Autrement dit, commettre une faute est considéré comme le refus d'appliquer la norme. Pour les enseignants de français camerounais, vu la richesse des ressources linguistiques locales, il faudrait dans le respect de la norme telle que le veut le français classique, enseigner une langue française qui tiendrait compte des intégrations diverses, notamment les expressions impliquant des références culturelles locales, références littéraires historiques, artistiques, mythologiques et mêmes anthropologiques ou bibliques.

Notre travail a mis en relief la problématique de coordination entre les partenaires du système éducatif, quant aux stratégies de conception et de mise en place des réformes scolaires. D'ailleurs, il n'existe aucune innovation pédagogique digne de ce nom qui soit accueillie à bras ouverts par le corps enseignant (Strittmatter, 1998). Il importe donc d'opérationnaliser ces orientations et recommandations dans le but de mettre en place des réformes scolaires non imposées d'en haut, mais qui sont négociées (à tous les niveaux de leur élaboration) avec les acteurs de l'enseignement, notamment ceux qui vont assurer leur exécution (enseignants) afin de les responsabiliser de leur mise en pratique et de leur réussite. Pour une réforme éducative innovante et durable, qui soit acceptée par le corps enseignant, on recommande aux autorités de Tutelle :

1) La nécessité de rompre avec les réformes éducatives qui se font dans la perspective positiviste et de coordonner avec les enseignants, acteurs fondamentaux pour la réussite de toute réforme. D'ailleurs, on ne peut pas concevoir que les enseignantes et les enseignants exécutent des rénovations pédagogiques sans y avoir participé, par conséquent s'ils les acceptent explicitement devant leurs inspecteurs, ils les refusent implicitement et les vident donc de leur contenu à travers leurs pratiques de classe. Autant dire que le sort d'une réforme se joue dans les établissements scolaires (Gather Thurler, 2000, 2001).

2) La réactivation du processus de formation continue, actuellement en impasse, et l'instaurer de façon permanente et régulière, de telle sorte que tout enseignant dépassant, par exemple 10 ans de

service, puisse bénéficier d'une mise à jour de ces savoirs disciplinaires et de sa méthodologie du travail, afin qu'il puisse développer la posture du praticien réflexif, capable de relever les défis socioéducatifs du contexte scolaire actuel changeant et complexe. Il importe de rappeler dans ce sens que l'étude d'analyse des besoins en formation continue des enseignants camerounais du secondaire a révélé la grande volonté, exprimée par la majorité absolue des enseignantes et enseignants, pour la mise à jour de leurs « *savoirs à enseigner* » et de leur « *savoirs pour enseigner* ».

3) Le besoin actuel de mutualiser les efforts de tous les partenaires de l'Éducation Nationale (ministère, enseignants, élèves, administration, association des parents d'élèves, opérateurs économiques...) dans une démarche collective de concertation permettant de mettre en place les innovations pédagogiques appropriées ainsi que les dispositifs pédagogiques requis pour leur mise en application. Cette démarche permet de responsabiliser l'ensemble des acteurs du système éducatif quant à la mise en pratique explicite des réformes adoptées et d'assurer leur durabilité. De telle démarche fait référence à ce que Gather Thurler (2000) appelle l'innovation négociée des systèmes scolaires. Aussi, les inspecteurs et animateurs pédagogiques devraient constamment faire des descentes sur le terrain c'est-à-dire dans les salles de classe afin de voir ce qui s'y fait réellement.

Enfin, il importe de dire que la mouvance actuelle des changements profonds visant à renforcer la démocratie au Cameroun est une occasion de choix pour les autorités de Tutelle, afin qu'ils puissent démocratiser l'École Nationale, en adoptant une stratégie de gestion décentralisée faisant participer tous les acteurs du système éducatif dans la conception et la réalisation des réformes éducatives, mais aussi en octroyant aux enseignants, acteurs fondamentaux de l'acte éducatif, les dispositifs pédagogiques nécessaires pour faire évoluer leur fonction et assimiler les tendances actuelles de la communauté internationale en matière d'éducation et de formation, comme le veut la Charte Nationale d'Education et de Formation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche que nous avons menée a pour thème : enseignement du français avec l'approche par les compétences au sous cycle d'observation : avantages et inconvénients. Tout au long de notre formation de multiple mobiles ont toujours fait l'objet de nos questionnement : les méthodes d'enseignement, l'échec des apprenants, leur non inclusion.

