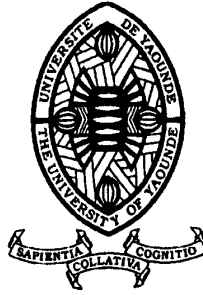


REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF FRENCH

**APPLICATION DE L'APC ET
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SOUS-
CYCLE D'OBSERVATION: CAS DE LA CLASSE DE 6ÈME DU C
E S BILINGUE DE BIYI-AKUM-ESSÉJÉ**

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

Par :

Rossif-Bensonn MBOM
Licencié ès Lettres modernes françaises

Sous la direction
Mme Odette BEMMO
Maître de conférences

Année Académique
2015-2016





AVERTISSEMENT

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

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

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

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

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

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

À

Ma mère MENGUE M'ELA Marguerite.

REMERCIEMENTS

Nous manifestons notre reconnaissance à l'endroit de toutes les personnes qui ont contribué, de quelque manière que ce soit, à la réalisation de ce mémoire. Nous pensons particulièrement :

- au professeur Odette BEMMO, notre directeur de recherche, dont la patience, la tolérance et la disponibilité nous ont permis de conduire ce travail. Qu'elle trouve ici toutes les marques de notre profonde reconnaissance ;
- au professeur Alexi-Bienvenu BELIBI qui a mis à notre disposition sa documentation et qui nous a marqué par sa disponibilité ;
- à tous les ENSEIGNANTS du département de français de L'ENS de Yaoundé pour leurs enseignements;
- à M. NTOMAE, inspecteur national de pédagogie de français en service au MINESEC pour tous les renseignements fournis ;
- à M. NOMO ONANA Martin, inspecteur régional de pédagogie de français en service au MINESEC pour toute la documentation fournie ;
- à M. AKOUNOU Aloys Ibalita, PLEG, enseignant de français au Lycée de KOUM YETOTAN pour son soutien et ses multiples conseils;
- à M. ENGAMA Grégoire, PCEG, enseignant de français au CES Bilingue de BIYI-AKUM-ESSÉJÉ dont la disponibilité et les informations ont constitué la pierre angulaire dudit travail.

RÉSUMÉ

C'est autour de l'APC que nous avons axé notre réflexion avec pour objectif d'évaluer le niveau de maîtrise de ce nouveau paradigme d'enseignement chez les enseignants de classes 6^{ème}; et par la suite, dans le cadre spécifique de l'enseignement/apprentissage du français, de pouvoir nous prononcer sur la problématique de son application effective, mise en exergue dans le sujet *Application APC et enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation : cas de la classe de 6^{ème} du CES bilingue de BIYI-AKUM-ESSEJE*. Le présent travail nous a permis d'étudier de manière générale toutes les conceptions de l'APC car il expose dans les détails la théorie de l'approche par les compétences et nous présente les multiples changements qu'a connu le système éducatif camerounais avec l'intégration de l'APC comme approche devant gouverner les pratiques d'enseignement au sous-cycle d'observation. Dans le cadre de la discipline « français », l'APC a favorisé l'organisation des contenus d'enseignement en module ; de sorte qu'en plus de s'inscrire dans l'une des sous-disciplines du français (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe), les classes de français dépendent aussi d'un cadre de vie bien circonscrit, défini par une famille de situation. Cependant, l'enquête effectuée au CES bilingue de BIYI-AKUM-ESSÉJÉ, nous révèle, à partir des informations reçues par le biais d'une observation non-participante et un entretien structuré, que L'APC/ESV fait face à de nombreuses difficultés, qui proviennent de la défaillance de tous les acteurs du système éducatif camerounais ; ce qui montre que son application n'est pas une donnée facile. Ainsi donc, la rendre effective et espérer résoudre le problème de son application reviennent à sensibiliser chaque acteur sur la ou les fonction(s) qu'ils doivent remplir.

Mots clés : compétence, situation problème, famille de situation, tâche, module, programme d'étude, enseignant, apprenant, évaluation.

ABSTRACT

This is round the CBA that we have centre dour reflection and deployed of dull efforts with worries to study the level of mastery and therefore its effective implementation in the teaching / learning of French, on the theme *Application CBA and teaching / learning the observation sub-cycle: of the form I of bilingual CES BIYI-AKUM-ESSEJE*. The present work has allowed us to study the general way of all CBA designs because it exposes in ready details the theory of the approach by skills and we present the multiple changes which was victim of the Cameroonian educational system with the integration of the CBA as an approach to govern the practice of teaching observation sub-cycle. Under the French discipline, CBA has promoted the organization of module teaching content; so that in addition to enroll in one of the sub-disciplines of French (grammar, conjugation, vocabulary, spelling), French classes are also dependent on a well-defined framework of life, defined by a family situation. However, the survey conducted in bilingual C E S BIYI-AKUM-ESSÉJÉ, reveals, from the information received through a non-participant observation and structured interview that “APC/ ESV” faces many difficulties arising from the failure of all players in the Cameroonian educational system; this will show that its implementation will not be easily given because teachers do not always know what it is; its facing many difficulties and these difficulties are based on each of the Cameroonian educational system: the pupil, the teacher, the MINISEC and state. To make it effective in a sustainable manner and finally applied by all teachers in all the localities of Cameroon, each of these actors must be involved.

Keywords: competence, problem situation, family situation, task, module, curriculum, teaching, learning, assessment.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APC	:	Approche par les compétences
APC/ESV	:	Approche par les compétences/entrée par les situations de vie
C E S	:	Collège d'enseignement secondaire
MINESEC	:	Ministère des enseignements secondaires
NAP	:	Nouvelle approche pédagogique
NTIC	:	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OPI	:	Objectif pédagogique opérationnel
PCEG	:	Professeur de collège d'enseignement général
PPO	:	Pédagogie par objectif
SAR/SM	:	Section artisanale et rurale/ section ménagère
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
ZPD	:	Zone proximale de développement



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Intitulé **Application de l'APC et enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation : cas de la classe de 6^{ème} du CES Bilingue de BIYI-AKUM-ESSÉJÉ**, le présent travail est né d'une motivation plurielle. En effet, la course vers l'émergence a amené les États du monde à vérifier, à revisiter, à réajuster leurs pratiques et leurs politiques dans des domaines variés à l'instar de l'éducation. Au fil du temps, cette dernière a connu des changements, des innovations, l'objectif étant de trouver, à partir de ces changements et innovations, la pratique ou la solution idoine pour une amélioration des résultats dans ce secteur d'activités. L'éducation constituera donc un domaine de grande réflexion ; et ces réflexions vont dévoiler le caractère indispensable de l'éducation pour le développement d'un pays. En tant que tel, les sujets sur l'éducation sont capitaux. La science est une donnée dynamique et son évolution est sujette à un ensemble de résolutions, qui, hier, étaient des zones d'ombres, des incompréhensions, des manquements, des mystères, voire même, des mensonges. L'APC, en tant qu'innovation dans le domaine de l'éducation, est une manifestation du dynamisme scientifique, venue certainement pour parfaire les pratiques éducatives en proposant de nouvelles méthodes d'enseignement et de formation, en apportant des modifications sur le système de formation antérieur. Elle est alors dotée d'un ensemble de vertus qui lui sont propres.

Née du désir de donner une orientation nouvelle aux pratiques éducatives, l'APC a déjà fait couler beaucoup d'encre. Pendant que certains se sont investis à poser les jalons de cette science en définissant sa théorie, d'autres ont présenté et continuent de présenter à l'humanité toute entière les résultats de cette nouvelle approche d'enseignement/apprentissage dans des contextes précis d'expérimentation et vantent par là son importance. Ces nombreux travaux constituent alors le fond de notre revue de la littérature.

Tout travail scientifique doit se situer dans une chaîne de travaux antérieurs qu'il complète ou qu'il modifie. C'est cet ensemble de travaux antérieurs sur une notion que l'on appelle généralement revue de la littérature. Oumar AKTOUF entend par cette notion, *l'état de connaissance sur un sujet (...) Un inventaire des principaux travaux de recherche effectués sur un thème*. Elle est pour NDIE (2006) *l'ensemble des productions scientifiques sur un sujet*. L'organisation de la revue de la littérature de notre sujet sera axée sur deux principaux pôles à savoir l'importance de l'APC et son intégration dans le système éducatif Camerounais.

Plusieurs travaux tentent d'établir une relation entre la nouvelle approche pédagogique et les apprentissages scolaires. ROEGIERS, WOUTER et GERARD (1992) insistent dans leurs travaux sur le concept d'*analyse des besoins en formation*, qui est une démarche d'évaluation essentielle pour tout système dans un projet de formation. En effet, l'analyse des besoins consiste en un diagnostic pour voir le niveau réel des individus à former ; en un pronostic en circonscrivant les besoins réels pour enfin concevoir un outil. Elle permet donc, selon ces auteurs, d'aboutir à de nouvelles compétences: d'où l'amélioration des apprentissages car mieux les besoins sont analysés, plus le processus de formation est rapide, précis et aisé ; et on assiste, dès lors, à de meilleurs résultats.

BRESSOUX (1993), SALL et De KETELE (1997), GERARD (2011), abordent le problème de l'impact de l'APC sur l'équité dans le système éducatif. L'équité est entendue ici comme un facteur qui permet de rendre les apprenants plus performants en diminuant les écarts entre les plus faibles et les plus forts. Ainsi, ce principe de l'équité définit l'APC comme une approche améliorée des apprentissages.

Dans les travaux de l'UNESCO (1998), il est souligné que sans un système éducatif performant, aucun Etat ne peut prétendre à un réel développement endogène. La performance d'un système éducatif entraîne une amélioration de la qualité de l'éducation, avec l'élaboration des programmes scolaires pertinents, la mise en œuvre des méthodes d'enseignement favorisant l'acquisition des compétences. La réforme curriculaire APC vise à développer des compétences chez l'apprenant, la compétence étant *un savoir-agir qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement dans des situations similaires*. (LASNIER, 2000 ; 31)

Cette définition se rapproche de celle de PERRENOUD (2000 ; 7) pour qui *la compétence est la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur les connaissances mais qui ne s'y réduit pas*. L'APC se présente donc comme une pédagogie globale et intégratrice pour mener le plus grand nombre d'apprenants vers la réussite. Elle est utile, significative et dynamique. Elle favorise des comportements responsables chez les apprenants par l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des problèmes de la vie courante. L'APC favorise le développement car elle est centrée sur la compétence.

ROEGIERS en 2003 montre que l'APC permet de donner du sens aux apprentissages tout en insistant sur les défis de cette approche. En 2006, dans ses travaux portant sur l'APC

dans l'enseignement supérieur, dans le cadre européen de qualification, il insiste sur le fait que l'APC facilite la formation des personnes compétentes qui maîtrisent leurs domaines et qui sont capables d'analyser les enjeux et les actuels circuits de décisions, ainsi que des personnes prêtes à s'engager, à s'exprimer, à donner leurs avis.

Dans une étude sur les programmes scolaires en communauté française de Belgique, LETOR (2004) relève que *la nouvelle réforme*, c'est-à-dire APC, entend améliorer la qualité de la formation des élèves. De ce point de vue, elle augmente le niveau de qualification des apprenants à la sortie du secondaire. De ce fait, on dirait que la NAP répond mieux aux besoins de ceux-ci ainsi qu'aux attentes de l'enseignement supérieur. Il ajoute que l'APC joue un rôle important dans les modes de résolution des situations auxquelles font face ces apprenants.

RAJONHSON L, RAMILJOANA Fet al, (2005) à travers une étude fait à Madagascar, attestent l'importance de l'APC. Selon eux, l'APC réduit le taux de redoublement et d'abandon scolaire, les disparités, donc l'écart entre les forts et les faibles. L'APC permet aussi de donner du sens aux apprentissages en montrant leur utilité à l'apprenant dans la vie pratique. Enfin, ils découvrent que l'APC permet à l'apprenant d'intégrer les acquis scolaires afin de résoudre des problèmes de la vie quotidienne, ou de les utiliser efficacement en fonction de ses besoins.

S'inspirant des travaux de Philippe PERRENOUD sur la question de l'importance de l'APC, ZANGA (2006) note que l'APC donne plus de sens au métier de l'élève. De plus, elle aide les élèves en difficulté scolaire à améliorer leurs apprentissages. L'auteur relève que la NAP contribue à combler les lacunes constatées par les pédagogues et les enseignants existants. Ainsi, l'APC prend en compte outre les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser : ceci rejoint ce que Sylvie Van LINT MUGUERZA appelle en 2009 *le pari de transfert*.

ROMAINVILLE (2006) relève, dans une étude sur l'APC en Belgique francophone, la démarche de la NAP. Celle-ci a placé les savoirs au centre des préoccupations de l'école. Elle a fait passer l'école d'une approche par les contenus à une approche de mobilisation des acquis scolaires ; et ceci peut redonner du sens au travail scolaire. En outre, l'APC selon lui a montré qu'au-delà des spécificités disciplinaires, ce sont les compétences qui sont visées. Dans le sens de l'intérêt de la NAP, l'auteur relève que l'APC permet de lutter contre l'échec scolaire.

Dans une étude sur la réforme des programmes dans l'enseignement scolaire, JADOUILLE, De KETELE *et al*, (2007) mentionnent que les nouveaux curricula de formation préservent suffisamment l'esprit de créativité et de la liberté des enseignants. Les principales qualités qui sont reconnues à ces programmes concernent la clarification des objectifs d'apprentissage.

Présentant les effets de l'APC sur l'enseignement au Mali, ALTET et FOMBA (2008) retiennent que la NAP a favorisé le passage d'un enseignement centré sur les avoirs à un enseignement centré sur l'apprenant et son activité. Dans le nouveau contexte d'apprentissage, il est important de relever la place donnée à l'initiative de l'élève. La centration sur les compétences et l'activité se présentent également comme des aspects importants de la nouvelle démarche pédagogique.

BENZERARI abordera aussi en 2009 la thématique de l'importance de l'APC et soulignera que cette approche permet à l'élève de découvrir et d'élaborer son propre savoir. Le fondement de la méthode réside, selon lui, sur la prise en compte des besoins de l'élève qui est désormais le centre de la vie scolaire.

FOTSO François (2011) pose que la formation par les compétences serait un indispensable apprentissage à l'adaptation et par ricochet un important bouclier pour l'individu contre les effets pervers de l'accélération du temps et de la science. Il serait donc *une lapalissade* de dispenser l'école des enseignements qui reproduisent fidèlement la société car il revient à l'école de transmettre entre les générations les acquis de la société.

BIPOUPOUTE J-C, SONDZIA Joseph *et al* (août 2011) pensent que former à l'approche par les compétences est une évolution et non une révolution dans les orientations, les pratiques et les procédures pédagogiques. En tant qu'évolution, l'APC est une approche qui définit des principes et des pratiques nouvelles pour permettre aux enseignants d'agir efficacement dans la planification des apprentissages, la définition des objectifs, la construction et la conception des familles de situation et des situations problèmes, la construction des épreuves, la correction des copies de élèves et l'organisation des remédiation afin d'assurer la réussite des apprenants.

GERARD en 2012, met un accent particulier sur les manuels scolaires et montre que l'avènement de cette approche a fortement influencé l'évolution matérielle des manuels qui se

sont de plus en plus améliorés. Cette évolution se manifeste par un recours aux couleurs, aux illustrations et une présentation améliorée : ce qui facilite les apprentissages.

Dans ce premier palier de notre revue présentant l'importance de l'APC, nous pouvons nous résumer en disant que l'APC, dans sa politique d'amélioration des techniques d'enseignement/apprentissage, se propose, dans sa théorie :

- d'établir une équité dans le système ;
- de donner du sens aux apprentissages ;
- de réduire les échecs scolaires ;
- de développer la compétence chez les apprenants et favoriser leur autonomie ;
- de prendre en compte pendant la formation les besoins des apprenants.

À bien des égards, cette approche présente beaucoup d'avantages. C'est certainement grâce à ces avantages que plusieurs nations ont jugé important de l'adopter comme instrument d'éducation et modèle de formation. De toutes ces nations, le Cameroun ne sera pas en reste. Il l'adoptera aussi comme approche d'enseignement, en commençant par le sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général ; mais déjà on l'expérimentait depuis 2003 (selon le projet d'éducation) dans les centres pilotes de formation.

Suite au désir d'améliorer l'offre de l'éducation en réaction aux prescriptions des états généraux de l'éducation tenus en 1995, *le système éducatif camerounais entre dans une page nouvelle de son histoire constituée de réformes et d'innovations* (BIPOUPOUTE *et al* 2011). Le Cameroun se lance dans un ensemble de chantiers d'innovation, consistant en des travaux qui doivent aboutir à l'élaboration des curricula, mais dans un contexte éducatif particulier : le primaire. Ces curricula de l'enseignement primaire seront constitués en termes d'énoncé d'attente, des compétences associées à des situations.

Cette modification des programmes, cette élaboration des curricula ira plus loin car elle ne s'arrêtera pas au niveau du primaire. Car si l'APC atterrit sur le sol camerounais dans les années 2000, ce n'est qu'en 2014 qu'elle entre en vigueur dans l'enseignement secondaire avec l'*arrêté N° 263/14/ MINESEC/IGE DU 13 aout 2014*. (Programme d'étude de français 6^{ème} 5^{ème}). Les programmes d'enseignement au sous-cycle d'observation le montre à suffisance ; car on assiste depuis l'année dernière à une pratique de l'APC dans les enseignements.

Entre 2003 (date d'élaboration des curricula au primaire) et l'année 2014 (date d'élaboration des curricula au secondaire) on parlait déjà dans certaines sphères de l'APC. C'est ce qui amène BELINGA BESSALA (2011) à poser que l'APC est *un effet de mode au Cameroun* ; ce qui signifierait qu'on en parle parce que les autres en parlent sans même savoir de quoi il s'agit réellement. Pour lui l'enseignement par les compétences n'a pas fait l'objet des travaux recherchés assez poussés et de réflexion parmi les chercheurs en science de l'éducation encore moins par l'inspection générale de l'éducation de base et celle des enseignements secondaires. En parlant d'effet de mode, il veut mettre en exergue le désir précoce du Cameroun à vouloir s'arrimer à la vitesse de l'évolution du monde, et s'interroge par ailleurs sur les possibilités dont disposeraient les formateurs pour appliquer l'APC encore nouvelle. Il évoque donc déjà en filigrane la problématique de l'implémentation de l'APC au Cameroun.

Miguette Lafortune CHINDJOU KOUAKAP (2014), dans le cadre de son mémoire de DIPES II, *Didactique du français aujourd'hui : de la pédagogie par objectif à l'approche par les compétences*, arrive, après une enquête, à la conclusion que les enseignants ne peuvent pas appliquer dans les normes l'APC car le gouvernement n'assure pas la formation continue des enseignants. Pourtant, d'après elle également, l'APC constitue une réforme intéressante pour *notre école* dans la mesure où elle améliore les résultats des apprenants du fait qu'elle est plus proche de leur réalité.

Françoise ZIADA PACHON (2015) pour son mémoire de DIPES II, a également travaillé sur l'APC. À travers son sujet *l'approche par les compétences, nouveau paradigme pour l'enseignement du français au Cameroun : réalités et défis en classe de 6^{ème}*, elle aborde la question de l'effectivité de l'APC au Cameroun dans l'enseignement/apprentissage du français. Après une enquête dans plusieurs établissements de la ville de Yaoundé auprès des enseignants des classes de 6^{ème}, elle constate que plusieurs enseignants ne maîtrisent pas de quoi il s'agit. Elle nous informe que l'APC va encore mal au Cameroun ; pourtant, elle pourrait répondre aux besoins de *notre système éducatif*.

De cette précédente revue, on retient que l'approche par les compétences est dotée de plusieurs avantages. C'est certainement suite à ces avantages que le Cameroun, comme plusieurs pays du monde, l'a légalisée depuis plus d'un an au secondaire; même si elle est au primaire depuis plus de cinq (05) ans. C'est elle qui devrait gouverner les pratiques de classe au sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général ; c'est elle qui doit orienter

les techniques d'enseignements. Cependant, il nous a semblé qu'elle n'est pas vraiment l'affaire de tous les enseignants : tous ne la maîtrisent pas; et dans ce cas, sa pratique effective et son implémentation, mieux, son application deviennent problématiques. C'est cela qui nous a conduit à cette formulation du sujet : Application de l'APC et enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation : cas de la classe de 6^{ème} du CES bilingue de BIYI-AKUM-ESSÉJÉ. *L'APC* désigne approche par les compétences ; *le processus enseignement/apprentissage du français* renvoie à l'ensemble des méthodes et techniques mises en œuvre pour l'enseignement du français d'une part, et d'autre part à l'ensemble des contenus qui constituent la matière-objet d'enseignement de la discipline français ; *le sous-cycle d'observation* comprend les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} ; et *C E S*, lui, désigne un collège d'enseignement secondaire.

Vu la situation ci-dessus présentée, et étant donné qu'elle est une nouveauté, une découverte, peut-on réellement affirmer aujourd'hui que l'approche par les compétences est appliquée dans l'enseignement du français au sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire général? Autrement dit, les enseignants des classes de 6^{ème} (pour ne prendre que ce niveau) de toutes les localités du Cameroun utilisent-ils réellement l'APC dans leurs pratiques de classes ?

Pour une bonne analyse du problème, cette question nous amène à nous poser d'autres questions spécifiques : l'APC a-t-elle apporté des considérations nouvelles autour de la question de l'enseignement et de l'apprentissage? Sa méthodologie influence-t-elle l'enseignement/apprentissage du français dans les classes de 6^{ème} de l'enseignement secondaire général au Cameroun ? Cette approche nouvelle d'enseignement s'applique-t-elle aisément ? Existe-il des moyens qu'on puisse mettre en jeu pour favoriser et accélérer la diffusion de l'APC afin qu'elle soit une affaire de tous les enseignants de n'importe quelle localité ?

En réponse à la question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : étant donné l'arrêté ministériel N^o 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014, l'APC est légalisée et appliquée au Cameroun comme approche d'enseignement au sous-cycle d'observation.

Aux questions de la problématique, nous avons formulé les hypothèses secondaires suivantes : l'APC est une approche nouvelle d'enseignement qui met l'accent sur les notions de compétence qu'il faut acquérir partant d'une situation problème qui définit une tâche à

exécuter. Elle a apporté ainsi des considérations nouvelles sur la question de l'enseignement. Par Ses principes, sa méthode et sa démarche elle a certainement influencé l'enseignement/apprentissage du français dans les classes de 6^{ème} de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Cependant son implémentation et son application ne se font pas aisément ; elles semblent se frotter à d'énormes difficultés. Il existerait bien des méthodes ou des moyens idoines pour assurer la diffusion et l'application de l'APC dans l'ensemble du territoire camerounais.

Le problème de recherche posé, la problématique et les hypothèses énoncées, laissent entrevoir en filigrane l'objectif de notre travail. En effet, si le problème repose sur l'effectivité ou l'application de l'APC au Cameroun, il va sans dire que nos objectifs majeurs sont d'évaluer le degré de maîtrise de l'APC afin de jauger le niveau de son application par les enseignants dans des localités, même les plus retirées ; et puis à partir des difficultés de son implémentation ou de son application, poser des bases solides pour une application effective et généralise dans l'ensemble du territoire camerounais. Nous projetons donc sortir l'APC de la toile des difficultés qui l'empêchent de se répandre afin qu'elle soit le bien de tous les enseignants.

Pour le faire, nous avons adopté une démarche empirique, c'est-à-dire que nous avons effectué des enquêtes sur le terrain auprès des enseignants de français au sous-cycle d'observation. À travers la méthode qualitative, nous avons recueilli par le biais d'un entretien directif ou structuré des informations qui ont été analysées et interprétées. À travers une observation non participante, nous avons observé des leçons de français afin d'évaluer le niveau de maîtrise de l'APC par les enseignants. Telle est la démarche épistémologique, adoptée pour atteindre nos objectifs.

Pour plus d'objectivité dans notre démarche, nous nous sommes laissé guider par un des principes, et d'ailleurs le fondateur, de la théorie comparatiste : la comparaison. Emprunté à l'univers de la littérature, elle consiste à mettre en relation deux ou plusieurs littératures différentes et faire des études critiques, à ressortir leurs similitudes et leurs différences. Par juxtaposition, association, parallélisme, confrontation ou différenciation, le comparatisme met en exergue la particularité, la singularité d'un phénomène. Elle est donc aussi une méthode critique fondée sur la comparaison. Telle que perçue par PAUL RICOEUR, cette théorie procède par trois opérations : l'opération extensionnelle qui présente les artéfacts ou objets à comparer, l'opération intentionnelle qui s'assure de les confronter à faire découvrir

les traits différentiels et les caractères communs, et l'explication qui expose les régularités et les ruptures. Il parle de l'ambition conciliatrice ou herméneutique interprétative. Etant donné que nous voulons nous prononcer sur la question de l'application de l'APC au Cameroun, la comparaison s'avère très importante. Elle nous a permis de comparer la pratique de l'APC dans un contexte précis d'investigation, à ce que préconise sa théorie ; et de percevoir cependant la particularité de l'APC dans un contexte bien déterminé et dans une discipline précise, et tous les égarements possibles par rapport à la norme qu'elle décrit.

C'est autour de deux principaux axes que nous allons organiser notre réflexion :

- Nous ferons d'abord dans la première partie l'historique de l'APC en présentant dans le premier chapitre la théorie générale de l'APC et ses concepts propres et dans le deuxième chapitre, nous étudierons les différentes modifications que l'APC a apportées dans l'enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation.

- Par la suite, nous monterons, dans la deuxième partie, le projet d'une implémentation réelle de l'APC au Cameroun. Dans cette partie, il s'agira au troisième chapitre de présenter les résultats de l'enquête suivis de leur interprétation. Au quatrième chapitre enfin nous proposerons des perspectives pour rendre effectif et généraliser l'application de l'APC dans l'ensemble du territoire.

I^{ÈRE} PARTIE : HISTORIQUE ET CONCEPTIONS DE L'APC

Étant donné le fait que nous travaillons sur l'APC et l'enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation, deux questions nous semblent essentielles : que va préconiser la théorie de l'APC pour les questions de l'enseignement et de l'apprentissage en générale? Dans le cas spécifique du français, quels sont les changements qu'elle va apporter dans l'enseignement de cette discipline au sous-cycle d'observation ? Il est important pour nous dans ce sujet de nous appesantir un tant soit peu sur le concept APC qui est central dans notre sujet. Pour cela, nous évoquerons, dans cette première partie les généralités sur l'APC en insistant sur ses fondements, ses démarches et ses principes, en parcourant tous ces concepts qui lui sont propres ; et par la suite, nous étudierons l'histoire de l'APC/ESV ou APC en contexte camerounais, où nous mettrons en exergue la loi qui officialise l'application de l'APC et insisterons sur les multiples changements que cette approche a apportés dans le système éducatif camerounais, précisément dans l'enseignement du français. Nous partirons à cet effet de l'organisation des contenus d'enseignement dans les programmes d'étude, jusqu'à la préparation des cours dans les salles de classe. Ce n'est que lorsqu'on aura présenté de façon générale l'APC qu'il sera facile pour nous de répondre à la question de son application car, on comparera simplement ce qui est fait à ce qui doit être fait ; ce qui est à ce qui doit être.

Chapitre 1 : L'APC ET SES CONCEPTS FONDAMENTAUX

Comme le français, l'anglais, les mathématiques, les sciences physiques, l'éducation a aussi constitué l'objet de nombreuses recherches et a conduit à l'institutionnalisation d'une grande discipline : les sciences de l'éducation. Par science de l'éducation, on peut comprendre les sciences qui traitent de la question d'éducation ou alors des sciences du domaine de l'éducation. Au premier rang de ces sciences, on retrouve la pédagogie et la didactique. Alors que la première s'occupe des problèmes méthodologiques par rapport à l'homme à instruire et à éduquer, la deuxième s'occupe de l'organisation rationnelle des contenus d'enseignement, de la sélection rigoureuse des méthodes et techniques en rapport avec les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces sciences, malgré leurs dénominations distinctes, se présentent comme des notions liées, c'est-à-dire qu'on ne peut évoquer l'une sans évoquer l'autre ; surtout qu'elles définissent toutes les méthodes d'enseignement et d'apprentissage (enseignement et apprentissage pouvant être considéré comme des antonymes réciproques). Elles sont donc le point à partir duquel se distinguent les approches pédagogiques ; car chaque réponse aux questions du *comment apprendre ? Comment enseigner ?* a fait l'objet d'une approche pédagogique. Depuis plusieurs années, de nombreuses approches ont défilé au-devant de la scène éducative. Au nombre de celles-ci la doctrine empiriste, la pédagogie standard, la pédagogie par objectif et, aujourd'hui, la pédagogie de l'intégration avec ses nombreuses variantes (approche par les compétences, approche actionnelle, pédagogie par les compétences). Cette dernière donne une définition précise et singulière de l'activité d'apprentissage, et symbolise le changement dans la manière de conduire les enseignements.

