

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-travail-patrie

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



THE REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-work-fatherland

THE MINISTRY OF HIGHER
EDUCATION

THE HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

THE FRENCH DIVISION

**L'APC : DE LA TÂCHE À LA COMPÉTENCE COMME ATOUT
DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DES LANGUES.**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme des professeurs de
l'enseignement secondaire deuxième grade (Di.P.E.S II)**

Par

Marlyse Félicité MAGON

Licenciée ès Lettres Modernes Françaises

sous la direction de :

Mme Odette BEMMO

Maître de conférences

ANNÉE ACADÉMIQUE 2015-2016

DÉDICACE

À

M. et Mme Bidias

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons adresser tout d'abord nos remerciements à notre directeur de mémoire professeur Odette BEMMO qui a bien voulu diriger ce travail, pour sa disponibilité, son ardeur et sa minutie dans les remarques effectuées.

Nous remercions le professeur Alexi-Bienvenu BELIBI qui a apporté une expertise profonde dans la rédaction de ce travail et a fait preuve d'un grand appui.

Nos remerciements vont à l'endroit de notre père Paul Bruno BIDIAS et notre mère Jeanne Louise NGUIMBIS qui ont toujours fait montre d'une grande sollicitude et d'un soutien indéfectible.

À nos frères et sœurs Daniel Roméo BIDIAS, Luc Frank NGUIMBIS BIDIAS , Bruno Stéphane BIDIAS , Samira ENDEGUELE et Bibiche ATANGANA qui ont fait preuve de disponibilité.

À tous ceux qui nous ont assistés de près ou de loin et dont le soutien indéfectible a permis l'aboutissement de cette recherche.

LISTE DE TABLEAU (X)

Tableau 1 : les degrés de la compétence	38
Fiche de préparation N°1	55
Fiche de préparation N°2	60
Fiche de préparation N°3	64

LISTE DE SCHÉMA (S)

Schéma 1 : étapes d'élaboration d'une tâche	44
---------------------------------------------------	----

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC : approche par les compétences

BM : Banque mondiale

CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues

E/A : enseignement/apprentissage

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires

PPO : pédagogie par objectifs

PA : perspective actionnelle

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

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OTI : objectif terminal d'intégration

ZPD : zone proximale de développement

RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur la didactique dans le cadre du fonctionnement de l'APC. Elle a pour titre : *l'APC : de la tâche à la compétence comme atout dans le processus enseignement/apprentissage des langues*. Elle a pour dessein de présenter un aspect fondamental de l'APC dans son fonctionnement. Il s'agit d'une mise en exergue de la réorientation que l'APC a donné au binôme tâche et compétence dans le processus enseignement/apprentissage des langues, et de montrer que ce procédé d'enseignement constitue un atout majeur pour une intégration efficiente des acquis en classe de langues. C'est l'une des pièces maîtresses voire l'horizon novateur que cette approche promeut dans l'éducation moderne où l'on forme des apprenants par le biais des activités pour attester d'une réelle fixation des aptitudes ou compétences pour en favoriser l'intégration. Cette recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle l'intégration des acquis ou la fixation des compétences passe indubitablement par une exécution effective des tâches dans le processus enseignement/apprentissage des langues, l'enseignement des langues pris dans notre travail comme discipline carrefour. Nous avons opté pour une approche dualiste : déductive et logique, afin de présenter le bien-fondé de cette méthode d'enseignement de l'APC.

Mots clé : APC, compétence, tâche, intégration, conditionnement, fixation, processus, enseignement/apprentissage.

ABSTRACT

This work focuses on didactics within the APC functioning framework; which is entitled: APC: competence favoured by assignment as an asset in the language teaching-learning process. We are therefore going to present a fundamental aspect of APC in its functioning as well as in its efficient display with educational systems, especially within the Cameroon one. It is then worth bringing out one of the essential elements such as the innovative perspective promoted by this approach in a modern educational system in which learners are trained using the assignment method in order to ensure the incorporation of skills leading to integration. We make use of a hypothesis which stipulates that: the integration of acquired elements happens, when assignments are totally done within the language teaching-learning process. Basing oneself on the fact that, both entities of the above mentioned compound constitute a basic subject; we choose a dualistic approach that is: deductive and logical, so as to present the legitimacy of this new teaching method of APC.

Key words: APC, competence, assignment, integration, conditioning, incorporation, process, teachinglearning.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le constat de l'omniprésence de la notion de *compétence* dans le sillage des publications pédagogiques lui donne une teneur et une place prépondérantes pour des didacticiens qui n'ont de cesse de s'interroger sur la manière de concevoir la formation des élèves et pour amener ces derniers à être reconnus comme *compétents* en situations réelles ; c'est dans cette logique que l'auteur Bobbit a pu résumer cette réalité de la société actuelle en stipulant que « Sachant que la vie humaine consiste en la réalisation de certaines activités [étant donné] que l'éducation prépare à la vie, forcément elle prépare aussi à la réalisation des activités ». (EISNER, 1970 : 250). C'est lors d'actions posées qu'un individu sera considéré comme compétent ou non.

Il est important de préciser que les chantiers sur la *compétence* ne naissent pas avec la nouvelle approche didactique qu'est l'approche par les compétences. Il s'agit plutôt d'une démarcation et de la place accordée à la notion de compétence dans le champ d'application qu'est la didactique. Il faut dire que de nombreux travaux de nos prédécesseurs voire même d'érudits et pionniers dans ce domaine ont été menés, et dont nous devons présenter l'apport dans la recherche scientifique ou encore faire l'état de la question pour attester de la prise en considération des productions antérieures dans un domaine précis.

On observe les prémises de la notion de *compétence* dans les années soixante-dix avant qu'elle n'atteigne son apogée dans les années quatre-vingt-dix, inspirée par la compétence de communication de Dill Hymes, qui consistait en une unité de cohésion au sein d'un groupe. C'est ainsi qu'il a pu dire :

Les membres d'une même communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou en d'autres termes une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. (Ndojodje, 2014 : 16)

Parlant du système éducatif camerounais, l'insertion de l'approche par les compétences est un désir de l'état de s'intégrer dans la logique internationale en ce qui concerne l'espace éducatif, et inciter à une formation de qualité supérieure de jeunes camerounais. Il faut dire que toute communauté éducative dans le souci d'une amélioration effective de la formation des personnes désireuses de savoir en vue d'un usage ultérieur au sein d'un groupe donné, innove continuellement son dispositif d'enseignement. Dans toute société, l'éducation est un domaine sensible et connaît de ce fait une place de choix ; éducation comprise comme :

L'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour but de susciter et de développer chez l'enfant un ensemble d'états physiques, intellectuels, *moraux, que réclame*

de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (Durkheim, 1911 :3)

Les autorités dirigeantes en charge de l'éducation de nos sociétés désirent que la jeune génération soit formée en lien avec les attentes et les besoins des dites sociétés. Il convient d'opérer des choix judicieux pour ce qui est de la manière adéquate à utiliser pour stimuler le développement de ces jeunes qui assureront la survie de leur communauté.

Il s'agit certes d'une transmission des valeurs prônées par la société, mais également d'un ensemble important de savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc. qui devra être le socle de l'apprentissage, puisqu'il s'agit de cela et qui, assurera la plénitude de l'accomplissement du devoir de ces individus.

De cet ensemble de considérations, nous pouvons percevoir aisément que l'évolution dans l'espace éducatif sera toujours en lien avec l'effervescence d'une société particulière et le Cameroun en est une illustration. On comprend aisément pourquoi dans le domaine didactique, on a pu passer de la pédagogie par objectifs (PPO) à l'approche par les compétences (APC) ; celle-ci s'établissant comme la réalité pédagogique actuelle. Cette nouvelle approche souhaite former des individus qui s'insèrent aisément dans la société de par leurs capacités diverses à résoudre des situations-problèmes. Selon Miled, l'APC se fonde sur deux principes :

- Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée ; avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne du sens.
- Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations.

Nous pouvons percevoir que la formation sera jugée adéquate lorsqu'en situation, l'apprenant sera reconnu efficace ou alors *compétent*. Autrement dit, l'enseignant devra être attentif dans l'exécution de la tâche qui est sienne : former des acteurs sociaux à part entière ; cela passe par une vérification des aptitudes de ses apprenants au sein d'activités diverses ou *tâches*. Nous pouvons ainsi relever qu'il existe un lien majeur entre la notion de *compétence* et celle de *tâche*. De ce fait, une personne sera admise compétente dans la mesure où elle devra être capable de mobiliser des ressources nécessaires afin d'atteindre des objectifs fixés au préalable en réalisant correctement une tâche complexe.

De ce qui précède, nous posons un problème de rapport entre ces deux notions, non pas un rapport de cause à effet, mais une forme de processus dont chacune de ces deux notions se situe aux antipodes dudit processus : l'une comme point de départ et l'autre comme

aboutissement. Il s'agit précisément du problème de *conditionnement véritable* entre les deux notions comme l'élément pouvant assurer le succès de l'apprentissage d'une langue. C'est ainsi que nous avons pu intituler notre sujet : *L'APC : de la tâche à la compétence comme atout dans le processus enseignement/apprentissage des langues*. Il est donc important de montrer l'enjeu résidant autour de ces deux notions dans le processus enseignement/apprentissage (des langues dans ce cas précis) que préconise l'APC et le bien-fondé de celui-ci dans la formation pratique des apprenants comme élément de succès.

La notion de *tâche* prise comme point de départ pour parvenir à la *compétence* pousse à voir en celle-ci une activité assignée à l'apprenant lui permettant de démontrer ses aptitudes développées au cours des différents apprentissages déjà suivis par ce dernier. Loin d'être juste une restitution des connaissances transmises, il s'agit d'une intégration effective en vue d'utilisation continue en milieu social : c'est cela que l'on peut entrevoir comme compétence. Il y a une nécessité de former un acteur social critique et autonome ainsi que responsable et solidaire comme le préconise le Cadre européen commun de référence de référence pour les langues (CECR).

Il est important de s'interroger sur la saisie réelle des notions de compétence et tâche. Il faut rappeler qu'avec la PPO basée sur la perception behavioriste de l'enseignement, nous situons dans une logique transmissive des connaissances dirigée vers l'enseignant, avec ce qu'on peut entrevoir comme une forme de renfermement dans *un opérationnalisme comportemental avec abstraction de la pensée chez l'élève*, qui lui, devient un réceptacle d'informations qu'il se devra de reproduire plus tard. L'évolution des demandes qu'adressent « la société du savoir » et « l'économie de la connaissance » à l'école incitent à revoir une telle approche de la transmission des savoirs car, comme le dit si bien Romainville:

Dans nos sociétés, où la croissance est plus que jamais liée au capital humain et au développement des sciences et des techniques, on attend certes des jeunes qu'ils sachent des choses, en quelque sorte, mais aussi qu'ils soient capables de mettre leurs acquis au service du développement économique et social, en quelque sorte qu'ils soient compétents pour être compétitifs.

(Romainville, 2008 :6)

C'est-à-dire que l'on ne saurait attester des capacités d'un individu hors des situations réelles qui mèneront à une mobilisation de ressources diverses pour arriver au résultat escompté. L'approche par les compétences est donc cette approche qui vient pallier les acquis déficitaires en éducation pour faire du développement et de l'épanouissement de

l'élève, le souci pédagogique majeur, et par la même occasion, rattacher l'école aux attentes sociales.

Nous désirons dans ce présent travail , démontrer qu'avec la pédagogie active qu'est l'approche par les compétences, l'apprentissage doit être effectué en s'inspirant du quotidien de l'apprenant , au travers des situations qui lui seront présentées , et qu'il observera afin de prendre acte de l'absence de rupture dans l'enseignement qui est fait et ainsi faire le lien avec les situations auxquelles il sera confronté dans la société . Autrement dit, l'aptitude de ce dernier ou alors sa compétence prendra tout son sens lorsque celui-ci sera jugé apte à mobiliser toutes ses ressources intégrées pour accomplir une tâche.

Il faut rappeler qu'avec la pédagogie par objectifs (PPO) , une *tâche* correspondait à un objectif général qui était découpé en petites unités pour faciliter son appropriation progressive .Sachant que l'apprenant est le centre du processus enseignement/apprentissage , car il est un acteur majeur de la société qui l'héberge, il faut rendre ses acquis utiles et efficaces au quotidien, soit toujours les mettre en lien avec la réalité qui est la sienne .C'est à cela que servent les savoirs ;l'enseignant sera minutieux afin d'assurer à ses apprenants d'être des individus compétents .Les activités devront impérativement entrer en adéquation avec les prédispositions mentales psychologiques et intellectuelles de l'apprenant, mais également donner lieu à une *contextualisation* véritable dans l'espace géographique où est mis en application l'APC .

Tous ces travaux incitent à s'interroger sur l'élément réel qui assure la compétence dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue , afin de montrer qu'elle est l'aboutissement d'un procédé dont le point de départ est la tâche. Qu'est-ce qu'une tâche ? Qu'entend-on par compétence ? Comment reconnaître un individu compétent ? Qu'est ce qui assure réellement une compétence ? Comment ce procédé d'enseignement peut rendre aisé l'apprentissage d'une langue ? Ces conjectures nous permettrons de démontrer que ce procédé est une possibilité de remédiation et d'amélioration du processus enseignement/apprentissage des langues .

À partir de ces interrogations sus évoquées, nous pouvons émettre des conjectures : l'intégration des acquis en classe de langue induit inéluctablement une exécution effective des tâches. Cette assertion constitue notre hypothèse générale ; d'où les hypothèses secondaires suivantes :

- hypothèse secondaire première : les tâches assureraient la manifestation réelle d'une compétence .Ceci permet de certifier de l'acquisition des aptitudes, capacités chez un apprenant ;

- hypothèse secondaire deuxième : la compétence serait conditionnée par la tâche qui permet d'attester sa mise en place chez un apprenant.

Toute étude doit être balisée et circonscrite dans un cadre théorique qui préserve des égarements auxquels la recherche est encline. Notre sujet s'inscrit dans la discipline didactique, précisément l'APC qui vient pallier certains déficits de la PPO hérité du behaviorisme, qui attestait de l'acquisition d'un apprentissage par un comportement observable de l'élève en présence. Nous nous situons dans les processus mentaux, la conscience ou « boîte noire » en langage behavioriste ; tandis que l'APC permet de révéler l'essence profonde de l'apprentissage dans le champ éducatif, avec une forme de nationalisation légèrement distante de l'approche transmissive et passive de la PPO. L'apprenant doit être aguerré à toutes possibilités de situations, car : « l'approche par les compétences va de la théorie à la pratique c'est-à-dire que les savoirs doivent agir immédiatement et non ultérieurement. » (Kono, 2011 : 14)

Nous évoquerons la perspective actionnelle aux côtés de la pédagogie de l'intégration comme un appui sur les chantiers importants sur la notion de tâche avec les auteurs tels que David Nunan, pour qui la tâche est l'élément de travail de classe qui engage les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction en langue cible en centrant leur intention sur le sens plutôt que sur la forme .

Nous sommes en plein dans : « la science et l'art de l'enseignement. » (Grawitz, 1990 : 116) qu'est la didactique, ou encore : « une discipline de recherche qui analyse les contenus (savoir, savoir-faire,..) en tant qu'ils sont objet d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires ». (Reuter, 2007 : 160) .C'est donc l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement des connaissances déterminées.

Il est vrai que les notions qui sont au départ de ce travail se présentent comme connues, et ainsi généralisantes. À partir de ce qui précède, nous avons restreint de façon systématisée ces deux notions pour parvenir aux objectifs de départ. Le travail qui nous incombe est celui de montrer ce lien sous-jacent entre compétence et tâche, et comment il déterminera les capacités de l'apprenant dans sa formation en vue de la maîtrise d'une langue. Nous procéderons par une méthode double : la méthode déductive et la méthode logique, afin de montrer le rattachement de la tâche à la visée d'une société donnée pour prédisposer les apprenants à assurer une évolution de leur société.

Notre travail s'organise en quatre chapitres .Le premier est « La revue de littérature ». Il convient d'effectuer un passage en revue des travaux de nos prédécesseurs, travaux très

souvent effectués par des pionniers de la discipline ,ce qui permet une orientation importante , une restriction du travail ,et dont la lecture de ceux-ci a permis d'émettre des réserves qui ont suscité le choix de notre sujet .

Dans le deuxième chapitre intitulé « Aperçu historique de l'APC (vue synoptique) et Clarification terminologique des notions ». Il s'agira de présenter brièvement les prémisses de l'APC, et son intérêt dans le processus enseignement /apprentissage des langues ; ainsi que les différentes acceptions des notions de compétence et de tâche, parcourir des acceptions proposées par des auteurs de renom et les spécificités qui se dégagent de leurs définitions, la manière avec laquelle chacun perçoit ces notions pour les réorienter dans le sens de l'étude qui sera menée.