Etant donné que le problème que nous nous sommes intéressé a été celui de la non application ou de la mauvaise application. Le constat que nous avons fait est que l'APC qui est imposée aux enseignants n'est pas réellement pratiqué par ceux-ci qui n'ont pas connu une formation digne de ce nom. Pour ce qui est de notre question générale, il consistait à dire pourquoi ce désordre ? Qu'est-ce qu'il y'a lieu de faire ? Nous avons donc décidé de présenter de manière générale l'APC, ses avantages et ses limites, les éléments de formations puis les démarches à suivre lorsqu'on dispense des leçons de français.

Nous pensons qu'au terme de nos investigations, les enseignants ont besoin d'être accompagnés, informés, formés à l'APC afin de former à leur tour les apprenants pour leur réussite.

Par ailleurs, au moment où les communautés éducatives nationales et internationales continuent à interpellé à l'insertion aux compétences dans les systèmes éducatifs.

Notre apport est celui de l'exhortation à la compréhension, à la nécessité à tout enseignant de s'approprié l'APC cela permettrait la valorisation de la condition et des droits de l'enfant.

Notre interpellation consiste en la sensibilisation des décideurs de la hiérarchie de l'éducation afin que dans le système éducatif camerounais, nous rompions définitivement avec le modèle traditionnel pour nous arrimer convenablement et rigoureusement aux données nouvelles plus actuelles.

Pour apporter des éléments de réponses à notre préoccupation, nous nous sommes posée la question : pourquoi la lenteur de l'implication de l'APC, pourquoi le désordre ? Notre hypothèse générale stipule qu'une formation professionnelle bâtie sur un dispositif modernisé pour pouvoir dispenser aux élèves sortant du premier cycle de l'enseignement des connaissances mais aussi des compétences axées sur la maîtrise des savoirs requis par le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création et à la gestion des entreprises ainsi qu'à l'employabilité doit être mis en place par les autorités compétentes.

Nos hypothèses de recherche (H.R.) ont été définies ainsi qu'il suit:

HR 1 : l'enseignement actuel du français est caractérisé par la non maîtrise des enseignants

HR 2 : l'absence de formation des enseignants

HR 3 : le manque de moyens financiers

HR 4 : le manque de volonté de la part des enseignants dû d'une part à la vieillesse et d'autre part du fait que cette approche soit imposée.

Nous nous sommes appuyés sur les hypothèses issues de notre thématique et nous avons mené un travail basé sur la méthode sociocognitive. Notre approche s'est appuyée sur l'enseignement du français au sous-cycle d'observation avec l'APC. Les enquêtes menées sur le terrain se sont appuyées sur les points de vue des enseignants sur l'APC.

Au regard des conclusions élaborées à partir des enquêtes sur le terrain nous avons relevés la nécessité pour chaque enseignant à être informer de nouvelle réforme de l'éducation et surtout à être former à celle-ci afin de mieux jouer son rôle de facilitateur, d'accompagnateur et de guide .Pour ce faire et à la suite de ce constat que nous avons élaboré les suggestions suivantes permettant l'implication.

Les résultats de notre recherche se veulent un instrument de travail pour le système éducatif de l'Afrique en général et du Cameroun en particulier. Ils serviront d'outils de base ou d'appui aux recherches futures et complémentaire qui pourront être menées afin de générer des actions susceptibles d'apporter des améliorations de nos systèmes éducatifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A- OUVRAGES

1) Ouvrages spécifiques

- BISSE, HENRI (1996) *Traduction interlinéaire et enseignement des langues*, Paris, Seuil.
- MENDO ZE, GERVAIS (1990) *Une crise dans la crise, le français en Afrique noire francophone : le cas du Cameroun*, ABC.
- ROEGIERS, XAVIER (1997) *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Louvain-La-neuve, De Boeck université.
- ROEGIERS, XAVIER, DE KETELE JEAN MARIE (1996) *Une Pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ZANG ZANG, PAUL (1998) *Le français en Afrique : normes, tendances évolutives, dialectisation*, Munich, Lincon, Europe.

2) Ouvrages didactiques

- CHEVALLARD, YVES (2001) *La Transposition didactique du savoir savant*, Paris, Nathan.
- CHISS, JEAN LOUIS, DAVID, JEAN, REUTER, YVES (1995), *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan.
- GREMER, BERNARD ET WEISS, MARIE (1990) *Lire : apprendre à lire*, Paris, Armand Collin.
- PERRENOUD P. (2006) *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 5eme édition, p. 15

- Une équipe d'auteurs africains (2001), *Le Français en 6^e*, Collection Indigo, Paris, groupe Hatier international.