En définissant l'apprentissage, l'APC apporte une pédagogie nouvelle et par conséquent, introduit dans le domaine de l'enseignement des concepts nouveaux. Maîtriser l'APC revient d'abord à connaître ce qu'elle est, ce qu'elle préconise, ce qui la constitue.

1.1 ORIGINES ET FONDEMENTS DE L'APC

1.1.1 Origine

L'histoire du monde, précisément dans le domaine de l'éducation, nous révèle que la réforme a toujours été, pour la plupart des pays, la solution à laquelle ils recouraient lorsque leurs systèmes éducatifs connaissaient des crises. Plusieurs raisons expliquaient ces crises : la perte du sens des apprentissages, le problème de financement, le manque de motivation des acteurs, l'inadéquation entre les programmes et les réalités socioculturelles, etc. Dès le début des années 1990, les réformes sont menées selon la NAP dite par les compétences. C'est ainsi que l'enseignement axé sur les compétences est adopté dans certains de ces pays, de l'enseignement de base (maternel et primaire) à l'enseignement supérieur, et concrétisé dans les curricula, manuels scolaires et systèmes d'évaluation. Déjà vers la fin de l'année 1960 l'APC était adoptée dans le système éducatif américain. Et au fil des années, elle s'est répandue dans le monde entier : d'abord en Europe, puis en Afrique (le Maghreb, suivi de l'Afrique subsaharienne).

L'APC est une approche qui tire ses origines du monde de l'entreprise et qui a germé dans les pays anglo-saxons. En effet, au lendemain de la seconde guerre mondiale, les États devenaient de moins en moins capables de faire face aux exigences de toute nature, aussi bien sur le plan politique que sur le plan socio-économique, suites aux destructions qu'a connues le monde durant cette guerres et bien d'autres. Il s'imposait donc dans le monde le plan d'une reconstruction ; encore que le processus de mondialisation, de globalisation d'économie de marché, de compétitivité croissante gagnaient peu à peu du terrain. Mais avant, les employeurs du monde vont faire un ensemble de constats. Ils constatent que :

- dans certains domaines, la sphère de recrutement est large car le nombre de diplômés est supérieur aux besoins
- le recrutement se fait sous la base du niveau des employés, c'est-à-dire plus le diplôme est élevé, plus l'employé a des chances de s'adapter et de prétendre donner satisfaction;
- les élèves qui sortent de l'école sont incapables d'accomplir des tâches complexes même si toutes les connaissances et techniques requises leur ont été enseignées.

Suite à ces multiples constats, et soucieux d'efficacité et de rendement au sein de leurs entreprises, les employeurs vont prendre certaines résolutions. Ils décident par exemple de

créer au sein de leurs entreprises leur propre service de formation afin que le personnel recruté soit plus rapidement performant, c'est-à-dire capable d'accomplir une tâche proche du *zéro défaut* ROEGIERS (2003 : 33). Mais à cause du coût élevé de l'intégration au sein de ces entreprises des services de formation, ces derniers se verront directement associés à l'éducation et donc à l'école. On assiste alors à une transformation des programmes en compétences, d'abord dans l'enseignement technique et professionnel, et plus tard, dans l'enseignement général.

1.1.2. L'APC et le taylorisme américain

Théoriquement, l'APC découle du taylorisme, c'est-à-dire des systèmes d'organisation de travail mis au point par l'ingénieur américain Frederick Winslow TAYLOR au début du XXe siècle. En effet, ayant constaté une certaine inefficacité dans le travail, Taylor va penser à appliquer les méthodes scientifiques pour l'analyse et, surtout, pour l'amélioration des méthodes de travail, car pour lui, ces méthodes constituent le seul remède ou l'unique panacée pour soigner l'humanité de ce que lui-même appelle « *le plus grand mal du siècle* » : pour désigner cette *inefficacité*. L'objectif principal de cette étude serait l'élimination des mouvements inutiles et des temps morts. Pour ainsi sortir le monde de cette inefficacité, il va fonder sa théorie sur plusieurs principes parmi lesquels :

- le principe de la parcellisation et de la spécialisation du travail : il s'agit ici d'une répartition du travail en tâche car à partir d'une étude scientifique de chaque tâche, on trouve facilement la méthode adéquate et la meilleure pour la bonne exécution de chaque tâche ; et partant, pour la réalisation du travail dans sa totalité. On parle aussi dans ce cas de technique de division horizontale du travail ;

- le principe de la sélection rigoureuse : il s'intéresse au mode de recrutement. Il s'agit là de recruter pour chaque tâche le meilleur homme et de développer les meilleures méthodes pour le former. Ici on cherche le plus apte à exécuter telle ou telle tâche ;

- le principe de la division verticale, qui partage la responsabilité du travail entre les ouvriers et les dirigeants, de telle manière que les ouvriers se concentrent sur l'exécution du travail et que les dirigeants se chargent de le concevoir, de le superviser et d'établir des directives, au lieu de tout confier aux ouvriers ;

- le principe des motivations : ici les dirigeants doivent concevoir et mettre en place des méthodes qui augmentent l'efficacité des ouvriers.

Toutes ces résolutions pour rendre les entreprises Américaines compétitives.

Il fallait désormais diviser et chronométrer les tâches des ouvriers. Chacun d'entre eux devait travailler à s'améliorer, ce qui favoriserait l'obtention d'une main d'œuvre compétente contribuant à réaliser des gains de productivité importants permettant d'établir une relation étroite entre l'Homme et le monde du travail, mieux, entre l'homme éduqué (éducation pris dans le sens de l'instruction) et le monde socioprofessionnel.

À cette théorie de TAYLOR, l'APC va emprunter la notion de *l'efficacité*, qu'elle va se proposer de ramener dans le domaine de l'éducation afin de rendre les apprenants compétents, et ces compétences passeront par une forte communication entre l'éducation scolaire et la réalité sociale, et à travers elles également, ils résoudreont des problèmes de vie réelle.

1.1.3. Les autres fondements théoriques de l'APC

L'APC tire aussi ses origines de plusieurs courants ou théories psychologiques à l'instar du *cognitivism*, de la *cognition située*, du *constructivisme* et du *socioconstructivisme*. Chacun de ces courants a été d'une importance capitale pour la mise sur pied de la nouvelle approche pédagogique dite par les compétences. En effet, ils ont, à travers l'étude du comportement humain en rapport avec l'apprentissage, apporté des limites aux approches précédentes et donné naissance à celle-ci car dans le processus d'enseignement/apprentissage, il s'agit d'une relation entre individus. Et pour cela, il est nécessaire que l'enseignant ait une idée du comportement des apprenants : ce qu'ils sont, comment ils agissent, pourquoi telle attitude au lieu de telle autre afin d'adapter une méthode d'enseignement efficace, en fonction des situations.

1.1.3.1. Le cognitivism

Jean PIAGET est considéré comme le père du développement cognitif. Il fonde ses travaux sur deux questions fondamentales : d'abord *qu'est-ce que l'intelligence ?* et puis, *comment se construisent les connaissances ?*

Dans sa théorie, il fera une analyse théorique des processus fondamentaux de l'acquisition des connaissances et va nous démontrer que toute compréhension, tous les processus intellectuels dépendent des structures cognitives de l'organisme. Pour lui, l'intelligence humaine se veut un système d'opérations vivantes qui s'adapte au milieu biologique. Pour qu'il y ait donc apprentissage, on doit rétablir l'équilibre entre le milieu et l'organisme. Cet équilibre en réalité est une adaptation qui passe soit par *une incorporation*

des éléments du milieu à des schèmes comportementaux déjà existants : **l'assimilation**, soit par une adaptation de la structure interne aux éléments du milieu ; on parlerait encore **d'accommodation**. Avec cette théorie, l'humain ou l'apprenant recueille, modifie, encode, interprète et emmagasine l'information provenant de l'environnement et en tient compte pour prendre des décisions et orienter sa conduite. Nous voyons donc à ce niveau l'action conjuguée de l'assimilation et de l'accommodation. Le cognitivisme est donc l'une des théories qui attestent que l'apprentissage est naturel, inné. Cela veut dire que tout esprit est disposé à apprendre. Aussi, elle (la théorie cognitive) nous révèle que, contrairement aux postulats des théories béhavioriste et introspective, l'homme n'est pas une *tabula rasa* c'est-à-dire une entité vide de connaissance. À la naissance, l'individu a des connaissances qui se présentent comme des schèmes comportementaux entendu comme : « un système de dispositif durable et transposable qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciation, d'action et rend possible l'accomplissement des tâches infiniment différenciées »BOURDIEU (1972). GAUTHIER et TARDIF les considèrent comme « une image mentale structurée à l'aide de laquelle l'esprit humaine gère et organise la connaissance ». Il s'agit donc des formes de comportement qui se structurent à l'intérieur de l'organisme.

Le cognitivisme repose sur deux métaphores :

–Le cerveau de l'homme est similaire à un ordinateur et fonctionne en traitant l'information à l'aide des systèmes ouverts qui peuvent communiquer avec l'environnement en manipulant des symboles ;

–le cerveau est semblable à un réseau neuronique où les concepts sont reliés entre eux par des relations.

En nous appuyant sur la première métaphore, l'on observe que l'accent est mis sur le traitement de l'information et sur l'environnement. En rapport avec l'APC, on peut voir comment l'enseignement ne se réduit plus à une simple transmission des connaissances où il s'agissait pour l'apprenant d'emmagasiner des savoirs ; mais plutôt à la recherche d'un équilibre à travers lequel l'apprenant doit développer les méthodes pour s'adapter à son environnement. L'apprenant doit pouvoir traiter et réinvestir ses apprentissages dans son environnement ou encore dans son milieu de vie. Car elle compte sur le transfert des apprentissages d'une situation à une autre, à condition que ces deux situations aient un certain degré de similitude. Nous pouvons avoir comme exemple les apprentissages des

contenus disciplinaires qui peuvent être transférés dans les situations de la vie quotidienne ou réelle. Ainsi, avec l'apport du cognitivisme, le développement des compétences repose sur la construction de ressources cognitives transférables.

Cette théorie nous montre également que l'enfant est naturellement disposé à apprendre car, en lui, à la naissance, se trouve des structures mentales déjà constituées sur lesquelles se greffent les nouveaux apprentissages. On peut même encore voir, avec cette théorie, que l'enfant, à la naissance, aurait déjà un savoir, savoir nécessaire pour l'apprentissage futur. C'est donc partant de ce principe que l'APC implique l'enfant dans son propre apprentissage car il *n'est pas vide de savoir*.

Pour ce qui est de la deuxième métaphore, l'on observe que le cerveau est pris comme un réseau neuronique où les concepts sont reliés entre eux ; ce qui justifie une fois de plus l'apport de cette théorie à l'APC car ici, les savoirs au moment de leur apprentissage, sont dissociés ; mais dès leur acquisition ils fonctionnent comme des données interdépendantes parce qu'ils ne sont plus convoqués pour la simple et seule restitution, mais pour être réinvestis dans l'environnement. Au-delà de cette nouvelle relation d'interdépendance, les savoirs sont liés entre eux par le greffage des anciens sur les nouveaux.

TARDIF (1992), va énoncer quelques principes de base de la conception cognitiviste de l'apprentissage pour mieux attester cette compatibilité entre les théories cognitivistes et l'approche par les compétences:

- l'apprentissage est un processus actif et constructif, d'où l'apport de cette théorie dans l'APC car désormais l'apprenant est actif dans la construction du savoir, il n'est plus simple élève passif, récepteur, mais est co-constructeur de ses propres savoirs;
- l'apprentissage est l'établissement des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. En effets, avec l'APC, les savoirs n'évoluent pas de manière isolée mais se suivent et se complètent entre eux ;
- l'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances, ceci dans la mesure où, on ne peut apprendre ce qui n'existe pas. Il importe de transmettre aux apprenant des savoirs ou connaissances qui leur permettront d'apprendre en favorisant leur intégration.

1.1. 3.2. La cognition située

Comme avec le cognitivisme, la cognition située est également une source dans laquelle l'APC va puiser quelques éléments de sa théorie. En effet, cette théorie pose que

toute action est conçue dans son ancrage, dans une situation particulière, situation à l'intérieure de laquelle elle se développe, et en dehors de laquelle elle n'aurait pas la même signification. L'adjectif épithète « située », postposé à « cognition » désigne quelque chose de fixe, de précis, de déterminé, une situation, un contexte bien déterminé à partir duquel on apprend. Il y a donc un problème de signification au cœur de cette science, un problème de sens de l'activité humaine dans un contexte ou dans une situation précise. La connaissance n'existe pas ici à l'état pure, c'est-à-dire qu'elle n'est pas connaissance en soi dans le cerveau mais elle existe par des situations de vie, desquelles elle se développe. Elle (la connaissance) n'existe pas de manière solitaire mais en relation avec une situation, qui nous dévoile son importance de manière à ce que l'existence de ce savoir, ou son acquisition se fasse et s'évalue par une situation. Par ses situations, le savoir acquiert alors sens. WENGER (2005 :3-15), l'un des pionniers de cette théorie, en lieu et place de la construction de sens, parlera de *pratique*. Pour lui, la construction du sens est une pratique ; elle concerne avant toute autre chose la signification donnée aux mouvements du corps et au fonctionnement du cerveau. Pour se faire comprendre, il prendra une métaphore artistique, celle d'un tableau peint. D'après lui, l'image qui se trouve sur ce tableau n'a pas de valeur mais le plus important c'est l'expérience de sens qui entoure cette peinture. C'est pourquoi elle n'est faisable que dans un monde où il est possible d'agir et d'interagir.

Lorsque nous regardons attentivement ce phénomène de construction du sens, on se rend compte qu'il y a, au fond, un problème de négociation qu'il appelle « négociation de sens ». Il s'agit en effet du processus par lequel nous expérimentons le monde et grâce auquel nous nous y engageons de façon significative. Il est facile de donner du sens à ce que nous aimons. « Vivre par exemple est en soi dit-il un processus de négociation car chaque jour nous agissons, nous créons » WENGER (2005 ; 5). Cette négociation met en jeu le langage, les relations sociales ; et JONNAERT (2006:31-39) en distinguera quelques-unes :

- la relation interne / externe ;
- la relation personne / contexte ;
- la relation personne / situation ;
- la relation situation / contexte,
- la relation action / contexte.

Elle (la négociation) passe par deux opérations : *la participation et la réification*. D'après le Petit Larousse illustré 2003 une participation s'entend comme *le fait de prendre*

part à quelque chose, ce « quelque chose » pouvant être selon le dictionnaire Webster cité par WENGER (2005 : 61) « une activité, un projet ». Cette première opération confère à cette théorie les allures d'un dynamisme qu'on pourra observer chez les acteurs des communautés sociales, et qui, dans le cadre de la NAP, seraient les apprenants. Pour ce qui est de la réification, ce terme est d'usage moins courant que la participation, mais demeure utile dans le travail de construction du sens. Il est question ici d'une transformation. La participation et la réification constituent cependant la dualité fondamentale de l'expérience humaine de la construction du sens, et par conséquent, de la nature de la pratique. Ce dualisme permet tout simplement de comprendre que pour construire du sens ou encore, pour donner du sens à une chose, il faut appartenir à un monde; avoir de l'expérience et puis négocier ce sens afin d'obtenir une signification, le monde renvoyant ici au contexte.

Au vue de tout ceci, il devient aisé de voir et d'établir les possibles correspondances entre cette théorie cognitiviste située et l'APC. Notons que cette théorie repose sur la construction du sens où il s'agit de donner sens aux choses par le biais d'une négociation qui passe par une participation et puis une réification. Entre autres des missions qu'il assigne à l'APC, ROEGIER (2006) trouve qu'elle *donne du sens aux apprentissages et certifie les acquis des élèves en terme de résolution des situations concrètes*. À travers cet objectif, nous voyons comment l'APC, s'investit à montrer aux apprenants l'utilité du savoir en évoluant dans la logique qui consiste à dépasser les listes de contenus à maîtriser ou à retenir par cœur, des savoirs vides de sens. Le savoir s'appuie cependant sur des situations concrètes, précises de vie quotidienne. Il y a aussi le monde réel qui intervient. En effet, lorsque WENGER nous parle du monde, il veut signifier le lieu d'où découlent les situations. Du coup, comme la cognition située met en relief le lien *entre mouvement du corps et fonctionnement du cerveau*, entre le réel et le virtuel, c'est de la même manière que l'APC allie l'apprentissage des savoirs (sphère du virtuel) à la vie, siège du réel.

L'approche par les compétences doit à la théorie de la cognition située un de ses objectifs qui consiste à donner du sens aux apprentissages ; et son principe de fonder les apprentissages sur le quotidien, l'environnement ambiant de l'apprenant.

1.1.3.3 Le constructivisme

Le courant constructiviste est aussi l'un des courants théoriques qui s'intéresse au processus d'apprentissage. En tant que paradigme à part entière, il conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances, les deux

phénomènes étant imbriqués. Notons ici qu'il n'ait pas de consensus sur la théorie constructiviste, qui décrirait objectivement l'acte d'apprendre de manière universelle. L'étude de ce courant ne nous donnera donc pas une idée fixe, arrêtée du «comment apprendre » ; mais elle nous permettra plutôt de mettre en revue les différentes conceptions et acceptations constructivistes de l'acte d'apprendre.

Le psychologue américain JEROME BRUNER, dans sa conception du constructivisme, va apporter un éclairage nouveau sur l'apprentissage et la connaissance. D'après lui, l'apprenant construit individuellement du sens en apprenant car « apprendre c'est construire du sens » BRUNER (1966). MARTEL (2002), le définit comme cette théorie qui se rapporte à un paradigme éducatif moderne (dans ce cas-ci, il s'agit de l'APC) qui postule que l'apprenant construit sa propre interprétation des événements et des informations. Autrement dit, il peut être saisi comme une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Il est un processus dynamique de construction des connaissances, où l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures comme échafaudage sur lequel de nouvelles connaissances prendront appui, et où de nouvelles représentations du monde se développeront. Pour arriver à ces conclusions, il partira de deux principes fondamentaux à savoir :

- la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement ;
- l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Le suisse Jean Piaget a aussi été d'un apport considérable pour la mise sur pied du courant constructiviste. Dans ses conceptions, il développera plusieurs idées :

- l'apprenant construit ses connaissances par son action propre ;
- le développement intellectuel est un processus interne et autonome, peu sensible aux effets externes, ceux de l'enseignant en particulier ;
- Le développement est universel et se réalise par étapes successives.
- Lorsqu'un individu parvient à un niveau de fonctionnement logique il peut raisonner logiquement quel que soit le contenu de savoir ;
- L'apprenant ne peut « assimiler » des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

De manière générale, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins, l'interprète en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente ; mais en une construction de celle-ci. Même s'ils reconnaissent que la réalité impose certaines conceptions, c'est-à-dire qu'elle nous impose parfois de voir et comprendre les choses d'une certaine façon, ils soutiennent tout de même l'idée que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre monde extérieur. Comme les cognitivistes, les constructivistes reconnaissent, eux aussi, la place importante qu'occupe les schèmes, qui sont ces structures mentales, responsables de nos représentations, et dont le rôle est déterminant pour la construction individuelles des connaissances. Ces schémas mentaux constituent notre expérience passée. On peut donc conclure avec Socrate que *la connaissance n'est pas indépendante de celui qui connaît, mais devient connaissance pour celui qui construit pour soi-même en apprenant*. L'homme apprend de lui-même, l'homme apprend en construisant.

Au vu de tout ceci, et considérant le constructivisme, précisément du point de vue de ses multiples conceptions et principes, on peut faire des rapprochements entre ce paradigme et notre nouvelle approche par les compétences. En effet, la théorie constructiviste nous définit l'apprentissage comme une dynamique dans la mesure où l'apprenant se sert des connaissances antérieures pour construire de nouvelles. Les pré-acquis (le déjà-là), c'est-à-dire savoirs nécessaires pour un apprentissage, constituent donc le fondement ou la base des nouveaux enseignements. Ces pré-acquis se posent alors comme la condition *sine qua non*, requise pour l'acquisition de nouveaux apprentissages. Ils arborent (les pré-acquis) donc une deuxième étiquette, celle de *prérequis*. Deux schémas se dessinent d'abord l'apprenant prend activement part à son apprentissage car la construction des connaissances part de lui. Ce schéma en relation avec l'APC correspond à l'un de ses principes : celui de la centration sur l'apprenant, grâce auxquels l'apprenant prend conscience de son apprentissage. Alors comme l'APC, le constructivisme s'inscrit dans la logique des approches « puéri-centrés », c'est-à-dire centrés sur l'apprenant. Selon ce modèle, les apprentissages doivent se fonder plus sur ce que l'apprenant doit savoir que sur ce que l'enseignant sait, encore moins sur ce qu'il doit enseigner. Les apprenants deviennent donc des acteurs et les enseignants ne jouent plus que le rôle de coach, de guide ou de facilitateur.

Le deuxième schéma qui ressort de ces principes constructivistes est l'adaptation. L'apprenant en déconstruisant ou en reconstruisant ses représentations lors de son apprentissage s'adapte à la réalité, se conforme au présent. Il peut donc facilement établir des

liens entre ses connaissances (antérieures et présentes) ; et face à une situation, savoir des anciennes ou des nouvelles connaissances lesquels convoqués. Il se dresse alors un pont entre notre expérience et nos apprentissages et cela faciliterait alors l'activité de la mobilisation qui procède selon MORISSETTE (2002 : 85) par un ensemble d'opérations chez l'apprenant où il y a en premier lieu les opérations d'analyse, soit repérer, distinguer et choisir les connaissances, les savoir-faire, les attitudes, les procédures qu'il faut mettre en œuvre dans telle tâche spécifique ; en deuxième lieu les opérations de synthèse, soit nommer, mettre en relation tel élément avec tel autre élément, valider les choix et les liens. Il y a en dernier lieu les opérations de l'ordre de l'évaluation, car les élèves doivent évaluer la pertinence des choix et se réajuster, le cas échéant. Et lorsqu'il faut faire des choix sur des connaissances nous entrons déjà de plein pied dans ce qu'on appelle dans le jargon spécialisé de l'APC **l'intégration**, phénomène qui consiste à rendre interdépendant différentes notions acquises, que l'on convoque pour résoudre des problèmes.

1.1.3.4 Le socioconstructivisme

C'est une théorie de l'apprentissage qui se focalise sur l'hypothèse selon laquelle la construction des savoirs s'opère entre l'apprenant, son contexte et son environnement. Elle commence à poser ses bases avec l'école néo-constructiviste des disciples de PIAGET : PERRET-CLERMONT (1980), DOISE et MUGNY (1981). Cette dernière pose que tout apprentissage est social. Ces élèves de Piaget partent du constat que la construction des connaissances n'est pas seulement le fruit de l'action individuelle de l'élève à travers le conflit cognitif des schèmes mais à côté du conflit cognitif il y a aussi le conflit social. D'après cette postérité piagétienne, l'apprentissage se veut sociocognitif. L'environnement de l'apprenant est alors déterminant pour son apprentissage. La théorie de LEV VYGOTSKY évolue dans cette logique. Selon elle, l'apprentissage a une dimension relationnelle. Elle remet donc en cause le principe cognitiviste de construction individuelle des connaissances et insiste sur la dimension sociale de la formation des compétences ; où l'apprenant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs. L'une des thèses générales de VYGOTSKY était donc que *le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles*. Considéré comme le père de ce paradigme, VYGOTSKY remarque que les enfants confrontés plusieurs à un même problème améliorent leurs capacités cognitives si la situation les amène à formuler des réponses divergentes. Car le conflit sociocognitif modifiera les réponses qui s'avèreront incomplètes, erronées, et leur permettra d'avoir une réponse juste, considérée alors comme « la nouvelle

connaissance ». Et on peut cependant être sûr du fait qu'il y a eu compréhension et par conséquent qu'il y a apprentissage et développement. Il reconnaît alors le rôle de la ZPD, cette zone proximale de développement qui témoigne de la nécessité d'une interaction pour la construction des connaissances.

À la suite de VYGOTSKY, le psychopédagogue russe Vitaly ROUBSTOV en comparant les résultats obtenus par des élèves ayant suivi un cours traditionnel de physique et d'autres ayant travaillé en groupe, il constate que 75% des élèves évoluant en groupe trouvent la bonne réponse contre 20%. Il conclut avec VYGOTSKY que l'apprentissage se réalise avec les paires. Cependant lorsque, VYGOTSKY limite les paires à l'enseignant où un enfant plus âgé, ROUBSTOV lui pense que les paires peuvent être de tout âge.

Apprendre selon la socio-construction revient alors à élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui. Cet autrui peut être l'enseignant, les élèves eux-mêmes, les livres, les NTIC (informatique, internet, télévision, télé-informatique) que Alvin TOFFLER (1971), cité par François Fotso, appelle *technique de prévision* (2011), etc. Tous ces éléments constitutifs de l'environnement de l'élève sont des forces agissantes, externes et favorables à son apprentissage. Il apprend à travers ses paires. Entre ses paires et lui se produit des interactions. L'enseignant se trouve au même niveau que l'apprenant et construisent ensemble le savoir.

Le socioconstructivisme est donc tri-dimensionné :

- une dimension individuelle dans la mesure où c'est le sujet qui apprend et en tant que tel il prend part à son apprentissage ;
- une dimension sociale car il apprend de ses paires ;
- une dimension interactive, le savoir étant le fruit d'une interaction.

En rapport avec l'APC, nous pouvons percevoir une forte compatibilité entre le paradigme socioconstructiviste et le principe fondateur de cette nouvelle approche. Lorsque cette dernière se propose de rendre les apprenants compétents, il les met au centre des apprentissages et l'enseignant ici arbore la tunique d'un collaborateur c'est-à-dire celui qui agit avec l'élève. Il se crée entre l'enseignant et les apprenants, ou même entre les apprenants des échanges, des interactions. L'APC se veut alors Interactive.

De tout ce qui précède sur l'étude des paradigmes psychologiques en rapport avec les fondements de l'APC nous pouvons voir à partir de ces exposés, l'apport de chacun de ces

paradigmes dans la mise sur pied de l'approche par les compétences. Déjà en application, on se demande cependant quels sont les concepts structurants de cette nouvelle science ?

1.2. CONCEPTS LIÉS À L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Au nombre des approches qui ont orienté, guidé l'acte d'éducation en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage précisément, figure désormais l'APC. Comme les autres approches, elle propose une méthode nouvelle à l'enseignement, donne une orientation nouvelle à l'éducation. À cet effet, elle définit non seulement toute une théorie, toute une science sur la question de l'enseignement mais apporte également un nouveau « parler », constitué d'un ensemble d'expressions qui lui sont propres.

- **La compétence**

Au cœur de l'approche par les compétences, se trouve la *compétence*. Elle constitue la visée principale de cette méthodologie, ce d'autant plus qu'elle définit la visée de la NAP: approche par les compétences. Du latin *competentia* qui signifie *juste rapport* la compétence, désigne, étymologiquement, la capacité reconnue en telle ou telle matière. En linguistique, elle désigne la capacité ou la disposition naturelle de tout être humain à parler une langue. En didactique, elle se caractérise par une variété de conceptions. Elle se définit d'après JONNAERT comme « l'ensemble des ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter avec succès une situation ». Elle se réduit alors aux ressources : savoirs, savoir-faire et savoir être. Pour Xavier RORGIERS (2004) elle désigne « la possibilité pour l'élève de mobiliser un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être pour résoudre une situation-problème ». Philippe PERRENOUD (2008) entend par compétence « la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais qui ne s'y réduit pas ». LASNIER (2000) l'assimile à un savoir-faire. Au vue de toutes ces définitions, on peut voir que pour certains, la compétence se limite à des savoir et pour d'autres, elle se définit par une mobilisation des ressources. Et pour Guy BOTERF (1998) « la compétence est un savoir-agir, un savoir-mobiliser car dit-il la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation des ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ».

Une compétence se caractérise alors par une mobilisation des ressources et vise la résolution d'un problème, de sorte donc qu'être compétent revient comme le souligne MASCIOTRA à « être en situation de faire une chose avec intelligence et efficacité ». Ainsi

est-elle, aussi bien une aptitude qu'une capacité. Aptitude dans la mesure où elle suppose le pouvoir d'exécuter un tâche précise ; et capacité en ceci qu'elle nécessite au préalable des ressources intériorisées (l'aptitude étant selon François FOTSO (2011) : la qualité qu'a une personne pour pouvoir exécuter une tâche donnée ; et la capacité entendu comme un ensemble de ressources cognitives intériorisées et transformées par un individu). La compétence est donc un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercées et les situations dans lesquelles s'exercent ces activités.