Le troisième chapitre est relatif au «Spécificité de la tâche et de la compétence en APC » .Nous désirons, ici revoir l'idée selon laquelle l'APC revient à la primauté de l'apprentissage basé uniquement sur la compétence et non plus sur l'acquisition des savoirs ; remédier à cette polarisation de l'enseignement, voire même une instrumentalisation de l'école conférée à l'APC ; passer en revue les degrés et types de compétence, et la typologie de tâches.

« Tâche : conditionnement de la fixation et de l'intégration effective de la compétence en classe de langue» est le dernier chapitre de ce travail .C'est ici que se dégage l'intérêt de la présente étude .Les rôles que jouent les différents acteurs en présence en situation de classe de langue que sont l'enseignant et l'apprenant ,dans le processus qu'est l'acquisition des savoirs, doivent être présentés ; la conception des tâches doit être en rapport avec l'environnement qui héberge l'apprenant pour que ses acquis aient du sens ,et assurer leur pérennité .Egalement montrer que la technologie éducative est d'une importance majeure pour ses acteurs ,car elle rend l'échange plus aisé et la conception des tâches peut prendre un caractère plus ingénieux et susciter davantage l'attention de l'apprenant ,ainsi assurer encore mieux l'installation définitive des aptitudes de celui-ci, ce qui est le but de tout enseignement .

CHAPITRE 1 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Tout travail scientifique se doit de faire un état de la question des productions liées au sujet traité d'auteurs de renom voire même des érudits de la discipline. Il s'agit dans ce cas précis, d'effectuer une présentation critique (ou un bilan) des travaux sur l'APC et des notions de tâche et compétence dans leurs usages divers ; ces travaux dont on reconnaît l'apport majeur et qui ont permis la restriction de notre champ d'investigation.

1. 1 Des chantiers sur l'Approche par les compétences

On ne saurait parler de l'Approche par les compétences ou pédagogie de l'intégration sans débiter par les piliers de cette approche que sont Jean Marie De Ketele et Xavier Roegiers.

1.1.1 Jean Marie De Ketele

Pour Ketele, l'Approche par les compétences, en tant qu'approche pédagogique : « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation ». (Ketele, 2000 : 88). Cette démarche éducative qui stimule le partage, l'échange et la coopération entre apprenants lors des différents apprentissages, pour signifier que tous les savoirs seront réinvestis dans des situations liées à la vie réelle. L'enseignement a une part incontournable dans la société, il est primordial que la formation des apprenants tienne compte des réalités sociales dans la conception des différents enseignements, l'un des reproches fait à la PPO dans l'élaboration des contenus, qui semblaient ne pas toujours être en lien avec l'extérieur. Pour cet auteur, la mise sur pied de cette pédagogie est une réponse aux attentes et inquiétudes des formateurs dans le domaine éducatif.

Après avoir pris en compte les bienfaits de la pédagogie par objectif, Ketele met en place un nouveau courant pédagogique en ayant un souci réel d'intégration des acquis des apprenants avec des situations qui relèvent du domaine social, de la réalité environnementale des apprenants. Il institue l'objectif terminal d'intégration (O.T.I) comme étant la résolution de l'abstraction constatée au niveau de la PPO lors des enseignements. C'est le point de départ d'une nouvelle pratique pédagogique qui incitera la contextualisation des enseignements en vue d'avoir une formation d'apprenants aguerris à toutes possibilités de situations liées à leur société. Il s'agit en réalité d'une présentation générale d'une approche

nouvelle sans un ancrage réel dans une composante spécifique qui ferait de cette approche une opportunité de rénovation de la méthode d'enseignement et ainsi ressortir ce qui pourrait faire d'elle la solution efficace dans les systèmes éducatifs actuels.

Les travaux de Ketele vont susciter l'intérêt de Xavier Roegiers, qui procèdera à un remodelage de ceux-ci; on pourrait y voir une distanciation uniquement sur le plan terminologique.

1-1-2 Xavier Roegiers et la pédagogie de l'intégration

Roegiers (2006) est un ingénieur polytechnicien et docteur en sciences de l'éducation. Directeur du BIEF (Bureau international de l'édition française), il est un auteur de renom dans le domaine éducatif au travers de sa pléthore de production pour pallier les difficultés constatées au cours de l'exercice de ses fonctions dans le domaine de l'enseignement. L'A.P.C est une approche pédagogique envisagée par Ketele dans les années quatre-vingt sous le nom d'objectif terminal de l'intégration (O.T.I), repris par Roegiers sous la terminologie « pédagogie de l'intégration ». Elle entre progressivement dans les systèmes éducatifs grâce à l'action du BIEF en Europe et s'est répandu en Afrique .Chez lui, la notion d'intégration est primordiale dans cette approche qui préconise une mobilisation effective des savoirs , et qui souhaite « asseoir » les acquis en passant par l'exploitation des systèmes d'intégration et apprentissage par le biais de résolution des tâches complexes .Il fixe les objectifs suivants :

- mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser : s'y atteler pour rendre son apprentissage aisé ;
- donner du sens aux apprentissages : montrer à l'enfant la fonction et l'utilité de son apprentissage ; les savoirs doivent être mis en situation pour déceler leur efficacité en situations réelles ;
- certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes pour pérenniser les savoirs dans la mémoire des apprenants pour qu'ils en usent dans la vie active.

La notion très usitée de compétence aux premiers abords est perçue comme : « la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». (Roegiers, 2006 : 15). A partir de l'OTI ou macro compétence, ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être (deux ans en général) que l'on peut attester le profil d'un apprenant dans une discipline donnée et certifier sa compétence en situation. L'apprentissage est effectué en lien avec les méthodes pédagogiques en vigueur avec nuance. Les activités d'apprentissage sont des situations qui

vont requérir les acquis de l'élève et aider à une réelle intégration progressive et définitive de leurs acquis. On y voit une certaine minutie dans la démarche de l'APC.

Il s'agit pour Roegiers de rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels orientés vers l'insertion dans la société. Il montre que l'APC permettra de mettre l'accent sur les compétences à faire acquérir aux apprenants. Nous souhaitons revoir ce qui spécifie la compétence telle qu'évoquée par l'APC et de quelle manière parvient-on réellement à une compétence.

1-1-3 Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement : Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele

Les travaux de Xavier Roegiers en collaboration avec Jean-Marie De Ketele ont apporté des clarifications dans la continuité de la mise en place définitive de leur approche didactique innovante dans le cadre de l'éducation .Ils se proposent tout d'abord de faire une clarification des notions de base de leur approche telle :

- l'intégration qui est donc une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ;
- la pédagogie de l'intégration quant à elle est une approche pédagogique qui vise à faire acquérir à l'élève des compétences de résolution de situations complexes qui mobilisent des ressources acquises antérieurement ;
- intégrer des acquis ou l'intégration situationnelle est le fait pour un élève de savoir mobiliser différents acquis scolaires dans une situation significative ;
- compétence de base : c'est une compétence qui doit être nécessairement maîtrisée par l'élève pour pouvoir entrer sans problème dans les nouveaux apprentissages qui l'impliquent, Etc...

Il s'agit pour ces pédagogues de poser les fondements et les bases théoriques de leur démarche didactique .Le système éducatif actuel a besoin de se fixer une ligne de conduite et des objectifs précis pour s'arrimer à la logique éducative internationale et délaissier les horizons didactiques désuets .C'est ainsi que les systèmes éducatifs se fixent pour défis :

- répondre à la qualité et l'accessibilité des informations ;
- donner du sens aux apprentissages ;
- être d'une efficacité interne, d'une efficience et d'une équité dans les systèmes éducatifs.

L'APC souhaite que les enseignements soient toujours reliés aux situations de vie, rendre les savoirs significatifs ; l'enseignant doit éviter dans sa démarche d'enseignement de distiller des savoirs de façon cloisonnée mais plutôt décloisonnée ; il faut relier les enseignements aux réalités proches des apprenants .Le constat a été fait par Carraher, Schliemann et Sotomayor qu'il existe en effet de nombreux analphabètes fonctionnels c'est-à-dire des personnes qui ont des connaissances de l'école primaire ,mais qui sont incapables de les utiliser dans la vie de tous les jours .Il faut dire que les méthodes psychologiques qui sous-tendent les approches didactiques déterminent très souvent la réussite ou la pérennité de chacune d'elles . De façon pratique, il est important pour ceux-ci de savoir formuler une compétence et définir des situations adéquates aux compétences.

1-1-4 La notion d'évaluation dans l'APC : Gérard Scallon

L'auteur canadien Gérard Scallon (2005) préconise de mettre l'accent sur les grands paramètres de la formation qui interpellent tous ceux et celles qui interviennent dans un programme d'études auprès d'individus en formation.

La formation des apprenants en lien avec les demandes extérieures est une préoccupation majeure dans l'espace éducatif .Il faut développer la : « capacité des individus à utiliser un ensemble de connaissances et d'habiletés et à témoigner ces aptitudes dans des contextes variés », comme le dit si bien Gérard Scallon (Scallon, 2005 : 1) .C'est dans cet élan que, l'approche par les compétences (APC) s'oriente. Comment attester des capacités susmentionnées si ce n'est au cours d'une évaluation comprise comme le processus complexe étroitement lié à des intentions de formation que l'on a appelées objectifs pendant plusieurs années et devenus compétences.

Loin de prétendre uniquement attester ou certifier les compétences, l'évaluation assure la vérification de l'évolution de l'élève en fonction de la maîtrise de divers procédés d'observation et de diagnostic. Dans le souci d'évaluer une compétence à la fois, on a des objectifs généraux tels :

- A) Concevoir des outils pour inférer une compétence et évaluer les apprentissages qui conduisent à cette compétence et ce dans une perspective diagnostic.
- B) Juger toute démarche d'évaluation du point de vue de sa fidélité et de sa validité et commencer la dite démarche du point de vue des valeurs à respecter en évaluation (éthique).

Ces objectifs pris comme trame, orientent la continuité des objectifs spécifiques induisant des composantes bien identifiées de la capacité à évaluer les apprentissages.

- Il faut traduire des énoncés de compétences en termes de tâches complexes ou en situation-problème .Ce sont des tâches ou situations qui sont exploitées pour permettre aux individus en formation d'exercer et démontrer leur compétence.
- La capacité d'analyser une tâche complexe en terme de ressources que les individus en formation doivent d'abord maîtriser avant de pouvoir les utiliser (savoirs, savoir-faire, savoir-être, et toute autre ressource).
- De la capacité d'analyse mentionnée au paragraphe précédent découle celle de baliser une progression, le suivi des étudiants ne peut être réduit à une simple succession de performances isolées les unes aux autres.
- Un dernier aspect de l'évaluation des compétences et non la moindre rejoint la capacité de jugement qui elle-même repose sur celle de développer et d'utiliser des outils de jugement (grilles d'évaluation, listes de vérification, échelles descriptives, globales) et identifier les critères d'évaluation.
- Concevoir ou appliquer un dispositif expérimental pour établir la validité et la fidélité d'une démarche d'évaluation et entrevoir des perspectives d'amélioration de cette démarche (entraînement des personnes juges et restructuration des tâches d'évaluation).

Chaque enseignant, au regard de chaque individu en formation, doit évaluer les compétences qu'il doit posséder au terme de son programme d'étude ainsi que les apprentissages liés à leur développement .Ainsi la compétence d'un individu sera sa capacité à utiliser ce qu'il sait et ce qu'il sait faire. Mais une évaluation est efficace lorsque toutes les dispositions sont prises pour rendre les enseignements (de la langue dans notre cas) efficaces ; et puisqu'il s'agit de former des individus compétents, il faudrait s'assurer du développement effectif de leurs compétences ; les dites compétences passeront par le biais de la création de situations-tâches appropriées et distinctes, une dépendance réelle existe entre compétence et tâche qu'il est important de mettre en lumière.

1-1-5 Nico Hirtt

Pour Nico Hirtt, l'APC a connu son intégration dans l'enseignement professionnel puis dans les systèmes éducatifs tout d'abord en Europe aux Pays Bas plus précisément en mil-neuf-cent-quatre-vingt-dix. Il démontre comment la réception de cette approche dans l'espace européen a permis d'instituer une forme de conformité de la notion de compétence et simplifier de ce fait le déploiement effectif de la démarche didactique qui la distille. Il évoque certains critiques de la démarche qui répudient clairement le concept de compétences

transversales : Gérard Boutin par exemple y voit ici une tentative de manipulation des pouvoirs en place par l'APC.

L'APC pose des difficultés que relèvera Hirtt (2012) lui-même dans ce qu'il perçoit comme une forme de marchandisation de l'enseignement. Pour lui, l'enseignement semble ne plus être l'espace privilégié de l'acquisition des savoirs, mais des compétences de base ; ce qui prédispose les individus à une flexibilité et une adaptabilité sur le marché du travail. Avec la polarisation des enseignements et une minorité bien formée ; puisque l'essentiel des emplois est à faible niveau de qualification.. Plus encore en citant Claude Thelot qui, y voit la prétention que tous les enfants aient les formations les plus élevées, il démontre que c'est un leurre, une fabulation, car les qualifications scolaires doivent pouvoir être liées à la hiérarchisation des emplois. OCDE stipule que les programmes scolaires ne peuvent pas être conçus comme si tous les élèves devaient aller loin, Hirtt reprend que *les programmes sont pour que certains au moins n'aillent pas loin.*

Il faut que les enfants, des hauts cadres puissent justifier la disparité qui prévaut dans les revenus des employés échelonnés et ceux à faible niveau de qualification dont l'économie a pourtant si grand besoin : c'est du cynisme. Il s'agit en fait pour lui de déplorer la disparité effectuée au départ de l'établissement des programmes qui prédisposent déjà la disparité future dans le milieu professionnel. Les programmes doivent être effectués normalement pour permettre que ce soit la réception de ceux-ci qui sépare les individus et les distingue dans la postérité.

Dans un entretien avec un journaliste, Meireu, dont les propos inspirent Hirtt, fait part de ce nouvel intérêt pour l'éducation. La loi de l'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ou « loi Fillon » en l'honneur du ministre de l'éducation François Fillon, a été inséré le Haut-commissariat de l'éducation (H.C.E) qui suscite curiosité et perplexité. Elle devait être consultative et aider à déterminer les questions relatives à la pédagogie, programmes modes d'évaluation des connaissances des élèves organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants.

Même s'il est vrai que Hirtt prend appui sur la réalité de son espace de vie, ses remarques se présentent comme pertinentes car l'APC est l'approche adoptée même en Afrique et au Cameroun en particulier, et fera donc face à certaines des réalités sus-évoquées. Il s'agit pour nous de montrer que la réussite de cette approche se situera dans la prise en compte réelle et impérative de la relation de l'exécution de la tâche pour une réelle fixation de la compétence dans le processus enseignement /apprentissage des langues dans un contexte bien défini pour les apprenants.

1-2 Des chantiers sur la notion de compétence

Comme il a déjà été susmentionné, la notion de compétence ne naît pas avec l'APC mais connaît une restructuration de sa portée dans le domaine didactique, une forme de centralisation dans la formation des apprenants qui pour être des acteurs sociaux à part entière doivent être reconnus au préalable comme des individus avec de réelles compétences liées à des activités diverses.

1-2-1 Guy Le Boterf

Le Boterf, dès les premières lignes de son ouvrage *Repenser la compétence*. *Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions* part des défaillances observées des travaux de ces prédécesseurs pour proposer quinze façons de raisonner pour les projets de compétence qu'il perçoit comme un objet d'investissement. Pour lui être compétent c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face à un problème à résoudre, projet à réaliser ...). Il propose quinze façons de raisonner la notion de compétence. Pour lui, elle est tout d'abord un processus et non une somme de ressources, les ressources comme il le dit sont bien mais il faut savoir les utiliser ; être compétent revient donc à être capable d'agir et de réussir dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser ; il s'agit de mettre en œuvre une pratique professionnelle (des décisions, actions et interactions qu'un sujet met en œuvre pour réaliser une activité prescrite pour résoudre une situation problématique pour faire face à un événement, pour répondre à des exigences fixées par des procédures indiquées dans un référentiel) pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (Le Boterf, 2008 : 21) . Des illustrations sont faites dans un cadre professionnel pour expliciter davantage son point de vue ; il faut noter que Le Boterf a basé son travail en majorité sur la compétence d'un point de vue professionnel d'où les exemples qui se situent dans cet ordre d'idées.

Son travail permet un passage en revue des possibilités d'acceptions de la notion de compétence, loin des idées reçues comme il le dit dès le début de son propos dans son ouvrage : la compétence se situe à de nombreux niveaux (le plan humain, il est question de pouvoir manager des personnes et non seulement des savoirs), avoir les démarches appropriées, s'intéresser à ce que l'on perçoit comme compétence et non juste évaluer les compétences. Sa démarche semble s'être restreinte à la logique du monde professionnel malgré les nombreux éclaircis et équivoques levés par ses propositions diversifiées sur la

compétence ; il s'intéresse uniquement à revisiter la notion de compétence dans son sens large, nous limiterons l'acception de celle-ci à celle effectuée par l'approche par les compétences et comment s'assurer de son effectivité et sa mise en place chez chaque apprenant.