3) Ouvrages méthodologiques

- BEAUD, MICHEL (1988), *L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA de Maîtrise ou de tout autre travail universitaire*, Paris, la découverte.
 - Beaud, S. Weber, F (1997) *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte.
 - Blanchet, A. Gotman, A, (1992) *L'Enquête et ses méthodes. L'entretien*, Paris : Nathan,
 - DORSELAERJ., *La méthodologie pour réaliser un travail de fin d'études*,
 - GRAWITZ, MADELEINE (1990) *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
 - LOUBET DES BAYLEJEAN-LOUIS (2000) *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, l'Harmattan.
 - MACE, GERARD (1998) *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Quebec, P.U.G. p.35
- OWONA NDOUGUESSA, François Xavier (1991) *Comprendre la méthodologie de la recherche littéraire*, Yaoundé, P.U.C.

B- MÉMOIRES

- ANTOINE MENGUE ABESSO (2011) *Optimisation de la réussite des apprenant(e)s dans le contexte de l'éducation inclusive : une étude centrée sur les apprentissages coopératifs*, Yaoundé, E.N.S.
- DONGMO, FEUDJEU SYLVIE (2009) *L'Enseignement de l'orthographe au cycle d'éveil*, Yaoundé, É.N.S.
- MARTINE NGO NDJIKI (2011) *la problématique de l'autonomie en apprentissage du français langue seconde au cameroun : le cas des exercices pratiques dans le français en 6^e au Cameroun (nouvelle édition)*, Yaoundé, E.N.S.
- MEKONGO ATANGANA, CHRISTIAN (2015) *Formation des lecteurs autonomes au collège et usage des TIC en contexte d'APC : cas des classes de 6^e du lycée de Biyem-Assi*, Yaoundé, E.N.S.

- ZIADA PACHONG FRANÇOISE (2014), *L'approche par les compétences, un paradigme pour l'enseignement du français au Cameroun : réalité et défis en classe de 6^e*, Yaoundé, E.N.S.

C- ARTICLES

- BENAMAR S., Hamouchi A., Marguich A. et Slali H. (1998) Maroc : Formation Continue des Enseignants du Secondaire. *Revue Afrique Education*. N°: 46, juin 1998.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences. In *Pédagogie collégiale* (Québec). Vol 9, N° 1, Octobre 95.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone. *ABE Working Papers on Curriculum Issues*, N° 7. Genève, Suisse, mai 2008. Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

D- TEXTES OFFICIELS

- « *Guide pédagogique du programme d'étude de 6^e et 5^e* », *Juillet 2014*,
- « *La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun* » n°/98/004 du 14 avril 1988.
- « *Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français* », *Yaoundé, 13 août 2014*.
- « *Programmes officiels de l'enseignement du français au premier cycle des lycées et collèges* ».

E- SITOGRAPHIE

- Commission Spéciale d'Education et de Formation : COSEF. (1999). Charte Nationale d'Education et de Formation. Disponible sur :
<http://www.men.gov.ma/sites/fr/Lists/Pages/charte.aspx>
- De Lièvre, B. (2011). Compétence ou performance. *Revue : Education et Formation* -e- 296 Décembre 2011. Disponible sur : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>
- Gather Thurler, M. (2001). L'innovation négociée : une porte étroite. *Revue française de pédagogie*. Vol. 130. Numéro 130. PP. 29-42. Disponible sur :
<http://www.inrp.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie>

ANNEXES

ANNEXE I : Attestation de recherche

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
BP : 47 Yaoundé
Tél : 223-12-15



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N° UNWENS/DIP

Le chef de Département de français de l'École Normale Supérieure atteste que :

M/Mme/Mlle MBOULI MEBENGA APPOLONIE
Matricule 11554 est élève de V^{ème} année de la
série L.M.F

L'intéressé(e) prépare dans le cadre de sa formation, un mémoire de recherche qui l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à la finalisation de son travail.

En foi de quoi la présente attestation est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Fait à Yaoundé, le 19 OCT 2015

Le Chef de Département

Mbala Lé Barnabé
Professeur

ANNEXE II : La Loi d'orientation scolaire du Cameroun

LOI N°98/004 DU 4 AVRIL 1998

D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.

(2) Elle s'applique aux enseignements maternels, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'Etat.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7 : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdite dans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

Article 31 : (1) L'Etat encourager et soutient les activités de recherche en éducation.