Elle est au principe de chaque enseignement sous le modèle APC et constitue l'objectif de celui-ci. Selon FISHER (2011) elle part d'une tâche de production qui pose un problème à résoudre en relation avec notre environnement, et se ferme sur l'aboutissement à une situation d'intégration, qui est l'étape du problème résolu.

De KETELE (1996 ; 36) distingue deux types de compétences : les compétences de bases et les compétences de perfectionnement. Alors que les compétences de bases constituent le socle de la formation se posant comme des nécessités pour la suite de la formation, les compétences de perfectionnement, elles, ne sont pas indispensables ou nécessaires. Les compétences de base sont encore appelées dans la terminologie de Gaëlle FISHER (2011 ; 15) *compétence pré-requis*. Au-delà de ces deux compétences, elle identifie aussi la compétence transversale, celle-là qui s'applique au contexte réel, à la vie quotidienne et dépasse le cadre de l'école. Toutes ces compétences appartiennent au grand groupe des compétences générales car elles peuvent être en partage par plusieurs disciplines.

À leur opposé, on a des compétences spécifiques, celles-là qu'on ne peut identifier que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées. Ce sont celles qu'on ne réalise que dans une seule matière. Etant donné que nous travaillons dans le cadre de la langue française, il convient de jeter un pan de voile sur les compétences dans le domaine de l'enseignement des langues et si possible celui de l'enseignement du français.

De tout ce qui précède de la définition de la compétence, on a dans cette compétence les ressources qu'il faut mobiliser, les situation-problèmes qu'il faut résoudre. Que signifient ces notions par rapport à l'individu compétent ?

- **Les ressources**

Une ressource peut se définir selon *le petit Larousse illustré 2003* comme ce qu'on emploi dans une situation fâcheuse pour se tirer d'embarras. C'est donc une aide, une arme,

un recours, un moyen. Relatif à l'enseignement/apprentissage, les ressources englobent tout ce que l'apprenant doit avoir en sa possession pour exercer sa compétence, et elles relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles renferment à la fois *le savoir* (ensemble de faits, de principe, de théories et même de pratique liés à un domaine de travail ou d'étude), *le savoir-faire* (habileté à mettre en œuvre son expérience et ses savoirs dans l'exercice d'une activité professionnelle.) et *le savoir être* (le fait d'adopter une attitude cordiale, ou de s'intéresser à son interlocuteur). C'est la connaissance. Les considérations autour de ses ressources diversifient les approches : alors que l'ancienne PPO pose les ressources comme la finalité d'un apprentissage et que l'apprenant doit s'approprier, l'APC elle définit ces ressources comme un moyen au service d'une compétence, c'est-à-dire des éléments que l'apprenant doit utiliser. En elles-mêmes, elles n'ont pas de sens. Elles ne prennent réellement sens que lorsqu'elles sont mobilisées et articulées par l'apprenant dans des situations complexes en vue d'exécuter une tâche.

En rapport avec la discipline français, une ressource renvoie à tout ce qui constitue la matière-objet enseignement dans cette discipline ou encore à l'ensemble des contenus d'enseignement en français. Au premier cycle ces contenus ou ressources se regroupent en sous-discipline répartie en trois grands pôles :

- dans **le pôle réception de textes**, nous avons à ce niveau toutes les lectures et au premier cycle on en dénombre deux : la lecture suivie fondée sur les œuvres au programme et la lecture méthodique fondée sur les textes variées.

- Dans **le pôle outils de la langue**, on retrouve les disciplines telles que la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison.

- Enfin dans **le pôle production**, il s'agit d'initier l'élève à la production écrite, domaine aussi varié, constitué de : la narration (raconter une histoire), la description (faire un portrait ou décrire un lieu), l'argumentation (soutenir un point de vue), la lettre, etc.

Au second cycle par ailleurs, les ressources en français se regroupent autour de deux grands pôles : la littérature et la langue. Alors que dans la littérature on se borne à faire des lectures sur les œuvres au programme afin d'enrichir la culture littéraire des apprenants ; et à leur enseigner la méthodologie des exercices littéraires (contraction de texte, commentaire composé, dissertation littéraire), en langue on voit des notions précises et variées dans les rubriques *communication, morphosyntaxes, sémantique, stylistique et rhétorique*.

- **Situation-problème et famille de situation**

Parmi les composantes essentielles d'une compétence et par extension des mots définissant l'approche par les compétences on retrouve la notion de situation-problème et partant celle de famille de situation. On entend par situation-problème une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche. Elle est pour François FOTSO (2011 ; 36) « l'ensemble de circonstances où se trouve un individu et où il est appelé à résoudre un problème par le truchement des ressources ». On peut alors remarquer avec BIPOUPOUT et al (2011) qu'une situation-problème est :

- une situation personnelle car en réalité elle ne concerne que l'individu qui apprend, l'individu qui doit développer une compétence;
- une situation attendue et clairement identifiable. Elle définit en filigrane ce qu'on attend de l'élève, ce que l'élève doit posséder après sa résolution ;
- une situation pueri-centré, situation centrée sur l'élève car il y est activement impliqué ;
- une situation complexe : elle définit à un seuil précis les difficultés auxquelles l'apprenant fera face avec pour seule arme les ressources.

Une situation-problème bien formulée doit être constituée de trois (03) éléments :

- **le support** qui comprend le contexte dans lequel on se situe. Ce peut être un contexte de marcher, un contexte de paiement d'une facture ; l'information sur la base de laquelle l'apprenant va agir (ce qui est dit ou ce qui est fait dans le contexte);
- **la tâche** : ce que l'enfant doit faire ;
- **la consigne** : qui dit comment l'apprenant doit réaliser la tâche

La tâche nous paraît essentielle dans une situation-problème dans la mesure où c'est elle qui définit ce que l'enfant doit faire pour être déclaré compétent. Claire BOURGUIGNON la définit comme : « toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donnée en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir ou même d'un but qu'on s'est fixé ». Monique RENYER mettra en exergue les caractéristiques essentielles d'une tâche :

- Une tâche est complexe car elle pose un type de difficulté ;
- Elle est ouverte : elle donne libre cours à la réflexion de l'apprenant ;

– Elle est a-didactique car elle ne laisse pas voir clairement l’acte d’apprentissage.

Par famille de situation, on peut entendre un ensemble de situations. À chaque compétence est associée une famille de situations problèmes. C’est un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d’exercer la compétence : une occasion d’un niveau de complexité suffisant (en conditions réelles), mais d’un niveau qui ne dépasse pas ce qui est attendu. Toutes ces situations d’une même famille sont dites équivalentes, c’est-à-dire qu’elles ont le même niveau de difficulté et de complexité ; et interchangeables car elles nécessitent généralement les mêmes ressources.

De ces définitions sur les situation-problèmes et familles de situation et sur la tâche, on peut conclure que la compétence apparaît comme une donnée mesurable et observable car on est compétent ou non selon qu’on a résolu ou non une situation problème précise. Elle a donc une double fonction non seulement qu’elle rend compétent, elle évalue aussi la compétence.

- **Intégration**

L’*intégration* c’est le fait d’intégrer, c’est-à-dire introduire, associer, accepter incorporer, inclure, etc. Selon ROEGIERS (2000), c’est « le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis ». L’intégration c’est l’opération qui consiste à mettre ensemble ou à rendre interdépendant différents éléments qui au départ étaient dissociés, pour les faire fonctionner ensemble et de manière articulée en fonction d’un but donnée. Elle connote donc non seulement la mobilisation des savoirs variés et divers mais aussi des savoirs n’ayant pas été donnés au même moment.

Au-delà d’être une opération, elle est aussi une période d’activités. En effet l’intégration ne se fait pas au hasard ou à n’importe quel moment. Elle se fait à une période bien précise de l’apprentissage. Parce qu’elle demande des moyens de résolutions des problèmes (les ressources), elle est précédée par le temps d’acquisition de notions et puis annonce une remédiation et prépare les apprenants à une évaluation. Elle est une phase à cheval entre l’acquisition et l’évaluation. Selon ROEGIERS, elle peut se faire de manière progressive c’est-à-dire pendant l’apprentissage ou se faire en fin d’apprentissage. Il illustre les types d’intégration dans les schémas ci-après.

Schéma 1 : intégration progressive

Objectif 1	Objectif 2	Objectif 3		Objectif 4	Objectif 5	Objectif 6		Objectif 7	Objectif 8	Module D'intégration
---------------	---------------	---------------	--	---------------	---------------	---------------	--	---------------	---------------	-------------------------



Schéma 2 : intégration en fin d'apprentissage

Objectif 1	Objectif 2	Objectif 3	Objectif 4	Objectif 5	Objectif 6	Objectif 7	Objectif 8	Module D'intégration
---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	-------------------------

BIPOUPOUT *et al*, évoluant dans la même logique nous disent que « pendant une activité d'intégration on évalue toutes les notions apprises pendant une période ils insistent sur le fait que l'intégration, progressive ou sommative (intégration en fin d'apprentissage) se fait après une période, période qui symbolise à la fois un temps d'enseignement (selon la séquence administrative), mais aussi et surtout les enseignements d'un temps (selon la progression pédagogique). C'est cette étape qui clos normalement le moment d'apprentissage proprement dit.

1.3. MÉTHODE DE FORMATION PAR L'APC : PRINCIPES, OBJECTIFS ET RÔLES DES ACTEURS

La formation par l'APC tourne autour du sacrosaint principe de la résolution des problèmes. Dans cette partie, il s'agit de voir, décrire la théorie même de cette nouvelle approche en observant ses procédures. Pour y parvenir, nous tenterons de répondre à un ensemble de questions : *quels sont les postulats sur lesquels se fondent l'APC ? Quels sont ses objectifs ? Comment doivent se mouvoir les acteurs dans la scène des apprentissages sous le modèle de l'APC ?*

1.3.1. Les principes de l'APC

Aux antipodes de toute science, se définit un ensemble de principes. Il s'agit des bases fondamentales, d'un ensemble de postulats caractéristiques de la théorie même d'une science. C'est une proposition admise comme la base d'un raisonnement. Ils constituent la loi générale, la règle d'une science. Définir les principes de l'APC revient alors à donner les postulats fondateurs ou les idéaux soutenus par de cette science.

- *le principe de la qualité* : selon ce principe, l'APC nous enseigne que seuls les acquis de qualité s'installent de manière durable dans le psychisme. On perçoit donc la nécessité qu'il y a à alléger les programmes d'enseignement ;

- *le principe de l'erreur*: l'erreur se présente très importante pour tout apprentissage, compte tenu du fait qu'elle est naturelle chez tout être humain et précisément chez l'apprenant. Elle permet donc de se défaire de fausses perceptions et de mieux reconstruire et reconfigurer sa structure mentale : c'est la pédagogie de l'erreur ;

- *le principe de globalité* : ici, l'apprentissage part des situations globales qui sont des situations d'intégration ou situations complexes. ROEGIERS (2006 ; 31) ;

- *le principe de construction* : selon ce principe la connaissance est le produit d'une construction. les nouveaux savoirs sont construits à partir des acquis antérieurs et on peut voir par ce principe le lien entre les notions ;

- *le principe d'application* : d'après ce principe, on peut poser l'équation *apprendre= action*. L'apprentissage se fait par l'agir. Il s'agit de mettre les élèves en action dans des situations intégratrices où ils seront appelés à utiliser des outils (ressources) qui seront mis à leur disposition ;

- *le principe de distinction* : entre le contenu et le processus d'apprentissage il doit y avoir une césure nette. Car, l'apprentissage ici n'est pas une accumulation des connaissances mais le processus qui décrit le parcours de la connaissance à la résolution d'une tâche ;

- *le principe de signifiante* : selon ce principe, l'apprenant sera d'autant plus motivé qu'il saura l'utilité d'une tâche. Ce principe nous enseigne à donner sens aux situations dans lesquelles nous plaçons les apprenants ;

- *le principe de cohérence* : il doit avoir congruence entre la compétence, les activités d'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Aucun de ces trois éléments ne doit être en déphasage avec l'autre ;

- *le principe de l'intégration* : l'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée. En effet, l'élève doit pouvoir résoudre une situation complexe de la vie quotidienne à partir de plusieurs ressources mobilisées ;

- *le principe de l'itération* : ici la répétition est au centre de l'apprentissage car les tâches sont déduites des situations similaires, elles posent le même niveau de difficultés et demandent les mêmes ressources ;

- *le principe de transfert* : les connaissances et les capacités apprises dans un contexte donné doivent être utilisées dans un autre contexte.

1.3.2. Les objectifs de l'APC

Par objectif, on entend la visée, la finalité, le but à atteindre. L'approche par les compétences s'est défini, à partir de ses principes, plusieurs objectifs, et par eux, elle se démarque de plusieurs autres approches. Alors que la PPO qui la précède directement définit ses objectifs à amener l'apprenant à maîtriser le savoir, l'APC elle amènera l'apprenant plutôt à utiliser le savoir. Elle se donne pour objectif de :

- mettre l'accent sur ce que doit maîtriser l'élève. Il s'agit ici de définir et insister sur les besoins réels de formation en se posant la question de savoir ce que doit connaître l'apprenant à tel ou tel niveau de formation pour espérer répondre aux attentes de la société définies dans le profil de sortie. En effet les élèves par rapport au type d'homme que veut former une société ont des besoins. Ces besoins sont constitués de l'ensemble des connaissances et compétences que l'apprenant doit posséder ou développer au cours d'une année ou d'un cycle. L'enseignant ne doit donc pas se focaliser sur ce qu'il doit enseigner, il doit *organiser* les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu. Xavier ROEGIERS (2006).

- Donner du sens aux apprentissages et certifier les acquis des élèves en termes de résolution des situations concrètes. À travers cet objectif il revient de montrer à l'élève l'utilité d'un savoir dans la vie active afin qu'il ne demeure théorique comme dans la présente et ancienne PPO. Il est alors nécessaire de dépasser le simple cadre des contenus-matière à retenir par cœur, des savoirs vides de sens, pour situer le processus d'apprentissage sur des situations de vie concrètes, il y va de l'efficacité des savoirs acquis car :

Un apprentissage scolaire n'atteint son niveau optimal de qualité et degré suffisant d'efficacité que si les acquis qu'il permet de réaliser sont intégrés dans le cadre des objectifs cognitifs bien finalisés ayant sens pour l'apprenant et utilisables de façon automatique et spontanée dans des situations concrètes pour résoudre les problèmes

que posent la vie et/ou pour permettre la réalisation d'autres nouveaux apprentissages.
François FOTSO (2011 ; 59).

- évaluer les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire.

Au vue de tous ces objectifs, on conclut avec DECROLY, que « l'APC est une école pour la vie et par la vie », c'est-à-dire qu'apprendre consiste à partir des situations de vie pour concevoir une activité d'apprentissage et amener l'élève à s'adapte ou à résoudre des problèmes de vie via le savoir scolaire.

1.3.3. Rôles des acteurs

La nouvelle réforme curriculaire en apportant des conceptions nouvelles sur le phénomène *apprendre*, revisite par la même occasion le rôle de chacun des acteurs de la scène didactique : l'enseignant et l'apprenant. Les principes d'intégration, de transfert, de distinction et même de globalité, pour ne compter que ceux-là, nous montrent que l'apprentissage se fait dans la logique de la réciprocité avec l'action conjuguée, consciente des deux acteurs. À cet effet enseignant et apprenant sont situés sur un même palier à quelques différences seulement.

1.3.3.1. Rôle de l'enseignant

Avec l'APC, l'enseignant est un médiateur, un accompagnateur, un ingénieur, etc.

- *Médiateur* car il joue l'intermédiaire entre le savoir et les apprenants. En effet, il facilite la compréhension, la construction des savoirs chez les élèves ; il le guide dans le traitement des informations et la résolution des situations complexes.

- *Accompagnateur*, un accompagnateur : il donne régulièrement à l'élève l'occasion d'exercer ses compétences en lui proposant des situations qui aident celui-ci à devenir conscient de ce qu'il sait déjà et établissent le rapport entre ses savoirs antérieurs et les nouveaux.

- *Un ingénieur* car il crée un environnement pédagogique qui favorise au maximum la possibilité d'une construction réelle et efficace des connaissances. Il place le savoir à apprendre dans des situations correspondant au quotidien de l'apprenant afin que celui-ci soit de plus en plus motivé. Il serait même aussi par-là un motivateur.

1.3.3.2. Rôle de l'apprenant

L'apprenant est au centre des préoccupations de la pédagogie de l'intégration. Contrairement à la PPO, l'APC est centré sur l'apprenant et non sur le savoir, sachant que c'est là la caractéristique majeure de la PPO. L'enseignant n'est donc plus omniprésent. Il partage désormais son pouvoir avec l'apprenant, afin qu'il participe à la construction des connaissances dans un groupe, et soit conscient des démarches conduisant à son apprentissage. L'apprenant est donc un acteur, mieux un coopérateur car interagissant aussi bien avec l'enseignant qu'avec les autres élèves.

Au demeurant, il ressort de ce chapitre portant sur l'étude du cadre conceptuel de l'APC que l'approche par les compétences en redéfinissant l'apprentissage, a apporté des considérations nouvelles dans le domaine de l'enseignement. En posant l'apprentissage comme une action, comme le lieu et le moment d'acquisition d'une compétence, elle nous impose une familiarisation avec ses concepts fondateurs et caractéristiques : la compétence qu'elle recherche et qu'elle définit au début de toute activité d'apprentissage, les situations-problèmes qu'elle stimule, les ressources qu'elle identifie au savoir et qu'elle met à la disposition des apprenants, les tâches, qui, incluses dans la compétence disent ce qu'il y a à faire pour être déclaré compétent. Face à ce métalangage, et en association avec les principes et objectifs de l'APC, l'enseignement semble avoir évolué car nous progressons vers l'objectivité, l'opérationnalisation, le concret, l'action, le développement avec la résolution des problèmes. Il serait donc possible que ces qualificatifs, à caractère mélioratifs, soient les vecteurs du changement, les stimuli de cette quête dans laquelle se sont lancés, depuis quelques années, certains pays du monde et au nombre desquels on retrouve le Cameroun.

Chapitre 2 : DE LA PPO À L'APC/ESV DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION

L'APC, approche moderne des pratiques d'enseignement, définit un ensemble de généralités sur lesquelles elle fonde sa théorie et à partir desquelles elle se démarque des autres approches : ses concepts caractéristiques, ses objectifs, ses principes, sa méthode et sa démarche. Toutes ces généralités se posent ainsi comme des données universelles c'est-à-dire des notions qui partout doivent être comprises de la même manière et prises en compte dans leur globalité de sorte que l'absence d'une seule donnée implique l'application d'une autre approche. Etant donné l'importance que cette approche accorde à la notion d'environnement, on peut penser qu'il apparaîtrait de légères nuances dans sa mise en œuvre. À chaque environnement, à chaque contexte une pratique spécifique de l'APC. Dans ce chapitre, nous tenterons de répondre à la question de savoir comment le système éducatif camerounais s'est approprié le fait APC dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français. Autrement dit, nous présenterons les modifications que le système éducatif camerounais a connues de son passage de la PPO à l'APC/ESV dans l'enseignement/apprentissage du français. Nous organiserons notre réponse autour de trois (03) points essentiels : l'organisation des enseignements dans les curricula et dans les programmes d'étude, la présentation d'une leçon et enfin l'évaluation.

2.1. ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS DE LA DISCIPLINE FRANÇAIS SELON LA NOUVELLE RÉFORME CURRICULAIRE

2.1.1. Les sous disciplines ou activités de la classe de français

Le français est d'abord une langue, et en tant que tel, elle désigne un système de signes verbaux propre à une communauté d'individus qui l'utilise pour s'exprimer et communiquer entre eux. C'est un code, un instrument de communication. Il est comme l'anglais, l'une des deux langues officielles du Cameroun ou encore la langue de

l'administration. Considéré sur le plan de son statut de langue, il a sa grammaire, sa syntaxe, son lexique ; et tout locuteur de cette langue doit respecter toutes ses exigences ou ses règles. Cependant il faut déjà connaître toutes ses règles pour pouvoir les respecter ou les utiliser ; et dans ce cas le français cesse d'être simplement une langue parlée et devient un objet d'apprentissage, donc une discipline. Ainsi perçu, le français arbore la double casquette de moyen d'apprentissage et objet d'enseignement.

En tant que objet d'apprentissage, il est un tout divisible car il s'enseigne dans des rubriques. Au nombre des activités de la classe de français nous avons : *la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire, les lectures, rédaction*. Toutes ces disciplines se regroupent autour de trois principaux pôles. Nous avons :

- le pôle réception des textes ;
- le pôle outils de la langue ;
- le pôle production des textes.

2.1.1.1. La réception des textes

Dans le pôle réception des textes, il s'agit des lectures essentiellement. Ici l'apprenant prend contact avec la langue à travers les textes, textes qu'il cherchera à comprendre (sur le plan de la structure des idées), à analyser afin d'étudier le fonctionnement des outils de la langue. Ces textes que l'apprenant étudiera par le biais des lectures permettront à ce dernier de développer une compétence linguistique à acquérir les outils de la langue, utiles pour les exercices de production ; une compétence de lecture à être autonome sur le plan de ladite lecture ; et une compétence culturelle en s'imprégnant du substrat culturel propre à chaque texte. Il est important de noter que l'activité de la réception des textes a connu de légères modifications. Alors qu'elle s'appliquait auparavant, avec l'ancienne PPO, à travers *la lecture suivie et la lecture expliquée*, elle s'applique aujourd'hui avec l'APC à travers *la lecture suivie et la lecture méthodique* en lieu et place de *la lecture expliquée*.

Pendant que la première (lecture suivie) est présentée selon *le guide pédagogique de français, sous-cycle d'observation*, comme une lecture détendue, qui consiste en la découverte d'un long texte, *d'une centaine de lignes*, que l'enseignant sera amené à étudier avec les élèves à travers quatre points (04): *la situation de l'extrait, la lecture, l'élaboration d'une grille de lecture* et puis *le bilan* ; la deuxième (lecture méthodique), elle, est un lecture approfondie du texte, d'une longueur qui varie entre 250 et 300 mots, et dont l'étude se fait en

six étapes : *lecture du texte, hypothèse de lecture, choix des entrées, analyse et interprétation, validation des hypothèses et bilan ou synthèse*. Contrairement à l'ancienne *lecture expliquée* qui s'effectuait à travers la méthode SLIPEC et dont l'objectif principal était de justifier le sens du texte (idée générale et ses mouvements ou articulation), la lecture méthodique partant du principe de la polysémie textuelle vise la construction du sens du texte, où l'apprenant, à partir des traits pertinents de l'écrit, dit ce qu'il sent et ce qu'il pense du texte. *Elle est une lecture réfléchie et organisée, Curriculum du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire* (Aout 2012 ; 42)

2.1.1.2. Les outils de la langue

Un outil est, d'après *Le petit Larousse Illustré, 2003*, l'élément d'une partie, utilisé comme moyen, comme instrument. Les outils de langue, constituent l'ensemble d'éléments intégrés dans des rubriques diverses et qui favorisent, dans le cas du français, l'apprentissage de la langue française. Ces éléments de la langue sont catégorisés dans quatre (04) classes distinctes : la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison.

Du latin *grammatica* qui signifie *l'art de bien lire et de bien écrire*, la grammaire désigne étymologiquement un savoir sur la langue. Elle s'entend comme un ensemble des règles qui régissent une langue : règles de construction des mots dans l'énoncé (syntaxe), règles de variations des formes du mot (morphologie). On distingue plusieurs types de grammaire : **la philologie** qui est la grammaire des textes, **la grammaire normative ou prescriptive** qui enseigne la norme, le bon usage et donc le père est le linguiste et grammairien français Claude Favre de Vaugelas, **la grammaire comparée** qui compare deux langues ou suit l'évolution d'une langue à travers une étude diachronique (grammaire historique) ou alors décrit un état de langue à un moment donné par une étude synchronique (grammaire descriptive). Dans ce groupe, on retrouve le français Gustave Guillaume ; et enfin nous avons **la grammaire générative** de NOAM CHOMSKY. De toutes ces grammaires, seule la grammaire normative est prise en compte dans les programmes d'enseignement au sous-cycle d'observation. L'apprentissage de la grammaire vise au sous-cycle d'observation une pratique courante du français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et se propose d'amener l'apprenant à avoir une maîtrise de la pratique du français et de pouvoir réinvestir ces acquis dans les exercices de production. Elle ne se détourne donc pas, vu ses objectifs, des objectifs généraux d'apprentissage du français selon l'APC en 6^{ème} et en 5^{ème} :

- *amener l'enfant à maîtriser les différentes formes de discours ;*
- *appréhender les sens des messages sous leurs différentes formes ;*
- *avoir des connaissances culturelles fondamentales, nécessaires à la construction de son identité et à son ouverture aux autres cultures ;*
- *faire preuve de discernement dans la créativité, dans la production et la consommation de l'information.*

La didactique de la grammaire au sous-cycle d'observation est constituée d'un ensemble de notions qui dépendent non seulement de l'organisation prévue dans les programmes en fonction du profil de sorti, propre à chaque niveau; mais aussi des projets pédagogiques, qui sont des modes d'organisation des contenus d'enseignement en séquences didactiques (six séquences par an). Son enseignement procède toujours par une déduction où on part du cadre restreint d'un corpus que l'apprenant est appelé à manipuler sous le contrôle de l'enseignant afin qu'il puisse découvrir le fonctionnement de la notion à enseigner et une règle générale. L'apprentissage de la grammaire s'achève par des exercices de consolidation.

L'orthographe vient des mots grecs *orthos* et *graphein* qui signifie respectivement *droit et écrire*. Littéralement *orthographe* signifie, écrire droit. Elle désigne l'ensemble des règles et des conventions qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue. Elle concerne aussi bien la transcription des mots de la langue (orthographe lexicale) que leur morphologie, selon l'environnement dans lequel ils ont été utilisé (orthographe grammaticale). L'apprentissage de l'orthographe se fonde sur un principe important ; *amener l'apprenant à découvrir la bonne orthographe des mots*. Il est donc attendu de l'apprenant durant cet apprentissage qu'il puisse connaître la bonne orthographe des mots. Comme la grammaire, elle part d'un corpus en adéquation avec le module, corpus à partir duquel l'apprenant étudiera à travers une manipulation le fonctionnement du fait orthographique mise en exergue, à en ressortir la règle générale.

Le vocabulaire se définit comme l'ensemble des mots d'une langue, et s'occupe essentiellement des aspects sémantiques. En tant qu'activité de la classe de français, il vise une triple compétence : *une compétence culturelle* dans la mesure où il permet aux apprenants d'avoir un lexique riche ; *une compétence langagière*, car l'apprenant en fonction des situations peut opérer des choix dans son lexique et utiliser l'expression la plus appropriée ; *une compétence linguistique* dans la mesure où l'apprenant acquière un vocabulaire spécialisé. Il part aussi d'un corpus qui met en exergue des situations contenues dans des modules. L'apprentissage du vocabulaire dans le cadre de l'APC est ciblé et situé. Ici on part d'un module bien précis afin d'offrir la possibilité à l'apprenant de s'approprier un

vocabulaire utile. Vu sous cet angle, on dirait que le vocabulaire, au-delà d'être une activité à part entière avec un ensemble de notions bien défini, est considéré comme une rubrique importante, prise en compte pour le déroulement des autres activités de la classe de français car toutes celles-ci prévoient durant leur apprentissage le volet vocabulaire. Même si la finalité de l'apprentissage du vocabulaire paraîtra la même avec l'APC comme avec la PPO : enrichir le lexique de l'enfant en qualité et en quantité, on relèvera tout de même une légère différence. Dans le cas de la PPO, l'enseignement du vocabulaire est disparate, il n'est pas ciblé sinon lorsqu'il met en évidence, dans une séance de cours, des contenus comme *le champ lexical*, *les familles de mots*, quelques notions qui partent toujours d'un principe de convergence ou d'identité de sens, et qui centralisent de ce fait l'action d'enseignement, et le processus d'acquisition ou apprentissage dans un domaine. L'APC par contre donne un vocabulaire précis en fonction des modules.

La conjugaison est cette activité de la classe de français qui met l'accent sur la conjugaison des verbes et initie l'apprenant à la conjugaison des verbes, dans des modes et à des temps précis. Grâce à elle, les apprenants peuvent facilement situer les actions dans le temps. Avec la PPO elle se faisait de manière singulière c'est-à-dire quelle constituait une activité en soi. Il s'agit de mettre au tableau, durant la séance d'apprentissage, une série de verbes à conjuguer dans un mode et à des temps respectifs ; ou alors mettre un seul verbe qui sera conjugué en plusieurs temps. Mais avec l'APC, elle se propose d'être une ressource utilisable dans la manipulation de certaines compétences. Elle vise, d'après le Curricula du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire, un objectif linguistique : permettre à l'élève d'intégrer judicieusement ses acquis en conjugaison dans ses productions orales et écrites ; et de les réinvestir.