1-2-2 La compétence en linguistique : conception chomskyenne

Noam Chomsky (1971) élabore une nouvelle conception de la grammaire : la grammaire générative transformationnelle. Il s'intéresse au pouvoir créateur de la langue et explique comment un locuteur pourrait immédiatement reconnaître qu'une phrase donnée appartient ou non à sa langue ; mais il clarifie également comment un locuteur peut émettre et comprendre des phrases qu'il n'a jamais entendues ni produites auparavant. Il effectue de ce fait une théorie selon laquelle tout locuteur naît avec des connaissances préétablies, communes à tous les locuteurs, celles-ci permettent au locuteur d'une langue d'établir un ensemble de règles pour produire un ensemble infini de phrases, à partir d'une forme de grammaire qui lui est interne et qui se situe dans son cerveau : c'est la compétence linguistique, et dont la manifestation effective en situation de communication est la performance. Il pose une dichotomie compétence / performance dont la première composante est la connaissance innée de la langue et la seconde est l'actualisation de la première en situation réelle de communication. Chomsky a restreint son étude dans un cadre d'explicitation des faits de langage et la capacité créatrice de chaque individu. La compétence revisitée par l'approche intégratrice est celle que nous souhaitons présentée.

1-2-3 La migration de la notion de compétence

➤ Amar Meziane Ait Owardia

L'algérienne Owardia dans ses travaux, débute en montrant le passage entre la PPO et l'APC en relevant de cette dernière (APC) une logique interactionniste et constructiviste de l'enseignement / apprentissage qui met en lien les acquis avec la réalité sociale. Ici, ce qui fait la particularité de la notion de compétence est le fait qu'elle soit usitée dans des divers domaines comme ceux du travail non pas seulement en didactique des langues, elle se trouve donc ainsi enrichie et évolue sans cesse vers un dépassement de ses limites, celles observées dans l'approche qui la vulgarise dans l'enseignement.

Elle rappelle que l'APC naît de la réponse aux limites reconnues à la PPO dans son effectivité qui réduisait l'atteinte des objectifs à l'accomplissement d'un ensemble d'activités,

avec un apprenant qui n'est pas toujours au centre de son apprentissage .C'est dans ce sillage que la compétence évolue vers le monde socio-professionnel d'une part et converge vers l'éducation. Comme Le boterf, Owardia n'a pas restreint la notion de compétence dans son acception intégratrice en éducation ; ce qui fait sa spécificité, mais surtout l'enjeu autour de cette notion fondamentale en APC et son caractère conditionné pour s'assurer de sa mise en place.

➤ **J.J Richer**

Richer (2012/2014) dira ainsi que le monde du travail a emprunté à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Il s'en est servi afin de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité devenue indispensable à s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles, ce que Le Boterf appelle le « savoir-agir ». Il s'agit de l'action singulière .Partant de ces propos de Le Boterf et Tardif, il insiste sur la dimension mobilisation et combinaison des savoirs, savoir-être en stipulant que la compétence est une association de savoirs, de savoir-faire procéduraux et professionnels, cognitifs de savoir-être qui se réalisent non sur le mode d'addition, mais sur le mode de la combinaison, de l'interaction.

Dans le monde du travail, la compétence ne s'est pas restreinte à être une addition de savoirs mais bien plus, une activation de ceux-ci.

➤ **CERC et compétence**

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) conçoit la compétence comme connaissances des habiletés et dispositions qui permettent d'agir, avec une compétence à communiquer langagièrement sur des différents plans :

- linguistique : langue prise comme système avec une nécessité d'une compétence lexicale, grammaticale, etc...
- Sociolinguistique : dimension socioculturelle de la langue, où chaque utilisation de la langue correspond à un univers de croyance bien précis ;
- pragmatique : mobilisation fonctionnelle des ressources de langue.

Le CECR estime que la compétence apparaît essentiellement comme un paradigme didactique qui incite à un ancrage de savoirs dans le monde réel. (CECR ,2001 :15)

1-3-Des chantiers sur la tâche

L'approche par les compétences dans son fonctionnement actuel connaît une cohabitation avec une réalité pédagogique qui met un point d'honneur sur la notion de tâche à réaliser à l'intérieur d'un projet global : dans ce cas , celui de former des acteurs sociaux. Les travaux du CECR ont stimulé la mise en place de cette nouvelle approche basée sur la tâche qu'est la perspective actionnelle.

1-3-1 Le CECR et la tâche

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues souhaite effectuer une nouvelle orientation didactique celle de type actionnel car une langue induit utilisation active de celle-ci pour pouvoir communiquer .L'apprentissage met en exergue la tâche, au-delà de la simple compétence de communication que prônait l'approche communicative .La tâche ici est appréhendée comme

Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre ,d'une obligation à remplir ou d'un but qu'on s'est fixé¹ . (CECR ,2001 :16)

Le Cadre s'est donné pour objectif d'effectuer une apologie de la perspective actionnelle, un apprentissage établi sur l'action, une approche autonome, et qui de ce fait rendra le processus de formation effectif .Mais l'action en réalité se situe dans la logique de point de départ, il s'agit au travers de la tâche d'attester de la mise en place d'une aptitude, ce qui constitue le socle de notre travail.

1-3-2 Christian Puren : la tâche, concept fondamental de la perspective actionnelle

Pour Puren ,apprendre une langue implique de privilégier la perspective de type actionnel où un acteur social accomplit une tâche comprise : « comme toute action d'un sujet qui y mobilise stratégiquement des compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé » .(CECR, Chap.1 :15). Nous nous situons dans un apprentissage basé sur la tâche, (pas seulement langagière).Il pense qu'un apprenant doit être formé pour agir et interagir au sein d'une communauté, l'auteur insiste sur l'utilisation des théories constructivistes où l'action du sujet est privilégiée comme premier principe explicatif du processus d'apprentissage. Il faut donc dire ici que la tâche sera envisagée dans une logique de symbiose profonde avec une homologie maximale entre les actions fondamentales (communicative avec l'approche communicative, et sociale préconisée par la perspective

¹ Définition inspirée du CECR

actionnelle) . Il finit par proposer cette conception de la tâche : unité de sens au sein de l'agir apprentissage.

Dans son article, il évoque une didacticienne espagnole Melero ABADIA qui propose quant à elle, comme clarification de l'enseignement par la tâche :

Loin d'être une approche ou une méthodologie, c'est une proposition de conception à l'intérieur de l'enseignement, communicatif des langues étrangères, centrée sur la manière d'organiser, de mettre en exergue, en séquence et mener à bien les activités d'apprentissage en classe. Sachant que toute tâche doit être motivante et proche de la réalité des apprenants, et induire un apprentissage autonome et les stratégies d'apprentissage, un travail coopératif, ou en intégrant des tâches de différents degrés de réalisation pour qu'on puisse tenir compte de la diversité des niveaux de compétences parmi les apprenants. (Puren ,2004 : 4)

Elle situe cette forme d'apprentissage incluant la tâche dans la proposition de diversité de tâches pour pouvoir percevoir les compétences plurielles du sujet ; la restriction qu'elle effectue dans son acception est celle de la nécessité d'un travail coopératif pour parvenir à un résultat probant .La tâche pour elle implique donc un travail de groupe , sans tenir compte de possibilité d'un résultat erroné sur les compétences individuelles des apprenants .L'on reconnaît que la mise en commun des potentiels dans le processus enseignement /apprentissage est un atout mais il est indéniable qu'il faut recadrer les tâches de sorte de faire ressortir les capacités individuelles des apprenants .

1-3-3 Monique Renyer : tâche /action

Pour Renyer, la perspective actionnelle fait recours à la tâche comme étant une action ; c'est ainsi que la tâche présentera les composantes suivantes :

- complexité dans la mesure où l'on est obligé de convoquer des savoirs et des savoir-faire et les combiner ;
- ouverte car elle laisse à l'apprenant le choix de ses ressources et de sa démarche ;
- elle est didactique car elle conduit à l'autonomie de l'apprenant et permet ainsi la résolution cognitive de la tâche.

L'approche actionnelle ou la pédagogie par la tâche selon elle , rejette l'hétéronomie de l'action pour laisser la place aux interactions sur le plan de la conception de l'activité langagière .Sur le plan de la conception de l'apprenant /usager, elle met l'accent sur l'autonomisation de celui-ci .Ainsi pour résoudre une tâche ,l'apprenant doit envisager d'agir en toute autonomie mais avec l'aide de ses condisciples .L'enseignant sera uniquement

présent pour rectifier la démarche de résolution de la tâche .Elle s'inscrit dans la logique de Abadia avec une nuance que l'interaction des apprenants vient en plus de la capacité individuelle de l'apprenant .

1-3-4 Dominique Pluskwa /Dave Willis /Jane Willis : la tâche d'abord et la grammaire ensuite

Il s'agit pour ces auteurs de montrer la pratique effective d'une pédagogie basée sur l'action dans une classe de langue en prenant appui sur l'apprentissage d'une recette de cuisine pendant laquelle il sera question pour les apprenants de suivre certaines étapes pour la réalisation de notre leçon .

- la tâche préliminaire consiste à demander aux élèves comment cuisiner un repas, ensuite l'enseignant reformule et note les productions des élèves au tableau .À la fin, l'on aura les ingrédients et la marche à suivre ;
- la préparation : ici ; il sera donné aux élèves comme devoir à la fin de la leçon de choisir leur recette préférée et de l'écrire en français ;
- la tâche ciblée ; cette étape est semblable à la technique de discussion de groupe car les apprenants ayant la même recette seront classés ensemble et à la fin de leurs travaux, un représentant de chaque groupe exposera devant la classe le travail effectué ;
- la planification ; il s'agit pour l'enseignant de corriger les productions des élèves avant la présentation devant les autres élèves en vue de les mettre à l'aise et qu'ils soient surs d'eux.
- la restitution : à la fin de la séance de présentation, la classe sera amenée à interagir avec les différents représentants des groupes et l'on choisira le groupe ayant la meilleure recette ;
- la tâche de consolidation ; il sera demandé aux élèves de travailler seul pour consolider l'apprentissage ;
- l'évaluation est la dernière étape consistant en la vérification de l'acquisition des savoirs de l'apprenant.

À partir des critères d'efficacité que sont :

- Est que l'activité va éveiller l'intérêt de l'élève ?
- Est-ce que l'accent est mis principalement sur le sens ?
- Y'a-t-il un objectif à remplir ou un résultat qui est démontrable ou encore qui peut être partagé ?

- Le succès est-il en termes d'objectif, plutôt qu'en termes d'exactitude de la langue ?
- La réalisation de la tâche est-elle une priorité ?
- Est-ce que l'activité s'apparente à une activité du monde réel ?

Cette illustration par ces auteurs nous présente une forme d'apprentissage par la tâche qui constitue également pour ces derniers point de départ de l'apprentissage ; il est important de pouvoir ,au travers de ces différents travaux qui tendent à expliciter les différentes notions de base que sont tâche et compétence , d'établir le conditionnement réel qui prévaut entre ces deux notions, l'enjeu et la portée de ces deux composantes majeures dans la nouvelle ère didactique.

1-4 Des paradigmes psychologiques (théories de référence du sujet)

Nous ne saurions avoir une réelle perception des approches didactiques sans évoquer les paradigmes psychologiques qui sont à la base de ces courants pédagogiques et spécifient leur logique d'enseignement .Nous nous intéressons précisément à la théorie socioconstructiviste et aux théories cognitivistes.

1-4-1 La théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui prévaut une construction des connaissances de façon active (Boutin et Julien ,2000) .C'est une théorie qui préconise le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances. Il insiste de ce fait sur les interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif qui lui permet de développer des connaissances du monde (Legendre ,2005 : 1245). Vygotski en est le pilier, même si l'on reconnaît qu'il prend appui sur les travaux de Piaget pour construire son travail. Il désire montrer comment l'enfant développe activement ses savoirs et compétences en s'appuyant sur les connaissances antérieures et en résolvant les conflits sociocognitifs, d'où cette assimilation du socioconstructivisme à un sociocognitivism en lien avec le constructivisme.

Vygotski pose le postulat selon lequel un enfant apprend par le biais de l'interaction avec les autres mais , aussi celui de son environnement .Il évoque dans son travail le concept de Zone proximale de développement(ZPD) pris comme la distance entre deux niveaux de développement : celui du développement actuel ,mesuré par la capacité qu'à un enfant d'apprendre seul les problèmes et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'à l'enfant de résoudre les problèmes lorsqu'il a été aidé par quelqu'un. La résolution du problème naitra donc des conflits cognitifs de l'enfant avec ses pairs, qui participera de la

construction de ses savoirs en situation d'interaction effective. Il y a donc un besoin chez l'auteur d'insister sur la collaboration comme facteur déclencheur de la stimulation du cognitif.

Cette théorie constitue l'une des bases majeures de l'approche par les compétences qui prévaut une construction des savoirs par l'apprenant en situation. Dans le cadre de la présentation d'une intégration définitive de savoirs conditionnée par le biais de pratiques d'activités diverses et précises, il est judicieux de présenter l'apport du caractère interactif qu'il faudra utiliser dans le développement des aptitudes des apprenants mais, également de celui entre enseignants et apprenants pour stimuler les apprenants dans la structuration de leurs savoirs.

1-4-2 Les théories cognitivistes

Le cognitivisme s'intéresse au traitement de l'information, aux stratégies cognitives et métacognitives favorisant les processus internes mis en jeu lors de l'apprentissage et aux mécanismes de construction des connaissances. Selon certains auteurs, il serait né dans les années soixante aux Etats-Unis et d'autres en soixante-dix, écart dans les dates qui peut s'expliquer par une pratique tardive de cette approche.

Il se fonde sur le traitement de l'information qui s'apparente à la résolution de situation-problème avec un souci de prise en compte de toutes informations relevant dudit problème. Le problème assimilé à une tâche à résoudre permet à l'apprenant d'élaborer la continuité de son apprentissage partant des connaissances antérieures tout comme dans la logique socioconstructiviste. Ces connaissances constituent le socle de la fixation des nouveaux savoirs qui se mettent en place au travers du suivi des apprentissages ; l'enseignant devra donc être attentif à la construction des savoirs chez l'apprenant et assurer une forme de continuité dans cette acquisition des connaissances ; aider l'apprenant à construire par lui-même les savoirs déconstruits au préalable par l'enseignant. Les savoirs peuvent s'acquérir de ce fait soit par l'action ou par la découverte, soit au travers du langage. Le premier s'intéressera à l'acquisition des connaissances procédurales et le second aux connaissances déclaratives. La tâche stimulera une acquisition définitive des connaissances chez l'apprenant et aidera à asseoir définitivement un ensemble de connaissances précises.

1-4-3 La cognition située

Cette théorie est celle de deux auteurs Etienne Wenger et Jean Lave qui partent d'une distinction de deux concepts apprenticeship and Learning. Le premier se situe dans la lignée de ce qu'ils ont appelé *apprentissage situé*, avec un apprentissage qui se fait dans une communauté de pratiques prise comme groupe de personnes ayant une expertise dans une pratique culturelle spécifique. Les activités assurent l'apprentissage, avec en prime un accès à divers rôles pour l'apprenant en vue de participer aux performances de l'expert.

Cette théorie a la particularité qu'elle s'intéresse particulièrement à l'environnement sur deux aspects :

- physique (pour les individus)
- social pour (l'environnement en lui-même)

Le groupe est perçu comme un seul système cognitif qui se particularise par sa complexité, avec une absence de dissociation entre les éléments du système (enseignants, apprenants) qui forme un tout ; l'activité n'existe qu'au travers d'une situation d'où le terme située. Notre travail s'attardant sur la tâche qui prend en compte l'environnement de l'apprenant, le présent paradigme aidera à des éclaircis allant dans ce cadre.

1-4-4 La métacognition

C'est une cognition double, des pensées construites sur d'autres pensées par un individu. Une forme d'activité cérébrale authentique puisque se déroulant entre les composantes internes du système cognitif qui s'auto-évalue, la mémoire est généralement la faculté concernée par ces activités. Il y a un souci de hiérarchisation des tâches dans un certain ordre. Cette théorie aide à spécifier la tâche en fonction de la compétence que l'on désire installer de façon pérenne, et prendre également acte des erreurs pour pouvoir mieux construire l'activité en fonction des besoins précis.

Nous constatons que la pédagogie est un vaste champ d'application de théories diversifiées qui chacune apporte au travers de ses postulats une rigueur bien précise dans sa pratique et son fonctionnement. La connaissance de ces théories est impérative pour l'enseignant désireux de faire un travail en adéquation avec la logique que prône la pratique pédagogique en vigueur par le système éducatif de son pays.