(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE ÉDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socioprofessionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

ANNEXES II : Des Etats Généraux de 1995 à la loi d'orientation de l'éducation de 1998

Les Etats Généraux de l'éducation de 1995 se tiennent dans un contexte de crise aiguë de l'éducation. 5 ans après les engagements clairs et sans équivoque de Jomtien et des autres fora, le bilan pour le Cameroun est catastrophique : « entre 1989/90 et 1996/97, le taux brut de scolarisation des garçons a connu une baisse de 11 points et celui des filles une chute de 9 points pour la même période », reconnaît l'Etat camerounais lui-même. Malgré le format adopté par les Etats généraux qui accorde une position de simples faire-valoir aux organisations syndicales et de la société civile afin de permettre aux pouvoirs publics de passer sans encombre leur projet, ces assises permettent de fixer un certain nombre d'objectifs de valeur dont certaines des plus pertinentes visent à :

1. Former à l'amour de la patrie des citoyens cultivés, enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde, respectueux de l'intérêt général et du bien commun.
2. Initier l'élève à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes les formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration sous-régionale.
3. Former les enfants camerounais de manière à leur permettre de devenir, à terme, capables de créativité, d'auto-emploi, et à même de s'adapter à tout moment à l'évolution de la science, de la technologie et de la technique.

L'on chemine, croit-on, dans la bonne direction. D'autant que trois ans seulement plus tard, en 1998, l'Assemblée nationale adopte la loi N° 98 /004 du 14 avril dite d'orientation de l'éducation au Cameroun. Les principaux axes de réforme qui ressortent du texte de la loi portent sur :

- La promotion du bilinguisme pour une plus grande intégration nationale ;
- La promotion des langues nationales ;
- La professionnalisation de l'éducation ;
- L'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international.

En outre, la loi d'orientation adopte une importante mesure de réforme portant sur la structure des deux sous-systèmes d'éducation en présence. En effet, malgré le maintien des spécificités dans les méthodes d'évaluation et les certifications (Article 15 alinéa 2), les deux sous-systèmes voient leurs structures harmonisées. L'école primaire anglophone passe de 7 à 6 années, le secondaire francophone réajuste son premier cycle de 4 à 5 années, et son second de 3 années à 2, ce qui ne laisse plus aucune place au diplôme probatoire. Ce dernier conséquemment disparaît du paysage légal de la certification nationale.

Vu d'ensemble, il s'agit donc d'un beau projet, d'autant qu'il affirme clairement la place éminente des enseignants dans le processus de sa mise en œuvre. L'article 37 de la loi en son premier alinéa affirme que « L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée ». Dans les « limites des moyens disponibles » ? Cette précaution ne sentait-elle pas déjà le maquignon ? L'on sait ce qu'il en est

de la mise en œuvre de ce volet de la loi d'orientation (cf. *Education dans la tourmente : le calvaire des enseignants depuis 1993*). Qu'en a-t-il été du reste du projet ?

3. En attendant les calendes grecques

15 ans après les Etats Généraux de l'éducation et 12 ans après la loi d'orientation de l'éducation, les réformes promises et légalement instituées sont toujours attendues sur le terrain. Ce n'est d'ailleurs pas une particularité de l'éducation et sans doute faut-il comprendre que cet report sine die traduit la situation globale d'un pays où depuis presque deux décennies tout est suspendu dans l'attente d'un événement que l'on ignore mais dont la survenue chaque jour imminente puis différée paralyse toute forme d'action.

La Constitution du 18 janvier 1996 dans ses dispositions transitoires disait en son article 67 : « Les nouvelles institutions de la République prévues par la présente Constitution seront progressivement mises en place » (Alinéa 1) et « Pendant leur mise en place et jusqu'à cette mise en place, les institutions de la République actuelles demeurent et continuent de fonctionner » (Alinéa 2). 14 ans plus tard, la mise en place des institutions alors annoncées comme une révolution est toujours attendue. Et au fur et à mesure que cette attente se prolonge, le Cameroun se dépolitise. L'apathie actuelle des citoyens par rapport à la chose politique que traduit le développement d'une abstention massive à l'inscription sur les listes électorales est l'une des mesures de cette dépolitisation. Les campagnes médiatiques d'incitation à l'inscription du corps électoral engagées ces derniers temps par les pouvoirs publics sont un indice intéressant de perception et de gravité de ce phénomène. Mutatis mutandis, l'on peut mettre en parallèle à la situation politique celle du secteur de l'éducation.

D'abord au niveau des textes. Les articles 40 et 41 de la loi d'orientation de l'éducation reprennent les subterfuges de l'article 67 de la Constitution de 1996. L'article 40 dispose en effet que « Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application ». L'article 41 précise que « Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus ». L'on peut être difficilement surpris de ce que les mêmes causes produisent les mêmes effets. Il suffit d'évaluer, même sommairement, les objectifs généraux de 1998.