2.1.1.3. Le pôle de la production des textes

C'est ici que l'élève est appelé à exercer son talent en produisant, en créant ses propres textes. Il va démontrer sa maîtrise des outils de la langue, des savoirs faire méthodologique en fonction des types qu'il aura à produire. Dans ce pôle, on retrouve toutes les activités de la classe de français se rapportant à la production : production écrite, production orale.

La production écrite au sous-cycle d'observation enseigne l'écrit. En effet en accord avec les objectifs de l'éducation, l'apprenant, à la fin de sa formation doit pouvoir s'exprimer en français, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Du latin *scriptura*, l'écriture désigne la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. Définit

ainsi, elle se réduit à une simple réalisation graphique. On peut également la définir comme un ensemble de formes spécifiques, adaptés dans la production des différents types de textes. Et dans ce cas, elle dépasse la simple graphie, et désigne une manière d'écrire, un protocole de rédaction. Au secondaire, la production écrite prend donc en compte ces deux dimensions de l'écrit. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à rédiger : d'abord en construisant un texte partant du mot (respectant les règles de la syntaxe et de la morphologie) ; et puis en respectant les exigences propres à chaque type de production (la méthodologie). En fonction de la nature du texte à produire, l'écrit se subdivise en exercices : la narration (où il est appelé à raconter), la description, le portrait, la lettre (officielle et privée). À chacune de ces productions, une méthodologie particulière de sorte donc que maîtriser une production est synonyme de disposer du savoir méthodologique par rapport à ladite production.

L'oral est aussi un volet très important de l'activité de production. En effet une des préoccupations de l'état camerounais est aussi l'expression orale de ses citoyens. De ce fait une importance sera accordée à l'expression orale longtemps délaissée par la PPO. Cette dernière a beaucoup insisté sur l'expression écrite et ignoré l'orale pourtant le gouvernement camerounais sur le plan de la langue veut des citoyens capable de s'exprimer correctement à l'oral comme à l'écrit en français et en anglais. C'est avec l'avènement de l'APC que l'apprentissage de l'oral va effectivement prendre corps au secondaire car au primaire et à la maternelle, on avait déjà de sorte d'activités qui permettaient à l'élève d'acquérir l'expression telles que *les récitations, les champs, des comptes rendu, etc.*

L'apprentissage de l'oral a donc pour objectif d'améliorer l'expression orale des apprenants en leur permettant de développer un agir compétent à travers lequel ils pourront s'exprimer correctement et de manière distinctive. Elle se subdivise elle aussi en micro activités. Dans cette rubrique, on a : *la compréhension orale* (où il est attendu de l'élève qu'il puisse restituer un texte écouté), *l'exposé oral* (où l'apprenant doit pouvoir s'exprimer oralement, en public, respectant les principes de la prise de parole en public), *la dramatisation* (qui est la mise en scène d'un texte lu par les apprenants) *le commentaire de l'image* (lire une image) et enfin *la récitation*. Toutes ces activités permettent à l'élève de développer des compétences orales :

- Maîtriser les outils de la langue
- Etoffer sa culture littéraire ou générale et affiner son jugement au contact de l'opinion des autres
- Apprendre à respecter l'opinion d'autrui et être courtois pendant les échanges.

2.1.2. Organisation des contenus d'enseignement

Par *contenu d'enseignement*, on entend l'ensemble des notions qui constitueront l'objet de l'enseignement ; et leur organisation se fait à travers un programme. Le programme désigne d'après le Larousse illustré 2013 « l'énoncé des thèmes d'une discipline dont l'étude est prévue dans une classe. C'est également un ensemble structuré d'objectifs, d'éléments d'apprentissage ou d'activités constituant un enseignement » (LEGENDRE, 1993 ; 289). C'est donc un texte réglementaire, officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline et à chaque niveau le contrat d'enseignement. Il apparaît ainsi comme le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant opère des choix adaptés aux élèves. Il est différente du curriculum qui est « un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : définition des objectifs de l'enseignement, contenu, méthodes et dispositif relatif à la formation adéquate des enseignants », (LADSHEERE ; 1979). Ce dernier est un ensemble un peu plus vaste, contenant des éléments entre autres desquels figurent les données du programme d'étude. Un programme d'étude varie d'un niveau à l'autre, d'une discipline à l'autre.

Dans le cas du français, les contenus d'enseignement sont regroupés dans des catégories. En effet étant donné que le français est une discipline qui se fait à travers une multitude d'activités, nous comprenons donc que les rubriques ou les catégories regroupant les notions à enseigner constituent juste les différentes sous-disciplines. En fonction de chaque sous-discipline les notions du français vont varier ; et son programme d'étude prévoit pour chacune de ces activités (les lectures, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, les exercices écrits), un nombre fini de notions à aborder au cours d'une année ou pendant un temps de formation. Développer des compétences en français (à l'oral et à l'écrit) signifie alors disposer de toutes ces notions, de toutes ces ressources qui sont soit de simple savoir notionnels soit des savoir méthodologiques qui enseignent un certain savoir-faire dans certaines pratiques.

Cette organisation des contenus d'enseignement dans des catégories pour ce qui est du domaine de la discipline français est une pratique ancienne. Sur ce plan, on ne peut donc pas distinguer la PPO de l'APC, car dans l'une des approches comme dans l'autre, le français se présente toujours comme une entité divisible, et malgré la différence d'approche, il garde cette organisation.

Outre l'organisation des notions dans des catégories, le programme d'étude du français organise également les contenus au tour des modules. Un module est défini comme une unité

d'enseignement autour d'une famille de situation. Pour espérer répondre aux exigences de la NAP qui allie école et société, l'inspection générale de français au Cameroun va définir un ensemble de situations problèmes, qui sont en réalité des situations de vie réelles dans lesquelles l'élève doit agir et interagir pour s'approprier le savoir. Ces situations problèmes seront, elles aussi, regroupées dans des familles selon la nature de la difficulté, le niveau même de la difficulté. Par exemple lorsque nous analysons ces situations ci-après : *pratique d'une activité économique, participation à une foire, organisation d'une kermesse, participation à un marché périodique, vente d'un bien de consommation*, etc nous constatons que toutes ces situations renvoient au domaine économique. Donc la vie économique qui est le nom d'un module, est en réalité un réservoir de situation, une catégorisation de situation mieux un regroupement de situations : c'est une famille de situation. Ces regroupements de situations en familles de situation vont constituer de manière singulière des domaines ou des secteurs d'activités spécifiques dont les noms permettront d'identifier, de nommer et de distinguer les différents modules. Aussi varié que sont les situations de vie et partant les domaines au sein desquels elles se regroupent, le programme d'étude du français va répartir ces contenus en six (06) modules :

- module 1: vie quotidienne ;
- module 2: vie socioculturelle ;
- module 3 : citoyenneté et environnement ;
- module 4 : vie économique ;
- module 5 : bien être et santé ;
- module 6 : média et communication.

Chacun de ces modules met l'apprenant dans des secteurs particulier, où il sera appelé à résoudre des problèmes relatifs à un domaine précis d'activité ; et pourra enrichir son vocabulaire. Ces modules guident donc les pratiques de classe des enseignants : chaque enseignement doit mener ses enseignements selon les exigences d'un module. Il ne s'agit plus de dispenser les enseignements en soi mais de dispenser en mettant l'élève face à des situations de vie réelle qu'il faut résoudre. Les situations de vie sont ainsi placées au même niveau que les savoirs afin de donner sens à ceux-ci. Auparavant avec la PPO, les contenus étaient listés dans les programmes et organisés selon les activités de la classe de français. On retrouvait par exemple en grammaire les notions suivantes: la phrase, le groupe nominal, les fonctions du nom, phrase déclarative /interrogative, le registre de langue, etc. Mais aujourd'hui avec l'APC nous avons un mode d'organisation autre avec les modules.

Au sein de chaque module, on retrouve sous forme tabulaire *la famille de situation* qui précise le domaine, *les exemples de situations* dans lesquelles peuvent se trouver les apprenant en rapport avec ce domaine, *les exemples d'action* c'est-à-dire l'ensemble de tâches possibles que l'apprenant peut exécuter ou réaliser dans ce champ, et puis il y a enfin *les ressources* qui sont les contenus à enseigner dans ce module. Chaque module a une enveloppe horaire de 25 heures donc quatre semaines d'enseignement à raison de 06 heures de français par semaine, une semaine d'intégration et puis on achève le module par des évaluations.

2.2. PRÉSENTATION DUNE LEÇON AVEC L'APC

Comme l'organisation des contenus d'enseignement, la présentation physique d'une leçon peut également constituer un autre motif ou mobil d'étude de la matérialisation en contexte camerounais de l'APC car cette approche propose une démarche particulière pour la présentation des leçons. Par présentation d'une leçon, on comprend sa préparation c'est-à-dire l'ensemble d'éléments importants pour sa mise en œuvre, et son déroulement ou ses étapes respectives. Cependant pour mettre en évidence la particularité des leçons avec l'APC sur le plan de leur présentation, deux points seront évoqués : une présentation théorique et puis une présentation pratique à travers une notion du français.

2.2.1. Présentation théorique d'une leçon selon l'APC

2.2.1.1. Etape de la préparation

Dans son cadre théorique, la présentation d'une leçon part d'une préparation. C'est l'étape de la construction du cours. Elle consiste pour l'enseignant à stimuler une situation d'apprentissage, à s'imaginer en situation classe, et à se poser un ensemble de questions afin de prendre des décisions adaptées au contexte. Elle permet donc à l'enseignant d'obtenir certaines informations importantes pour le bon déroulement de la leçon. Il y a :

- **Les modalités.** Il s'agit ici des informations par rapport à la situation d'apprentissage. Cinq (05) questions s'imposent :

- *Qui ?* on se renseigne suffisamment sur le groupe classe afin d'adapter l'enseignement à leur niveau : c'est la contextualisation.

- *Quand ?* cette question nous rappelle à la fois la période (moment de l'enseignement) et puis à la durée (le temps de l'enseignement)

- *Où ?* cette question indique le lieu de l'apprentissage. En effet d'une région à l'autre, d'une institution à une autre, d'une classe à l'autre (de même niveau) les approches ou les techniques d'enseignement peuvent changer

- *Quoi ?* c'est l'objet de l'enseignement, le savoir. Avant d'enseigner il faut savoir ce qu'on va enseigner.

- *Par quoi ?* c'est le matériel que nous utiliserons pour mettre sur pied le cours. Il est souvent judicieux pour la réussite d'un cours de faire une bonne recherche documentaire afin d'asseoir le savoir épistémologique.

• **La compétence :** lorsqu'on a déjà étudié le contexte, il est important de définir la compétence. C'est l'objectif de l'enseignement car *un enseignement n'est efficace que dans la mesure où il atteint un objectif (...) sinon il reste stérile et improductif*(MAGER). *Il est un instrument de travail qui oriente l'activité d'enseignement et celle d'apprentissage*, FEUMO (2012 ; 2). Sa formulation comprend trois informations.

- *le cadre de contextualisation* qui met l'apprenant dans une situation de vie réelle ;

- *L'agir compétent* : qui définit la tâche à réaliser

- *La ressource* : c'est la notion à aborder.

Dans l'ancienne PPO, on parlait en lieu et place de la compétence de l'OPO

• **La technique ou méthode :** il s'agit ici de développer des techniques pour amener les apprenants à s'approprier le savoir tout en restant dans la logique de l'approche pédagogique qui gouverne l'enseignement.

2.2.1.2. Le déroulement de la leçon

Il s'agit ici des différentes étapes qui structurent la leçon. De la PPO à L'APC nous sommes passés d'une présentation en OPI, instable (deux, trois ou quatre OPI) vers une présentation stable à six étapes.

Première étape : La découverte et la mise en relief de la situation problème. Il s'agit de présenter les consignes et la tâche à accomplir. L'enseignant porte au tableau les indications en ce qui concerne la nature de la leçon et le titre, la compétence attendue et le corpus. C'est

ici que l'apprenant prend contact avec la leçon. Il prend connaissance de la leçon et de ce qu'on attend de lui par la tâche inscrite au niveau de la compétence.

Deuxième étape : Le traitement de la situation problème de manière individuelle ou en groupe. Cette étape rentre dans la rubrique des activités d'enseignement/apprentissage en décrivant les activités qui favorisent la découverte de la situation problème. Il s'agit ici, pour l'enseignant, de poser un ensemble de questions afin d'amener les apprenants à ressortir le fonctionnement du fait à étudier. C'est l'étape de la manipulation du corpus.

Troisième étape: La confrontation des réponses. C'est ici le lieu des échanges entre les apprenants sous la conduite de l'enseignant. Au cours de ces échanges (axés sur la présentation des résultats par rapport aux questions de traitement), l'apprenant se rend compte de ses erreurs et les corrige lui-même ou avec l'aide de ses camarades.

Quatrième étape : La formulation des règles. Elle est la synthèse de la confrontation. Elle consiste, pour les apprenants, à formuler ce qui doit être retenu comme règle et consigné au tableau puis dans les cahiers des apprenants.

Cinquième étape : La consolidation des acquis. C'est une évaluation qui consiste à renforcer les connaissances des élèves. Il s'agit pour l'enseignant de donner aux apprenants des exercices d'application, écrits ou oraux, pour renforcer la compétence acquise. Ce qui peut déjà permettre à l'élève de s'auto évaluer.

Sixième étape: L'intégration. La compétence attendue est évaluée et les acquis sont transposés d'une situation à une autre. Il s'agit des exercices d'intégration qui se déroulent après la séance d'apprentissage des savoirs notionnels (lorsque c'est nécessaire) pour aider à installer les compétences en production écrite ou en production orale. Mais il faut noter que cette intégration n'est pas obligatoire au terme de chaque leçon.

2.2.2. Présentation matérielle d'une leçon

Pour mettre à découvert la différence entre la PPO et l'APC, nous avons trouvé judicieux de présenter une même leçon sous les deux modèles afin de mieux percevoir la distance. C'est une leçon de grammaire sur les subordonnées de temps et de manière en classe de 6^{ème}. Notre attention sera focalisée sur :

- les concepts ou mots utilisés
- les informations au niveau des en-têtes
- les étapes et démarche de la leçon.

2.2.2.1. Présentation d'une leçon sous le modèle de la PPO

Etablissement : Lycée Général Leclerc

Fiche n°1

Classe : 6^{ème}

lundi, 01 février 2016.

Effectif : 64 élèves

Période : 07h30-08h25

Durée : 1h

Nature de la leçon : grammaire

Titre de la leçon : subordonnées de temps et de manière

OPO : Etant donné le corpus en prélude à la leçon portant sur les subordonnées de temps et de manière, après manipulation dudit corpus chaque élève sera capable à la fin de cette leçon d'identifier à partir des mots qui les introduisent, la subordonnée de temps et la subordonnée de manière.

Pré-requis : la structure de la phrase, phrase simple/complexe, les connecteurs, etc.

Matériel : *La langue française au second cycle, classe de Tle*, Éditions Afrédit ; Encyclopédie Encarta DVD 2009 ; *connaissance et pratique du français*, Edition Larousse, *second cycle des lycées, les méthodes du français au lycée 2^{nde}-1^{er}*, Edition Bordas ; craie ; tableau noire ; etc.

Corpus : Prescription médicale

Julien sait désormais de quoi il souffre depuis qu'il a rencontré le docteur. Il est atteint du paludisme. Le docteur lui prescrit alors des médicaments qu'il doit prendre dès lors qu'il les achèterait. Il lui prodigue par la suite une série de conseils.

- Suis ton traitement jusqu'au bout comme le ferait tout homme sage.
- Prend tes médicaments après que tu as mangé, tous les matins et tous les soirs.
- Ne dors jamais sans être sûr que ta moustiquaire est installée.

Et ne tu guériras du paludisme que lorsque tu mettras en application toutes ces recommandations.

N°	OPI	Durée	Contenus	Supports	Activités d'enseignement apprentissage	Évaluation
1	Définir une subordonnée	15min	On appelle subordonnée toute proposition qui dépend d'une autre principale et donc une autre en dépend	corpus	<p>1- Combien de phrases compte le texte ?</p> <p><i>Le texte compte huit (08) phrases.</i></p> <p>2- Identifier les phrases qui ont plus d'un verbe conjugué</p> <p><i>06 phrases ont plus d'un verbe conjugué ; les phrases 1,3,5,6,7,8</i></p> <p>3- Combien de propositions compte chacune d'elle ?</p> <p><i>Les phrases 1 et 3 compte 03 propositions et les phrases 1,5,6,7</i></p>	

					<p><i>en comptent deux chacune.</i></p> <p>4- Y-a-t-il un rapport entre ces propositions sur le plan de leur structure ?</p> <p><i>Elles se complètent mutuellement, elles comprennent une principale et une subordonnée.</i></p> <p>5- Qu'est-ce qu'une subordonnée ?</p> <p><i>C'est une proposition qui dépend d'une principale et dont la principale en dépend.</i></p>	
--	--	--	--	--	---	--

2	Reconnaitre une subordonnée de temps	15 min.	<p>- La circonstancielle de temps</p> <p>On appelle subordonnée circonstancielle de temps toute subordonnée qui complète le sens du verbe de la principale en apportant des précisions sur le temps. Elle est introduite par des adverbess, des conjonctions de subordination et les locutions conjonctives qui traduisent l'idée de temps Ex : <i>quand, avant que, en attendant que, tant que, sitôt que, aussitôt que, chaque fois que, etc</i></p>	Corpus	<p>1- Observez les fragments soulignés et les phrases 7 et 8. Dites quels sont les mots qui unissent les propositions dans ces phrases ?</p> <p><i>Les mots qui unissent ces propositions sont : depuis...que, des lors, après...que, lorsque</i></p> <p>2- Que traduisent ces mots ?</p> <p><i>Ces mots traduisent l'idée de temps</i></p> <p>3- Quelle est la nature de propositions peuvent-ils introduisent ?</p> <p><i>Il s'agit des propositions subordonnées de temps</i></p> <p>4- Quels sont les autres mots qui introduisent cette</p>	Comment reconnaître une subordonnée de temps ?
---	--------------------------------------	---------	--	--------	--	--

					<p>subordonnée ?</p> <p><i>Quand, avant que, en attendant que, tant que, sitôt que, aussitôt que, chaque fois que, etc.</i></p> <p>5- Qu'est-ce donc une subordonnée de temps ?</p> <p><i>C'est une proposition qui complète le sens de la principale en apportant une idée de temps.</i></p>	
3	Reconnaitre une circonstancielle de manière	15 min.	<p>- Circonstancielle de manière</p> <p>La proposition subordonnée de manière, elle, complète le sens de la principale en apportant des précisions sur la façon, la manière par rapport à l'action de la principale. Elle s'introduit par des mots tels que <i>sans...que, comme, tel...que, etc.</i></p>	Corpus	<p>1- Par quels mots les propositions dans les phrases 5 et 7 sont liées ?</p> <p><i>Comme, sans...que</i></p> <p>2- Que traduisent-ils ?</p> <p><i>Ils traduisent la manière</i></p> <p>3- Quelle nature de proposition introduisent-ils ?</p>	Comment reconnaître une subordonnée de manière ?

					<p><i>Ils introduisent les subordonnées de manière</i></p> <p>4- Quels sont les autres mots qui peuvent introduire la subordonnée de manière ?</p> <p><i>Tel...que, telle...que, etc.</i></p>	
--	--	--	--	--	---	--

Évaluation finale : Analysez les phrases suivantes

1. Je suis arrivé après qu'ils vous eurent quittés
2. Quand venait la nuit, nous faisons notre promenade.
3. Depuis que je sais nager, je peux aller à la pêche en mer.

2.2.2.2. Présentation d'une leçon sous le modèle l'APC

Fiche de préparation N° 2

mardi, 15 mars 2016.

Etablissement : Lycée Général LECLERC

Classe : 6^{ème}8

Nature de la leçon : Grammaire

Titre de la leçon : Subordonnées de temps et de manière

Module : bien être et santé

Compétence attendue : Etant donné la nécessité de respecter toute prescriptions médicale, l'élève devra être capable, à la fin de cette leçon, de lutter contre le paludisme en formulant à l'aide des subordonnées de temps et de manière, un ensemble de pratiques et mesures préventives et/ou curatives.

Corpus : Prescription médicale

Julien sait désormais de quoi il souffre depuis qu'il a rencontré le docteur. Il est atteint du paludisme. Le docteur lui prescrit alors des médicaments qu'il doit prendre dès lors qu'il les achèterait. Il lui prodigue par la suite une série de conseils.

- Suis ton traitement jusqu'au bout comme le ferait tout homme sage.
- Prend tes médicaments après que tu as déjà mangé, tous les matins et tous les soirs.
- Ne dors jamais sans être sûr que ta moustiquaire est installée.

Et ne tu guériras du paludisme que lorsque tu mettras en application toutes ces recommandations.

N° :	Etapas de la leçon	Durée	Contenus	support	Activités d'apprentissage	
					Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant
1	Découverte de la situation-problème	5min	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de la leçon et de la tâche à réaliser - Lecture du texte 	corpus	<ul style="list-style-type: none"> - Saluer les élèves et s'assurer que la date est inscrite au tableau - Lecture du corpus par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants saluent l'enseignant - Lecture du corpus par les apprenants
2	Traitement de la situation-problème	15min	<p>Manipulation du corpus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questions de compréhension - Question d'analyse 	Corpus	<ul style="list-style-type: none"> - De quoi s'agit-il dans ce texte? - Quels sont les prescriptions faites à Julien ? - Combien de phrases compte le texte ? - Identifier toutes les phrases qui ont plus de deux verbes conjugués ? - Combien de proposition compte chacune de ces phrases ? - Quels sont les mots qui unissent ces propositions ? - Quelle est la nature de ces mots ? - Qu'est-ce qu'ils traduisent ? - Comment appelle-t-on ces phrases ? - Ces mots introduisent alors quelle type de subordonnée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves relèvent les questions - Individuellement ils essayent de répondre à ces dernières.

					- Comment identifier une circonstancielle de temps et celle de manière ?	
3	Confrontation	15min	<p>Réponse aux questions par les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit de la maladie de Julien - le médecin lui demande de suivre le traitement, de toujours installer sa moustiquaire avant de dormir, de boire les médicaments - le texte compte 08 phrases - Six de ces phrases ont plus de deux verbes conjugués : phrase 1, 3, 5, 6, 7, 8. - les phrases 1, 5, 6, 7, 8 ont deux propositions <p>La phrase 3 compte trois propositions</p> <ul style="list-style-type: none"> - phrase 1 (<i>depuis que</i>), phrase 3 (<i>dès lors</i>), phrase 5(<i>comme</i>), phrase 6 (<i>après que</i>), phrase 7 (<i>sans que</i>), phrase (<i>lorsque</i>) 	corpus	L'enseignant recueille des réponses en faisant participer le maximum voire la totalité.	Répondent aux questions

			<p>-ces mots sont de diverses natures : on a l'adverbe : <i>comme</i></p> <p>Des locutions conjonctives : <i>depuis que, sans que, après que, lorsque, dès lors que,</i></p> <p>- les locutions <i>depuis que, dès lors, lorsque</i>= traduisent le temps</p> <p><i>Comme, sans que</i> = traduisent la manière.</p> <p>- Ces mots introduisent des subordonnées de temps et de manière</p> <p>- comme autres mots introduisant le temps on a <i>quand, avant que, en attendant que, tant que, sitôt que, aussitôt que, chaque fois que</i></p> <p>- Pour identifier une circonstancielle de temps on pose la question <i>quand ?</i> après le verbe de la principale ; et pour trouver la circonstancielle de manière, on pose les questions <i>comment ? De quelle manière ?</i> après</p>		
--	--	--	--	--	--

			le verbe de la principale.			
4	Formulation de la règle	10min	<p>On appelle subordonnée, toute proposition qui dépend d'une autre principale et donc une autre en dépend.</p> <p>On parle de subordonnée circonstancielle de temps pour désigner toute subordonnée qui complète le sens du verbe de la principale en apportant des précisions sur le temps. Elle est introduite par des locutions conjonctives, des conjonctions de subordination ou des adverbes qui traduisent l'idée temps Ex : <i>quand, avant que, en attendant que, tant que, sitôt que, aussitôt que, chaque fois que, etc.</i></p> <p>Pour identifier une circonstancielle de temps, on pose la question <i>quand ?</i> après le verbe de la principale.</p> <p>Les circonstancielle de manière elles,</p>		<p>Qu'est-ce qu'une subordonnée circonstancielle de temps ? Qu'est-ce qu'une subordonnée circonstancielle de manière ?</p> <p>Comment reconnaître chacune d'elle ?</p>	<p>Elle est cette subordonnée qui complète le sens du verbe de la principale en donnant des précisions sur le temps de l'action. Elle s'introduit à travers les mots tels que <i>quand, avant que, en attendant que, tant que, sitôt que, aussitôt que, chaque fois que</i></p> <p>La subordonnée de manière donne des précisions sur la manière elle s'introduit par des mots tels que <i>sans...que, comme, tel...que, etc</i></p>

			complètent le sens de la principale en apportant des précisions sur la manière. Elles s'introduisent par les mots tels que <i>sans...que, comme, tel...que</i>		
5	Consolidation	10min	Identification des subordonnées de temps et de manière dans des phrases	Identifiez dans les phrases suivantes les subordonnées de temps et de manière. - <i>Quand le temps est à l'orage les animaux le savent</i> - <i>Ils capturent l'animal, après qu'il eut tout saccagé.</i> <i>Je te trouve comme je t'ai quitté.</i> <i>Elle a mangé comme tous les autres l'ont fait</i>	

Lorsque nous observons cette leçon, présentée sous les modèles de la PPO et de l'APC, on peut remarquer un ensemble de différences.

Au niveau de l'en-tête, on constate que les informations sont pratiquement les mêmes ; seulement au niveau de l'objectif, alors que la PPO définit l'ensemble des attentes à la fois de l'apprenant et de l'enseignant par le concept OPO ou objectif pédagogique opérationnel, l'APC, elle, parle de compétence, un savoir-faire pratique. Lorsqu'on essaye de comparer ces deux notions du point de vue de leurs constituants, nous remarquons qu'elles comprennent toutes trois (03) éléments. Un OPO comprend :

- les conditions de réalisation de la performance (*étant donné le corpus en prélude à la leçon portant sur les subordinnées de temps et de manière, et après manipulation dudit corpus*)

- la performance ou le comportement attendu (*être capable d'identifier les subordinnées de temps et de manière*)

- le seuil de performance jugé acceptable, c'est-à-dire, ce à partir de quoi on jugera l'objectif du cours atteint. On distingue un seuil quantitatif (*chaque élève*), et un seuil qualitatif (*à partir des mots qui les introduisent*).

Pour ce qui est des constituants d'une compétence, nous avons :

- le cadre de contextualisation (*le respect des prescriptions médicales*)

- l'agir compétent (*l'élève devra être capable à la fin de la leçon de lutter contre toute maladie en formulant des pratiques préventives et/ou curatives*)

- la ressource (*des subordinnées de temps et de manière*)

À partir de ces deux données, nous constatons que les deux approches ont des visées différentes : l'une est centrée sur la performance et l'autre sur la compétence. En effet, la PPO accorde une importance capitale au savoir, son souci étant d'amener les apprenants à posséder le savoir et être capable de le restituer. Les enseignants, à travers cette approche se proposent ainsi de développer chez les apprenants, entre le moment de leur entrée en classe et celui de leur sortie, des réflexes, des habitudes, des comportements. Avec l'APC par contre, on veut rendre l'apprenant compétent et du coup il est mis dans un contexte de vie réelle où il doit résoudre un problème. Ici il n'est donc plus question d'une restitution mais d'un réinvestissement, d'un transfert c'est-à-dire utiliser le savoir pour résoudre des problèmes. La dichotomie performance/compétence nous permet donc de voir, au-delà de tout

ce qui a été sus-évoqué, la distance et l'évolution de la PPO à l'APC. Nous avons d'un côté le comportement que l'apprenant doit subir car le seul effort à fournir ici est de suivre le chemin balisé par l'enseignant avec les OPI; et de l'autre côté, la compétence qui l'amène à agir en toute conscience. Mais cette dichotomie dans le domaine des sciences de l'éducation n'est pas à confondre avec celle de Chomsky en linguistique, où la compétence est définie comme l'aptitude naturelle des humains à pouvoir utiliser le langage, et la performance comme le moment de l'utilisation proprement dite du langage par l'homme à travers des énoncés concrets.