Le chapitre premier constitue l'entrée en matière de ce travail et consistait en un passage en revue de certains travaux ayant été faits sur les notions à la base de ce travail. Ceci a permis de prendre appui sur ces productions majeures afin de construire notre réflexion à la suite de nos prédécesseurs et ainsi permettre l'évolution de la science. Il est

question dans le chapitre suivant de présenter un aperçu historique de l'approche didactique constituant le socle de ce travail l'APC et d'effectuer une clarification terminologique des

CHAPITRE 2 :

L'APERÇU HISTORIQUE DE L'APC ET LA CLARIFICATION TERMINOLOGIQUE DES NOTIONS

L'approche par les compétences se présente comme la politique éducative qui révèle l'essence profonde de l'apprentissage des apprenants .Elle vient succéder à de nombreuses pédagogies telles la pédagogie par centre d'intérêt, la pédagogie fonctionnelle, la pédagogie par projets et enfin la pédagogie par objectif .Il convient d'effectuer une présentation panoramique de ces pédagogies ayant précédé à l'émergence de l'APC dans les systèmes éducatifs, de présenter brièvement l'APC et éclaircir les notions qui font l'objet de ce travail en parcourant des acceptions d'auteurs divers en insistant sur les spécificités de ces définitions qui amèneront à restreindre davantage le champ d'étude du sujet .

2-1 L'Aperçu historique de l'APC

2-1-1 De la pédagogie par centre d'intérêt à la pédagogie par projets

Le neurologue, psychologue et pédagogue Decroly (1871/1934) pensait que mettre sur pied une pédagogie par centre d'intérêt permettait de penser que l'éducation doit se faire à partir des intérêts des élèves car l'action se déclenche lorsqu'elle est susceptible de répondre à un intérêt (apprentissage par centre d'intérêt).Tout part de l'intérêt des apprenants comme stimulant pour l'éducation des enfants dans ce cas précis.

La pédagogie fonctionnelle repose quant à elle également sur l'intérêt mais s'attèle surtout aux méthodes attrayantes et non aux moyens inopérants pour amener les apprenants à porter un intérêt aux objets de l'enseignement, qui lui sont dispensés comme le développe Minder : « La confusion vient sans doute d'un oubli essentiel intrinsèque d'un objet considéré en lui-même. L'intérêt (...) est la relation de convenance qui s'établit entre un sujet déficitaire et l'objet capable d'annuler le déficit. » (Minder ,1999 :118)

Selon Clarapede, neurologue et psychologue suisse, pour susciter l'intérêt

Il faudrait réaliser une des adaptations, créer un manque de telle manière que la réadaptation, le recouvrement de l'état d'équilibre, exigent nécessairement l'émission des réponses caractérisant l'objectif. (Clarapede, 1999 : 120)

Cette pédagogie fonctionnelle vient pallier une défaillance sur la manière de susciter l'intérêt qui ne permettait pas de ressortir une référence particulière entre l'intérêt, l'élève et la matière d'enseignement à acquérir car ici, l'intérêt est identifié comme situation déficitaire.

La pédagogie par projet était centrée sur la motivation des élèves suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète (Kelpatrick, 1918) ; le projet compris comme ensemble des travaux cohérents réalisés sur une longue durée dans le cadre de l'enseignement /apprentissage, ou une technique suscitant des communications intenses entre apprenants parce qu'elles donnent l'occasion d'accomplir en langue étrangère des séries de tâches nombreuses diversifiées.

Telles sont les pédagogies qui ont été d'un grand apport dans le domaine éducatif de par leur démarche respective et le statut qu'elles conféraient à l'apprenant dans le processus enseignement /apprentissage ; elles ont chacune à leur manière aidé à la mise en place de l'approche par les compétences .Il reste tout de même indéniable que la pédagogie de laquelle découle directement l'APC demeure la pédagogie par objectifs, qui lui a servi de tremplin.

2-1-2 De la pédagogie par objectifs à la l'approche par les compétences

La pédagogie par objectifs a été rendue populaire par R. Mager .Il propose aux éducateurs de repartir désormais, par périodes, le contenu de leur enseignement en fonction des programmes et en prenant en compte la structure et la difficulté liées à la matière .Elle a suscité vers les années quatre-vingt ,un engouement particulier auprès des enseignants afin de rendre l'enseignement plus rationnel ,plus scientifique en dépassant le stade primitif du tâtonnement et de l'intuition ;elle s'inscrivait ainsi dans un vaste mouvement de rénovation pédagogique qui vise à rationaliser ,systématiser ,évaluer une action éducative trop longtemps abandonnée à l'intuition ,à la sensibilité et au bon sens .

Avec la PPO, le but qui se définit comme une déclaration d'une intention inscrivant de manière explicite ou implicite ce que l'on souhaite atteindre au bout d'une période donnée, conditionne la mise en œuvre d'une action mais le but est orienté vers le maître ou l'enseignant, l'une de ses limites majeures dans son déploiement, car c'est lui qui détermine ce qu'il va faire au cours de sa leçon ,sans faire état des moyens qui seront utilisés ,ni de la manière dont il pourra vérifier l'atteinte dudit but .L'objectif opérationnel était orienté vers l'apprenant dont l'atteinte est attestée par un comportement préétabli et le degré de manifestation aidera à certifier l'atteinte de l'objectif. On a donc :

- ce que l'on attend de l'élève ;
- les moyens par lesquels on doit l'obtenir ;

- les moyens par lesquels on contrôlera ces acquis.

L'évaluation permettra de mesurer le degré d'atteinte d'un objectif, l'évaluation sera toujours faite en fonction des objectifs. Mais comme toute pédagogie mise en place, elle a connu des limites qui ont constitué peu à peu une sorte de mise à l'écart de celle-ci dans les systèmes éducatifs, entre autres :

- les actions sont figées, non inscrites dans une dynamique de développement durable, elle ne s'applique pas sur le long terme ;
- le comportement terminal est reconnu comme seul témoin de certains processus ;
- les objectifs généraux valables sont ceux qui donnent lieu à des comportements terminaux observables et mesurables ;
- elle apparaît comme une forme moderne de la néo-directivité car tout a déjà été conçu/construit pour l'élève. Il lui reste juste à recevoir les connaissances. Aucune importance n'est accordée aux moyens d'accéder aux connaissances ;
- elle forme des exécutants stricts, des hommes capables d'accomplir des missions données mais incapables d'innover, des hommes dépourvus de l'esprit d'initiative ;
- elle ignore les conditions de vie et l'expérience du sujet. En effet, le fait qu'elle ne puisse pas permettre une application pratique dans la vie réelle, qu'elle ne propose pas d'activité issue de la vie quotidienne crée un déphasage entre comportement et action ;
- la formulation et l'évaluation n'aboutissent pas sur l'intégration des acquis.

Toute évolution dans un domaine se situe dans la lignée de remédiations des lacunes observées dans les démarches antérieures ; sachant que les programmes sont structurés autour de l'élève, on reproche à la PPO sa superficialité, une absence évidente d'insertion réelle des savoirs chez l'apprenant, son cantonnement dans cet opérationnalisme comportemental avec abstraction de la pensée créative chez le sujet apprenant et enfin un cloisonnement abusif des apprentissages. Or la pédagogie active qui s'installe souhaite une acquisition des savoirs plus probante avec la construction des savoirs par l'individu lui-même plutôt que lors d'une transmission-réception. De là, s'installe l'approche connue sous le nom « approche par les compétences ».

2-1-3 L'approche par les compétences proprement dite

L'approche par les compétences (APC) est mise sur pied par Jean-Marie De Ketele et développée par Xavier Roegiers. L'instauration de ce nouveau paradigme pédagogique se situe certes dans le processus de la mondialisation, globalisation des écoles, entreprises, de la politique éducative des organismes internationaux tels que la B.M, UNESCO ; mais cela est

surtout le résultat de l'évolution de la pensée humaine, du statut de la connaissance à cause de cette effectivité de la notion de compétence dans le domaine de l'enseignement .Dans son ouvrage De la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences, François Fotso (2011) structure l'évolution du statut de la connaissance en quatre étapes :

- connaître c'est prendre connaissance des textes fondateurs : la science voire la sagesse par l'apanage de tous les individus .Les grands penseurs ,les érudits font foi de référence en matière de connaissance approfondies .Dans l'antiquité gréco-romaine, l'on reconnaissait un intellectuel par sa connaissance des textes fondateurs (de la civilisation) écrits par les érudits grecs ,romains ou arabes .Il était primordial pour être attesté comme *intellectuel* d'avoir des connaissances ,des commentaires, des productions de tous les domaines :des têtes biens pleines pour évoluer vers des têtes bien faites .
- connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques : c'est ici que se situe la connaissance de l'esprit scientifique et de nombreuses découvertes (Claude Bernard avec son essai sur la médecine expérimentale, Blaise Pascal...).Dans cette même lancée ,on constatera la spécification et subdivision de nouvelles disciplines .De nouveaux programmes de formation et d'études sont établis pour assurer l'acquisition de connaissances innovatrices pour la communauté scientifique .
- connaître c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables : il s'agit de l'impulsion de la connaissance plus précisément l'impulsion technologique dans un espace qui est fortement industrialisé .Les répercussions sont nombreuses et touchent de nombreux domaines .Le désir de rationalisation avec l'avènement du Taylorisme mis en place par Taylor Winslow qui préconise une véritable rationalisation dans la gestion de processus de fabrication pour optimiser le rendement ,d'où cette réduction d'actions fortuites par les ouvriers comme les machines .À côté de cela ,le chercheur Bloom effectue un découpage de l'objet d'enseignement en objectifs suffisamment précis ,hiérarchisés stipulant qu'un nouvel apprentissage doit être abordé dans une logique de présence effective des objectifs prérequis ,c'est ainsi qu'il établit sa *taxonomy of educational objectives* comme hiérarchisation des domaines de la connaissance .
- connaître sa compétence : on voit des prémices de l'APC aux USA par les dérives de la PPO avec une abstraction des acquis en termes de compétences .D'origine industrielle, le *competency based education* connaît son extension pédagogique

(inspirée de la philosophie ce que l'on connaît aujourd'hui comme la pédagogie de l'intégration ou l'approche par les compétences selon la terminologie liée à chaque auteur.

L'APC s'érige comme base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement. Elle part du principe selon lequel chaque cycle secondaire possède un OIT et chaque niveau doit avoir un ensemble de situations liées à la vie de tous les jours. Elle fixe un ensemble de référentiels de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un travail précis. Elle désire assurer la pérennité des savoirs. Elle obéit selon Roegiers (2006 :6) à :

- une précision de deux ou trois compétences que chaque élève doit développer en fin d'année ;
- une définition de ce que l'élève doit acquérir, cela constitue les objectifs du cours et de ses activités ;
- montrer l'utilité des savoirs à l'apprenant ;
- la confrontation des élèves aux situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris.

La formation passe d'une accumulation des savoirs et connaissances pour la *variété écologique* ; l'apprenant est l'artisan de son savoir. Ceci permet également une distinction individuelle des apprenants car les apprentissages suivent un rythme qui est fonction de chaque apprenant.

Au Cameroun par exemple, le constat d'une forme de défaillance sur le plan éducatif incite à revoir la technologie éducative en place. L'incapacité des apprenants à mettre en pratique leurs savoirs cantonnés dans une perspective purement théorique rend aisée une opportunité d'innovation du système en place. L'échec des apprenants était plus que palpable ; le dérèglement ainsi constaté, les états généraux de l'éducation font part de l'inefficacité du système éducatif camerounais. La loi de l'orientation est une manifestation de ce désir de changement ; mais après dix-sept ans de non-évolution et la non-atteinte des objectifs assignés à l'école, l'APC est rendue effective par le MINESEC ; APC dont nous venons de faire une présentation brève.

Il convient pour nous d'effectuer une clarification terminologique des notions à la base de ce présent travail, que sont la compétence et la tâche.

2-2 La clarification terminologique des notions : compétence et tâche

Chacune des notions qui constituent le socle de ce travail nécessite une explicitation dans le sens d'un ancrage dans la logique intégratrice de chacune d'elle et ainsi cerner la teneur terminologique que leur a concéder l'APC.

2-2-1 De la notion de compétence

La compétence est une notion fondamentale de l'approche didactique qui est l'APC ; étant dans une logique d'éclaircissement, nous essayerons de passer en revue des acceptions d'auteurs de renom qui nous aideront à mieux cerner la spécificité de cette notion.

2-2-1-1 La compétence comme capacité

La distinction n'est pas aisée en ce qui concerne compétence et capacité .La capacité selon Meirieu est une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des chantiers divers de connaissances. Dans l'enseignement, on met l'accent généralement sur les capacités cognitives, gestuelles (psychomotrices), et capacités socio-affectives. Pour ce qui est du rapport capacité et compétence, Perrenoud effectue une nuance entre elles :

- la capacité peut faire allusion aux potentialités relativement indépendantes des contextes, leur mise en œuvre et leur efficacité ;
- et la compétence renvoie à des actions prenant en compte la globalité d'une situation appartenant à une famille identifiée, ce qui amène le sujet à mobiliser de multiples ressources, dont des capacités.

La compétence prise comme capacité pour signifier un élément résidant dans la mémoire et qui permet de rendre possible l'exécution des comportements observables ou d'un pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose, ou encore un ensemble des ressources intériorisées et transformées par un individu pour faire face à des situations. Romainville pense à ce sujet que la compétence renvoie à une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles. C'est ainsi que Perrenoud renchérit en disant que la compétence doit être perçue comme la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne se s'y réduit pas. Pour lui, la compétence doit nécessairement utiliser, mobiliser et intégrer des connaissances. Il s'agit d'une composante interne qui se manifestera dans une situation bien définie pour un individu.

Le décret du 11 juillet 2006 évoque une maîtrise du socle dont chaque compétence du socle est une connaissance fondamentale ou pour notre temps, des capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie.

En linguistique, la grammaire générative et transformationnelle porte un intérêt au pouvoir créateur de la langue et Chomsky dans son opposition compétence/performance, définit celle-ci comme la capacité pour un sujet parlant de produire un nombre infini d'énoncés. Dans ce cas précis, on parle de capacités physiques et mentales innées, intrinsèques à l'homme ; c'est ce qui lui permet de produire un ensemble d'énoncés et qui justifie aussi la compréhension du sujet parlant et pratiquant la langue.

2-2-1-2 La compétence comme système

Il faut dire que la notion de compétence a suscité un grand intérêt à tous les niveaux de la science et dans des domaines divers. La conception de la compétence comme système a été envisagée entre autres par des ergonomes et psychologues du travail pour rendre compte du niveau de réalisation des capacités en situation de travail. On aura Leplat qui définit la compétence comme :

Le système de connaissances qui permettra d'engendrer des activités répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe [...]Elles sont finalisées et se caractérisent par la mise en œuvre de la connaissance en vue de la réalisation d'un but.(Leplat , 1990 : 15)

On peut relever un lien évident entre l'activité pratiquée ou la performance et les connaissances en présence, on perçoit ainsi l'acteur en situation de travail. Samucray et Pastre stipulent que : « la notion de compétence peut se définir comme le système d'explication de la performance observée, qui décrit l'organisation des connaissances construites dans le travail et pour le travail » (Samucray et Pastre ,1995 :123). Ces chercheurs pensent qu'il est nécessaire d'analyser l'activité réelle d'un apprenant avant de s'intéresser à la compétence.

Dans le même ordre d'idées, des auteurs tels que Gillet P. présente la compétence comme : « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace ». (Gillet, 1991 : 23). Et Tardif renchérit dans sa définition de la compétence qu'elle est :

Un système de connaissances, déclaratives, (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment), organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une

famille de situations, non seulement l'identification des problèmes, mais également leur résolution par une action efficace ». (Tardif, 1996 :31)

Il insiste sur le type de connaissances primordial pour parler de compétence, et le caractère impérieux de la hiérarchisation de ces connaissances en schèmes opératoires, afin d'éviter un morcellement abusif de celles-ci.

2-2-1-3 La compétence comme ressources/savoirs

La notion de ressources incite à y voir sa multiplicité d'acceptations et de domaines d'application. Les ressources en réalité sont de divers ordres : internes qui sont par leur essence invisibles, celles qu'on peut attester uniquement en situation ; ou externes avec une nécessité de la maîtrise du mode d'emploi de celles-ci et avec un emploi de l'une ou l'autre selon les besoins. Il s'agit ici de la restreindre dans la conceptualisation de la compétence comme mobilisation de ressources diverses. Ainsi on ne saurait évoquer cette acception sans faire appel à Roegiers, pilier de l'approche par les compétences qui, conçoit la compétence comme la : « possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème ou une famille de situations » (Roegiers, 2006 :10). Il s'intéresse au caractère pragmatique qu'aura la compétence d'un apprenant, avec les ressources comme savoirs, savoir-faire, savoir-être, comme ressources internes et les ressources matérielles comme ressources externes. Perrenoud parlera d'une forme de maîtrise globale de la situation ou encore l'orchestration d'un nombre assez important de ressources cognitives acquises au préalable, au gré des formations ou d'expériences antérieures. Les ressources auxquelles il fait allusion sont de diverses natures :

- savoirs déclaratifs ;
- procéduraux (savoir comment faire) ;
- conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ;
- des savoirs locaux ;
- des capacités : habiletés des savoir-faire ou des schèmes de perception, de pensée de jugement et d'évaluation ;
- d'autres ressources avec une dimension normative : des attitudes, des valeurs, des normes, des règles intériorisées, etc.