Malgré la création d'un nombre appréciable d'établissements bilingues, les Camerounais ne sont pas beaucoup plus bilingues qu'en 1998 : l'on continue à juxtaposer sur les campus des établissements bilingues des sections anglophone et francophone strictement cloisonnées. Ces deux dernières années une poignée d'établissements pilotes a été sélectionnée pour lancer une opération expérimentale mais celle-ci manque malheureusement d'envergure et d'ambition. En plus, elle cherche à réinventer la roue, d'autant que cette expérience fut réalisée dans les années 70 avec un remarquable succès au lycée bilingue de Buéa.

Concernant les langues nationales, la volonté d'expérimenter les langues nationales dans des programmes pilotes est tout aussi jeune et sans envergure. Elle contraste avec une absence de politique publique de développement des langues nationales. Les comités de langues nationales se battent aujourd'hui sous des bannières communautaires, là où une élite éclairée existe et dispose des moyens humains et matériels d'engager un quelconque travail. Comment expliquer que ces initiatives qui visent pourtant à réaliser des objectifs qui conditionnent en amont des

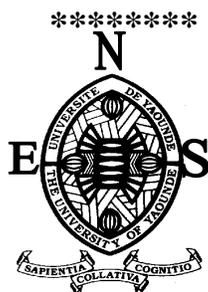
politiques publiques ne bénéficient pas du moindre appui technique et financier de la puissance publique ? Aussi l'inscription de la promotion des langues nationales dans la loi d'orientation de l'éducation reste-t-elle pour l'instant un vœu pieux.

Un des volets importants des réformes attendues portait sur la professionnalisation de l'éducation. Le texte prévoit à côté des traditionnels établissements d'enseignement général et technique la création des collèges et lycées professionnels. Dans l'enseignement supérieur, l'on a aussi introduit des filières dites professionnalisantes. A quand les collèges et lycées professionnels ? De tels établissements pourraient récupérer les 40% d'enfants qui quittent le système formel dès le CM2 ou la class 6, ou les 74% qui débarquent dès la fin du cycle d'observation de l'enseignement secondaire. Sur un tout autre plan et en ce qui concerne la structure de l'enseignement secondaire, la permanence du statu quo ante a pour conséquence d'isoler le Cameroun dans la sous-région Afrique centrale avec le maintien de l'examen probatoire. Cette situation a développé le phénomène dit du « baccalauréat tchadien, centrafricain, gabonais » et j'en passe, avec comme corollaire celui des classes de terminales spéciales, toutes choses dont les conséquences néfastes sont connues. Outre celles-ci, l'on pourrait évaluer le coût du maintien de cet examen sur le portefeuille de l'Etat mais aussi des ménages en termes de coûts d'opportunité, parce qu'il y a là des moyens rares gérés mal à propos en situation de pénurie.

Quid de l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international ? L'on dit que la science n'a que l'âge de ses instruments : quel est l'âge des équipements de nos établissements d'enseignement technique là où il en existe ? Des laboratoires de nos universités et grandes écoles ? La science que l'on y enseigne est-elle restée celle du XIX^e siècle ou a-t-elle déjà accédé au XX^e siècle ? L'absence de nos universités dans les classements des meilleures universités africaines, qui elles-mêmes ne figurent pas sur la liste des meilleures universités mondiales, en dit long sur la question. S'adapter aux réalités internationales, c'est prendre en compte les évolutions de la planète. Au moment où le cœur de la planète bascule vers l'Asie, nous continuons à axer les contenus de nos programmes d'enseignement sur les XIX^e et XX^e siècles européens. A titre d'illustration, l'accent mis aujourd'hui dans nos collèges et lycées sur l'apprentissage exclusif de l'Allemand et de l'Espagnol à côté du Français et de l'Anglais se justifie-t-il ? La trouvaille la plus récente et probablement la plus mystificatrice a consisté à créer un département d'Italien, d'abord dans nos universités, puis déjà dans nos écoles normales supérieures, prélude certainement à l'introduction de l'enseignement de cette vénérable langue dans nos collèges et lycées. A l'heure où l'Allemagne, l'Espagne et l'Italie se mettent à l'apprentissage du Chinois ! Sait-on seulement que la langue étrangère la plus sollicitée en France aujourd'hui est le Chinois ? Qu'entre 2005 et 2010, le nombre de Français apprenant le Chinois a doublé, passant de 15000 à 30000 et qu'il va littéralement s'envoler dans les années à venir ? Il est temps que ceux qui décident pour notre pays ouvrent grand les yeux et les oreilles et utilisent la bonne perspective pour orienter notre futur.