Toujours au niveau de l'en-tête, on voit avec l'APC une information nouvelle : *le module*. Cette information a pour nom un secteur d'activité, un domaine précis : *bien être et santé*. Et lorsqu'on regarde attentivement la formulation de la compétence et le corpus, on peut se rendre compte que ces deux données tournent autour du domaine d'activité précisé par le module : c'est le principe de la cohérence. En effet, c'est cette information qui semble, au-delà de tout autre élément de différence, la touche individuelle de l'APC. C'est elle qui établit ce rapport étroit entre l'école et la vie. C'est donc par elle qu'on a pu donner du sens aux apprentissages c'est-à-dire montrer à l'élève l'utilité du savoir. Par rapport à notre cours de la fiche N⁰2, si l'élève se demande à quoi lui servirait la leçon de grammaire sur les subordonnées de temps et de manière, il trouverait pour réponse, par rapport à la compétence, qu'elle lui permettrait par exemple de lutter contre (prévention) ou de guérir (la cure) le paludisme. Pour toute situation, le savoir, qui est la leçon qu'on va présenter sera toujours considéré comme la solution ou le chemin vers une solution. L'école n'est donc pas éloignée de la vie, elle se sert plutôt de la vie pendant les situations d'apprentissages et constitue pour cela un moyen de résolution des problèmes de la vie pour une adaptation de chacun : l'APC est *l'école par la vie et pour la vie* (DECROLY). La PPO, elle, ne fonde pas ses enseignements sur un domaine d'activités. Ainsi le concept *module* n'est pas compatible à sa méthodologie, non plus familier à ses exécutants. Elle ignore toutes les conditions de vie et l'expérience du sujet et *forme des exécutants* FOTSO (2011 ; 21). Tous les produits issus de la PPO n'appliquent en réalité que ce qu'ils savent, ce qu'ils ont appris (le savoir, ensemble de fait et principes liés à un domaine d'étude), ils sont cependant dépourvus de tout esprit de créativité, inaptes à l'initiative, ils suivent le chemin tracé par leur maître à travers les OPI.

Lorsqu'on part des en-têtes, nous pouvons encore remarquer que l'OPO se subdivise en OPI, donc l'association favorise l'atteinte de l'objectif pédagogique opérationnel. L'atteinte de l'OPO ou du comportement attendu est conditionnée par l'atteinte des OPI. Il

nous semble qu'avec ces objectifs intermédiaires, une piste est imposée à l'élève car chaque OPI conduit à des activités d'enseignement/apprentissage spécifiques ; et dans ce cas on a l'impression que l'apprentissage est conditionné. Nous savons que tout apprentissage se justifie par un comportement car « l'apprentissage est la modification durable du comportement humain » (GAGNE), et ce comportement avec la PPO est conditionné par l'atteinte des objectifs intermédiaires d'apprentissage. L'apprenant subit son apprentissage et l'enseignant voudrait développer en lui des réflexes. Avec l'APC, on a plutôt une construction successive car l'élève retrace facilement le chemin parcouru partant de la découverte de la situation problème vers la reformulation qui est le lieu du résumé ou du retenons. Il prend activement part à son apprentissage car à chacune des étapes il est activement impliqué.

2.3. L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES APPRENANTS

2.3.1. Définitions

Du latin *ex valere* qui signifie *extraire la valeur de*, l'évaluation est une opération qui consiste à mesurer le degré d'atteinte d'un objectif ou directement le niveau de maîtrise d'une notion ou d'un ensemble de notions par les apprenants. Elle désigne d'après le Larousse Illustré 2003 la mesure à l'aide des critères déterminés des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement. Elle est le processus qui consiste à :

recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision. DE KETELE (1989).

Elle est également :

une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. LEGENDRE (1993)

L'évaluation, telle que définit plus haut, prépare à une prise de décision et se fonde sur un ensemble de critères explicites, tirés des objectifs d'apprentissage. Elle est donc un processus intentionnel et systématique.

2.3.2. Instruments et Principes d'une bonne évaluation

2.3.2.1. Instruments d'évaluation

Pour recueillir auprès des apprenants des informations valides, fiables et pertinentes on procède, par des examens à travers des épreuves. Ces examens, sont des instruments d'évaluation c'est-à-dire des outils qui permettent de mesurer le rendement scolaire des élèves. Par examen, on entend « un énoncé de symbole, de mot ou d'image par lequel un examinateur communique une intention à un répondant de façon à obtenir de ce répondant la réponse attendue », GIRARD (1993).

On distingue plusieurs formes d'examen.

- Les questions ouvertes

C'est un type traditionnel d'examen à travers lequel l'examineur laisse la possibilité au répondant d'organiser sa réponse. Celui-ci sur une question, peut s'étendre autant qu'il faut même s'il peut se retrouver à utiliser des subterfuges, des digressions. L'avantage ici est qu'au-delà d'examiner les réponses aux questions posées, il permet aussi de mesurer l'habileté linguistique et grammaticale, les processus mentaux qui ont certainement servi dans la compréhension et l'organisation de la réponse du répondant. C'est l'une de forme d'examen qu'on utilise le plus souvent ou même toujours dans le cadre de l'évaluation des acquis des apprenants en français

- Les questions à choix multiple

Très rarement utilisés, les examens à question à choix multiple mettent le répondant dans une situation de choix. En effet, il s'agit pour l'examineur de proposer face à une question qu'il pose plusieurs réponses, où à l'aide d'un signe, le répondant doit choisir la bonne réponse parmi les possibilités qui lui sont données. Ce mode d'évaluation permet d'évaluer un grand nombre de contenu et facilite la correction mais ne permet pas l'évaluation des habiletés de niveau supérieur.

- Les questions du type vrai/faux

Dans ce mode d'évaluation, il s'agit pour le candidat de se prononcer sur la véracité ou la fausseté d'un énoncé. Le répondant a donc devant lui un énoncé et deux possibilités de réponses (soit vrai, soit faux). Il a 50% de chance de trouver la bonne réponse.

- Les examens oraux

Ce mode d'examen met en scène un étudiant devant un jury constitué d'examineur. Le candidat est appelé à répondre oralement aux questions de l'examineur. Ce type permet d'évaluer l'apparence, la langue parlée. Il a cet avantage que l'examineur a la possibilité de poser plus de question ou de les changer dans la mesure où le candidat n'arrive pas à répondre à certaines. Mais il demeure subjectif car personnalisé par chaque examineur ; et exigeant car il faut varier le langage. Les examens oraux favorisent l'acquisition du langage. De ce fait, ce mode est aujourd'hui, avec l'APC, très utilisé car l'un des objectifs de l'enseignement du français est d'amener les apprenants à s'exprimer correctement en français, à l'oral et à l'écrit.

2.3.3. Les principes d'une bonne évaluation

Cinq (05) principes gouvernent l'évaluation :

- *Le principe de congruence*, d'après ce principe, lors d'une évaluation, il faut qu'il y ait adéquation entre les items d'évaluation (expression d'une question d'examen) et les objectifs visés par la leçon qui constitue l'objet d'évaluation.

- *Le principe de pertinence*, c'est lui qui s'assure des problèmes d'ordre, de normes en évaluation, norme par rapport à la présentation des items (est-ce qu'il y a congruence), norme sur l'ordre de correction (la fiabilité et l'objectivité), norme sur l'instrument de mesure (est-ce que la forme ou l'instrument d'évaluation permettra d'obtenir ce qui est recherché, est-il approprié). Ce principe apparaît ici comme l'outil ou instrument de la congruence.

- *Le principe de l'égalité des chances*. D'après ce principe, les apprenants qui subissent les évaluations doivent être considérés au même niveau. Les conditions d'évaluation ainsi que les principes de correction doivent être les mêmes. Et dans ce cas, la surveillance doit être impérative afin d'éviter les fraudes de tout genre. La correction devrait être réalisée par les mêmes enseignants qui vont s'assurer d'appliquer les mêmes principes chez tous les élèves. Ce principe lutte contre toute forme de contre fidélité comme le favoritisme par exemple.

- *Le principe de la non-discrimination*. Ce principe pose que pendant les évaluations, on ne doit pas discriminer les élèves de par leur couleur de peau, leur croyance, leur ethnie, leur langue. Tous les élèves doivent être considérés comme égaux.

- Il y a même *le principe de la contestation* qui donne le droit à l'étudiant de refuser une note et d'être réévalué. C'est pourquoi l'idéal serait de remettre les copies aux apprenants.

2.3.4. Types d'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation.

- L'évaluation pronostique

Elle détecte les aptitudes des élèves ou des candidats à certains métiers grâce à l'application des tests d'aptitude. Elle se pose au début de tout apprentissage et a pour avantage de renseigner sur le réel niveau des apprenants. A travers elle, on connaît mieux les besoins des apprenants. Cependant elle ne définit pas une base d'évaluation car elle se fait avant l'enseignement.

- L'évaluation diagnostique

Elle permet à l'enseignant de vérifier les acquis antérieurs de l'élève, qui sont susceptibles de favoriser la compréhension de la nouvelle leçon. C'est donc une forme de révision. Elle permet de suivre les élèves avec le souci de toujours les mettre à la page. Elle décèle et explique les faiblesses et les aptitudes défectueuses observées au cours de l'apprentissage.

- L'évaluation formative

C'est elle qui se déroule le long du processus enseignement/apprentissage c'est-à-dire au cours et à la fin des leçons. Elle permet de vérifier au fur et à mesure qu'on avance dans une leçon si les élèves suivent et comprennent.

- L'évaluation continue

C'est celle suivant laquelle le travail de l'élève est tronçonné ; morcelé. Ici, on procède par étapes : après avoir évalué un thème, on passe à un autre. Elle s'opère pendant les différentes phases du processus de formation des élèves. Elle passe par des évaluations séquentielles, trimestrielles pour aboutir à une sommative.

- L'évaluation sommative

Elle se situe au terme d'une période d'enseignement donnée et vérifie l'ensemble des connaissances acquises par les élèves au cours de cette période. Elle évalue les informations en masse. C'est elle qui sanctionne les examens de fin d'année dans les classes transitoires et

couvre généralement tout le programme. Elle valide le passage d'un niveau à un autre au d'un cycle à l'autre.

- L'évaluation certificative

C'est elle qui sanctionne les examens officiels : BEPC, PROBATOIRE, BAC, pour ce qui est de l'enseignement secondaire général. Elle évalue les enfants d'un même niveau sous des bases identiques et dans les mêmes conditions. C'est donc une évaluation harmonisée, sur le plan national.

2.3.5. Approche comparative de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage du français selon la PPO et l'APC en sixième.

Comme toutes les autres disciplines le français pour jauger le niveau des apprenants dans les salles de classes procède par des évaluations. En fonction du moment et du but recherché, il va emprunter à la liste sus-évoquée un type. Cependant en fonction des approches méthodologiques, le système d'évaluation va varier.

Divisé en sous-discipline, le français va évaluer toutes ses rubriques autour de trois (03) exercices durant chaque séquence d'apprentissage. Avec la PPO, on pouvait voir pendant une séquence *une dictée, l'étude de texte, la rédaction*. En dictée, il s'agit, comme son nom l'indique, de dicter un texte d'une certaine longueur aux élèves, où ils sont appelés à donner la bonne orthographe des mots. Notée sur /20 points, l'enseignant doit, lors de la correction, repérer les erreurs et les fautes des apprenants (l'erreur provenant d'une ignorance de la règle ou d'une théorie, et la faute d'une mauvaise interprétation et/ou utilisation de la règle). Ces erreurs et fautes sont regroupés en fautes d'orthographe d'un côté qui retranchent chacune 1 point et de l'autre les fautes de grammaire qui retranchent 2 points.

L'étude de texte est aussi un instrument d'évaluation en français. Il s'agit d'un ensemble de questions autour d'un texte, où nous avons d'une part les questions de compréhension afin de voir si le candidat s'est approprié le sens du texte : c'est la partie I de l'épreuve intitulé *compréhension du texte*. Après les questions de compréhension, un ensemble de questions est posé à l'apprenant par rapport aux notions vues à la fois en orthographe, en grammaire, en conjugaison, en vocabulaire. C'est la partie II de l'épreuve

d'étude de texte en sixième : *connaissance et maniement de la langue*. Elle est noté sur /20points, avec pour coefficient 1.

La rédaction enfin est un exercice de production écrite où l'apprenant doit produire ses propres textes soit à raconter une histoire ou un événement (la narration), soit à décrire des lieux et faire le portrait des personnes (la description), faire des demandes ou des correspondances de tout genre (lettres privée/officielle). Pendant la correction, il y a des rubriques qui sont prise en compte. Il y a la méthodologie : elle est propre à l'épistémologie de chaque exercice. Une narration sur le plan méthodologique n'a pas les mêmes exigences qu'une description. Cette méthodologie est évaluée dans les rubriques *organisation des idées* et *présentation*. En plus des éléments méthodologiques, *la compréhension du sujet* est également importante parce qu'il travaille sur un sujet de réflexion. Elle constitue, elle aussi, une rubrique d'évaluation. Parce que l'enseignement/apprentissage du français enseigne la norme du français elle évalue donc aussi la langue : c'est la rubrique *langue et style*. Tout devoir de rédaction prend donc en compte ces quatre rubriques : *compréhension du sujet, langue et style, organisation des idées et présentation*.

Avec l'avènement de l'APC, la discipline français va changer sa méthode d'évaluation. D'abord elle va substituer la dictée ordinaire par *la correction orthographique* où il est question pour l'examineur de donner aux apprenants un texte avec des fautes qui ont été expressément glissées dans le texte. Il s'agit pour l'apprenant de détecter ces fautes et de les corriger. Ces fautes sont de quatre ordres :

- 04 Fautes d'accent, de majuscule, de ponctuation de mauvaise coupure de mots enfin de ligne noté sur 2 points ;
- 04 fautes d'orthographe simple notées sur 4points ;
- 02 fautes d'orthographe avec incidence sémantique notées sur 4points ;
- 05 fautes de grammaire ou de conjugaison notées sur 10 points.

Ces deux dictées (traditionnelle et orthographique) évoluent dans un sens inverse. Avec la dictée traditionnelle, l'élève avant la correction dispose de 20 points et chaque faute retranche à ces 20 points un nombre fixe de points en fonction de la nature de la faute. Pourtant avec la correction orthographique, l'élève ne dispose d'aucun point au début et sa note dépendre du nombre de mots trouvés. D'une part l'enseignant corrige les fautes et d'autre part il s'intéresse aux mots bien écrits.

Mais nous remarquerons qu'avec l'étude de texte et la rédaction il n'y a pas une grande différence sur le plan des rubriques de correction. Seulement avec l'APC toutes les activités se font dans des modules et l'enfant est face une situation problème.

L'avènement de l'APC va ajouter aux exercices d'évaluation en français les exercices de productions orales. On ne va plus se limiter à évaluer en écrit mais à travers les exercices de l'orale (*récitation, le commentaire de l'image, la compréhension orale, l'exposé oral et le débat*), on va évaluer l'expression orale des apprenants, avec des rubriques qui prennent en compte au-delà de la *compréhension du sujet, de la langue et de l'organisation du sujet*, les exigences mêmes de toute situation d'oralité telle que l'expression corporelle qui renferme l'expression faciale, l'attitude, la gestuelle, la tenue vestimentaire. Comme l'expression écrite, elle est notée sur 20/point et un coefficient égal à 2. Durant cette épreuve il s'agit pour l'apprenant de se présenter devant le groupe classe et réaliser la tâche demandée oralement.

En somme, on retient de ce chapitre sur l'APC en contexte camerounais, que cette approche a apporté plusieurs innovations, plusieurs changements dans le système éducatif camerounais. Sur le plan de l'organisation des enseignements, nous sommes partis d'une simple organisation des notions avec la PPO à une organisation des contenus en module d'enseignement axés sur des situations de vie réelles. Sur le plan de la présentation matérielle d'une leçon, on a substitué l'organisation instable d'une leçon en OPI à une organisation fixe avec six étapes, partant de la présentation de la situation problème vers la consolidation en passant par le traitement de la situation, la confrontation et la formulation de la règle. En évaluation nous sommes passés d'une évaluation de savoir à une évaluation des compétences, en intégrant dans le système existant l'expression orale et la correction orthographique en lieu et place de la dictée traditionnelle. Ce chapitre nous a donc permis de mettre en évidence la différence entre la PPO et l'APC /ESV du Cameroun. Ce chapitre est un témoin de la légalisation de l'APC au Cameroun. Cependant, on se demande bien si cette légalisation implique inéluctablement sa pratique dans les établissements scolaires d'enseignement général au Cameroun.

II^{ème} PARTIE : PROJET D'UNE IMPLÉMENTATION RÉELLE DE L'APC AU CAMEROUN

Après avoir présenté de manière détaillée la théorie de l'APC et son exécution en contexte camerounais à travers l'enseignement/apprentissage du français, il s'avère important pour nous, et par rapport à l'objectif de notre travail, d'évaluer son niveau de maîtrise auprès des enseignants ; et par-delà, voir la vitesse et les proportions de sa diffusion jusque dans les localités les plus reculées du Cameroun deux (02) ans après sa légalisation. Il s'agira pour nous de voir si elle est toujours régionale, locale, ou une affaire de certains individus. Pour cela il s'impose à nous une étude empirique, une enquête de terrain qui nous permettra d'apprécier les pratiques des enseignants par le biais des observations, et de juger à travers des échanges la pertinence de leurs savoirs théoriques sur le phénomène. À partir de cette étude de terrain nous pourrions donc voir les multiples écueils auxquels l'APC fait face et envisager d'éventuelles pistes pour la mettre à la portée de tous les enseignants. C'est autour de ces deux axes que nous projetons d'implémenter véritablement le fait APC dans le Cameroun entier.

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

3.1. PRÉSENTATION DU CADRE D'ÉTUDE

Le cadre d'étude correspond ici au site qui abrite notre recherche. Pour cette étude, nous avons choisi pour site de recherche le CES bilingue de BIYI AKUM ESSÉJÉ. BIYI AKUM ESSÉJÉ est une localité du Sud-Cameroun, situé à environ 200 km d'EBOLOWA, chef-lieu de la région du Sud. Petit village de l'arrondissement d'OLAMZE, il s'étend sur une superficie moins vaste et est habité par une population essentiellement agricole et commerçante, car frontalier à la Guinée Equatoriale, il est le terrain de nombreux et grands échanges entre guinéens et camerounais de cette localité. Comme toutes les autres localités du département de la Vallée du NTEM, duquel il dépend, il est d'expression NTUMU. Pour l'éducation de ses enfants, cette région a pu bénéficier de la part des pouvoirs publics, et précisément des ministères en charge de l'éducation des établissements scolaires (maternelle, primaire, et secondaire) afin d'assurer le suivi et la formation de tous les individus en âges de scolarisation.

Dans le domaine de l'enseignement secondaire on retrouve à BIYI un établissement d'enseignement technique : il s'agit d'une SAR/SM presque pas fréquentée car on note ici une quasi absence des élèves et partant, celle des enseignants ; un établissement d'enseignement général : un C E S, entouré d'une grande forêt et construit sur deux bâtiments séparés par la route avec d'un côté le sous-cycle d'observation (6^{ème}-5^{ème}), et de l'autre le sous-cycle d'orientation (4^{ème}, 5^{ème}). Il compte au total 60 élèves de 6^{ème} en 3^{ème}. Par niveau nous n'avons qu'une seule classe, ce qui fait qu'en tout, nous avons quatre (04) classes.

Dans la classe de 6^{ème}, pour ne s'intéresser qu'à celle-ci en raison du fait qu'elle constitue la principale cible de notre étude, on compte environ 25 élèves inscrits dont la moyenne d'âge est comprise entre 10 et 15 ans. Entre autre des enseignants qui assurent les enseignements à ce niveau, nous avons M. ENGAMA Grégoire, seul professeur de français de l'établissement.

Au niveau de l'administration scolaire, depuis un peu plus de quatre ans, l'établissement est dirigé par M. ONDOUA ONDOUA Moïse, professeur formé de philosophie. A ses côtés, nous avons un surveillant général, professeur de physique chimie et enseignant de mathématique, et un collègue de quelques professeurs : un professeur d'histoire-géographie-ECM, un professeur d'anglais, un professeur de français. Notons que suite au manque d'enseignants, certains professeurs se verront enseigner d'autres disciplines en dehors de celles pour lesquelles ils ont été formés.

3.2. DESCRIPTION DE LA MÉTHODE ET DE L'OUTIL D'ANALYSE

3.2.1. Objectifs de l'étude

Notre travail s'inscrit dans le vaste champ de la didactique et cible le domaine propre des approches méthodologiques dans les pratiques de classe en français. Le but à atteindre de ce travail est double :

- D'abord, présenter les résultats de notre enquête, effectuée auprès des enseignants de français en classe de 6^{ème} au CES de BIYI à travers l'observation d'une leçon suivie d'un entretien au sujet de l'APC.

- Et puis, en fonction des résultats sur le niveau de maîtrise de l'APC par les enseignants, envisager des solutions pour une pratique généralisée et effective de l'APC dans le processus enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation en générale et en particulier en classe de 6^{ème}.

3.2.2. Méthode et instrument de collecte des données

La méthode est « la voie à suivre pour se mettre en quête de la vérité des choses », (Descartes ; 1637). Pour espérer atteindre nos objectifs, il nous a paru nécessaire de travailler avec méthode, d'inscrire nos travaux dans une logique et pour cela nous avons opté pour la méthode qualitative, celle-là qui « produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites et les comportements observables des personnes », POGDAN et TAYLOR(1984). La méthode qualitative ainsi définie, cherche donc à comprendre, à expliquer, à décrire un phénomène, à évaluer les performances d'une personne, un projet. En rapport avec notre étude, une autre raison qui justifierait notre penchant pour la méthode qualitative est que nous voulons étudier auprès des enseignants de français le fait APC, savoir s'ils savent ce que c'est, comment l'appliquent-ils. Ce registre qualitatif, nous propose une

multitude d'outils et nous permet en fonction du contexte et de la façon dont nous voulons mener notre étude de choisir l'instrument adéquat pour la collecte des données.

Pour notre étude, nous avons trouvé judicieux de nous servir d'un entretien directif ou structuré afin de pouvoir répondre aux multiples questions qu'on s'est posé au départ. En effet, étant donné qu'on veut évaluer le niveau de pratique et la vitesse de diffusion de l'APC dans l'enseignement/apprentissage du français, étudier les performances des enseignants de français sur leurs savoirs théoriques en APC passerait mieux par un échange direct où on prendra en compte au-delà des réponses données, le temps mis pour répondre, les hésitations, les incompréhensions. On appelle entretien, un rapport oral de tête-à-tête entre deux personnes dont l'une transmet à l'autre des informations sur un sujet prédéterminé. Il est dit structuré ou directif lorsqu'il procède par des thèmes suivis de questions ouvertes où le candidat a la possibilité de répondre comme il le souhaite.

Notre entretien portera sur six (06) thématiques :

- L'expérience socioprofessionnelle.

Il s'agira dans ce thème de s'acquérir des informations relatives à l'identité de l'enseignant interviewé, et puis au nombre d'années passé dans l'enseignement.

- L'approche usuelle d'enseignement

Cette deuxième thématique a pour objectif de voir comment l'enseignant mène ses enseignements, quelle(s) approche(s) pédagogique(s) guide(nt) ses pratiques.

- Connaissances théorique en APC et son application

Il s'agira ici d'évaluer les savoirs théoriques de l'interviewé sur l'APC d'une part et d'autre part, voir comment il s'y prend souvent lors de ses classes d'activités.

- Connaissance d'auteurs et d'ouvrages en APC

Dans cette rubrique, on veut connaître les sources du savoir de l'enseignant, sa culture scientifique.

- Difficultés liées à l'application de l'APC

Nous voulons répertorier toutes les forces, tous les obstacles qui limitent ou empêchent l'application de l'APC par les enseignants.

- Propositions pour une diffusion généralisée de l'APC et l'amélioration de l'éducation au Cameroun

À travers cette thématique, nous pourrions obtenir des solutions favorables à une bonne diffusion de l'APC afin de la rendre effective dans toute la superficie du Cameroun.

La collecte effectuée, nous prendrons le soin de retranscrire toute cette bande audio enregistrée avec le transcripteur SONAL qui nous permettra d'avoir en fichier WORD tous les informations reçues pour leur traitement et leur archivage.

L'observation nous a également paru très importante pour notre étude. Elle consiste à enregistrer de manière systématique les schémas comportementaux des personnes, des objets, et des événements afin d'obtenir des informations sur le phénomène recherché. Dans la mesure où on voudrait évaluer les performances des enseignants, il s'impose à nous d'observer leur savoir-faire en situation ; car il s'agit d'une approche méthodologique. Cette dernière est doublement articulée avec une dimension théorique constituée des concepts, principes, démarches et objectifs, qui décrivent et guident sa pratique ; et une dimension pratique car elle constitue un savoir-faire précis. À travers l'observation structurée ou non participantes c'est-à-dire une observation durant laquelle l'observateur est en retrait, en dehors de ce qu'il observe, nous pourrions retracer et étudier la pratique enseignante.

3.2.3. Population d'étude

La population d'étude renvoie à l'ensemble des individus auxquels nous allons nous intéresser dans notre recherche. Nous pouvons la diviser en deux sous catégories : d'un côté la population cible, qui concerne tous les individus capables de nous fournir les informations nécessaires (*target population*) et de l'autre la population accessible, celle avec laquelle nous avons réellement travaillé ou *beneficiary*.

Dans le cadre de notre étude, seul le pôle enseignant nous intéresse car il s'agit de l'étude d'une pratique méthodologique ou des pratiques enseignantes. Dans ce vaste ensemble, les enseignants de français des classes de 6^{ème} vont constituer notre population cible car c'est bien d'eux qu'il s'agit dans notre sujet. Cependant parce qu'il ne sera pas évident d'étudier toute cette population nous allons restreindre l'étude sur les enseignants de français du CES Bilingue de BIYI AKUM ESSÉJÉ.

3.2.4. Echantillonnage et échantillon

3.2.4.1. L'échantillonnage

L'échantillonnage est l'opération par laquelle on sélectionne ou on choisit les individus qui constituent l'échantillon. Elle consiste donc à déterminer à travers un ensemble de critères les participants ou les individus d'une enquête. Dans le cadre de notre étude, deux critères vont orienter notre choix et constituer notre base de sondage : d'abord être enseignant de français car il s'agit d'étudier un comportement à travers le processus enseignement/apprentissage du français; et puis ces enseignants doivent exercer en classe de sixième car le phénomène à étudier n'est propre qu'au sous-cycle d'observation duquel dépend la 6^{ème}. Il s'apparente donc à un échantillonnage aléatoire simple car fondé sur ces seules conditions.

3.2.4.2. L'échantillon

L'échantillon est, d'après GHIGLIONE et MATALON (1995 ; 24) « la proportion de sujets sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population parente, axe ses investigations en vue de dégager des règles générales ». « Elle est alors une partie d'une population constituée d'un ou de plusieurs individus provenant de cette population et destinée à fournir des informations qu'on pourrait généraliser à la population d'origine » NKOUM (2010 ; 123). Notre échantillon se limite donc aux enseignants de français du CES de BIYI-AKUM-ASSÉJÉ. En effet, étant donné que l'approche par les compétences est, selon les curricula et les programmes de formations, en vigueur au Cameroun au sous-cycle d'observation, cela voudrait tout simplement dire que depuis deux ans environ qu'elle est légalisée, elle serait ou devrait être l'affaire de tous les enseignants en générale et ceux de français en particulier pour rester dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français. Nous diriger dans la localité de BIYI pour évaluer la pratique de l'APC chez les enseignants de français en classe de 6^{ème} n'est pas cible ratée car là-bas il y a un CES dans lequel entre autre des enseignements qui s'y déroulent figure le français.

Par rapport à cette étude, nous avons pour ambition d'enquêter tous les enseignants de français des classes de 6^{ème} du C E S de BIYI. Cependant nous n'avons pu constater qu'à BIYI nous avons une seule classe de 6^{ème} et un seul enseignant de français qui assure les enseignements en français dans tout l'établissement, de 6^{ème} en 3^{ème}, et celui-ci a donc constitué l'échantillon réel de cette étude.

3.3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Entendu comme un processus bien organisé permettant d'obtenir des informations nécessaires, l'enquête est un instrument qui fournit au chercheur un ensemble de données dont il se servira pour mener son étude. Une enquête donne donc au chercheur de la matière à travailler, constituée des données brutes du terrain ou verbatim ou du contenu manifeste de la communication, si nous restons dans le cadre d'un entretien ou une interview. Ces données demandent généralement à être traitées, et le moment du traitement constitue donc l'un des moments forts d'une étude. Il consiste en une analyse c'est-à-dire une description objective, systématique du contenu manifeste de la communication.

Après observation de la leçon présentée par M. ENGMA Grégoire, seul enseignant de français au CES bilingue de BIYI, sur *la ponctuation*, et étant donnée l'entretien qu'il a bien voulu nous accorder, nous avons pu recueillir un ensemble de données relatives à ses pratiques d'enseignement en français. Pour traiter ces données, nous les analyserons progressivement selon que nous les présenterons et nous partirons de la leçon observée vers l'entretien.