La compétence est un réceptacle d'éléments diversifiés qui participent de la construction effective d'un individu. Un individu compétent sera selon Le Boterf, celui qui est capable de mobiliser voire de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de

raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schèmes comportementaux. C'est *la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donné*. Et F.M Gerard lui dira que :

quelqu'un est compétent quand placé dans des situations qui implique de résoudre un certain type de problèmes ou d'effectuer un certain type de tâches compliquées, il est capable de mobiliser efficacement les ressources pertinentes. Pour les résoudre ou les effectuer en cohérence avec une certaine vision de la qualité. (Kono, 2011 :14)

Il y a une incitation à la mise en œuvre des savoirs divers pour s'ériger comme compétent. Montmollin dans le même sillage dira que la compétence

Est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire des conduits types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire, professionnelle, elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions de la variabilité dans la tâche. (Montmollin, 1984 : 11)

Ces assertions mettent en valeur l'ensemble des savoirs ou mise en commun des connaissances comme un élément caractéristique majeur de la compétence, cette possibilité de faire appel à des ressources de toutes sortes pour mettre en avant son potentiel cognitif en situation.

2-2-1-4 La compétence en acte

Il s'agit dans ce cas de la conception en phase avec le sujet de ce travail. Ces acceptions partent du principe *qu'il n'y a de compétence que de compétence en acte*. La compétence ne se réduira pas seulement à la mobilisation notoire des connaissances variées, mais il s'agira de la compétence comme « savoir mobiliser », il faut actualiser la compétence pour la reconnaître comme existant. Pour Le Boterf, cette actualisation permet la révélation du passage des connaissances et savoirs en compétence. La compétence ne peut fonctionner en dehors d'un acte ou d'une action précise. Pour être compétent, il faut être capable d'agir et de réussir avec brio dans une situation de travail (activité à réaliser, évènement auquel il faut faire face à un problème à résoudre ou un projet à réaliser ou encore c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinaison de ressources appropriées et adéquates d'où la référence au domaine de l'action de la compétence.

Nous avons de nombreux auteurs dont les acceptions se situent dans cette logique de pensée : Carre et Caspar pour qui la compétence : « permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (Carre et Caspar ,1999 :20). Pour signifier qu'il y a toujours un contexte d'usage pour l'application de la compétence et son attestation .Ou encore selon B. Rey, V. Carette et S. Kahn une compétence est le fait de savoir accomplir une tâche c'est-à-dire un but. On aura donc compétence comme agir compétent.

Loin de prétendre avoir évoqué ici toutes les acceptions de la notion de compétence , il s'agissait de percevoir en cette notion toute la complexité qui s'y trouve à la réduire en une seule acception .Elle s'applique à des domaines diversifiés ,mais il n'en demeure pas moins quelle reste un élément de différenciation majeure entre les individus et un indice imminent des possibilités intellectuelles d'un individu ,surtout dans le cadre qui est le nôtre et qui met l'accent sur les capacités des apprenants qui constituent la force agissante dans un espace précis .Après cette clarification de la notion de compétence selon l'approche intégratrice, il convient de s'intéresser à la notion de tâche.

2-2-2 De la conception de la tâche

La notion de tâche n'est pas une notion qui naît de l'APC mais qui est revisitée par celle-ci et lui confère un horizon terminologique de choix. Nous allons également faire appel à la perspective actionnelle aux côtés de la pédagogie intégratrice pour saisir ce qu'est une tâche pour la communauté éducative.

2-2-2-1 La tâche comme travail assigné à un individu

La tâche est perçue comme un travail assigné à un individu dans l'attente d'un résultat comme résultante probante de l'action effectuée. Dans le domaine éducatif, nous parlerons d'un travail complexe qui permet à l'apprenant de mobiliser toutes ses capacités afin de réaliser un résultat, elle prend aussi en compte, les ressources cognitives et affectives. La notion de tâche insérée dans la nouvelle perspective pédagogique est une possibilité d'éviter la décomposition excessive des contenus et qui, fait perdre le sens pour l'apprenant, ce qui est l'un des éléments fustigés dans la PPO.

2-2-2-2 La tâche comme instrument de mesure de la compétence

La tâche dans le cas échéant sera comme un élément de mesure de la compétence c'est-à-dire un élément de jugement de la potentialité d'un apprenant au travers de la tâche accomplie par ce dernier.

2-2-2-3 La tâche comme visée actionnelle

Il faut dire que l'évolution est incessante, c'est ainsi que la PA (perspective actionnelle) effectue des travaux complémentaires et renforce la saisie réelle de la notion de tâche car accentue un apprentissage basé sur l'action ou apprentissage basé sur la tâche. Dans la logique de l'enseignement du français, le CECR conçoit la tâche comme : « toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir ou d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, chap.2.1 : 20). Il s'agit de former non plus des citoyens, mais des acteurs sociaux critiques et autonomes ainsi que responsables et solidaires comme le stipule le CECR. La tâche devient de ce fait une composante de plein droit de l'action sociale.

2-2-2-4 La tâche comme action d'un sujet

Cette approche vient permettre de cerner la tâche dans le domaine didactique et à mieux saisir son utilité dans l'approche telle que celle qui soutient le dit travail. De nombreux auteurs ont proposé des acceptions de cette notion dont Christian PUREN qui partant du désir d'apprendre une langue, la définit comme : « toute action d'un sujet qui y mobilise stratégiquement des compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, chap.2.1 :15)

Cette définition inspirée du CECR lui permet de d'évoquer la compétence comme *unité de sens au sein de l'agir social*. La tâche est une activité réelle incontournable pour s'enquérir des capacités d'un acteur social et de juger ses aptitudes en situation. La tâche est : « une action, le fait d'un ou plusieurs sujets qui y mobilisent stratégiquement des compétences dont ils disposent en vue de parvenir à un résultat particulier » (Lescure, 2010 : 22). Nous voyons ici la tâche comme projet² qui nécessite une interaction entre les apprenants. C'est une activité d'apprentissage importante qui peut faire intervenir une ou plusieurs personnes dans son accomplissement. Selon Dominique Pluskwa, c'est par elle qu'on distingue celui qui a maîtrisé ses savoirs, qui sait les utiliser pour la résolution d'un problème de celui qui en est incapable. Elle est ainsi un réel élément qui justifie la présence effective d'une aptitude, d'une capacité mais également de leur absence en vue d'envisager une remédiation. L'apprentissage d'une langue inclut une maîtrise, une manipulation et une

² Compris comme un ensemble des travaux cohérents réalisés sur une longue durée dans le cadre de l'enseignement/apprentissage ou une technique suscitant des communications intenses et variées entre apprenants parce qu'elles donnent l'occasion d'accomplir en langue étrangère des séries de tâches nombreuses et diversifiées.

connaissance des règles de fonctionnement de celle-ci ,la tâche dans ce cas devient une cristallisation de toutes ces composantes ou l'exécution d'une activité de la mise en place de chacune d'elle dans le boîte noire d'un individu .

2-2-3 De la conception de l'enseignement/apprentissage des langues de l'approche intégratrice

Enseigner aux premiers abords pour F. Macaire est : « l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite » (Koumène, 2009 :10). L'apprentissage désigne l'acquisition d'une formation professionnelle, une modification du comportement après enseignement. L'E/A (enseignement /apprentissage) est un processus où la transmission des connaissances se fait par une aide à la compréhension et à l'assimilation par l'éducateur. Il se confond ainsi à l'éducation ayant pour but de transformer le sujet d'un point de vue cognitif et pratique .C'est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre.

- L'apprenant confronté au savoir : Il est question dans ce cas d'une dérivaison du regard qui a prévalu pendant longtemps en éducation et qui considérait que la relation entre l'enseignant et l'enseigné expliquait quasiment à elle seule toutes les questions d'appropriation du savoir .L'usage de la notion *apprenant* dans ce nouveau courant pédagogique qu'est l'APC montre la volonté de considérer l'élève comme responsable de la conquête de ses connaissances. Michel Devalay y voyait même en cela de *l'apprentissage à l'enseignement*.

C'est une méthode active basée sur la confiance et la liberté qui permet à l'enfant de s'exprimer spontanément, formuler ses observations car il est l'acteur principal de sa formation. Il découvre ainsi la science au lieu juste d'écouter ce qu'il doit savoir.

Ce chapitre a permis de revenir sur la conception de la tâche et de la compétence comme deux notions importantes dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue, dans ce cas échéant le français. Nous avons pu constater que ce sont des notions qui ont connu un réel champ d'application diversifié dans le vaste monde scientifique .Il convenait d'apporter des clarifications majeures sur les notions qui constituent la base de travail de recherche dans le domaine didactique. La tâche et la compétence dans leur fonctionnement connaissent des éléments qui les particularisent et qu'il est nécessaire de présenter, voire même une typologie diversifiée et un statut particulier dans le processus enseignement/apprentissage.

CHAPITRE 3 : SPÉCIFICITÉ DE LA TÂCHE ET LA COMPÉTENCE EN APC

Les notions à la base de ce travail ont été clarifiées sur le plan terminologique pour restreindre les acceptions tâche et compétence dans le sens du problème posé par le sujet. Ces notions comme susmentionnées sont appliquées à des activités de presque tous les domaines de la vie, il convient pour nous de préciser la spécificité de ces notions dans l'enseignement/apprentissage des langues. Chacune d'elle a des caractéristiques particulières et un statut particulier dans le processus enseignement/apprentissage des langues en didactique. L'enseignement du français par l'approche par les compétences a permis une hiérarchisation des tâches et compétences selon des critères précis et selon les auteurs. Avec la nouvelle ère pédagogique, nous pouvons déceler des restrictions et spécificités de ces notions qui permettent de percevoir leur importance ainsi que leurs caractéristiques.

3-1- Spécificité de la compétence

La compétence connaît des caractéristiques qui permettent son identification et sa particularisation.

3-1-1 Les caractéristiques de la compétence

L'usage de la compétence respecte un certain nombre de caractéristiques en lien à une littérature qui lui est relative. Selon Roegiers, une compétence est :

3-1-1-1 La mobilisation d'un ensemble de ressources

On évoque ici la mise en œuvre de savoirs divers tels que les savoir-faire, les savoirs d'expérience, les schèmes, les connaissances, capacités, les automatismes, les savoir-faire de différents types, etc.

3-1-1-2 Le caractère finalisé

Pour signifier que la compétence n'est jamais fortuite, elle s'inscrit dans la logique d'une utilité non seulement scolaire, mais plus encore sociale. Loin de restreindre l'enseignement à une vocation utilitariste, professionnalisant à outrance. Être attentif à

effectuer une réelle formation de qualité tant sur les compétences générales que sur celles relatives à des cadres plus spécifiques.

3-1-1-3 En lien avec une famille de situations

On ne saurait parler de compétence en éducation intégratrice sans évoquer les situations qui incitent à leur réel développement .La famille de situations est choisie en fonction de la compétence que l'on souhaite développée, elle doit ainsi être certes variée restreinte au travers d'un nombre de paramètres aisément identifiables par l'individu à qui est destiné les dites situations.

Exemple : produire un rapport de synthèse sur les difficultés des jeunes à s'approprier la nouvelle technologie de façon efficace et utile.

- L'accès des jeunes aux études supérieurs
- L'adaptation des jeunes dans le supérieur, etc.

3-1-1-4 Le caractère souvent disciplinaire

Elle découle de la précédente caractéristique .Une compétence est liée à une catégorie de situations, de problèmes spécifiques et tout cela en rapport avec une discipline dans notre cas l'enseignement/apprentissage des langues .Il convient tout de même de dire que certaines compétences présentent un caractère transdisciplinaire, pour d'autres "adisciplinaires"

Exemple : conduire une réunion avec des collègues de travail

3-1-1-5 Évaluabilité

C'est une caractéristique essentielle car une compétence se mesure à la qualité de l'exécution de la tâche et du résultat. (Roegiers, 1999 : 8-11)

Nous pouvons à partir de ses caractéristiques situer la notion de compétence dans la mouvance de sa conception éducative voire avoir une perception réelle de la notion et sa valeur dans la nouvelle approche didactique APC .Il convient de présenter les degrés d'une compétence.

3-1-2 Les degrés de la compétence

De Ketele dans ses travaux a tenu à hiérarchisé les degrés de compétence dans un tableau pour distinguer les niveaux de compétence qu'un individu puisse avoir :

Tableau 1 : Les degrés de la compétence selon De Ketele

	Démarches	Catégories
Ressources	Savoir restituer	Connaissances
	Savoir-faire de base	Application
	Savoir-faire de base	Applications habituelles
Compétences	Savoir-faire complexes	Compétences
	Savoir transférer	Compétences génériques

Le tableau est explicité ainsi qu'il suit :

- 1- Restitution des connaissances.
- 2- Savoir-faire de base, application de la démarche apprise (algorithme, règle, succession d'étapes) et exprimée dans la consigne : l'élève sait ce qu'il doit mobiliser .
- 3- Savoir-faire de base application « habillée » : la ressource à mobiliser est exprimée dans la consigne mais des données non nécessaires et une situation sont ajoutées pour habiller.
- 4- Savoir-faire complexes : compétence ou analyse de la situation et de la consigne donnée pour identifier les ressources et les démarches à mobiliser (non exprimées dans la consigne), les combiner adéquatement et les mettre en œuvre correctement.
- 5- Compétences génériques ou savoir transférer : inférences pour construire une connaissance nouvelle dans un contexte nouveau, modélisation sur des situations nouvelles à partir des situations antérieures.

Il est nécessaire de catégoriser les niveaux de compétences et les spécificités de chacune d'elle, c'est une innovation majeure qu'a permis l'APC ; chaque individu peut être en mesure de repérer aisément les habilités qu'il développe, et savoir de quel type d'habilité il

s'agit et s'atteler à développer d'autres habiletés .Les auteurs B. Rey, V. Carette, A. Defrance proposent une hiérarchisation en trois étapes :

1^{ère} étape : la procédure ou compétence élémentaire (encore dénommée habileté par les anglosaxons : il s'agit de savoir exécuter une opération ou une suite prédéterminée d'opérations) en une réponse à un signal préétabli, après entraînement.

2^{ème} étape : La compétence élémentaire avec cadrage : il s'agit de choisir la compétence élémentaire qui convient (dans l'ensemble des compétences élémentaires que l'on connaît) à une situation inédite qu'il est nécessaire d'interpréter.

3^{ème} étape : La compétence complexe : il s'agit de savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation réelle et complexe.

En réalité, l'approche par les compétences présente les usages possibles des savoirs, ce qui leur confère du sens .La liste de compétences permet une inflation de connaissances chez chacun, une forme de « socle » de connaissances qui correspond à des degrés divers de la compétence .Nous constatons que les connaissances, dans leur fonctionnement, présente une réelle hiérarchie que l'approche par les compétences met en valeur dans son effectivité ou sa pratique.

3-1-3 Les différents types de compétences

Comme types de compétences en éducation, on a :

- Les compétences de base : ce sont des compétences qui doivent nécessairement être maîtrisées par l'individu pour pouvoir intégrer de nouveaux apprentissages car leur maîtrise seule permet d'envisager ceux-ci.
- Les compétences de perfectionnement ou compétence d'extension : elles qui ne sont pas strictement nécessaires pour la suite des apprentissages à un moment donné de la formation dans la mesure où leur non maîtrise n'empêche pas aux apprenants de suivre les apprentissages ultérieurs.
- Les compétences effectives : il s'agit des compétences qui se développent tout au long de la vie que l'individu met en œuvre dans des situations de vie quotidienne afin de s'y adapter ; ce type de compétence vise à rendre ce dernier autonome mais aussi de développer de nouvelles compétences dans /par l'action en situation grâce à l'utilisation des ressources issues du contexte.

Parlant de la construction de la dite compétence, un certain nombre d'éléments doivent être pris en compte.

3-1-4 La construction de la compétence

La construction de la compétence est inséparable de la formation des schèmes ou modèle d'action³ de mobilisation de connaissances à bon escient selon Perrenoud ,à la fois redondantes et structurales .Pour spécifier que la compétence nécessite en temps réel une action efficace ,avec des schèmes qui se construisent au gré d'un entraînement d'expériences renouvelées ,à la fois redondantes et structurales ; un entraînement d'autant plus efficace qu'elle est associée à une posture réflexive .Etienne et Lerouge parleront plutôt d'un juste « dosage » entre le travail isolé de ses différents éléments en situation d'opérationnalisation .Toute la difficulté didactique est de gérer de manière dialectique ces deux approches .La compétence comme nous pouvons déjà percevoir est une construction. La didactique a souhaité redonner à la compétence la place de notion fondamentale de la vie tant professionnelle que sociale.

Étant donné que nous nous situons dans l'enseignement apprentissage, il convient de faire mention de la composante d'un énoncé de compétence en situation classe.

3-1-5 Les Composantes d'un énoncé de compétence

Une compétence doit contenir :

- les circonstances d'exécution d'une tâche c'est-à-dire le type de support et les conditions d'exécution de la dite tâche ;
- la tâche que le sujet ou l'élève doit pouvoir accomplir pour être reconnu compétent
- les critères d'évaluation.