ANNEXE III

UNIVERSITE DE YAOUNDE I



Ecole normale supérieure

Département de français

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SPOUS- CYCLE D'OBSERVATION AVEC L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS

Présentation du projet

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de DIPES II à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, nous menons une étude sur le thème « **enseignement du français au cycle d'observation avec l'approche par les compétences : avantages et inconvénients** ». Pour cela, nous sollicitons votre coopération en **vous priant de répondre sincèrement** aux questions ci-après, afin d'identifier votre niveau de connaissance sur ladite approche.

N.B : La confidentialité de vos réponses est garantie, conformément à la loi N° 91/023 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

Thème 1 : informations générales sur les enquêtés

Âge :

Ancienneté :

Sexe :

Niveau :

Thème 2 : Acception et pratique de l'APC

1. Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ?

OUI

NON

2. avez-vous les moyens nécessaires pour enseigner avec l'APC ?

OUI

NON

3. Êtes-vous à l'aise en enseignant avec l'APC ?

OUI

NON

4. Donnez une définition de l'approche par compétences ?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Citez 2 ou 3 avantages de l'approche par les compétences

.....
.....
.....
.....
.....

6. Citez 2 ou 3 inconvénients de l'approche par les compétences

.....
.....
.....
.....

Thème 3 : transition entre l'APO et l'APC

7. A-t-on demandé votre avis pour le changement d'approche ?

OUI

NON

8. Avez-vous bénéficié d'une formation sur l'APC avant son adoption ?

OUI

NON

9. La qualité de votre enseignement a-t-elle été améliorée avec l'APC ?

OUI

NON

10. L'APC est elle plus motivante pour les élèves ?

OUI

NON

11. Quelle est votre démarche pédagogique préférée ?

APO

APC

APO/APC

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|------|
| SOMMAIRE | i |
| DEDICACE..... | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| RÉSUMÉ..... | iv |
| ABSTRACT | v |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES | vi |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| LISTE DES SCHÉMAS ET FIGURES | viii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| I- PREMIÈRE PARTIE CADRE THÉORIQUE : DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AUX ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET CONDITIONS DE RÉALISATION D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE. | 16 |
| CHAPITRE 1 : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : ORIGINE, FONDEMENT THÉORIQUE, AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS..... | 17 |
| I-ORIGINE ET FONDEMENT THÉORIQUE..... | 17 |
| II-L'IMPACT DE L'APC DANS LE MONDE DE L'ÉDUCATION..... | 18 |
| II-1-la part de l'élève..... | 18 |
| II- 2- La relation maître-élève. | 19 |
| III- L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES, UNE RÉPONSE EFFICACE AUX DÉFIS ACTUELS : AVANTAGES | 19 |
| IV- INCONVÉNIENTS DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES..... | 21 |
| CHAPITRE 2 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET CONDITIONS DE RÉALISATION D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE CES PRATIQUES EN SITUATION DE CLASSE ET DE FORMATION..... | 25 |
| I-ÉLÉMENTS THÉORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN SITUATION SCOLAIRE ET DE FORMATION | 25 |
| I-1- L'approche intégratrice de la formation | 25 |
| I-1-1- Quelques aspects de la définition d'une conception intégratrice de la formation..... | 25 |
| I-1-1-1- Les types d'évaluation | 25 |
| I-2-le principe de l'isomorphisme de la formation : « fais comme je fais »..... | 26 |

| | |
|--|-----------|
| I-3- L'approche intégratrice de la formation : des implications en matière de formation..... | 26 |
| I-3-1- Les implications des principes de base de la pédagogie de l'intégration sur la formation | 27 |
| I-3-1-1- Une cible de formation terminale | 27 |
| I-3-1-2- Un lien avec la vie professionnelle en conditions réelles | 27 |
| I-3-1-3- Un pouvoir de mobiliser | 27 |
| I-3-1-4- Une nécessité de développer des ressources pertinentes | 28 |
| I-3-1-5- Le caractère multidimensionnel de la formation | 28 |
| I-3-1-6- Des situations-problèmes significatives pour l'apprenant | 28 |
| I-3-1-7- Une démarche pratique-théorie-pratique | 28 |
| I-3-2- Les implications de la pédagogie de l'intégration en formation initiale | 28 |
| I-3-2-1- Les implications sur les processus | 29 |
| I-3-2-2- Les implications sur les produits | 29 |
| I-4- Le modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage..... | 29 |
| II- CONDITIONS DE REALISATION D'UN ENSEIGNEMENT EFFICACE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN SITUATION DE CLASSE ET DE FORMATION..... | 30 |
| II-1- Des pratiques particulières à développer : les caractéristiques de l'approche par compétences dans les pratiques de classe et de formation | 30 |
| II-2- Les activités d'enseignement-apprentissage des pratiques professionnelles orientées vers le développement des compétences..... | 34 |
| CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE : LA CONCEPTION SOCIO- COGNITIVE..... | 35 |
| I- MÉDIATION..... | 35 |
| II- ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT (ZPD) | 36 |
| III- NOTION D'INSTRUMENT / ACTIVITÉ INSTRUMENTALE | 36 |
| IV- ÉTAYAGE | 37 |
| II- DEUXIÈME PARTIE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE : DE L'APPLICATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AUX SOUS DISCIPLINES DU FRANÇAIS ET ENQUÊTE DE TERRAIN..... | 38 |
| CHAPITRE 4 : APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET DISCIPLINE DU FRANÇAIS AU SOUS- CYCLE D'OBSERVATION (6^e/5^e) | 39 |
| I- MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE..... | 40 |
| I-1- Décloisonnement des apprentissages | 41 |
| I-2- Interdisciplinarité..... | 41 |
| I-3- Rôle de l'enseignant | 41 |
| I-4- Le rôle de l'apprenant..... | 42 |