3.3.1. Résultats relatifs à l'observation de la leçon.

Il s'agissait pour nous durant cette leçon, d'observer chez l'enseignant un ensemble de comportements : comportements relatifs à la technique d'approche (comment il s'y prend, manière), comportements relatifs à sa démarche (comment organise-t-il ses enseignements). Pour cela, nous allons d'abord présenter la leçon observée et par la suite, nous ferons des observations.

3.3.1.1. Présentation de la leçon

Mardi, 10 novembre 2015.

Etablissement : CES de BIYI-AKOUM-ESSÉJÉ

Classe : 6^{ème} A

Nature de la leçon : vocabulaire

Titre de la leçon : la ponctuation

Module : vie socioculturelle

Compétence attendue : Etant donné le problème de communication par l'écrit avec son entourage, l'apprenant donnera plus de sens et plus de clarté à ses productions écrites (lettres privées ou officielles, rédaction scolaires, etc.) en se servant des savoirs reçus sur la gestion des signes de ponctuation et leur fonction

Corpus :

Les pêcheurs n'hésitaient pas, mais nous n'étions pas pêcheurs... Et je ne savais rien de la mer ! Elle avait une autre force. Le fleuve coulait avec une force paisible, se fâchait-il souvent ? Peut-être en temps de pluie uniquement. La mer, elle, n'était jamais paisible : elle n'arrêtait pas d'agir avec une force rebelle.

N° :	Etapas de la leçon	Durée	Contenus	Support	Activités d'apprentissage	
					Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant
1	Découverte de la situation-problème		Présentation de la leçon et de la tâche à réaliser Préparer les élèves à la lecture	Corpus	<ul style="list-style-type: none"> - Lisez le corpus - De quoi s'agit-il dans ce texte ? - Combien de phrases compte le texte ? - Qu'est-ce qui vous a permis de dire que ce texte compte six phrases ? - D'après la compétence attendue quel travail attend-on de vous ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture du texte - Il s'agit de la comparaison entre la mer et le fleuve à travers une histoire - Ce texte compte six phrases - C'est grâce à certains signes de ponctuation - Produire des textes clairs ayant un sens grâce à la ponctuation.
2	Traitement de la situation-problème		Manipulation du corpus		<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les différents signes de ponctuation rencontrés dans le texte - Quelle est la position occupée par chacun de ces signes ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Les signes de ponctuations rencontrés dans le texte sont : <i>les points de suspension, le point, les virgules, le point d'exclamation, le point d'interrogation, le point-virgule, les deux points.</i> - certains (le <i>point, le point d'interrogation, le point d'exclamation</i>) sont placés en fin de phrase d'autres (<i>la virgule, le point-virgule, les deux points</i>) séparent les

						groupes de mots dans les phrases.
3	Confrontation				Quelles sont les raisons qui vous semblent pertinentes ? Quelles sont celles qui ne le sont pas ? corrigez-les.	
4	Formulation de la règle		La ponctuation aide à la compréhension des textes écrits ou imprimés. Elle permet :		A quoi sert la ponctuation ? A quoi sert chacun de ces signes	la ponctuation sert à organiser un texte
			-De séparer pour le besoin de clarté les phrases entre elles ou les groupes de mots dans la phrase par les points, des points-virgules, des virgules et les deux points. -D'interroger ou de s'exclamer, c'est le rôle du point			

			<p>d'interrogation et du point d'exclamation</p> <p>-D'indiquer que celui qui parle n'a pas fini ses propos</p> <p>-D'expliquer certains propos : il s'agit des parenthèses</p> <p>-D'indiquer les prises de parole dans un dialogue : c'est le rôle des tirets</p>			
5	Consolidation					
6	Intégration					

3.3.1.2. Quelques remarques sur la leçon observée

Au sujet de la présentation de la leçon, nous avons fait un ensemble de remarques que nous présenterons sur deux plans : d'abord sur le plan de la technique de l'enseignant et puis sur la méthodologie utilisée.

Sur le plan de la technique, le cours débute par l'inscription au tableau d'un ensemble d'informations relatives à la nature de la leçon (vocabulaire), au titre de la leçon (ponctuation) à la compétence attendue, au corpus et aux questions de traitement. Dès la première activité, on voit le souci qu'a l'enseignant d'impliquer les apprenants dans le processus enseignement/apprentissage car après la première lecture magistrale de la compétence attendue et du corpus, il désignera quelques un pour faire la lecture de ces deux données. Par la suite il leur posera une série de questions sur le corpus. Sans leur imposer des réponses il va donner à ces derniers le temps de réfléchir sur celles-ci et après un temps de réflexion relativement court, il va recueillir auprès de ces apprenants des avis en rapport avec les questions posées. Ce phénomène d'implication des apprenants dans le processus de l'enseignement va s'observer pratiquement pendant toute la leçon car le résumé de la leçon ne sera que la résultante des manifestations socioconstructivistes ou interactionniste des apprenants. On constate donc chez cet enseignant une forte influence des principes des écoles constructiviste et socioconstructiviste, qui constituent les paradigmes fondateurs de l'approche méthodologique en vigueur (l'APC).

Toujours sur le plan technique, nous avons vu un enseignant ingénieux car à la question de savoir *combien de phrases compte le corpus ?*, il se rend compte que les apprenants éprouvent des difficultés à répondre à cette question. Pour obtenir ce qu'il attend d'eux, il passe par une définition de la phrase que les apprenants, en cœur, ne tarderont pas à donner : *ensemble de mots commençant par une lettre majuscule se terminant par un point et ayant un sens*. À partir de cette définition, il va identifier avec le groupe classe toutes les majuscules et finalement ils vont décompter six (06) phrases au total. À bien lire le guide pédagogique des enseignements avec l'APC au sous-cycle d'observation dans la cadre de la discipline français, on peut y voir définis les rôles de l'enseignant. Parmi ces rôles, l'enseignant doit être un *expert* c'est-à-dire celui-là qui doit créer des situations d'apprentissage favorables, un *médiateur* afin d'amener l'apprenant à être autonome. Ces deux rôles font de l'enseignant un ingénieur c'est-à-dire quelqu'un qui enseigne avec des techniques adaptées à chaque situation. On parle même souvent d'ingénierie pédagogique et

on désigne par-là ce processus qui consiste à enseigner en se posant des questions sur les voies qu'on peut emprunter pour contourner les difficultés des apprenants.

Mais nous avons noté sur le plan de l'expression (le niveau de langue) l'absence de contextualisation. En effet nous avons eu l'impression parfois que cet enseignant utilisait un niveau de langue un peu plus élevés que le niveau des élèves. Et du coup on pouvait constater des petits temps mort suit à des incompréhensions. Pourtant l'un des principes fondateur de l'enseignement aujourd'hui est la contextualisation qui suppose adapter les enseignements au niveau de l'apprenant car il est au centre des apprentissages ; et l'apprentissage dépend non plus de ce que l'enseignant devrait enseigner mais de ce que l'élève doit savoir. Toute activité d'enseignement doit favoriser, chez l'apprenant, une acquisition effective du savoir.

Sur le plan de la méthodologie, nous observons sur cette fiche de préparation beaucoup de manquements.

D'abord au niveau de l'en-tête, lorsqu'on regarde la disposition des informations on voit apparaître dans un ordre successif les informations *établissement, classe, nature de la leçon, titre de la leçon, module, compétence* et enfin *corpus*. En comparaison avec la fiche de préparation que nous propose le guide pédagogique, on peut voir que le module est en-tête et cette position peut se justifier par la définition qu'on donne à ce concept: *unité d'enseignements construite autour d'une famille de situation*, comme pour dire que le module guide et tout dans une leçon dépend du module.

Toujours en ce qui concerne ces éléments de l'en-tête, on note l'absence dans cette fiche de l'indication *durée* qui est pourtant très importante dans la mesure où elle circonscrit le temps d'enseignement et favorise une gestion rationnelle et efficace de l'enseignement. En outre, notons encore au niveau de ce chapeau un déphasage entre la nature de la leçon et le titre de la leçon. D'après les programmes d'étude en français le cours sur *la ponctuation* ne se dispense pas dans la partie vocabulaire mais dans la rubrique orthographe. Ces problèmes résulteraient certainement du fait que les programmes ne sont pas consultés encore moins les curricula.

Lorsque nous regardons la compétence attendue à la fin de cette leçon, sur le plan de ces constituants, nous disons qu'elle répond aux exigences de la théorie, car pour une compétence il faut *le cadre de contextualisation* où l'enfant est face à une situation-problème, *l'agir-compétent* qui définit la tâche et *les ressources* qui constituent les contenus

d'enseignements. Cependant sur plan de la pertinence des éléments nous voyons une situation problème non seulement très vague mais aussi incompatible et inadaptée au module (*Etant donné le problème de communication par l'écrit avec son entourage*). La situation problème est vague parce qu'elle repose sur la communication écrite. Or l'écrit est plurielle (lettres privée/administrative, rédactions scolaires) et chaque écrit se caractérise par un protocole qui lui est propre et intervient dans une situation précise. Cependant utilisée la communication écrite comme une situation problème serait en réalité mettre l'apprenant face à une multitude de micro situations de façon simultanée. Cela va à l'encontre des exigences méthodologiques de l'APC qui posent que toute situation-problème doit être bien ciblée. Si la situation n'est donc pas ciblée, il sera difficile pour l'apprenant de percevoir la valeur réelle de la ponctuation. Il ne verra pas facilement le sens ou l'utilité de la ponctuation. Le principe de la signifiante n'est donc pas respecté, lui qui stipule que les apprenants seraient de plus en plus motivés qu'ils sauront l'utilité d'un savoir. Cette situation paraît incompatible dans la mesure où elle tourne autour de la communication pourtant le module qui est sensé guider cet enseignement repose sur *la vie socioculturelle* ; on dirait qu'il est plus adaptée au module *médias et communication* plutôt qu'à celui de cette enseignement qui tourne autour de la vie socioculturelle. Il n'y a pas de congruence entre le module, et le cadre de contextualisation, et le principe de la cohérence se voit trahi.

Lorsqu'on sort de l'en-tête pour affronter les étapes du déroulement de la leçon, nous voyons une leçon qui respecte le protocole car toutes les étapes y sont : *la découverte de la situation problème, le traitement de la situation problème, la confrontation et synthèse, la formulation de la règle, la consolidation* et enfin *l'évaluation ou intégration*. Cependant on remarque des imprécisions du temps (pas d'indication sur le temps au niveau de chaque activité). D'après le modèle, chacune de ces étapes a un timing de sorte que l'addition du temps prévu pour chaque étape donne la durée totale d'une leçon avec l'APC qui est de 55min. De plus à travers le travail fait dans certaines étapes en occurrence les étapes 1, 2 et 3 qui sont respectivement la découverte de la situation problème, le traitement et puis la confrontation, on dirait que cet enseignant n'a pas la parfaite maîtrise de l'approche en vigueur des enseignements en classe de 6^{ème}. Au niveau de la découverte de la situation problème qui est la première étape, on constate un ensemble de questions qui sont posées, et ces questions, nous semblent-ils, constituent des instruments de manipulation du corpus car elles vont à ressortir son contenu informationnel. Et on ne peut plus faire la différence entre cette étape et la deuxième qui est le traitement de la situation problème, lieu par excellence

du traitement où nous devons justement observer un questionnement objectif par rapport au corpus en rapport avec la notion qu'on veut passer. D'après la théorie, dans l'étape 1, il s'agit uniquement des préliminaires. Ici l'apprenant prend contact avec la compétence, qui définit la situation problème et la tâche ; et le corpus aussi qui est le support à partir duquel les apprenants, sous le guide de l'enseignant, vont mener des investigations.

Plus bas avec l'étape suivante (la confrontation), au lieu que les résultats de la confrontation apparaissent au niveau de la colonne des activités d'enseignement/apprentissage, ils devraient plutôt être portés au niveau de la colonne des contenus car ce résultat ne dépend ni d'un élève, ni même de l'enseignant, individuellement mais d'une interaction entre les élèves et puis entre les élèves et leur enseignant.

Les deux dernières étapes de ce cours sont vides. Il n'y a aucune indication là-dessus ; pourtant elles sont des étapes importantes car c'est là qu'on évalue la compétence, qu'on la renforce, qu'on l'ajuste à travers des exercices d'applications. On pourrait expliquer ces vides soit par une négligence de la part de l'enseignant ou alors par simple ignorance, ce qui serait condamnable par l'APC parce qu'il semble accorder plus d'importance à la notion qu'il doit enseigner et non à ce que l'apprenant doit savoir. Voilà pourquoi dès que le résumé est pris, les autres étapes (consolidation et intégration) demeurent accessoires et contingentes pour ce dernier. Malgré le fait qu'il adapte sa leçon aux exigences de l'APC il ne fait pas l'APC car selon cette approche, l'apprentissage va jusqu'à l'évaluation et chacune de ces étapes est importante. Avoir des notes sur la ponctuation semblait être son objectif à lui, or lorsqu'il dit dans sa compétence: *l'apprenant donnera plus de sens et plus de clarté à ses productions écrites (lettres privées ou officielles, rédaction scolaires, etc.)*, l'apprenant ne le fera pas tout seul mais avec l'enseignant. Donc à la fin de la leçon l'enseignant doit avoir une idée claire sur le niveau de maîtrise de la notion enseignée et de la compétence développée par les apprenants et cela à travers des exercices d'application qui passent justement dans les étapes 5 et 6 c'est-à-dire la consolidation et l'intégration. Et même dans ces étapes, il pourrait lui-même s'auto-évaluer. En plus de la négligence, ces vides peuvent aussi s'interpréter comme une manifestation de la non-maîtrise du modèle ; c'est-à-dire qu'il ne sait pas ce que la théorie à ce niveau propose et ne sait non plus ce qu'il peut y faire.

Toutes ces remarques négatives qui apparaissent comme des manquements, des insuffisances des enseignants nous montrent que le fait APC n'est pas encore très bien assimilé. L'enseignant de français de 6^{ème} du CES de BIYI-AKUM-ESSÉJÉ hésite dans

certaines pratiques, omet certaines données, quelque fois on a l'impression qu'il néglige ou ignore certaines autres. Toutes ces attitudes handicapent la pratique de l'APC.

3.3.2. Analyse des données de l'entretien

Pour approfondir notre recherche, et espérer parcourir tous les points pouvant nous aider à évaluer facilement la pratique de l'APC, nous avons jugé important d'échanger par le biais d'un entretien structuré avec M. ENGAMA Grégoire enseignant de français en 6^{ème} au C E S de BIYI. À travers cet entretien, il va nous fournir pendant 41min 15s en présentielle un ensemble d'information, et au-delà, des attitudes. Nous allons nous entretenir sur cinq thématiques et à travers celles-ci nous ferons un compte rendu de l'entretien que nous examinerons aussi au même moment.

Dès l'entame de l'entretien, M. ENGAMA nous renseigne suffisamment sur son identité. Sorti de l'Ecole Normale Supérieure en décembre 2013, il est aujourd'hui à sa troisième année d'enseignement et le CES bilingue de BIYI est son premier lieu d'expérimentation de toute la théorie acquise durant sa formation. Depuis l'année scolaire 2013-2014 à l'année 2015-2016 (année de l'entretien), il enseigne le français au C E S de BIYI et son expérience professionnelle en enseignement est de trois (03) ans, pratiquement le même nombre d'année que le décret qui officialise et légalise l'APC au Cameroun au sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire.

Le tout premier thème que nous abordions, tournait autour des approches usuelles d'enseignement. À ce sujet, il nous apprend qu'il est en ballottage entre la PPO et l'APC du fait qu'en tant que le seul enseignant de français il s'occupe à la fois du sous-cycle d'observation et aussi du sous-cycle d'orientation. Ce thème nous a permis de savoir que cet enseignant pouvait nous renseigner sur l'APC, qu'il n'était pas vide de notions.

Dans le thème suivant, nous sommes directement entrés dans les connaissances théoriques de l'APC et son application. Lorsqu'il aborde cette thématique, il commence par une définition du sigle APC (approche par les compétences), il précise son but qui est *de* « partir des situations de vie pour amener l'élève à comprendre une notion ». À partir de cette définition et de ce but, il va établir la différence entre l'APC et la PPO et nous donnera la précision que avec l'APC, « l'apprenant construit lui-même des savoirs ; et il les construit à partir d'une situation de vie pratique ». Mais pour caractériser la PPO il se base sur les théories psychologiques constructiviste et socioconstructiviste pour expliquer son fondement ;

pourtant ces paradigmes constituent le fondement même de l'APC. Par la suite, il va extérioriser son savoir théorique en nous donnant dans leur intégralité toutes les étapes de la préparation et du déroulement d'une leçon selon le modèle de l'APC : *découverte de la situation problème, traitement de la situation problème, confrontation et synthèse, formulation de la règle, consolidation*. Il ira plus loin et va nous donner des précisions sur la portée de chacune des étapes. Au niveau de la découverte de la situation problème, il pose qu'il s'agit de mettre l'apprenant en contact avec la situation. Il s'agit donc à ce niveau de donner des indications sur la leçon : titre de la leçon, module, compétence attendue, corpus, etc. Dans la deuxième étape qui est le traitement de la situation problème, il dit qu'il faut à ce niveau établir le rapport entre la situation problème ou de vie évoquée dans le corpus et la notion à acquérir ; cependant il ne définit pas la méthode à utiliser pour établir ce lien. Pour ce qui est de la confrontation, il la définit comme cette étape qui consiste à confronter les réponses des apprenants et pose qu'un questionnaire sera en effet la base de la confrontation avec les réponses des apprenants. Comme avec la précédente leçon nous voyons apparaître des confusions. Au départ, avec la leçon sur la ponctuation, en analysant ce qui a été fait de part et d'autre, on s'est rendu compte que notre enseignant de français a confondu l'étape de la découverte avec celle du traitement ; et durant l'entretien, il continue de faire des confusions mais plutôt entre l'étape de traitement de la situation problème et celle de la confrontation. À partir de ces confusions on peut se permettre de dire que cet enseignant n'a pas encore cerner le bien-fondé de ces étapes.

Au niveau de la formulation de la règle il nous dit que cette étape est le lieu du résumé. C'est elle qui fait le condensé de tout ce qui a été dit depuis la première étape jusqu'à la troisième au sujet de la notion abordée. Dans la dernière étape, qui concerne la consolidation, il nous enseigne que c'est le lieu des exercices d'application. Il nous fait savoir que grâce à ces exercices, on peut vérifier si les élèves se sont imprégnés de la notion. Il nous semble ici que ce dernier a une certaine maîtrise de la théorie de l'APC en ce qui concerne l'étape de la consolidation. Si nous revenons à la leçon proprement dit, on pourrait donc affirmer l'idée d'une négligence de la part de l'enseignant, lui qui connaît l'importance des exercices d'application mais ne les donne pas.

À la question de savoir s'il respecte toutes ces étapes, il répond qu'il n'a commencé à les respecter que cette année grâce aux séminaires auxquels il a pris part à AMBAM, chef-lieu du département de la vallée tenus par les inspecteurs pédagogiques nationaux et

régionaux (trois séminaires en trois ans) durant lesquels il a pu voir le déroulement d'une leçon.

Au sujet des concepts propres à l'APC, il va nous donner pour chaque concept une définition. Le module (circonscrit un domaine de vie), la famille de situation (sous ensemble du module), la situation problème (élément le plus détaillée d'un domaine de vie), la tâche (ce qu'on veut amener l'élève à faire), la compétence (ce que l'élève doit faire), les ressources (ensemble de matériaux que l'apprenant va mobiliser pour réaliser le tâche), l'intégration (série d'activités que l'enseignant vient mener avec ses apprenants pour se rassurer que ceux-ci ont effectivement acquis les notions ou les savoirs), etc.

Lorsque nous regardons attentivement ces définitions, on peut voir que certaines sont justes et d'autres fausses. Regardons par exemple cette définition qu'on donne au module : *circonscrit un domaine de vie*, nous constatons qu'il réduit le module à un domaine de la vie. Pourtant, le module comprend plusieurs éléments tels que la famille de situation qui circonscrit justement le domaine de la vie, les situations de vie, les actions ou tâche et les ressources ou savoirs qui sont soit notionnels soit méthodologiques. Il ne peut donc pas circonscire un domaine de vie car il est une unité d'enseignements construite autour d'une famille de situation ; mais il s'appelle par un domaine de vie et ce code par lequel on l'appelle permet donc de distinguer un module des autres. On remarque également de ces définitions une confusion entre la tâche et la compétence. Avec Claire BOURGUIGNON, le premier est définit comme « toute visée actionnelle devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, ou même d'un but qu'on se serait fixé ». Elle peut se comprendre non pas comme ce qu'on veut amener l'élève à faire mais plutôt comme ce que l'élève doit faire pour être déclaré compétent. La compétence, elle, deviendra ce qu'on veut amener l'élève à faire c'est-à-dire mobiliser des ressources pour résoudre une situation problème. C'est ce qu'on vise à la fin d'une activité de classe ; et ce qu'on fait pendant une activité de classe c'est donc la tâche. Nous pouvons expliquer ces définitions erronées ou manquées par cette réponse qu'il donne au sujet des précisions sur les sources de ses lectures : il dit que ces définitions qu'il donne à ces concepts sont moins les résultats des lectures que des interprétations personnelles qui émanent de ce qu'il sent du mot. Or il nous confirmait encore qu'il avait à sa disposition les curricula et les programmes d'étude, le guide pédagogique de français. Ce qui veut tout simplement dire que ces documents ne sont pas consultés car ils ont bien dans leurs annexes quelques définitions de ces concepts essentiels à l'APC ; et puis l'APC a, aujourd'hui, une vaste bibliographie et ces documents n'évoquent

que l'APC en contexte camerounais. Mais nous avons compris à travers cette entretien que pour cet enseignant, l'APC est un programme des inspecteurs pédagogiques en charge de l'éducation au Cameroun car il dit : « *je puis vous dire en ce qui me concerne que j'ai en tête que ce sont les inspecteurs nationaux qui ont mis à notre disposition l'APC* », et plus loin il continue « *vous dire que j'ai déjà rencontré un auteur ou un document dans lequel quelqu'un a écrit sur l' APC, je ne peux pas vous dire... pour moi l'APC a commencé dans les programmes.* » Lorsqu'on regarde ces interventions on conclut que cet enseignant est loin de la théorie de l'APC mais cependant il dit l'appliquer.

Heureusement, il arrivera lui-même à dire que sa pratique de l'APC est loin d'être parfaite et il présentera les difficultés auxquelles il est confronté. Il évoquera :

- Le contexte socioculturel où l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas la bienvenue car l'environnement linguistique est fortement dominé par la langue maternelle, le NTUMU parlé aussi bien au Cameroun qu'en Guinée voisine ;

- Sa formation. Il est un produit de l'école de la PPO et est en quête de maîtrise de l'APC ;

- L'absence d'une documentation. Cette difficulté nous laisse croire que cet enseignant attendrait des documents d'une source externe ;

- Les visites des inspecteurs en plus des séminaires ;

- L'enclavement de la localité de BIYI, pas de route, pas d'électricité, pas de réseau téléphonique.

Une analyse de ces difficultés nous a montré que le fait APC n'est pas encore vraiment appliqué dans tout le territoire Camerounais car à plusieurs endroits on peut retrouver ces difficultés. Nous savons par exemple que tous les enseignants n'ont pas une formation en APC. Plusieurs ont été formé avec le modèle PPO, et l'APC est ressentie et ne date que de trois (03) ans environs. L'enclavement du Cameroun est un problème crucial parce qu'on décompte une multitude de régions qui connaissent l'enclavement : pas de route, pas d'électricité, pas de réseau téléphonique. Cet enclavement empêche cependant la libre circulation des personnes et des idées. Et puis la documentation mise à la disposition des enseignants (programmes d'étude, curriculum, guide) n'est pas suffisante et plusieurs n'ont que celle-là. Mais plusieurs veulent appliquer ce dont ils ne disposent la théorie. Rappelons-nous de ces mots du philosophe ghanéen KHRAME KRUMA « pratique sans théorie est

aveugle ». Pour pratiquer, il faut préalablement avoir la théorie ; et celle-ci ne se trouve que dans les documents ou auprès de l'élite formée et informée. .

En dernier ressort, M. ENGAMA va formuler quelques souhaits donc l'exhaussement favoriserait certainement une meilleure application de l'APC. Parmi ses souhaits,

- il interpelle à la fois les pouvoirs publics et les ministères en charge de l'éducation de s'assurer de l'accessibilité des zones avant de créer des établissements, accessible par rapport aux inspecteurs, accessible pour les enseignants.

- Se rassurer de la circulation des inspecteurs dans les localités afin d'assurer le suivi ou la formation continue des enseignants

- Il exhorte le corps enseignant y compris lui-même à exploiter la documentation sur l'APC.

Au vu de ces solutions, on comprend que la vulgarisation de l'APC passerait par chaque enseignant car individuellement il faut parcourir des documents pour disposer de la théorie ; mais aussi par les pouvoirs publics qui faciliterait peut-être l'accès dans les zones, et puis l'action déterminante du ministère de l'enseignement secondaire qui contrôlerait à la fois la création des établissements et la circulation des inspecteurs.

À la fin de ce chapitre qui portait sur l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête, effectuée auprès de M. ENGAMA Grégoire enseignant de français au CES Bilingue BIYI-AKUM-ESSÉJÉ, il en ressort, au sujet de l'application de l'APC, que cette nouvelle approche fait face à de nombreuses difficultés. Entre autre de ces difficultés, on note le problème de l'enclavement, qui empêche la libre circulation des personnes et des idées ; et cela entrainera une quasi absence des visites d'inspections et des séminaires : ce qui favorisera le manque de suivi des enseignants. Le contexte socioculturel, fortement influencé par la langue maternelle a également constitué un obstacle à la pratique de l'APC ; et puis l'absence d'une bonne documentation. Ces difficultés ont certainement été la cause de ces comportements d'hésitation, de tâtonnement, et de manque, observés durant le cours et pendant l'entretien. Ces pratiques n'étaient pas au rendez-vous des exigences de l'APC. La pratique de l'APC souffre cependant d'un handicap. Mais il reste indéniable qu'elle est désormais l'approche en vigueur des enseignements au sous-cycle d'observation, et ne fait que ses premiers pas dans l'enseignement secondaire. De ce fait, il faut bien trouver des solutions pour que tous les enseignants et en particulier, les enseignants de français puissent

se l'approprier et l'appliquer avec aisance afin qu'elle s'implante définitivement dans l'ensemble du territoire.

Chapitre 4 : VALIDATION DES HYPOTHÈSES ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES POUR UNE IMPLÉMENTATION VÉRITABLE DE L'APC AU CAMEROUN

Après l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête faites dans le précédent chapitre, nous avons pu observer un ensemble d'attitudes et de comportements, et à partir de là, nous sommes arrivé à la conclusion que l'application de l'APC fait face à de nombreuses difficultés. Au vu de celles-ci, l'urgence d'une amélioration s'impose car c'est elle qui définit les nouvelles méthodes et techniques d'enseignement au sous-cycle d'observation. Cependant nous nous demandons bien quelles solutions envisager pour faciliter l'application de l'APC au Cameroun, dans nos pratiques de classe. Nous tenterons dans cette partie de définir les perspectives pour la vulgarisation et l'application de l'APC. Mais avant, nous porterons un regard critique sur les hypothèses de recherche (générale et secondaires), émises au départ, afin de les valider ou de les invalider.

4.1. VÉRIFICATION ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Au principe de notre recherche, nous avons défini un ensemble d'hypothèses. Celles-ci ont constitué pour nous une base de réflexion et ont contribué efficacement à l'organisation de la réponse au problème que posait notre sujet. Nous avons formulé en tout cinq (05) hypothèses : une (01) hypothèse générale et quatre (04) hypothèses secondaires. Partant de l'analyse et de l'interprétation des données du terrain, nous pensons que notre hypothèse générale, qui stipulait que l'APC est légalisée et appliquée dans l'enseignement du français au sous-cycle d'observation, décrit plus un état de ce qui doit être plutôt que ce qui est. En effet notre voyage à BIYI nous a révélé que l'APC n'est pas toujours appliquée comme le définit sa norme et puis, nous avons aussi pu voir chez l'enquêté la non-maîtrise des concepts de l'APC. Pourtant tout doit passer par les concepts car à chaque science son métalangage. Certains enseignants semblent ne donc pas maîtriser l'APC or sa pratique est étroitement liée à sa maîtrise.

Nous avons aussi dit au niveau de la première hypothèse secondaire que l'APC a apporté des considérations nouvelles sur la question de l'enseignement chose qui a été prouvée et démontrée car nous avons vue comme JONNAERT que l'APC évolue dans une logique différente de celle de la PPO par exemple, avec des fondements épistémologiques

propres. L'APC tourne autour de la compétence et part des situations de vie réelles. Elle allie alors école et société et met l'apprenant au centre de ses apprentissages, où l'enseignant n'apparaît que comme un guide.