La compétence en didactique se présente comme le pilier majeur de la formation des apprenants, c'est ce pourquoi les apprenants suivent un cursus scolaire, il est primordial que la compétence soit perçue d'eux pour travailler en phase avec elle et ainsi la tâche devra être en lien avec cette compétence.

³ Selon LE BOTERF, il s'agit d'un ensemble cohérent mais souple et évolué ayant un ensemble des règles générales qui sont définies pour une famille de situations, mais qui permettent de construire des enchaînements d'action pour résoudre des cas particuliers de problème relevant de cette configuration.

3-2 La spécificité de la tâche

La tâche a été revisitée par l'approche intégratrice dans le sens de la formation d'apprenants ; elle connaît un ensemble d'éléments qui la définissent et une typologie qui correspond à ces éléments. La tâche comme activité d'enseignement/apprentissage majeure dans la nouvelle perspective éducative mise en place dans les écoles implique une mise au point des éléments qui particularisent et spécifie sa place dans l'APC.

3-2-1- Les critères d'une tâche

Parlant d'une tâche, l'auteur Michael Eisner pense qu'un certain nombre de critères doivent être respectés pour parler de tâche, elle doit :

- comprendre un objectif global et des objectifs partiels ;
- provoquer des processus d'apprentissage complexes (processus cognitifs, affectifs et créatifs) ;
- proposer une thématique signifiante pour les apprenants ;
- susciter la curiosité ;
- proposer des sujets pertinents, proches de la vie des apprenants ;
- privilégier des contenus par rapport à la forme ;
- provoquer des situations de communication authentiques en classe de langue ;
- se baser sur des documents authentiques et actuels en complément de méthodes (manuels) obligatoires :
- impliquer au moins une activité de communication langagière (réceptive, productive, interactive) ;
- inciter à planifier le processus d'apprentissage et à évaluer celui-ci en cours de route ;
- soutenir l'apprentissage coopératif et la négociation langagière ;
- mettre en évidence les processus d'apprentissage ainsi qu'un résultat final sous forme de produit, individuel ou collectif ;
- inciter à avoir recours à des différents types de stratégies en fonction des besoins individuels ou du groupe ;
- prendre en considération le savoir préalable des apprenants tout en stimulant ceux-ci ;
- tenir compte de l'hétérogénéité de la classe en permettant différents accès et menant à des résultats différents (différenciation, individualisation) ;

- correspondre au niveau langagier des apprenant(e)s ;
- prévoir des possibilités d'étayage (supports).

Chacun de ces éléments est un élément indiciel de l'effectivité d'une tâche, et dont significative dans la conception future d'une tâche, mais il s'agit aussi de rendre cela aisément perceptible pour l'exécutant futur de la tâche. Il y a une nécessité de connaître les parties lors de sa mise sur pied. (Eisner, 2014).

3-2-2 Les parties d'une tâche

La tâche doit avoir les parties suivantes :

3-2-2-1 La consigne

Elle est une instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter .Elle représente l'ensemble des instructions qui sont données à l'élève .Comme le dit Roegiers c'est : « une concession faite par le monde scolaire à la réalité ». (Roegiers, 2003 :108) .Il s'agit du travail à faire ou des instructions que l'apprenant doit respecter pour mener à bien sa tâche. De ce fait, elle doit être :

- complète : tous les éléments doivent être présents dans l'énoncé que ce soit les limites du temps, les outils ou les conditions en lien avec la tâche, de façon compréhensible tout en indiquant le processus de résolution.
- claire : pour évoquer le caractère univoque de la consigne, c'est-à-dire comprise de la même façon par tous ; elle doit être assez évidente pour les apprenants.

Exemple : tu as lu dans un journal une annonce de concours de dessin et tu veux t'inscrire au concours .En une dizaine de phrases, rédige ta demande pour ta candidature.

- concise : elle doit être restreinte à l'essentiel de ce que l'on veut de l'apprenant, s'adresser directement à l'élève , correcte sur le plan de la langue ,pour signifier qu'elle ne doit pas être source d'erreur .Elle doit traduire une tâche unique pour être mieux perçue par l'élève .

Exemple : observez le dessin et décrivez ce que vous voyez.

C'est la porte d'entrée de la tâche, elle doit être bien formulée et comprise des apprenants. Pour être sûr qu'elle est validée, on peut la tester sur les apprenants et évaluer leur

compréhension, car ce qui apparaît claire pour le concepteur peut ne pas l'être pour le destinataire.

3-2-2-2 Le produit attendu

Il s'agit ici de l'aspect final de la tâche effectuée par l'élève.

3-2-2-3 L'objectif à atteindre

C'est le but visé par la tâche, la compétence qui est évaluée chez l'apprenant de l'accomplissement de la tâche.

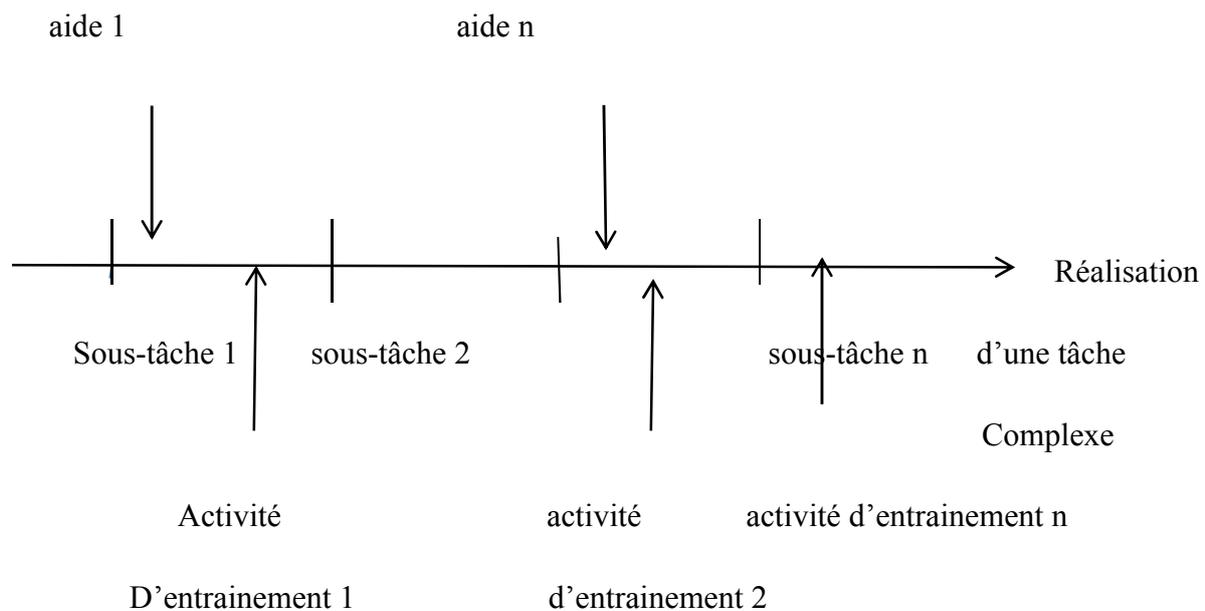
Une tâche doit contenir chacune de ses parties pour être recevable auprès des apprenants et être comprise de ces derniers. Tout comme la compétence, la tâche a ses exigences et des éléments qui permettent de la spécifier, et ce même dans son élaboration, elle respecte un certain nombre d'étapes en didactique.

3-2-3 Les étapes d'élaboration d'une tâche

La conception d'une tâche correspond à des étapes spécifiques en situation d'enseignement /apprentissage des langues, ces étapes pourront être appelées sous-tâches selon Eisner .Pour lui, chaque sous-tâche est unie à une autre et toutes sont unies par un lien logique vers le but à atteindre .La sous-tâche est composée de :

- **Une activité d'apprentissage ou tâche d'entraînement** qui est un exercice qui ne vise pas nécessairement l'accomplissement de la tâche mais permet de mettre l'accent sur certains aspects.
- **Une aide** : toute ressource facilitant la réalisation de la tâche par l'apprenant .Il peut s'agir de livres, etc.

Il matérialise sa conception à travers ce schéma :



Nous percevons avec cette approche par l'intégration des acquis ou APC, l'énoncé de la tâche dénote un sens des plus restrictif celui de recadrer ce que l'on souhaite à la fin de l'activité proposée à l'apprenant ; ce qui correspond à l'aptitude qui devra être développée chez ce dernier.

3-2-4 La typologie de tâches

Dans l'accomplissement de ses travaux, Nissen Elke propose une catégorisation de de la tâche selon le degré de complexité, en fonction de leur référence à la vie et en fonction du résultat.

3-2-4-1 En fonction du degré de complexité

Dans ce cas, on a :

- **les mono-tâches** : elles sont les plus fréquentes .Elles sont uniques mais complexes car nécessitent des sous-tâches ; elles sont proposées par l'enseignant ;
- **projet intégrant une ou plusieurs tâches** : c'est un ensemble de tâches .Le projet est choisi par les apprenants en fonction d'une thématique proposée, ce qui leur octroie la possibilité de participer à chaque étape de planification et réalisation du projet ; le lien entre les étapes respecte un suivi logique ;

- **suite de tâches scénarisées ou curriculum scénarisé** : il est question de plusieurs tâches qui s'enchainent, le choix de ceux-ci et l'ordre dans lequel les tâches seront effectuées sont fonction des préférences pédagogiques de l'enseignant.

3-2-4-2 En fonction de leur référence à la vie réelle

Allant dans la logique du CERC, il distingue :

- **les tâches cibles ou tâches de répétition (ou proches de la vie réelle) ou tâches réalistes** : elles sont liées à un contexte réel ou habituel de l'apprenant, le choix de ce type de tâche est influencé par des besoins ou les situations problèmes auxquels l'apprenant fait face hors classe ;
- **les tâches pédagogiques** : elles ne sont pas liées à la vie réelle de l'apprenant .Leur objectif est de développer les compétences de communication.

3-2-4-3 En fonction du résultat

Nous avons :

- **les tâches ouvertes** : leur résultat n'est pas prévisible .On peut avoir avec ce type de tâches, plusieurs solutions possibles ; sa réalisation nécessite plusieurs démarches ;
- **les tâches fermées** : elles ont des solutions uniques, dont le résultat est prévisible contrairement aux tâches fermées ; la différenciation entre ces deux types de tâches est fonction de l'objectif de l'apprentissage.

3-3 Le binôme tâche/compétence : socle de l'intégration des acquis en situation d'enseignement /apprentissage en classe de langue

Dans le processus enseignement/apprentissage des langues, l'un des objectifs majeurs est l'intégration des acquis .Elle intervient après l'apprentissage des ressources (apprentissage ponctuel, généralement cinq ou six semaines d'apprentissage). Elle peut aussi intervenir à tout moment de l'année ou tout au long d'une semaine réservée pour l'intégration .Cette intégration peut se faire de manière progressive ou en fin d'apprentissage ; il revient à l'enseignant de planifier des apprentissages en lien avec les objectifs à atteindre à un moment adéquat de la formation.

Une intégration évolutive permet d'assister à la mise en place des périodes d'intégration partielles au cours desquelles les élèves intègrent leurs ressources avant de les

réinvestir une fois de plus ,en fin d'apprentissage (Roegiers,2006 :10).Ces derniers acquièrent d'abord l'ensemble des savoirs, savoir ,savoir-faire ,savoir-être avant de les utiliser pour résoudre des situations complexes au terme de leur apprentissage .

➤ **Le caractère primordial d'une méthode adéquate E/A pour les langues en général, le français en particulier.**

La maîtrise de la langue française est devenue incontournable .La communauté pédagogique a le souci d'un développement des structures cognitives et affectives à l'égard des langues de communication, dans ce cas précis, le français .L'apprenant doit être un être actif, participant à l'apprentissage de la langue qui lui servira dans son insertion sociale. Selon la méthode analytique ou synthétique, les bases solides doivent assurer le cursus de l'apprentissage des langues chez tout apprenant. Tant sur le plan de l'habilité mentale et complexe qu'est l'activité orale d'une langue que sur la maîtrise des règles d'écriture ,la nécessité d'une méthode active est de rigueur .Lire et écrire sont des conditions pour une bonne initiation à la vie sociale ,c'est une pratique sociale fondamentale .

3-4 La Tâche et la compétence : une orientation spécifique nouvelle par l'APC

La tâche et la compétence revisitées par l'APC leur confère une orientation nouvelle dans le sens de notions essentielles qui permettront la construction des acquis des élèves, le développement de leur aptitude de communication essentielle pour leur insertion dans la vie active au sein d'un ensemble. Il convient pour nous de dire que la compétence de communication est incontournable dans la société, elle est le nœud problématique de presque tous les conflits .La mise en place d'un système éducatif telle que susmentionnée est une réaction à un manquement observé dans la formation des apprenants .Nous observerons que l'APC comme tout nouveau dispositif éducatif souhaite marquer sa particularité dans son fonctionnement ,cela passe tout d'abord par une refonte terminologique de notions qui ne sont pas toujours inconnues de tous ,mais il s'agit comme dans ce cas précis d'une réorientation de celles-ci à des fins spécifiques .

Notre société camerounaise a besoin de se ranger aux côtés des plus grandes, il est donc impératif de faire montre de capacités à pouvoir former des citoyens aptes dans tous les domaines, d'avoir des aptitudes d'insertion facile et des capacités indéniables dans des domaines majeurs. Nous convenons que la compétence de communication est le facteur pionnier d'insertion et de ce fait l'élément à développer de façon primordiale. L'APC se

propose de revenir un tant soit peu sur le processus de formation des individus. Il faut s'assurer que les individus développent des aptitudes continues, et qu'ils puissent faire preuve d'efficacité en situation réelle. Il faut s'éloigner de cette forme de dépendance de l'apprenant à son formateur dont on accusait la précédente méthode basée sur le paradigme behavioriste, pour signifier que le comportement de l'apprenant qui manifestait parfois la maîtrise des contenus n'était souvent qu'une réaction momentanée, car mis en situation plus tard, l'apprenant présente une réelle incapacité à réitérer le comportement antérieur, et a besoin de son enseignant pour y arriver. C'est dans ce sens qu'on parlait d'une forme de dépendance entre le formé et le formateur. L'APC veut des individus aptes et plus précisément autonomes en situation. Elle préconise de former des individus compétents par le biais des activités diverses qui permettront d'attester de leur réelle capacité à être des individus compétents. La tâche et la compétence entrent en relation dans l'APC et se voit attribuer des rôles prépondérants dans le processus de formation des apprenants : il s'agit de s'assurer par des pratiques diverses, adéquates et en lien avec les attentes d'une société particulière, de la maîtrise véritable des aptitudes dans tous les domaines précis et incontournables de la société.⁴

La tâche et la compétence se voient donc reconsidérées par l'APC dans leur conception, leur fonctionnement pour s'assurer de la saisie réelle de la logique formatrice que prévaut la pédagogie intégratrice des acquis. On perçoit une forme de dépendance entre ces deux notions qui ont la primauté dans ce paradigme éducatif qui souhaite donner la primauté à des individus formés pour avoir des facilités à s'insérer dans la société.

⁴ Il est clair que l'APC n'est pas que pour l'enseignement/apprentissage des langues, la restriction effectuée dès l'entame du travail se situe dans le cadre de notre spécialisation.

CHAPITRE 4: TÂCHE, CONDITIONNEMENT DE LA FIXATION ET DE L'INTÉGRATION EFFECTIVE DE LA COMPÉTENCE EN CLASSE DE LANGUE

L'intérêt de la mise en place d'une approche didactique nouvelle réside dans la nécessité d'apporter un caractère novateur dans le système éducatif en place qui présente de nombreuses failles et des résultats non escomptés. L'APC ne déroge aucunement à cette logique de fonctionnement, elle est une réponse aux inquiétudes observées dans l'éducation par les didacticiens au travers des résultats pas vraiment concluants, et surtout une nécessité d'évoluer au rythme de la société actuelle. La société a besoin d'individus autonomes, aptes à agir dans des situations plurielles et diverses auxquelles ils seront confrontés au quotidien. La formation intégratrice de l'APC prend son fondement dans cet appel de la société actuelle. L'apprenant par le biais des situations mises en place dans le programme établi par les concepteurs sera confronté à des modèles de situations de la vie active, et au terme de la résolution de ces situations sous forme de tâches, on parvient au développement ou à la mise en place d'une ou plusieurs aptitudes, capacités ou compétences. Le binôme tâche/compétence au centre de ce présent travail est ce sur quoi repose la force de l'approche par les compétences et l'élément fondamental à prendre en compte pour parler d'une effectivité réelle de celle-ci dans un système éducatif. La dépendance de ces deux notions constitue un point important, voire l'atout majeur pour déceler l'apport réel de l'APC, voire la composante centrale de son approche et ce qui lui confère toute sa raison d'être ; afin de démontrer que l'intégration des acquis en classe de langue passe par l'exécution effective des tâches.

4-1 La tâche : assurance de la manifestation réelle d'une compétence

La compétence que l'on assimile parfois à la performance permet d'atteindre des objectifs spécifiques dans le système éducatif et ce à partir des tâches complexes. Pour Roegiers, un individu pour être compétent doit réaliser correctement une tâche complexe en mobilisant les ressources nécessaires.