| | |
|--|----|
| II- LES PRINCIPALES PHASES D'UNE LEÇON | 43 |
| II-1- Découverte et mise en relief de la situation-problème | 43 |
| II-2-Traitement de la situation-problème (individuellement ou en groupes) | 43 |
| II-3- Confrontation des réponses/résultats..... | 43 |
| II-4- Formulation de la (des) règle(s) | 43 |
| II-5- Consolidation | 43 |
| II-6- Intégration à mi-parcours | 43 |
| III-LES SOUS DISCIPLINES DU FRANÇAIS ET LEUR ENSEIGNEMENT AVEC L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES | 44 |
| III-1- Enseignement de la lecture méthodique | 44 |
| Elle se fait à l'aide d'un extrait de texte pour aboutir à la construction du sens dudit texte. | 44 |
| III-1-1- Principes généraux | 44 |
| III-1- 2- Choix du texte | 45 |
| III-1- 3- Formulation de la compétence attendue | 45 |
| III-1- 4- Démarche..... | 45 |
| III -1- 4- 1 Lecture du texte | 46 |
| III- 1- 4- 2- Observation du texte et formulation des hypothèses..... | 46 |
| III- 1- 4- 3- Choix des axes de lecture..... | 46 |
| III- 1- 4 -4- Analyse du texte..... | 46 |
| III- 1- 4- 5- Confrontation des résultats..... | 47 |
| III- 1- 4 -6- Synthèse | 47 |
| III-2- ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE SUIVIE..... | 47 |
| III-2-1- Principes généraux. | 47 |
| III-2-2- Choix des textes..... | 47 |
| III-2-3- Formulation de la compétence attendue | 48 |
| III-2-4- Démarche..... | 48 |
| III-2-4 -1- Activités augurales | 48 |
| III-2-4 -2- Conduite d'une séance | 48 |
| III-2-4 -2 -1- La situation de l'extrait à lire | 48 |
| III-2-4 -2 -2- La lecture du texte..... | 48 |
| III-2-4 -2 -3- Elaboration de la grille de lecture | 49 |
| III-2-4 -2 -4- Confrontation | 49 |
| III-2-4 -2 - Bilan..... | 49 |

| | |
|---|----|
| III-3- ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE | 50 |
| Pour enseigner avec l'APC, l'enseignant doit procéder d'une manière suivante que nous allons présenter ici. | 50 |
| III-3-1 Principes généraux..... | 50 |
| III-3-2- Choix des leçons..... | 50 |
| III-3-3- Choix du corpus..... | 50 |
| III-3-4- Formulation de la compétence attendue | 51 |
| III-3-5- Démarche..... | 51 |
| III-3-5-1- Découverte et mise en relief de la situation-problème à étudier. | 51 |
| III-3-5-2- Repérage du fait grammatical à étudier (individuellement ou en groupes) | 51 |
| III-3-5-3- Confrontation des réponses | 51 |
| III-3-5-4- Formulation de la (des) règle(s) | 51 |
| III-3-5-5- Exercices d'application | 52 |
| III-4- ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE..... | 52 |
| L'orthographe est une matière qui a souvent été la bête noire des apprenants. Aujourd'hui, L'APC nous montre que l'enseigner afin que les apprenants ne la trouve plus autant difficile. | 52 |
| III-4-1- Principes généraux | 52 |
| III-4-2- Choix des leçons..... | 52 |
| III-4-3- Choix du corpus..... | 52 |
| III-4-4- Formulation de la compétence attendue | 53 |
| III-4-5- Démarche..... | 53 |
| III-4-5-1- Découverte du fait orthographique à étudier..... | 53 |
| III-4-5-2- Analyse du phénomène à étudier (individuellement ou en groupes) | 53 |
| III-4-5-3- Confrontation des différentes réponses | 53 |
| III-4-5-5-Exercices d'application | 53 |
| III-5- ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON..... | 55 |
| La conjugaison est un ensemble de forme que peut prendre un verbe. Il est question de montrer comment est ce qu'on l'enseigne avec l'APC. | 55 |
| III-5-1- Principes généraux | 55 |
| III-5-2- Le choix des leçons | 55 |
| III-5-3- Choix du corpus..... | 55 |
| III-5-4 Formulation de la compétence attendue | 55 |
| III-5-5- Démarche..... | 55 |
| III-5-5-1- Découverte et mise en relief de la notion à étudier | 56 |