Avec la deuxième hypothèse secondaire selon laquelle les méthodes et principes de l'APC auraient influencé l'enseignement/apprentissage du français dans les classes de 6^{ème}, nous constatons effectivement que le dispositif de l'APC a influencé et changé les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage du français en 6^{ème} : on parle désormais de séquence didactique en terme de module qui porte le nom d'un domaine de la vie. À l'intérieur de celui-ci, nous retrouvons une famille de situation avec des situations problèmes et des contenus d'enseignement spécifiques en fonction des sous-disciplines. On parle en lieu et place d'objectif de compétence attendue et le déroulement d'une leçon se fera désormais en six étapes ; et au nombre des activités de la classe français cette approche viendra avec la lecture méthodique et l'expression orale en 6^{ème} et changera la dictée traditionnelle par la correction orthographique lors des évaluations.

Au niveau de la troisième hypothèse, nous avons pensé que l'APC ferait face à certaines difficultés et justement notre étude nous a montré que l'application de l'APC rencontre des problèmes qui sont liés au contexte socioculturel de l'apprenant, à l'absence d'une documentation, à l'irrégularité des séminaires, la quasi-absence des visites d'inspection, à l'enclavement. Tous ces problèmes freinent l'application de l'APC.

La quatrième hypothèse enfin qui va à chercher les moyens pour une diffusion de l'APC trouvera justification au niveau de la partie qui traite des propositions ; et on pourra voir tout ce qui peut favoriser une réelle application de l'APC.

4.2. PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR UNE PRATIQUE EFFECTIVE ET GÉNÉRALISÉE DE L'APC AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS

La NAP fait face, quant à son application, à de nombreuses difficultés et cela limite ou nie son effectivité au Cameroun. Etant donné son importance, son apport pour la réussite des apprenants et le développement d'une société, il s'agira pour nous de faire des suggestions à partir de notre ligne de mire, pour diffuser sa pratique, la mettre à la disposition de chaque enseignant. Entre autres des difficultés observées il y avait :

- la non-maitrise des concepts et donc de la théorie ;

- l'absence d'une documentation ;
- l'irrégularité des séminaires ;
- la quasi-absence des visites des inspecteurs ;
- l'enclavement ;
- le contexte socioculturel caractéristique de l'environnement de l'élève.

En observant toutes ces difficultés, nous pouvons voir que le problème de l'application de l'APC interpelle plusieurs acteurs ou même tous les acteurs du système éducatif : l'apprenant, l'enseignant, les organes en charge de l'éducation (les organes de formation, les organes d'intégration), et le gouvernement. Lorsque nous envisagerons des solutions, nous partirons par pôle, chaque acteur représentant un pôle.

4.2.1. L'auto-implication des apprenants dans le processus de leur formation.

Lorsqu'on observe la théorie sur l'APC, on se rend compte que tous les acteurs du processus enseignement/apprentissage ont chacun un rôle à jouer. Dans la répartition des rôles, l'apprenant avec la NAP est au centre des apprentissages et tel que nous disent les programmes d'étude et les curricula au sous-cycle d'observation, l'apprenant doit prendre efficacement part à son apprentissage. Mais il arrive parfois que ce dernier n'arrive pas à s'y impliquer et l'enseignant parfois n'arrive pas toujours à l'impliquer car il ne dispose pas d'un *back grounds* consistant. Et l'enseignant, à cause du temps d'enseignement, de la quantité des contenus d'enseignement dans les programmes et du contrôle de la progression, se trouve obligé de lui transmettre le savoir pourtant l'enseignement ne se fait plus dans la logique transmissive mais plutôt dans une logique constructiviste. L'apprenant doit donc connaître la responsabilité qui est la sienne dans sa formation. Il doit surtout l'assumer et pour se faire il doit enrichir sa culture il pourrait par exemple lire des documents, disposer de tous les manuels scolaires dans chaque niveau.

Il ne s'agit donc plus d'une simple implication qui nécessite l'action d'un agent extérieur (l'enseignant) qui à travers un questionnement par exemple, une interaction amène l'apprenant à contribuer à sa formation ; mais d'une auto-implication qui suppose une prise de conscience individuelle de la part de l'apprenant qui se fait une certaine représentation de l'école et qui saura toujours que la qualité de sa formation dépend de ce qu'il sait. L'auto-implication pose donc que pour disposer du savoir, on doit s'outiller. Dans le cas spécifique de l'apprentissage d'une langue, il doit savoir que le meilleur apprentissage se fait par immersion. On ne parlera et écrira correctement le français qu'en nous exprimant en français

c'est l'approche communicative d'enseignement des langues. Et pour cela, au-delà respecter des enseignements reçus en français (sur le plan de la grammaire du vocabulaire, conjugaison et l'orthographe), de lire des grammaires et des usages en français, on peut lire tout ce qui est écrit en bon français comme les œuvres littéraires au programme, parler même français avec son entourage le but étant d'avoir un certain savoir de la langue française et faciliter sa réussite scolaire, son insertion dans la société et rendre possible tout contact avec les services publics et sociaux.

Ce n'est que lorsque l'apprenant aura une certaine culture, une certaine base cognitives des données qu'il sera facile pour l'enseignant de jouer uniquement son rôle (médiateur, espère, médiateur ou guide) et laisser l'apprenant jouer le sien et dans ce contexte nous sommes sûr de voir l'APC s'appliquer véritablement.

4.2.2. L'auto-formation des enseignants

L'APC, en tant qu'une réforme, a apporté beaucoup de changement et c'est en cela qu'elle se démarque des autres approches ou très directement de celle qui la précède : la PPO. Il est important pour tout enseignant de s'impliquer activement dans sa formation afin qu'il puisse posséder la théorie et être capable de l'appliquer. Les enseignants doivent donc se documenter, lire les ouvrages et les auteurs ayant écrit sur l'APC. Il n'est pas toujours possible de l'appliquer sans une base théorique. Beaucoup d'enseignant dispose des programmes, des curricula de formation mais beaucoup ni comprennent pas grand-chose. Comme toute science, l'APC a aussi un fondement épistémologique et celui-ci est porté dans ses fondements, ses concepts, ses principes, ses objectifs, ses démarches bref sur sa théorie en générale ; et cette théorie se trouve justement dans les ouvrages de didactique qui parlent de l'APC. Nous verrons par exemple dans les programmes et les curricula une définition de la compétence ou de tout autre concept qui sied à l'APC mais nous n'aurons pas un exemple concret de compétence. Pourtant dans certains ouvrages on aura en plus de la définition, les constituants d'une compétence et un exemple de compétence.

En cas d'incompréhension d'un concept ou d'une pratique, étant donné que l'APC est nouvellement appliqué, l'enseignant peut se diriger vers un collègue pour bénéficier des éclaircis en fonction de sa difficulté. L'enseignant, pour remplir pleinement son rôle, doit avoir le souci de rechercher des informations pour améliorer sa pratique. L'auto-formation passera ainsi par une lourde documentation que l'enseignant prendra le soin de consulter ; ou

par des échanges avec des collègues afin qu'il puisse affiner, ajuster, adapter ses pratiques aux exigences de l'APC.

4.2.3. L'engagement mutuel des organismes en charge de la formation et de l'intégration des enseignants au Cameroun.

Au Cameroun, l'éducation est assurée à la fois par les instances qui forment essentiellement (les écoles normales), et celles qui emploient (les ministères en charge de l'éducation). Mais chacun de ses organismes assure à son niveau la formation de l'enseignant. Ils peuvent donc constituer des pistes à exploiter pour répandre, diffuser le fait APC. Étant donné que ce sont les enseignants qui exécutent les programmes et enseignent, ils constituent par conséquent un moyen essentiel pour la mise sur pied de cette approche. Leur formation se révèle donc importante pour tout système éducatif et

Personne ne nie aujourd'hui l'importance particulière de la formation des acteurs du système, et en particulier la formation des enseignants. En effet sans elle, il est difficile de faire évaluer les pratiques de classe et par conséquent, d'avoir une meilleure prise pour améliorer les résultats des élèves, J-C Bipoupout *et alii*, (2008 ; 17).

Nous pouvons appréhender la formation des enseignants de deux manières différentes en fonction de leur catégorie : les enseignants en exercice et les enseignants en cours de formation ; chaque catégorie devant normalement définir une formation particulière.

Les enseignants en exercice sont ceux qui sont supposés avoir déjà subis une formation. On les retrouve dans les salles de classe. Ils sont pour la plupart un produit de la PPO ce qui signifie qu'ils sont ignorants de la NAP mais ils doivent l'appliquer car plusieurs parmi eux tiennent des classes du sous-cycle d'observation. Ils doivent donc se former eux aussi. Cependant la question du *comment les former ou comment les reformer ?* s'impose. Parce qu'ils sont déjà en exercice, il n'est plus possible pour les écoles de formation de les prendre en main de manière régulière de peur d'avoir dans ces écoles des gros effectifs (ce qui ralentirait et réduirait l'intensité et la qualité de la formation), ou de voir les établissements scolaires dans lesquels ils exercent vidés d'enseignants et d'élèves aussi. Alors la responsabilité revient certainement au ministère en charge de l'éducation secondaire (le MINESEC) de reformer ces enseignants du terrain. Pour y parvenir nous proposons au ministère de multiplier des séminaires de formation dans les chefs-lieux de région, de département et d'arrondissement. Durant ces séminaires, les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux, considérés, selon la hiérarchie du système éducatif camerounais,

comme qui ceux mettent sur pied et pensent les programmes de formation, les approches et les méthodes d'enseignement, vont entretenir les enseignants sur les notions propres à l'APC, sur ses principes, sur ses démarches. Pendant ces séminaires, les enseignants doivent poser toutes les questions nécessaires pouvant leur permettre de s'approprier la théorie de l'APC afin de l'exécuter dans les salles de classe avec aisance et maestria. Il s'agit d'un recyclage.

Toujours en rapport avec les enseignants formés et déjà en service dans les établissements scolaire, le MINESEC doit donner des missions aux inspecteurs pédagogiques mensuellement ou trimestriellement à travers lesquelles ils doivent faire des descentes sur le terrain afin de vérifier si réellement ce qui est transmis au cours des séminaires est appliqué et comment c'est appliqué dans le cas concret d'une activité de classe. Ces descentes ont une très grande importance. D'abord elles vont accroître la responsabilité des enseignants qui sauront désormais qu'ils peuvent recevoir à tout moment les inspecteurs et ils s'investiront à appliquer l'APC. Ces visites vont également dévoiler l'importance que l'autorité camerounaise en charge de la question de l'éducation accorde à l'éducation. Elles permettront aussi de contrôler l'action des enseignants de manière régulière et de l'ajuster progressivement. Ces visites connotent une formation concrète, objective et pragmatique car lorsque les remarques seront faites, elles reposent sur l'épistémologie de la notion enseignée, sur la technique de l'enseignant et sur l'utilisation de l'approche. L'enseignant a la possibilité de bénéficier des remarques qui émanent d'une observation profonde et systématique.

Ces séminaires de recyclages et ses visites favoriseront la formation continue des enseignants et celle-ci constitue un moyen efficace et efficient pour diffuser l'APC au Cameroun car elle favorise un suivi des enseignants.

À côté des enseignants formés nous avons ceux qui sont en cours de formation. Pour ces derniers, l'instance la plus habileté pour leur formation est justement l'établissement qui les accueille c'est-à-dire les écoles normales. La formation des enseignants en APC passerait aussi par les écoles normales. Elles peuvent donc rendre l'APC applicable en fournissant au ministère qui emploie les enseignants un produit fini et formé sous le modèle de la NAP. Pour cela, il suffit d'ajouter parmi les modules de formations des formateurs ceux en rapport avec l'approche pédagogique qu'ils devront utiliser plus tard dans leurs enseignements. On pourrait leur enseigner la théorie : les principes et fondements de l'APC, les concepts fondamentaux, leur montrer le modèle d'une fiche de préparation d'une leçon avec l'APC. On pourrait même aussi monter des leçons avec les apprenant (les élèves-professeurs) afin

que ceux-ci puisse mieux voir comment cette approche se déploie. Et il serait aussi facile pour eux de voir l'adéquation qu'il y a entre la PPO et l'APC. Ils vont durant toute leur formation s'imprégner progressivement de l'APC de sorte qu'au moment de leur affectation sur le terrain qu'ils l'appliquent aisément.

Cela suppose entre autre qu'il faut une forte collaboration et communication entre le MINESEC et les écoles de formation des enseignants. De cette collaboration, les formateurs des formateurs pourront former les enseignants dans les règles de la politique éducative en vigueur. Notons qu'en cas de rupture de toute communication entre ces acteurs, il y aura certainement un déphasage entre la formation reçue et les exigences politico-pédagogiques du terrain. Le recyclage dans ce cas est le seul recours. Malheureusement il fait une formation double qui non seulement coutera cher à l'Etat mais aussi tardera à se mettre en place dans la mesure où pendant que les enseignants seront en train de se former ils seront obligés d'appliquer l'APC ; et puis la formation continue sans être régulière, dépendrait de la disponibilité de chaque enseignant parce qu'il serait déjà en fonction.

La formation des enseignants en rapport avec l'application de l'APC a besoin du savoir-faire des écoles normales qui formeront le produit attendu par le secteur de l'éducation ; et puis du professionnalisme du MINESEC pour assurer la formation continue des enseignants formés.

4.2.4. Le désenclavement des régions par l'Etat camerounais

Le gouvernement camerounais a aussi son rôle à jouer pour favoriser la diffusion de l'APC au Cameroun. Lorsque nous avons analysé les résultats de l'enquête menée, nous avons pu voir que l'enclavement constituait une raison fondamentale de l'inapplication de l'APC au Cameroun. En effet l'enclavement décrit un territoire enfermé, un territoire d'accès difficile. Il se caractérise généralement par un mauvais état des routes ou l'absence d'une bonne route, le manque d'eau, d'électricité, le réseau téléphonique, etc. Chacun de ces facteurs est important dans le processus enseignement/apprentissage.

Lorsqu'on regarde la route, elle est la voix qui facilite la circulation des hommes et des idées de sorte que l'absence d'une route limite l'accès des personnes dans une zone et à l'information. L'électricité, le réseau téléphonique sont aujourd'hui des ressources vitales parce qu'elles favorisent l'épanouissement des hommes et singulièrement des enseignants car elles permettent à l'enseignant de mener sa fonction en toute quiétude. Il n'est pas facile ou

possible pour des enseignants des régions enclavées de s'acquérir des informations relatives à la promulgation d'une loi qui institue une pratique nouvelle, à la programmation des séminaires de formation sur une pratique pédagogique, à une visite d'un inspecteur pédagogique par exemple. L'enclavement limite donc la diffusion de l'APC.

Le gouvernement camerounais doit donc lutter contre l'enclavement pour donner la chance à tous les camerounais de bénéficier d'une bonne éducation. Lutter contre l'enclavement suppose construire des infrastructures routières pour rendre les zones accessibles aux inspecteurs dans le cadre des visites d'inspections, accessibles aux enseignants pour des séminaires, ou tout autre type de déplacement ; fournir de l'électricité dans toutes les régions du Cameroun, les couvrir de réseaux téléphoniques pour permettre aux enseignants de travailler à tout heure et de s'arrimer à la donne actuelle des TIC ou des NTIC pour la préparation des cours, pour des recherches ou pour les besoins de communication. Avec des routes bien construites, de l'électricité à profusion, des réseaux de communication à un débit moyen ou même exponentielle la diffusion de l'APC irait grandissante et son application s'attesterait chez tous les enseignants.

De tout ce qui précède de ce chapitre qui portait sur les perspectives pour une application effective de l'APC au Cameroun, il ressort que l'APC est un phénomène nouveau. En tant que tel, elle n'est pas connue de tous les enseignants et son application est confrontée à un ensemble de difficultés parmi lesquelles la non-maîtrise des concepts, l'irrégularité de séminaires de formation, l'absence des visites d'inspections, l'enclavement, le contexte socioculturel inadapté aux principes de l'APC. Ces difficultés sont liées à chacun des facteurs du système éducatif : l'apprenant, l'enseignant, les organismes en charge de la question de l'éducation comme les écoles normales et le MINESEC, et le gouvernement. Au vu de ces difficultés, nous avons constaté que l'application de l'APC passerait donc certainement par chacune de ces pistes à travers une amélioration où les apprenants devront, pour jouer leur rôle, s'auto impliquer dans leur formation en prenant conscience de la responsabilité qui est la leur de construire le savoir avec l'aide de l'enseignant ; les enseignants prendront en main leur propre formation à travers des lectures et des recherches personnelles au sujet de l'APC ; les écoles normales et le MINESEC manageront la formation des enseignants en cours de formation et ceux formés ; et le gouvernement facilitera cela à travers une opération de désenclavement qui consistera à rendre les zones du pays accessibles. Ce chapitre nous a donc permis de voir que le problème de l'application de l'APC en rapport avec l'enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation

de l'enseignement secondaire général au Cameroun a un fondement politique, socioéconomique et culturel, et son implémentation doit prendre en compte chacune de ces dimensions.



CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive, notre travail portait sur l'APC et l'enseignement/apprentissage du français au sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Il s'agissait pour nous d'étudier l'application de l'APC à travers l'enseignement/apprentissage du français. Nous avions un triple objectif : évaluer le réel niveau de maîtrise de l'APC par les enseignants de français, recenser toutes les difficultés qui freinent ou limitent l'application de l'APC et enfin rechercher les moyens pour la rendre effective.

Fondée sur la compétence, l'APC est une approche nouvelle d'enseignement différente de le PPO, elle définit pour la formation des apprenants un nouveau dispositif didactique et pédagogique : une nouvelle façon d'organiser les contenus d'enseignement, de présenter les enseignements, elle redéfinit le rôle des partenaires de formation, c'est-à-dire le formateur et le formé. Dans le domaine de l'enseignement du français, nous avons pu voir, à travers les nouveaux programmes, les nombreux changements qu'elle a apportés : une organisation des contenus d'enseignements en six modules à l'intérieur desquels on retrouve des familles de situation, des situations problèmes avec au début de chaque cours une compétence formulée qui comprend un cadre de contextualisation, l'agir compétent et enfin la ressource. Désormais l'enseignement d'un contenu se fera en rapport avec un domaine de la vie. Elle nous est apparue comme ayant de nombreux avantages non seulement parce qu'elle plonge l'apprenant dans son milieu de vie mais aussi parce qu'elle donne du sens aux apprentissages en amenant l'apprenant à connaître l'utilité d'un savoir, mieux, à résoudre des problèmes en se servant des savoirs scolaires. Elle favorise certainement la réussite des apprenants en masse.

Depuis 2014 qu'elle est en vigueur, il se trouve aujourd'hui qu'elle n'est toujours pas le fait de tous les enseignants. Il s'est ainsi posé le problème de son application. Après une enquête menée dans le Sud Cameroun, précisément dans la localité de BIYI-AKUM-ESSÉJÉ auprès d'un enseignant de français en 6^{ème}, on a effectivement constaté, après observation d'une leçon sur la ponctuation et un entretien, qu'elle n'est pas maîtrisée. Plusieurs raisons vont justifier cela: d'abord la non-maîtrise des concepts propres à l'APC, l'absence d'une bonne documentation, l'irrégularité de séminaire de formation, la quasi absence des visites d'inspection, et pour couronner le tout, le sempiternel problème de l'enclavement, etc. Toutes ces raisons entravent ou freinent l'application de l'APC. Pour résoudre définitivement ce problème, nous avons pu voir à travers cette recherche qu'il serait important d'impliquer tous les acteurs du système éducatif car, lorsque qu'on regarde toutes ces difficultés, elles tournent autour de l'apprenant qui est en quête de savoir, de l'enseignant qui doit faciliter

l'apprentissage, les écoles de formation des enseignants, le MINESEC et le gouvernement qui définit des lois, et partant, le type d'homme à former ou encore le profil de sortie. Pour mettre sur pied notre projet d'implémentation définitive de l'APC, chacun de ces acteurs doit s'investir : l'apprenant doit s'auto-impliquer et prendre conscience du fait que son apprentissage dépend d'abord de lui et à cet effet il doit s'investir pour avoir une certaine culture, un background qui lui servira de base d'apprentissage ; les enseignants également doivent s'auto-former en se documentant sur l'APC et en exploitant ces documents ; les écoles normales doivent arrimer leur programme de formation aux exigences politiques et éducatives du MINISEC afin que le produit sortant puisse correspondre aux attentes du gouvernement. Le MINESEC, qui est la cellule en charge de l'éducation secondaire, doit œuvrer pour la formation continue des enseignants déjà intégrés et en cours d'intégration en organisant des séminaires de formation, en multipliant des visites d'inspection. Plus haut le gouvernement doit désenclaver les zones car l'enclavement, avec le manque d'infrastructures (route, électricité, réseau téléphonique), limite les mouvements des hommes et des idées.

L'éducation reste le socle, le fondement de la réussite d'un pays, et l'enseignement est un des moyens qu'elle utilise pour imprégner l'esprit humain des valeurs, d'aptitudes et de connaissances. Au-delà d'être un art, l'enseignement est une science et en tant que tel, il valorise et définit, en fonction du système, des démarches pédagogiques propres. Il ne se fait donc pas au hasard. L'APC est une approche d'enseignement qui recherche la compétence et veut rendre les camerounais capables de réaliser des opérations concrètes, d'inventer ou d'innover. Cette approche serait donc la voix à suivre pour que le Cameroun puisse atteindre, à l'horizon 2035, ses projets de développement et apporter de sa science au grand rendez-vous planétaire du donner et du recevoir. Le Cameroun a enfin trouvé, aujourd'hui, le moyen par lequel il peut exorciser sa société des différents maux, peurs et angoisses qui nuisent et empêchent l'épanouissement de ses « enfants » : l'échec scolaire, les abandons scolaires, le sous-emploi, le manque d'emplois, la pauvreté, la faillite de ses industries, bref le sous-développement. La réussite du Cameroun passera donc par ce modèle éducative qui vante, exalte et sublime la compétence.



BIBLIOGRAPHIE

I- OUVRAGES SPÉCIALISÉS

- Altet, M, (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF.
- Belinga Bessala, S, (2013), *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé Clé.
- Bipoupout, Jean-Calvin. *et alii*(août 2011), *L'Approche par compétences : Module de formation*, Yaoundé.
- Fotso, F, (2011), *De la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences*, Cameroun, Harmattan.
- Jonnaert, P, (2002), *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck supérieur.
- Ketele, J.M. De, *et alii*, (1989), *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck.
- Lasnier, F, (2000), *Réussir la formation par compétences*, Québec, édition Guérin.
- Mager, R. F, (1986), *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas, collection « science de l'éducation ».
- Masciotra, D. et Medzo, F, (2009), *Développer un agir compétent vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck.
- Masciotra, D. et Medzo, F. et Jonnaert, P, (2010), *Vers une approche située en éducation : réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, ACFAS collection.
- Perrenoud, P, (2000), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P, (1995), *Enseigner des savoirs ou développer des compétences, l'école entre deux paradigmes*, Paris, Nathan.
- Rajonhson, L. *et al*, (2005), *Premiers résultats de l'APC, invitation à continuer*, Madagascar, inédit.
- Roegiers, X, (2006), *Approche par les compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualification*, Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X, (2006), *L'APC qu'est-ce que c'est?*, Paris, EDICEF.
- Roegiers, X, (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat.
- Tardif, J, (1992), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.
- Vanlint – Muguerza, S, (2009), *L'APC : mode ou véritable changement ?*, Rennes, ULB- IUFM.

- Wenger, E. (2015), *La théorie des communautés de pratique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Zanga, A.O, (2006), *L'approche par les compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle au Burkina Fasso*, Ouagadougou, MEN.

II-OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

- Aktouf, Omar, (1987), *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, PUQ.
- Angers, M, (1996), *initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, CEC.
- Beaud, M, (2001), *l'art de la thèse*, Edition, Paris, La Découverte.
- Mimche, H, *Méthode de recherche en sciences humaines et sociales*, 2009.
- Tsafack, G, (2004), *Méthodologie Générale de la recherche en éducation*, Yaoundé, CUSEAC.

III- ARTICLES

- Banque mondiale/ UNESCO, (Du 6 au 11 décembre 1998). « Amélioration de la qualité de l'apprentissage dans les écoles rurales africaines », séminaire organisé à Lusaka. Zambie.
- Bipoupout, Jean-Calvin (2011), « Développer des compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement/apprentissage», in *Syllabus Review* (2), (3), , pp. 348-377.
- Mahob F, N, (2011), *Les réformes curriculaires du MINEDUB*, Yaoundé.
- Roegiers, X, (2005), *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO-ONPS, pp. 107-124.

IV- MEMOIRES

- Chindjoug Kouakap, Miguette Lafortune, (2013), *Didactique du français aujourd'hui : de la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences*, Mémoire de DIPES II, Université de Yaoundé I, ENS.
- Touck Jean Marie,(2015), *De la pédagogie par objectifs l'approche par les compétences : cas de la lecture méthodique en 6^{ème}*, Mémoire de DIPES II, Université de Yaoundé I, ENS.

- Ziada Pachon Françoise, (2015), *L'approche par les compétences, un nouveau paradigme pour l'enseignement du français au Cameroun : réalités et défis en classe de 6^{ème}*, Mémoire de DIPES II, Université de Yaoundé I, ENS.

V- TEXTES OFFICIELS

- MINEDUC, (1995), *Les États généraux de l'Éducation*, Yaoundé.
- MINEDUC, (1998), La loi n^o98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, Yaoundé.
- MINESEC, Curriculum du sous-cycle d'observation 6ème/5ème, Yaoundé, août 2012.
- MINESEC, (1994), Les programmes de français premier et second cycle, Yaoundé.



ANNEXES

EXTRAIT DE L'ENTRETIEN MENÉ AVEC M. ENGAMA GRÉGOIRE

Entretien exporté depuis Sonal (v.2.0) le 22/04/2016 à 04:19:16

=====
=====

entretien (2).mp3

7 extrait(s)

Caractéristiques :

Observations :

ITEM 1 : 19:35 [Objectif de la recherche et expérience professionnelle de l'enseignant]

Bonjour M le professeur ENGAMA Grégoire. Nous sommes-là pour une enquête relative à l'application de l'APC au Cameroun, une étude qui portera sur deux objectifs où il s'agira d'observer à quel niveau est-ce que l'APC est appliqué par les enseignants; d'autre part dans l'étendue du territoire, est-ce que ça va jusqu'au fin fond de nos villages vous avez appelé Biyi Akum Esséjé. Nous sommes donc au CES DE BIYI AKUM ESSÉJÉ. Nous avons donc préparé un ensemble de questions pour vous après observation de votre leçon.

Q= Depuis combien de temps enseignez-vous aujourd'hui?

R= J'ai effectivement pris fonction ici depuis le mois de février 2014. Donc je suis à ma troisième année d'enseignement ici au CES Bilingue de BIYI.

Q= Est-ce le seul établissement dans lequel vous avez enseigné? :

R= Non pas le seul déjà avant la sortie de l'Ecole Normale j'étais passé en stage d'imprégnation au lycée de Ngoa Ekelle. Donc je peux dire que je suis d'abord passé par le lycée de Ngoa Ekelle où j'exerçais comme stagiaire.

ITEM 2 : [Approches usuelles d'enseignement] ; 02:46

Q= quel est le modèle que vous utilisez généralement lors de vos enseignements ?

R= Depuis que je suis arrivé je travaille avec les deux modèles d'enseignement. Je suis arrivé j'ai commencé par la pédagogie par objectif, depuis l'année scolaire 2013-2014, on a commencé à nous imprégner peu à peu de l'APC. Donc au jour d'aujourd'hui je suis entre les deux systèmes : la pédagogie par objectif et la pédagogie par compétences du simple fait que je tiens les deux sous-cycles qu'on rencontre au premier cycle de l'enseignement secondaire général.

ITEM 3, [Connaissances théoriques de l'APC et sa pratique] ; 24:04

Q₁= En parlant d'APC qu'entendez-vous par APC?

R= l'APC comme son nom l'indique c'est une approche pédagogique qui voudrait que l'apprenant soit compétent, développe des compétences pendant et enfin de formation scolaire. L'apprenant doit maintenant être capable de développer des compétences dans la vie quotidienne, dans la vie pratique.

Q₂= Alors comment se pratique-t-elle?

R= la matérialisation de la pratique de l'APC est essentiellement aussi pratique en ce sens que on part des situations de vie propres à l'environnement social, culturel de l'apprenant. On part donc de ces situations pour amener l'élève à comprendre certaines notions pour ce qui est du français. Nous voulons faire acquérir une notion aux élèves nous partons d'une situation de la vie pour faire découvrir la notion à faire acquérir à l'élève. C'est beaucoup plus pratique, ça tient compte des réalités de la vie quotidienne.