Au Cameroun par exemple, la notion de tâche apparaît dans le guide pédagogique du programme d'étude de français première langue, concernant l'activité d'intégration (qui préconise que les apprenants doivent tout d'abord analyser les données d'une tâche lors d'une

première séance, et par la suite mobiliser les ressources adéquates en vue de réalisation de la dite tâche). Elle devient comme le stipule Nunan (1989) le *pivot* de la pratique, pour amener les apprenants à produire et comprendre dans la langue cible et à se familiariser avec elle d'où l'interaction effective entre l'individu apprenant et la langue en présence. Il s'agit de démontrer en réalité que le processus de l'exécution positive d'une tâche pour parvenir à la compétence telle que souhaite l'APC peut être un atout réel dans la formation des individus et les rendre plus autonomes et aptes dans la société active de façon plus efficace. La constante mise en condition réelle par le biais de la tâche mise sur pied par les formateurs pour l'apprenant le place en face des possibilités plurielles de situations et de problèmes de sa société et des techniques de résolution faciles, qui par la même occasion aident à construire ses aptitudes ou compétences.

4-1-1 L'APC : compétence comme produit d'un apprentissage

La compétence qui, s'érige comme étant le fondement de l'action humaine, est au centre de la nouvelle approche mise en place dans nos sociétés, (au Cameroun plus particulièrement) et le résultat d'une construction à la fois personnelle et sociale, fruit d'apprentissages successifs. Le modèle constructiviste sur lequel est fondé l'APC préconise que l'apprenant soit au centre de sa formation en effectuant des activités qui permettront d'asseoir ses acquis de façon permanente. Le modèle constructiviste évoque dans la formation des individus le concept d'équilibration pour parler des rapports indéniables entre la signification d'une activité, la construction des connaissances et les structures mentales. Il ne s'agit plus de l'acquisition des savoirs, mais de la construction des savoirs chez un individu conscient et coopératif avec son formateur. On attend des individus actuels qu'ils soient capables de s'insérer dans la logique évolutive de leur environnement, qu'ils soient efficaces en situation.

En classe de langue, les concepteurs de programmes ont effectués une subdivision des cours en modules qui en dehors d'être une unité d'enseignement construite autour d'une famille de situations, correspond à une activité sociale importante. Il faut former les apprenants aux activités sociales primordiales par le biais de ces enseignements ; la classe de langue devient ainsi par excellence le socle d'un apprentissage interdisciplinaire tel que le stipule les nouveaux guides pédagogiques en vigueur. Les modules sont les suivants :

- vie quotidienne ;
- vie socioculturelle ;
- citoyenneté et environnement ;

- vie économique ;
- bien-être et santé ;
- médias et communication.

Chaque module induit des ressources propices à ses objectifs préalables, son agir compétent et les familles de situations qui permettront de certifier au travers des résultats des apprenants de leur compétence ou incompétence. Ces modules tels que suscités ne représentent pas uniquement des problèmes de langue mais de tous les domaines et activités de toute société contemporaine. En situation classe, on effectue des apprentissages par entrées de situations de vie ou APC/ESV, pour signifier en clair que chaque unité d'apprentissage en langue sera fondée sur la tâche dont l'exécution sera une opportunité de vérification des compétences mises en place.

4-1-2 L'actualisation de la compétence en action : de l'apport de la perspective actionnelle dans la visée réelle de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues

L'actualisation effective de la compétence est observable en action. Lorsqu'un apprenant est mis devant une situation qui requiert ses aptitudes et les acquis jusque-là accumulés, il pourra faire montre devant son formateur de son statut d'individu compétent ou incompétent selon le résultat. L'action stimule le développement des compétences, car avec la nouvelle approche intégratrice de l'éducation à la fois réceptive et interactive⁵ chez l'apprenant, on souhaite avant tout former des acteurs sociaux. C'est dans ces actions accomplies que l'on développe diverses compétences (générales, à communiquer). La mise en œuvre effective des compétences se fera au travers des actions ou tâches. La compétence sera à la fois action, mais également réflexion.

La perspective actionnelle à ce sujet effectue des clarifications précises sur le fait que l'apprenant est avant tout un acteur et l'utilisateur d'une langue qui sera son outil de communication, mais également son moyen privilégié d'insertion dans le monde futur de l'emploi. L'apprentissage de la dite langue doit passer par des activités successives et quotidiennes langagières ou des tâches à accomplir, qui s'inscriront à l'intérieur d'un contexte social qui leur confèrera tout leur sens. Cela va également permettre en fonction du degré de réussite de la tâche d'évaluer les progrès de l'apprenant, pour signifier que la compétence est construite et évolutive au fil des tâches accomplies.

⁵ L'APC prône les travaux dans son fonctionnement car comme le préconise le socioconstructivisme, l'un des paradigmes psychologiques de l'APC, les interactions entre le sujet et son environnement dans le processus actif permettent à ce dernier de développer des connaissances du monde.

4-1-3 L'indissociabilité de la compétence à la tâche

Des recherches récemment menées ont permis de montrer que les capacités elles-mêmes se développeraient d'autant mieux que les apprenants ont été confrontés à des situations pointues pour exercer des compétences précises. Les capacités prennent appui sur des situations et leur maîtrise nécessite un apprentissage qui inclut une variété d'activités selon les aptitudes à développer ; et leur perpétuel réinvestissement en situation assurera la pérennité de ces capacités chez l'apprenant. C'est ainsi que Leplat a pu dire qu' « on est compétent pour une tâche ou un ensemble de tâches ». (Leplat ,1991 : 15). Une compétence est à la base inobservable, elle prend tout son sens lors d'une activité, elle est de l'ordre de l'invisible à la base d'où le fait qu'elle sous-tend la réalisation d'une activité sans toutefois se confondre à elle. Nous parlons d'un processus d'inférence progressif qui, débute par la mise sur pied d'une activité ou un problème spécifique à résoudre par un individu qui, parvenu à la résolution du problème aura un statut tout nouveau d'individu compétent (ou non) selon le résultat définitif.

C'est comme le précise Domenico Masciotra, c'est l'expérience acquise au cours des actions qui permet une réelle fixation de la compétence ou encore d'un désir de s'éloigner de la logique d'enseignement pour évoluer vers l'apprentissage où l'apprenant développe ses aptitudes avec une participation volontaire et majoritairement sienne dans la mise en place de ses aptitudes .

4-2 Tâche : composante incontournable pour la mise en place d'une compétence

Nous tenons à préciser que la compétence ne se donne jamais à voir directement, ce pas une réalité visible et palpable ; elle n'existe pas de façon matérielle avec possibilité de la toucher ou encore de la saisir ; l'unique possibilité de parvenir à attester de son existence est lors d'une activité concrète voire d'une action ciblée.

Il ne peut avoir une réelle intégration des acquis sans la mise en situation d'un individu, qui, dans ses agissements met en exergue voire manifeste une capacité dans des domaines diversifiés en lien avec ceux-ci .Le point de départ du savoir ici est une action bien élaborée comme nous le verrons lors de nos illustrations ou simulations ,ou pour calquer

Pluskwa ⁶ *la tâche d'abord la compétence ensuite* .Partant du principe que l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue est d'octroyer à l'individu apprenant les facilités tant à l'oral qu'à l'écrit à s'exprimer en une langue. Les acteurs majeurs lors de l'apprentissage sont l'apprenant et les savoirs, l'enseignant n'étant que le guide ou le concepteur des tâches à exécuter par l'apprenant. La tâche devient le point de départ de l'apprentissage dans ce processus d'enseignement/apprentissage.

4-3 Tâche /compétence comme atout dans le processus enseignement/ apprentissage des langues : la mise en place effective en contexte camerounais

La société camerounaise a besoin de techniciens dans tous les domaines pour assurer son développement et se ranger aux côtés des nations de référence en matière d'éducation mais également comme une puissance de rang mondial .Il faut s'assurer de la formation de qualité des individus ,de leur aptitude à communiquer ,qui est l'élément fondamental de cohésion des populations .L'État camerounais se charge de mettre en place le dispositif de système éducatif qui devra être respecté par les formateurs. Ce dispositif est en lien avec les attentes de la société camerounaise .À chaque formateur selon sa classe de se montrer créatif sans toutefois déroger au fondement de base du processus enseignement/apprentissage des langues. Les formateurs ne doivent pas perdre de vue le caractère primordial d'une bonne formation des apprenants en classe de langue qui est le réceptacle des savoirs basiques et fondamentaux pour toutes les autres sous-disciplines (mathématiques, sciences, etc.).Chaque acteur doit connaître sa place et son rôle dans ce processus qui préconise la tâche comme point de départ du processus enseignement/apprentissage des langues.

4-3-1 Le rôle de l'enseignant : concepteur de la tâche

L'enseignant a un rôle indéniable car l'une des forces majeures de l'Approche par les comportements est le statut de *guide* qui a été octroyé à l'enseignant .Il n'est plus le détenteur de tous les savoirs qu'il vient transmettre à un public cible pris comme *ignorant* : il est le conducteur une forme de *médiateur* entre l'apprenant et les savoirs qu'il doit lui-même construire au travers des activités conçues par son formateur à l'aide des manuels didactiques mis à sa disposition ,mais aussi de son ingéniosité ; une qualité que tout enseignant doit avoir pour former de manière efficace ses apprenants .

⁶ Dans son article intitulé *la tâche d'abord la grammaire ensuite* ! Où il privilégie la tâche avant toute forme d'apprentissage.

Il crée les situations d'apprentissage qui favorisent l'apprentissage de la langue d'un être en situation de compétence qui s'adapte à celles-ci en faisant un rapprochement entre ses acquis passés et ceux récemment intégrés .Il aide l'apprenant à faire le lien entre ce qu'il a appris dans les classes antérieures et ses nouvelles connaissances. L'une de ses principales tâches est de permettre à l'apprenant de devenir autonome en prenant conscience de ses démarches et à apporter un regard critique sur elles. C'est un animateur car il coopère et partage ses idées avec ses apprenants, inculque des valeurs à ceux-ci, remédie à leurs erreurs en accompagnant ses apprenants dans leur formation (Roegiers ,2002 :134). La formulation de la compétence doit prendre en compte la capacité de l'apprenant, le contenu que l'on souhaite lui faire acquérir en prévoyant des ressources essentielles ,les différentes notions ,leur échancier ainsi que les autres ressources nécessaires au développement ou maîtrise optimale de la compétence de base (Sondzia,2011 :3).

En situation classe, lors des activités d'intégration qui sont les moments privilégiés de fixation définitive des acquis, l'enseignant met sur pied des situations qui sont en réalité une dissémination de la tâche complexe dans son essence car nécessite des stratégies mobilisant toutes les capacités de l'apprenant pour s'assurer de la mise en place des contenus jusque-là dispensés aux apprenants. En réalité, il s'agit de sortir de ces contenus abstraits qui paraissent éloignés de la réalité et dont les apprenants ne perçoivent pas toujours l'utilité. Que ce soit des tâches pédagogiques (essais ou simulations) et réelles liées à la réalité, il s'agira : « d'une activité langagière guidée par une consigne à partir d'un apport dans des conditions spécifiques par la procédure ». (Porquier et Frauenfelder, 1980 : 35).

Dans l'élaboration de la tâche, l'enseignant doit s'arrimer non pas seulement au guide mais aux mouvements de la société qui sont en perpétuel changement afin de mettre sur pied des activités qui stimuleront le plus la curiosité des apprenants et inciteront une vérification minutieuse des acquis de ses apprenants. Le niveau de langue de la tâche doit être celui que l'apprenant moyen peut comprendre. Les activités comme le souhaite la nouvelle logique pédagogique sera un moyen également de mettre en lumière l'interdisciplinarité de toutes les sous disciplines du français et des savoirs de chacun qui aideront à la résolution de ce problème mis sur pied par l'enseignant.

➤ **De l'insertion des TICE : ingénierie pédagogique**

Lorsqu'on souhaite réellement s'arrimer à la logique de la société contemporaine ,les TICE sont incontournables .Nous reconnaissons que le contexte ne s'y prête pas toujours , nous prenons en compte les difficultés du terroir en matière de disponibilité des outils voire même parfois des manuels pédagogiques ne sont pas toujours accessibles à tous les niveaux

de la population .Mais les formateurs que nous sommes devons être soucieux des individus qui nous ont été confiés pour une formation de qualité .Offrons nous les moyens de pouvoir construire des conditions d'apprentissage à la fois ludique et intellectuel .Ne perdons pas de vue que nous sommes en face des apprenants d'un sous cycle d'observation donc la moyenne d'âge en général varie entre 09 et 13 ans ;ils sont de plus en plus en jeunes dans les salles de classe ,il faut être soucieux de captiver leur attention avec des outils qu'ils connaissent pour certains et découvrent pour d'autres. C'est pour cette raison que nous avons susmentionné que l'apprentissage ne se restreint pas uniquement aux techniques de fonctionnement d'une langue, la tâche constitue un moyen d'apprentissage de savoirs divers selon les aptitudes du formateur .Nous devons construire les opportunités de formation exaltante pour nos apprenants .On pourra utiliser les ordinateurs, des projecteurs, des radios, portables, etc. Il ne suffit pas de les avoir mais de les mettre au service de l'activité mis sur pied de façon efficiente .Il convient de nous intéresser au rôle des apprenants.

4-3-2 Le rôle de l'apprenant : acteur et exécutant de la tâche

L'apprenant est l'acteur réel de ce processus d'enseignement/apprentissage établi par l'approche par les compétences .Il est celui qui donne le sens aux apprentissages par l'exécution des tâches qui lui sont assignés par l'enseignant qui attend de lui la résolution de ce problème afin de vérifier que les contenus sont effectivement réinvestis dans des situations de vie .L'apprentissage prend réellement sens lors de ces activités disséminées pour parvenir à la tâche .L'apprenant doit être mis en relation avec sa tâche et clarifier ce qu'on attend de lui .Il doit également savoir que c'est cette activité qui constitue le socle de la maîtrise effective de ses aptitudes et par la même occasion des savoirs notionnels appris en classe .

Il doit faire attention à la structure des apprentissages orientée par l'enseignant, en s'appliquant pour passer aisément de l'apprentissage à l'intégration ; il doit également évaluer ses apprentissages et les réguler en recourant aux méthodes actives et participatives pendant les apprentissages ponctuels.

Après avoir pris connaissance de la tâche qui lui est assignée, l'apprenant doit l'analyser et la reformuler pour s'assurer de la saisie réelle de ce que l'on souhaite avoir comme résultat sans exclure son ingéniosité car la tâche est certes liée à un contexte mais elle est indissociable de la particularité de chaque apprenant.

Notre travail consiste à démontrer que le procédé de la tâche à la compétence est un atout majeur pour la formation efficace et de qualité de nos apprenants ,mais également un

moyen de garder la connexion des apprentissages aux réalités et aux attentes de la société camerounaise envers ses futurs ingénieurs et techniciens de la langue , langue sans laquelle l'insertion sociale n'est pas aisée et peut être parsemée de difficultés majeures et entravées ainsi le processus continu de l'intégration sociale.

4-4 Illustration du processus de conditionnement de la tâche à la compétence en classe de langue

Avec l'approche par les compétences, la fin de chaque module doit avoir des activités d'intégration pour clôturer le module et prendre connaissance du niveau de maîtrise des apprentissages des apprenants. Ces activités qui doivent être correctement menées car l'étude de la langue constitue le carrefour ou discipline carrefour des autres disciplines comme le développent les programmes officiels. Elles conditionnent les savoirs notionnels car ces savoirs doivent demeurer en lien avec ces activités d'intégration qui aideront à la vérification de leur intégration effective chez les apprenants.

Si nous sommes dans une activité d'intégration ,où il s'agit de mettre sur pied un discours qui doit donner des techniques de protection contre le paludisme en dix lignes avec deux arguments pour la protection contre le paludisme et deux moyens de contraction de la maladie .

Après observation et analyse de la tâche, nous percevons :

- qu'il ne s'agit pas seulement d'effectuer un discours bien élaboré mais cela permet à l'enseignant d'apprendre à ses apprenants les techniques de prise de parole valables pour tout public et important pour tout individu ,ce qui l'aidera tant en classe que dans sa vie quotidienne .
- l'apprenant découvrira qu'on fait appel à divers savoirs notionnels qu'il est appelé à mettre en commun pour aspirer à résoudre ce problème : c'est cela même l'intégration rendre interdépendants des savoirs qui au départ sont autonomes pour parvenir à la résolution d'une tâche complexe ;
- l'enseignant doit amener l'élève à prendre conscience du caractère globalisant de la tâche qui permet une forme de révision comme pouvait le prévoir la PPO, mais en réalité il s'agit d'une mise en relief des capacités de nos apprenants et de leur degré de maîtrise au fil de l'exécution des tâches ;

- rendre l'activité d'intégration stimulante pour l'apprenant car c'est cela même le moment réel de l'apprentissage car l'activité est mise sur pied assés les aptitudes de nos apprenants, pour les rendre autonomes et surtout *compétents* ;
- montrer à l'apprenant l'importance de ces tâches pour son processus de formation et que c'est à cette période des études qu'on effectue une clarification des éléments basiques de l'apprentissage ;
- toujours effectuer le lien entre l'activité et les réalités du terroir : cela peut passer par des illustrations prises dans le quotidien par les apprenants ;
- insister sur le caractère de ces activités comme projet pour que les apprenants effectuent des travaux des groupes également un atout de la formation intégratrice car la confrontation permet d'enrichir les savoirs des uns et des autres.