| | |
|---|----|
| III-5-5-2- Analyse du fait linguistique à étudier..... | 56 |
| III-5-5-3- Confrontation des différentes réponses | 56 |
| III-5-5-4- Formulation de la (des) règle (s) | 56 |
| III-5-5-5- Exercices d'application | 56 |
| III-6- ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE | 57 |
| L'enseignement du vocabulaire selon l'APC se fait selon certains principes c'est ce donc il est question ici. | 57 |
| III-6-1- Principes généraux: | 57 |
| III-6-2- Choix des leçons..... | 57 |
| III-6-3- Choix du corpus..... | 57 |
| III-6-4- Formulation de la compétence attendue | 57 |
| III-6-5- Démarche..... | 58 |
| III-6-5-1- Découverte et mise en relief des mots à étudier | 58 |
| III-6-5-2- Analyse des mots à étudier (individuellement ou en groupes)..... | 58 |
| III-6-5-3- Confrontation | 58 |
| III-6-5-4-Formulation de la (des) règle (s) | 58 |
| III-6-5-5- Exercices d'application | 58 |
| III-7- ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT | 58 |
| Il se fait suivant un protocole bien défini c'est ce que nous vous montrons ici. | 58 |
| III-7-1- Principes généraux | 58 |
| III-7-2- Choix des leçons..... | 59 |
| III-7-3- Choix du corpus..... | 59 |
| III-7-4- Formulation de la compétence attendue | 59 |
| III-7-5- Démarche..... | 59 |
| III-8- ENSEIGNEMENT DE L'ORAL..... | 60 |
| Avec l'avènement de l'APC, nous verrons comment devrait procéder un enseignant lorsqu'il dispense cette sous discipline. | 60 |
| III-8-1- Principes généraux | 60 |
| III-8-2- Choix des leçons..... | 61 |
| III-8-3- Choix du corpus..... | 61 |
| III-8-4- Formulation de la compétence attendue | 61 |
| III-8-5- Démarche..... | 61 |
| Démarche | 62 |
| Démarche | 63 |

| | |
|--|----|
| III-8-5- 4- Dramatisation | 63 |
| Démarche | 64 |
| III-8-5-5-Exposé oral..... | 64 |
| Démarche | 65 |
| IV-PRÉSENTATION DES FICHES DE PREPARATION..... | 65 |
| III-1- Fiche d'une discussion de groupe..... | 65 |
| III-2- Un exemple de discussion de classe | 66 |
| CHAPITRE 5 : ENQUÊTE DE TERRAIN ET ANALYSE..... | 68 |
| 5.1- Phase de pré-enquête..... | 68 |
| 5-1-1- Site, population cible et échantillon | 68 |
| 6-PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 70 |
| 7- RECAPITULATIF DE L'ENQUÊTE | 79 |
| 7-1-Concernant le taux de réponses et le profil des enquêtés..... | 79 |
| 7 -2- Concernant l'APC..... | 80 |
| 7-3- Concernant la phase de transition entre l'APO et l'APC..... | 80 |
| CHAPITRE 6 : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS | 82 |
| I-VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES | 82 |
| II-RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS | 83 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 86 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 89 |
| ANNEXES | 92 |
| ANNEXE II : La Loi d'orientation scolaire du Cameroun | 94 |
| LOI N°98/004 DU 4 AVRIL 1998..... | 94 |
| D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN..... | 94 |
| TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES | 94 |
| TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION..... | 95 |
| TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION..... | 96 |
| Chapitre I : De l'organisation du système éducatif..... | 96 |
| Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation | 98 |
| TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE..... | 98 |
| Chapitre I : De la notion de communauté éducative | 98 |
| Chapitre II : Des élèves | 98 |

| | |
|--|-----|
| Chapitre III : Des enseignants | 99 |
| TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES | 99 |
| ANNEXES II : | 100 |
| TABLE DES MATIERES..... | 101 |