Q₃= Dans le déroulement de la leçon comment l'APC se démarque de la PPO dans la déroulement de la leçon?

R= Il y a effectivement une démarcation entre l'APC et la PPO en ce sens que l'APC met l'apprenant au centre des apprentissages. L'apprenant est au centre c'est lui qui construit, et il ne construit pas à partir de rien c'est à partir d'une situation de la vie pratique. C'est vrai déjà que la PPO le faisait déjà aussi parce qu'avec le constructivisme et le socioconstructivisme on voyait qu'on devait donner la possibilité à l'apprenant de construire lui-même le savoir mais ce savoir était en quelque sorte un peu théorique. Mais avec l'APC on va d'une situation de la vie, on intègre l'apprenant dans son milieu. Je peux dire pour ce qui me concerne que c'est la situation de vie d'abord puisque même dans sa langue l'apprenant résout déjà des problèmes maintenant nous le ramenons dans le contexte du français nous lui présentons la situation de vie et cela va avec le corpus que nous allons présenter nous n'avons pas encore abordé la situation dont il est question mais on l'amène déjà dans un contexte. Donc moi je trouve que c'est la situation de vie qui vient d'abord, avant maintenant de voir comment la notion s'applique dans la situation de vie? La situation de vie d'abord maintenant comment on applique la notion, dans la situation de vie.

Q₄= *Est-ce que vous maîtrisez comment cela se passe dans les préparations, une leçon sous le modèle de l'APC se prépare comment?*

R=Je peux dire que j'ai une maîtrise de la préparation d'une leçon sous le modèle de l'APC. Là-bas, il y a une fiche bien précise que l'enseignant doit élaborer, qu'il doit respecter, une fiche de préparation qui présente l'en-tête, et en dehors de l'en-tête cinq étapes dans le déroulement de la leçon. La première étape consiste en la découverte de la situation problème liée à un module précis. La deuxième étape consiste maintenant à traiter la situation problème posée par le corpus parce que tout part du corpus. La troisième étape consiste à confronter les productions des élèves ; et après la confrontation des productions des élèves, nous allons passer à la formulation de règle qu'on va demander aux élèves de consigner dans leurs cahiers, nous allons procéder à la consolidation qui est l'étape finale. En gros, sans entrer dans les détails, voilà les cinq étapes suivant lesquelles une leçon se prépare selon le modèle de l'APC

Q₅= *Et maintenant si on essayait d'entrer dans les détails que demande la théorie, mieux la portée ou la finalité de chaque étape?*

R= Je vais commencer par la première étape qui est la découverte de la situation problème. Vous avez mis le titre de la leçon au tableau, vous avez consigné les indications de la leçon, la compétence attendue, le corpus. Maintenant la première étape qui consiste à découvrir la situation problème va nous amener à observer le corpus et à dire dans quel contexte est-ce que le corpus nous situe. C'est en cela que consiste la découverte de la situation problème. Si par exemple nous sommes dans le module vie quotidienne, qu'est-ce qui ressort dans le corpus qui est lié à la vie quotidienne. Qu'est-ce qu'on fait par exemple dans la vie quotidienne on fait l'agriculture dans la vie quotidienne, on va à l'école, on mange dans la vie quotidienne. Faire découvrir à l'élève ce dont il est question dans la vie quotidienne. Voilà ce qui est de la découverte de la situation problème.

La deuxième étape qui est le traitement de la situation problème consiste à faire un rapport entre la situation de vie évoquée dans le corpus c'est-à-dire la situation problème qu'on doit résoudre et la notion à acquérir. Comment est-ce que le texte aborde par exemple le texte de l'agriculture; et on va lier la thématique de l'agriculture à ce qu'on voudrait faire acquérir. Par exemple si nous sommes au niveau des adjectifs qualificatifs, faire voir à l'enfant le lien entre l'agriculture et l'adjectif qualificatif.

La confrontation pour moi est une étape transversale. Elle va de la première étape à l'avant dernière étape même la dernière étape qui consiste à la consolidation puisque la confrontation intervient à chaque niveau lorsque vous avez donné les tâches, vous avez formulé un questionnaire, lorsqu'ils vont répondre à ces questions, vous n'allez pas attendre un moment particulier pour venir confronter puisque pendant qu'ils sont en train d'émettre des réponses, vous confrontez ces réponses par rapport aux avis de leurs camarades s'ils sont d'accord, s'il y a des réponses pertinents, on peut les valider s'il n'y a pas de réponses pertinentes, on les corrige et puis on continue.

Et maintenant l'étape qui consiste à formuler la règle c'est l'avant dernière étape qui repose essentiellement sur le résumé. Au final qu'est-ce qu'on retient de tout ce que nous venons de

voir, on a manipuler un corpus, on a dit un certain nombre de choses sur l'adjectif qualificatif par exemple quand est-ce qu'on peut l'utiliser dans quelle circonstance, si nous avons fini avec cette étape, on fait consigner le résumé au tableau et les élèves le prennent dans les cahier ; et on passe à l'exercice de la consolidation qui est la dernière étape et qui repose sur un exercice d'application ou un devoir à faire à la maison qui vérifie effectivement si les apprenants se sont imprégnés de la notion. Ca dépend de la circonstance de la leçon et de la teneur de la leçon en intensité et puis se sont des élèves parfois se sont des signes de fatigue qu'ils présentent et on préfère leur donner un devoir à faire à la maison qu'on corrigera à la prochaine leçon.

Q₆= *Vous respectez toujours toutes ces étapes quand vous dispensez?*

R= Non je ne le faisais pas auparavant et quand je dis auparavant c'est jusqu'avant le début de cette année scolaire et bien même depuis la rentrée. Ce qu'il y a eu de particulier est que cette année, nous avons assisté aux séminaires et aux journées pédagogiques à AMBAM, tenues par les inspecteurs nationaux qui sont venus.

Q₇= *Combien de séminaires depuis le début de cette année et combien depuis que vous êtes ici?*

R= Depuis le début de cette année j'ai eu le privilège d'assister à deux séminaires le premier avec les inspecteurs nationaux, le second avec les inspecteurs régionaux. Depuis que je suis arrivé je n'ai assisté qu'à un seul séminaire et celui-là avait eu lieu en 2013-2014. En tout trois séminaires. Les séminaires avaient été organisés voyez-vous nous sommes dans une zone enclavée nous ne pouvions pas avoir l'information à temps. Pas d'électricité, pas de réseau téléphonique, il arrivait que les séminaires se tenaient à AMBAM je n'étais pas informer donc cette année ce qui a donc fait que je commence à respecter ces étapes c'est parce que j'ai pu assister à un séminaire où j'ai effectivement vu le déroulement d'une leçon selon le modèle de l'APC ce que je n'avais pas avant. Je précise même lors de la rentrée je naviguais à vue.

Q₈=*Donc cela veut dire que si depuis cette année, vous avez assisté à des séminaires et que votre pratique de l'APC s'est vue améliorée certainement donc vous nous laissez croire que vous disposez d'une parfaite maîtrise des concepts fondamentaux qui font l'environnement de l'APC à savoir les notions telles que le module, une famille de situation, les situations problèmes, une tâche, l'agir compétent, les ressources, une activité d'intégration. Si oui nous aimerions que vous nous disiez ce que la théorie de l'APC propose pour ces notions en commençant par celle du module.*

R= Sans affirmer de manière certaine que j'ai une maîtrise parfaite de cette approche je pense tout de même avoir des aperçus sur ces concepts clés. Si nous commençons par le module, je le comprends comme définissant un ensemble d'éléments caractéristique d'un domaine de la vie. Il circonscrit un domaine de la vie. Donc c'est pour cela qu'on peut parler de vie quotidienne, de vie socioculturelle, de la préservation de l'environnement, c'est un module de formation, des masses médias.

Q₉= *Que savez-vous du concept de famille situation?*

R=Famille de situation, lorsque nous prenons par exemple le domaine de la vie liée à la vie quotidienne, il y a un ensemble de situations qui font la vie quotidienne. Je peux essayer de schématiser : le module un ensemble et maintenant famille de situation des sous-ensembles. Par exemple dans la vie quotidienne, on doit aller au champ, il peut avoir l'école. On peut donc avoir des familles de situation liées au champ, liées à l'école, liées au marché (faire le shopping). Donc voilà des familles de situation c'est-à-dire cet ensemble d'éléments qui font le module. La situation problème est maintenant l'élément le plus restreint du module. C'est une situation en terme pratique parce que si nous parlons de l'école, la notion est encore vague. Qu'est-ce qu'on doit faire à l'école? Quel problème se pose dans la vie à l'école? A l'école nous sommes appelé à écouter les enseignants, à respecter les enseignants, nous sommes appelé à écouter nos camarades quand ils réagissent, à être discipliner à l'école. Voilà donc des situations problèmes. Etant donné par exemple le problème du respect de ses camarades maintenant on va amener l'élève à aller dans un domaine de la vie, l'élément le plus détaillé d'un domaine de la vie pour être capable de quelque chose, de respecter ses camarades qu'est-ce que l'élève doit faire pour respecter ces camarades. Maintenant nous sommes à l'école et l'école nous situe dans ce que nous faisons tous les jours.

Q₁₀= *Que savez-vous de la tâche?*

R= Je peux dire que la tâche c'est ce qu'on veut amener l'élève à faire. Et la compétence deviendra ce que l'élève doit faire puisque on peut vouloir amener l'élève à faire quelque chose mais à la fin on se rend compte que l'élève n'a pas développé la compétence

Q₁₁=*Que savez-vous de la notion de ressource?*

R= La notion de ressource est tout simplement l'ensemble des matériaux que l'apprenant va mobiliser pour réaliser sa tâche. Il s'agit des savoirs sur des notions. Je prends la grammaire, la conjugaison, tout ce qu'on est appelé à découvrir en expression écrite, en expression orale. Maintenant l'élève va donc mobiliser ce matériau-là par exemple l'adjectif qualificatif, la narration, l'argumentation pour réaliser une tâche.

Q₁₂= *Qu'est-ce que c'est une intégration et partant une activité d'intégration?*

R= une intégration et par ricochet une activité d'intégration renvoient à cette série d'activités que l'enseignant vient mener avec ses apprenants pour se rassurer que ceux-ci ont effectivement acquis les notions, les savoirs notionnels qui leur permettrons de résoudre des situations problèmes, de réaliser des tâches. Ces activités interviennent avant l'évaluation des savoirs.

ITEM 4 [connaissance d'auteurs et ouvrages en APC]

Q₁₂= Ces définitions que vous nous avez données proviennent-elles de vous en fonction de ce que vous avez senti de ces mots ou alors de vous en terme de paraphrase ou d'une interprétation d'un auteur ou d'un document que vous aurez lu?

R= Ce que je peux déjà dire c'est qu'il s'agit d'une interprétation personnelle d'une part et aussi d'autre part et beaucoup plus de ce que j'ai eu à parcourir déjà les curricula et les guides qui ont été mis à notre disposition. Mais dire une interprétation ou alors une paraphrase d'un auteur, je ne peux pas vous rassurer.

Q₁₃ = *Combien d'auteur ayant écrit sur l'APC connaissez-vous?*

R= Je puis vous dire que pour ce qui me concerne, j'ai en tête que ce sont les inspecteurs nationaux qui ont mis à notre disposition l'APC. Vous dire que j'ai déjà rencontré un auteur ou un document dans lequel quelqu'un a écrit sur l'APC je ne peux pas... je n'ai pas su que le phénomène APC, c'est un concept tout nouveau, avait déjà été écrit par des auteurs avant d'être matérialisé ou alors traduit en programme scolaire.

Q₁₄= *Selon vous l'APC a commencé dans les programmes?*

R= Dans les programmes

ITEM 5 [Difficultés liées à la pratique de l'APC]

Q₁₅= *Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent dans la pratique de cette APC par rapport à sa théorie d'une part et d'autre part par rapport à la localité dans laquelle vous trouvez?*

R= Beaucoup de difficultés par rapport au contexte social et culturel dans lequel je suis. Vous avez fait un long voyage vous avez dû voyager toute la journée pour arriver là où je suis. Je suis à cheval entre la Guinée Equatoriale et le Cameroun et l'univers culturel n'est pas encore très accessible à l'éducation et encore moins à l'apprentissage d'une langue étrangère: le français. Ce qui fait que les réactions des apprenants ne sont pas au rendez-vous des exigences de l'APC. Voyez-vous c'est un système dans lequel on voudrait que l'apprenant puisse se prendre en charge. Et cette prise en charge n'est ne peut être effective que si l'apprenant a déjà une certaine maîtrise, un certain « déjà-là » pour ce qui est de la langue française. Or ça fait problème vous allez voir que pour dire à un élève de construire une phrase constituée d'un sujet d'un verbe et d'un complément pour exprimer sa pensée avec des mots français ça devient un problème et voilà l'écueil. Je suis confronté à cette difficulté.

Il y a déjà aussi pour ce qui est de moi-même c'est un concept nouveau, une école nouvelle dans laquelle nous sommes introduit quasiment comme des cobayes. Quand je sors de l'Ecole Normale, je sors étant formé sur la PPO. Je suis encore en quête de la maîtrise de l'APC. La difficulté est la mienne de me sentir vraiment à l'aise dans l'application de l'APC. Il y a aussi l'absence d'une documentation. Nous n'avons pas la documentation nécessaire.

Et il y a aussi que des inspecteurs en charge du français ne viennent pas, ne font pas des descentes sur le terrain. Nous assistons aux journées pédagogiques mais il faut que l'inspecteur touche du doigt la réalité. Vous m'avez vu mener une leçon tout à l'heure et à la fin vous m'avez fait des remarques pertinentes que j'ai prises en compte que ce soit au niveau

du fond de la leçon qu'au niveau de la forme, de la conduite de la leçon. Nous avons besoin des moments comme ça. C'est vrai on ne peut pas évoluer si un enfant ne peut pas commencer à marcher si on ne le tient pas par la main. Il fait le premier pas il tombe on le relève.

Q₁₆= *Mais ces séminaires ne sont-ils pas pratique?*

R= Les séminaires sont pratiques. Ce sont des moments où nous intervenons, il y a interaction entre l'inspecteur et les séminaristes. Mais j'aurais souhaité que nous sommes en situation de salle, que l'inspecteur voit mon déploiement, comment est-ce que je me déploie pour mettre en application l'APC et qu'il me dise à la fin monsieur vous êtes hors. Vous êtes venu, vous avez constaté je ne sais pas l'impression vous avez eu, toujours est-il qu'à la fin vous m'avez fait des remarques ça fait que prochainement je ne vais plus revenir sur les reproches faits. Voilà encore quelque chose. Depuis trois ans que je suis ici sur le terrain si j'avais eu six (06) visites des inspecteurs comme mes collègues de la ville je serais déjà en train de pouvoir parler avec assurance de l'APC.

Q₁₇ = *Donc vous sentez que ces rendez-vous avec les inspecteurs vous apportent quand même un plus?*

R= Bien sûre, ils nous apportent beaucoup

Q₁₈= *D'après vous quelle sont les raisons pour lesquelles les inspecteurs vous tournent le dos?*

R= vous savez nous sommes au Cameroun et le Cameroun est un pays très vaste. Partout comme à Garigombo, à Gidigisse où on va retrouver un CES perdu à 200 Km de la ville, l'enclavement. Nous sommes dans une zone enclavée. Lorsqu'il a plu vous avez toutes les difficultés du monde à voyager. Pour un inspecteur, un responsable qui va déjà dans la soixantaine voyager dans ces conditions n'est pas aisée. Même lorsque vous êtes dans votre propre véhicule, il doit être un véhicule 4x4 et vous devez avoir une bonne maîtrise du volant puisque vous avez fait le voyage et je n'ai plus rien à vous dire.

ITEM 6 [Proposition pour la diffusion de l'APC et l'amélioration de l'éducation au Cameroun]

Q₁₉= *Pour vous qui êtes dans les zones enclavées, pas de courant, pas d'électricité, pas de route, pas de véhicules quelles sont les besoins que vous avez, les souhaits que vous pouvez émettre afin que cette situation puisse changer pour que au même niveau qu'on considère un enseignant de ville qu'on vous considère aussi vous enseignant de campagne, pour vous enseignant de campagne puissiez également être apte à pouvoir maîtriser la méthodologie du moment?*

R= Nous sommes appelé à servir le Cameroun partout. C'est notre pays. C'est l'esprit patriotique. Le tout premier besoin étant entendu que vous m'avez soulevé le problème

d'enclavement, que je vais formuler, la toute première doléance est que les pouvoirs publics fassent quelque chose. On ne peut pas créer des établissements dans les zones où un véhicule ne peut pas accéder. Ce n'est pas possible, ça ne peut pas marcher. On n'aura l'impression que ça va marcher mais ça ne va pas marcher. En amont que les pouvoirs publics se rassurent qu'avant d'envoyer, de créer un établissement d'enseignement scolaire que ce soit primaire, qu'ils se rassurent que la zone est accessible. Et si la zone ne l'était pas auparavant il y a un travail hiérarchique qui doit être fait pourquoi ne pas rendre la zone accessible en arrangeant la route. Peut-être pas la bitumer mais mettre de la latérite, bien travailler la route. Si on travaillait cette route et qu'on pouvait faire 1h au lieu de 2h pour arriver à AMBAM. 2H avec des chutes sur les motos et peut-être on a déjà eu à pousser la voiture, on arrive à AMBAM étant déjà démonté par la fatigue. Mais ça n'encourage pas.

Donc il faut que les pouvoirs publics puissent assumer d'abord en prenant le soin de réaliser que la zone dans laquelle nous voulons créer cet établissement est accessible: accessible aux inspecteurs qui ont déjà un âge avancé, accessible même à ceux qui vont être affectés là-bas. Voyez-vous il n'y a pas d'électricité on peut se battre avec des lampes tempêtes. On peut s'acheter une lampe qui fonctionne avec l'énergie solaire. Mais ça ne peut pas fonctionner. Le réseau on ne peut pas joindre son inspecteur lorsqu'on est face à une situation. Donc il faut que les pouvoirs publics prennent leurs responsabilités, s'assurer de l'accessibilité de la zone que ce soit au niveau des moyens de communication par route comme des moyens de communication par satellite, le téléphone.

Q₂₀= Qu'est-ce qui en est du ministère qui vous emploie?

Absolument puisque c'est le ministère des enseignements secondaires il me semble qui autorise la création des établissements secondaires, je voudrais encore une fois de plus, c'est vrai il y a une politique qui voudrait que chaque élite ait un établissement scolaire dans son village ce qui n'est pas mauvais en soit mais le ministère doit se rassurer que là où je suis en train d'ouvrir l'établissement, bien on ne peut pas refuser l'éducation aux camerounais parce qu'ils sont dans un état d'enclavement. Mais il y a des niveaux d'enclavement qui ne peuvent pas aider à l'avancement de l'éducation. Moi je suis claire là-dessus se rassurer de l'accessibilité de la zone. Vous et moi on le sait que l'éducation n'est pas faite pour les pauvres. Par exemple à OLAM ZE qui est un chef d'arrondissement on a déjà là-bas un lycée. On pourrait par exemple se rassurer qu'il ait une bonne route jusqu'à OLAM ZE et on étend le lycée d'OLAM ZE et on l'équipe pour qu'effectivement à ALOM ZE les enseignements puissent être au rendez-vous. Et puis il faut qu'on se rassure que les inspecteurs circulent, qu'il ait un suivi régulier car on a besoin d'un suivi pourquoi pas voir un ministre des enseignements secondaires débarqué combien ça serait quelque chose d'extraordinaire au CES bilingue de Biyi, décider par exemple d'aller lancer la rentrée scolaire au CES bilingue de Biyi. Le ministre saura à peu près les conditions dans lesquelles ses employés travaillent.

Q₂₁ = Donc si on arrivait à vous assurer toutes ces difficultés vous seriez un espère en APC?

Je l'espère bien. C'est vrai que moi-même je dois mettre de ma propre touche en lisant parce qu'on peut mettre à ma disposition toute la documentation mais si je ne l'exploite pas. Donc à moi-même aussi, c'est vrai il y a des préoccupations, j'ai une vie privée mais il y a aussi un

temps que nous devons consacrer à l'application de l'APC. Et je ne suis pas en train de dire qu'il faut toujours qu'il ait la pression derrière nous mais lorsque vous avez en tête que l'inspecteur peut passer d'un moment à l'autre vous vous mettez au travail c'est un facteur extra qui ne vient pas de nous, qui vient de l'extérieur et qui nous pousse à l'action.

[Fin de l'entretien et divers]

Merci M ENGAMA pour toutes ces informations que vous venez de nous donner pour l'avancement de notre recherche. Nous espérons que celles-ci vont nous être très bénéfiques pour mettre en place un mémoire peut-être car il s'agit d'abord d'une fin de formation et nous pensons que ce mémoire va constituer une vitrine à travers laquelle on pourra voir la condition de l'enseignant et de l'éducation au plus profond du Cameroun.

R= Le plaisir est partagé, c'est moi qui suis très ravi de vous accueillir parmi nous. Vous avez couté à la réalité de l'arrière-pays. Vous n'allez pas sans dire que vous étiez en Guinée Equatoriale, presque à 3km d'ici. Nous vous souhaitons bon vent pour la rédaction de votre mémoire. Nous nous tenons avec vous toutes les fois que vous besoin d'une information et que nous pouvons apporter une modeste contribution par rapport à ce que nous vivons et par rapport ce qui peut vous intéresser, n'hésitez pas à nous contacter.

Vocabulaire: La ponctuation

Compétence attendue: Étant donné le problème de communication par l'écrit avec son entourage, l'apprenant donnera plus de sens et plus de clarté à ses productions écrites (lettres privées ou officielle, rédaction scolaire) en se servant des savoirs acquis sur la gestion de signes de ponctuation, des signes de ponctuation et de leurs fonctions.

Prérequis: Typographie de la phrase.

Corpus

Les pêcheurs n'hésitaient pas, mais nous n'étions pas pêcheurs... Et je ne savais rien de la mer! Elle avait une autre force. Le fleuve coulait avec une force paisible, se fâchait-il

II - Traitement de la situation problème

1- Quels sont les différents signes de ponctuation rencontrés dans le texte?

2- Les signes de ponctuation rencontrés dans le texte sont: les points de suspension (...), le point (.), les virgules (,), le point d'exclamation (!), le point d'interrogation (?), le point virgule (;), les deux points (:).

1- Quelle est la position occupée par chacun de ces signes?

2- Certains (le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation) sont placés en fin de phrase, d'autres (la virgule, le point virgule, les deux points) sont séparant les groupes de mots dans les phrases.

III - Confrontation des résultats

1- Quelles sont les réponses qui vous semblent pertinentes? Quelles sont celles qui ne

souvent? Peut être en temps de pluie uniquement. La mer, elle, n'était jamais paisible: elle n'arrêtait pas d'agir avec une force rebelle.

I - Découverte de la situation problème

1- Lisez attentivement le texte. De quoi s'agit-il?

2- Il s'agit de la comparaison entre la mer et le fleuve à travers une histoire.

1- Combien de phrases y a-t-il dans ce texte?

2- Ce texte compte six phrases.

1- Qui est-ce qui vous a permis de dire que ce texte compte six phrases?

2- C'est grâce à certains signes de ponctuation.

1- D'après la compétence attendue quel travail attend-t-on de vous?

2- Produire des textes clairs ayant un sens qui

sont pas? Corrigez-les.

IV - Formulation de la règle.

1- À quoi sert la ponctuation dans un texte?

2- La ponctuation sert à organiser un texte.

3- À quoi sert, chacun des signes étudiés?

Je retiens

La ponctuation aide à la compréhension des textes écrits ou imprimés. Elle permet:

- de séparer pour les besoins de clarté les phrases entre elles ou les groupes de mots dans la phrase par des points, des points virgules, des virgules, des deux points.

Exemple:

Photo : Projet de construction d'un bloc de deux salles de classes à BIYI-AKUM-ESSÉJÉ



Photos : CES de BIYI-AKOUM-ESSÉJÉ



Vue de face du bâtiment qui abrite les classes du sous-cycle d'observation (6^{ème} et 5^{ème})



Photo prise avec les élèves de 6^{ème} du CES de BIYI après le cours, à l'arrière l'enquête



Devant les élèves de la 6^{ème} ; derrière, à gauche l'enquêteur et à droite M. ENGAMA Grégoire.

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
I^{ÈRE} PARTIE : HISTORIQUE ET CONCEPTIONS DE L’APC	11
Chapitre 1 : L’APC ET SES CONCEPTS FONDAMENTAUX.....	12
1.1 ORIGINES ET FONDEMENTS DE L’ APC.....	13
1.1.1 Origine	13
1.1.2. L’ APC et le taylorisme américain.....	14
1.1.3. Les autres fondements théoriques de l’ APC.....	15
1.1.3.1. Le cognitivisme	15
1.1.3.2. La cognition située	17
1.1.3.3 Le constructivisme	19
1.1.3.4 Le socioconstructivisme	22
1.2. CONCEPTS LIÉS À L’ APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.....	24
1.3.MÉTHODE DE FORMATION PAR L’ APC : PRINCIPES, OBJECTIFS ET RÔLES DES ACTEURS	29
1.3.1.Les principes de l’ APC	30
1.3.2.Les objectifs de l’ APC	31
1.3.3.Rôles des acteurs.....	32
1.3.3.1.Rôle de l’enseignant.....	32
1.3.3.2.Rôle de l’apprenant	33
Chapitre 2 : DE LA PPO À L’ APC/ESV DANS L’ ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SOUS-CYCLE D’ OBSERVATION.....	34
2.1.ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS DE LA DISCIPLINE FRANÇAIS SELON LA NOUVELLE RÉFORME CURRICULAIRE	34

2.1.1.Les sous disciplines ou activités de la classe de français.....	34
2.1.1.1.La réception des textes	35
2.1.1.2.Les outils de la langue	36
2.1.1.3.Le pôle de la production des textes	38
2.1.2.Organisation des contenus d’enseignement	40
2.2.PRÉSENTATION DUNE LEÇON AVEC L’APC.....	42
2.2.1.Présentation théorique d’une leçon selon l’APC	42
2.2.1.1.Etape de la préparation	42
2.2.1.2.Le déroulement de la leçon	43
2.2.2.Présentation matérielle d’une leçon	44
2.2.2.1.Présentation d’une leçon sous le modèle de la PPO.....	46
2.2.2.2.Présentation d’une leçon sous le modèle l’APC	52
2.3.L’ÉVALUATION DES ACQUIS DES APPRENANTS.....	60
2.3.1.Définitions.....	60
2.3.2.Instruments et Principes d’une bonne évaluation	61
2.3.2.1.Instruments d’évaluation	61
2.3.3.Les principes d’une bonne évaluation.....	62
2.3.4.Types d’évaluation.....	63
2.3.5.Approche comparative de l’évaluation dans l’enseignement/apprentissage du français selon la PPO et l’APC en sixième.	64

II^{ème} PARTIE : PROJET D’UNE IMPLÉMENTATION RÉELLE DE L’APC AU CAMEROUN..... 67

CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L’ENQUÊTE 68

3.1.PRÉSENTATION DU CADRE D’ÉTUDE.....	68
3.2.DESCRPTION DE LA MÉTHODE ET DE L’OUTIL D’ANALYSE	69
3.2.1.Objectifs de l’étude	69
3.2.2.Méthode et instrument de collecte des données.....	69
3.2.3.Population d’étude	71
3.2.4.Echantillonnage et échantillon	72
3.2.4.1.L’échantillonnage.....	72
3.2.4.2.L’échantillon	72
3.3.ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	73
3.3.1.Résultats relatifs à l’observation de la leçon.....	73
3.3.1.1.Présentation de la leçon.....	74
3.3.1.2.Quelques remarques sur la leçon observée	78
3.3.2.Analyse des données de l’entretien.....	82

Chapitre 4 : VALIDATION DES HYPOTHÈSES ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES POUR UNE IMPLÉMENTATION VÉRITABLE DE L'APC AU CAMEROUN.....	88
4.1.VÉRIFICATION ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	88
4.2.PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR UNE PRATIQUE EFFECTIVE ET GÉNÉRALISÉE DE L'APC AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS	89
4.2.1. L'auto-implication des apprenants dans le processus de leur formation.	90
4.2.2. L'auto-formation des enseignants	91
4.2.3.L'engagement mutuel des organismes en charge de la formation et de l'intégration des enseignants au Cameroun.	92
4.2.4. Le désenclavement des régions par l'Etat camerounais.....	94
CONCLUSION GÉNÉRALE	97
BIBLIOGRAPHIE	100
ANNEXES	104
TABLE DES MATIÈRES.....	105