L'activité d'intégration à elle seule constitue le point culminant de la formation où le processus qui va de la tâche à la fixation de la compétence est manifeste si l'activité est correctement menée dans des conditions propices à la vérification de la mise en place des compétences chez nos apprenants.

Première séance : analyse de la tâche par les apprenants

Cette séance est une mise au point du degré de compréhension de la tâche par nos apprenants et l'analyse des composantes de celle-ci : ce qu'on attend des apprenants, surtout comment comprennent-ils la tâche ? Aucun sens ne doit être donné aux apprenants (à priori), être enseignant c'est également faire preuve d'un esprit de finesse et d'objectivité : nos apprenants ont des acquis qu'il faut toujours prendre en compte ; les enseignants ne sont que des guides. La tâche pourrait être pour cette simulation de situation classe de langues :

Tâche : un conseiller sanitaire visite un village où sévissent les moustiques .Après avoir tout inspecté, il donne des conseils aux villageois pour les aider à lutter contre le paludisme. Dans un paragraphe de dix lignes et en une heure, écris ce qu'il leur dit en précisant deux causes du paludisme et trois conseils pour éviter cette maladie.

FICHE DE PREPARATION N°1

Établissement : Lycée de Mballa II

Module : Bien-être et santé

Classe : 6ème C2

Effectif : 110

Nature de la leçon : Activités d'intégration ; Expression écrite

Titre de la leçon : Analyse de la tâche

Durée : 55min

Compétence attendue : étant donné la nécessité de participer à une campagne d'hygiène, l'apprenant devra faire une analyse de la tâche qui lui est assignée en ressortant les composantes de cette tâche.

Tâche : un conseiller sanitaire visite votre village où sévissent les moustiques .Après avoir tout inspecté, il donne des conseils aux villageois pour les aider à lutter contre le paludisme .Dans un paragraphe de dix lignes et en une heure, écris ce qu'il leur dit en précisant deux causes du paludisme et trois conseils pour éviter cette maladie.

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation-problème	10min	Présentation de la tâche	Corpus Enoncé de la tâche	L'enseignant met la tâche au tableau. Le relevé de la tâche par les apprenants. Lecture de la tâche par l'enseignant avec

					insistance sur les mots clé. Lecture par les apprenants.
2	Traitement de la situation-problème	15min	Questionnement mis en place par l'enseignant pour déconstruire la tâche	Énoncé de la tâche Consigne	De quoi s'agit-il dans l'énoncé au tableau ? Que devez-vous produire comme texte ? Que doit-on retrouver dans votre paragraphe ? Quelle est la durée de votre travail ? Quelle est la longueur de votre paragraphe?
3	Confrontation des résultats et synthèse	10 min	Vérification des réponses des apprenants et confrontation	Énoncé de la tâche	Il s'agit d'une campagne d'hygiène. Il s'agit de produire un paragraphe injonctif. Nous devons retrouver deux causes du paludisme et trois conseils pour l'éviter. Le paragraphe doit être fait en une heure. Le paragraphe doit avoir au maximum quinze lignes. Il faut noter que les erreurs seront mises

					en exergue et expliquées afin que les apprenants comprennent pourquoi ces réponses ne sont pas validées par l'enseignant.
4	Formulation de la règle	10min	Un agent qui s'occupe des problèmes liés à la santé vient dans votre village, après avoir fait le tour des maisons de tous le village ,il constate qu'il y a de nombreux moustiques à cause du mauvais entretien des maisons et des alentours des maisons .Il décide de donner des conseils aux villageois pour éviter le paludisme. Rédigez en une heure ce qu'il dit en donnant deux causes du paludisme et trois conseils pour éviter cette maladie.	Énoncé de la tâche Réponses émises par les apprenants.	Que nous doit-on faire dans cette tâche ? Reformulation de la tâche par les apprenants. L'enseignant guide ses apprenants sur ce que l'on attend d'eux.

Deuxième séance : Mobilisation des ressources

FICHE DE PRÉPARATION (2)

Établissement : Lycée de Mballa II

Module : Bien-être et santé

Classe : 6^{ème} C2

Effectif : 110

Nature de la leçon : Activités d'intégration ; Expression écrite

Titre de la leçon : Mobilisation des ressources

Durée : 55min

Compétence attendue : Étant donné les besoins relatifs à la participation à une campagne d'hygiène, l'apprenant devra mobiliser les ressources relatives à la construction d'un paragraphe (injonctif) en vue de prodiguer des conseils en convoquant les ressources diverses.

Corpus : intégration 1

Tâche : un conseiller sanitaire visite un village où sévissent les moustiques .Après avoir tout inspecté, il donne des conseils aux villageois pour les aider à lutter contre le paludisme .Dans un paragraphe de dix lignes et en une heure, écris ce qu'il leur dit en précisant deux causes du paludisme et trois conseils pour éviter cette maladie.

N°	ÉTAPES DE LA LEÇON	DURÉE	CONTENUS	SUPPORTS	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
1	Découverte de la situation-problème	05min	Identification du type de production attendue (contexte) : il s'agit de rédiger un paragraphe à valeur injonctive, qui permet de donner des conseils aux villageois afin de lutter contre le paludisme.	-Énoncé de la tâche -Consigne et reformulation de la tâche.	-l'énoncé de la tâche est mis au tableau par l'enseignant. -L'énoncé de la tâche est lu par l'enseignant et par les apprenants. -Qu'attend-on de vous ? -De quoi s'agit-il ?
2	Traitement de la situation-problème	15 min	Structure d'un paragraphe (questionnement subtile par l'enseignant pour les apprenants.)	-Énoncé de la tâche -Consigne	-Comment se présente un paragraphe ? -Quelle est la structure du paragraphe ? -Que doit on retrouver dans votre paragraphe ? -Par quoi relie-t-on les idées entre elles?
3	Confrontation et synthèse	15min	Les propositions des apprenants	-Énoncé de la tâche -production des élèves	-Comment se présente le paragraphe ? Le paragraphe est en un seul bloc

				<p>-Quelle est la structure du paragraphe ?</p> <p>Elle doit comporter des mots qui expliquent ce qu'il faut faire avec des exemples.</p> <p>Le paludisme est une maladie causée par la pique de l'anophèle femelle, un mauvais entretien des alentours des maisons qui donnent naissance aux marres d'eau qui aident à la formation des moustiques.</p> <p>Il faut entretenir les alentours des maisons, dormir sous une moustiquaire imprégnée, drainer les eaux usées aux alentours des maisons.</p> <p>-Par quoi relie-t-on les idées entre elles?</p> <p>On relie les idées avec des mots qui sont des mots de liaison. (d'abord, ensuite, etc...)</p> <p>-L'enseignant reporte les éléments essentiels au tableau</p>
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4	Production	20min	Situation effective de travail par les élèves	Énoncé de la tâche reformulée	Il vous est demandé de rédiger en dix lignes les conseils que vous pouvez donner à des villageois pour éviter le paludisme.
---	------------	-------	-----------------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TROISIEME SEANCE : CONFRONTATION EN VUE DE CONSTRUIRE LES SAVOIRS

FICHE DE PRÉPARATION (3)

Établissement : Lycée de Mballa II

Module : Bien-être et santé

Classe : 6ème C2

Effectif : 110

Nature de la leçon : Activités d'intégration ; Expression écrite

Titre de la leçon : Mobilisation des ressources

Durée : 55min

Compétence attendue : Étant donné les besoins relatifs à la participation à une campagne d'hygiène, l'apprenant devra produire un texte injonctif en vue de prodiguer des conseils en convoquant les ressources diverses et appropriées.

Corpus : intégration 1

Tâche : un conseiller sanitaire visite un village où sévissent les moustiques .Après avoir tout inspecté, il donne des conseils aux villageois pour les aider à lutter contre le paludisme .Dans un paragraphe de dix lignes et en une heure, écris ce qu'il leur dit en précisant deux causes du paludisme et trois conseils pour éviter cette maladie.

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation-problème	10min	Présentation de la grille d'observation	Corpus ou la tâche avec la consigne	<p>L'enseignant présente aux apprenants les critères sur lesquels le devoir sera jugé ce qui est la grille d'observation ; ce qui leur permettra de juger le devoir de leur camarade</p> <p>-compréhension du sujet : avez-vous compris qu'il s'agit d'une campagne d'hygiène ? Avez-vous compris que vous devez produire un paragraphe injonctif ? (6 points)</p> <p>-Organisation des idées ; paragraphe en un bloc, deux causes du paludisme et trois conseils pour l'éviter, cohésion entre les idées avec présence des mots de liaison (6 points)</p> <p>-langue et expression : utiliser le vocabulaire en lien avec la santé, en lien avec le paludisme, les verbes à l'impératif et au présent.(6 points)</p> <p>-Présentation : la ponctuation, propreté de la copie, lisibilité, main d'écriture. (2 points)</p>
2	Traitement de la situation-problème	15min	Productions faites par les apprenants en situation-classe	Productions des apprenants	L'enseignant donne les directives sur la manière de présenter le travail par ses apprenants, après avoir mis leur production au tableau pour que les autres le

					<p>jugent il présente son travail oralement : voix, bonne articulation des mots, intonation et posture.</p> <p>Ensuite la parole est donnée aux différents secrétaires des groupes qui ont été formés au préalable. Ils lisent leurs productions puis quelques-unes sont retenues et mises au tableau.</p>
3	Confrontation	20min		Productions des apprenants	<p>L'enseignant donne la parole aux apprenants qui jugent les travaux de leurs camarades au travers de la grille d'observation, ce qui, permet d'améliorer les productions au tableau par les remarques des apprenants, et la meilleure production est retenue.</p> <p>Le modèle attesté au tableau montre aux apprenants ce qu'on attendait d'eux à la fin de la tâche. L'enseignant effectue un bilan.</p>
4	Formulation de la règle	5 min	Production retenue	Consigne et production améliorée d'apprenants	

À la fin de ces activités, le formateur et l'apprenant prennent acte du niveau de réussite de ce dernier, mais surtout que c'est au travers de ces tâches qu'il pourra réellement apprendre d'éléments nouveaux, construire ses savoirs ; c'est la pratique qui constitue le moteur d'un apprentissage et l'assurance indéniable des aptitudes d'un individu. Notre société souhaite émerger et cela passe par une population active et compétente en situation, et un système éducatif en rapport étroit avec les demandes. Le conditionnement de la compétence et de la tâche que prévoit l'approche par les compétences est le socle ou la réponse à la demande d'une société contemporaine. Tout individu quel qu'il soit se doit d'avoir des aptitudes réelles dans un domaine de choix pour qu'il puisse être un acteur social, autonome, solidaire et participatif de la gestion de sa société. Nous pensons que la restructuration de la formation intégratrice ne se restreint pas uniquement à réfuter les procédés de la PPO en vigueur depuis des décennies dans les sociétés, mais fait appel à des notions connues pour reconstruire une opportunité nouvelle dans la formation des individus. Il faut que la société s'attèle à contextualiser les savoirs selon les besoins qui sont les siennes, car la force de ce procédé est l'adéquation en fonction des individualités à la fois des apprenants mais également de leur communauté ; il doit avoir une cohésion entre les savoirs, les activités et le niveau de population en présence pour envisager la réussite de cette entreprise nouvelle de l'APC.

Le présent chapitre nous a permis de montrer en quoi le conditionnement de la tâche et de la compétence dans le processus enseignement/apprentissage constitue une forme d'assurance réelle de l'intégration des acquis dans la formation des apprenants. Nous avons pu démontrer que l'apprentissage des langues par l'action est une formation adéquate pour la société actuelle où nous avons sans cesse une nécessité d'individus compétents. La compétence ne saurait se juger en dehors des actions, en ce qui concerne la langue, elle ne s'apprend qu'au travers d'une pratique continue. C'est au travers de ses actes qu'on peut être reconnu comme compétent ou incompétent. Le fait que l'APC est mis en avant cette approche de l'éducation est une preuve de son lien inconditionnel avec les réalités quotidiennes tant sur le plan éducatif que social ; les apprenants sont formés pour être des acteurs sociaux au travers de tâches représentatives des situations de vie réelles. Comme toute approche nouvelle, elle a connu des réfutations, des hésitations de la part des spécialistes ; mais il n'en demeure pas moins que cette procédure qu'elle souhaite mettre en place, bien employée par les systèmes éducatifs de pays divers, du Cameroun en particulier peut former des techniciens efficaces dans nos classes de langue qui amèneront un réel changement dans la société camerounaise.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre travail intitulé L'APC : de la tâche à la compétence comme atout dans le processus enseignement/apprentissage des langues a permis de présenter un élément déterminant et spécifique de l'approche en vigueur dans les sociétés actuelles, et de faire ressortir une de ses forces majeures dans son applicabilité : une possibilité de remédiation du processus enseignement/apprentissage des langues. L'APC mise sur pied comme une réponse aux difficultés observées dans les technologies éducatives précédentes, doit spécifier son caractère novateur en instituant un nouvel horizon d'approches dans le domaine éducatif en lien avec les demandes de la société actuelle. Nous évoluons vers une ère essentiellement pratique où chaque individu doit faire montre d'une réelle aptitude à concevoir ou à promouvoir ce dont il est capable, en vue d'assurer le développement effectif de la société. Parlant de la société camerounaise, l'insertion de l'APC dans son système éducatif est une preuve du désir de l'État camerounais de s'arrimer à la logique éducative mondiale, mais également de permettre à la société d'aspirer à se ranger aux côtés des grandes nations de par ses réalités sociales mais également par sa population active et compétente. Le paradigme éducatif innovateur qu'est l'APC semble pouvoir permettre aux pays, et le Cameroun en particulier de s'inscrire aux côtés des pays évoluant dans une forme d'éducation dont le fonctionnement préconise une formation essentiellement pratique. Ce type de formation se situe au sein du binôme de qualité qui va de la tâche mise en place par les formateurs en lien avec les réalités sociales non pas seulement du terroir mais du village planétaire vers l'aptitude qui doit être développée chez l'individu formé ou apprenant : la compétence.

Tout système éducatif qui souhaite offrir à sa société des individus aptes à produire et à générer des résultats conséquents dans la société, doit être en relation avec les appels et les demandes de la société et proposer une formation de qualité pour ses citoyens. L'APC établie comme nouvelle réalité pédagogique a permis aux sociétés qui l'ont adoptée de revoir leur processus de formation et la hiérarchie de leurs contenus. Pour ce qui est de l'innovation qu'elle effectue dans la formation, nous disons qu'il s'agit de former des individus compétents par le moyen des tâches. Ces deux notions ont connu une revalorisation et une approche spécifique par le courant intégrateur de l'éducation, afin de leur permettre de répondre à un certain nombre de problèmes liés à l'approche précédente. Elle a fait naître une forme de dépendance entre la compétence et la tâche qui, est conçue pour parvenir à un enseignement probant en classe de langue. Ce qui nous a amené à poser le problème du rapport qu'entretiennent ces deux notions et comment constitue la force de la formation intégratrice. La subdivision de notre travail a été faite en quatre chapitres. Le premier chapitre intitulé « La revue de la littérature » nous a permis d'effectuer un état de la question des travaux de ses prédécesseurs,

qui ont orientés le choix de son sujet. Les notions au centre de ce travail étaient des notions qui ont connus des travaux dans des domaines divers car, étaient associées à presque tous les domaines de la vie. Nous avons souhaité présenter des travaux (comme le volet théorique) qui vont dans le sens des préoccupations de départ de ce présent sujet .Il a été noté que des chantiers conséquents ont été fait sur les notions tâche et compétence, mais également sur l'approche intégratrice comme réalité éducative en vigueur. Nous avons eu des acceptions plurielles de ces notions, des conceptions générales en lien avec la didactique dans son sens général et des mises au point sur l'approche par les compétences. Cela a contribué à installer une toile de fond pour situer de façon restrictive où se situait la problématique majeure de notre sujet.

Le deuxième chapitre intitulé « Aperçu historique de l'APC et clarification terminologique des notions » a permis dans un premier temps, de faire une présentation ou une vue synoptique de l'APC en tant qu'approche didactique novatrice dans le vaste champ de l'éducation des individus et les circonstances de son élaboration. Nous avons pu faire ressortir l'une de ses innovations majeure cella de poser l'apprenant comme le constructeur de ses propres connaissances.

Le deuxième volet de ce chapitre était une mise au point sur les notions à la base de ce travail la tâche et la compétence dont on jugeait nécessaire de clarifier les acceptions .La tâche est perçue comme, capacité, aptitude ou action selon les auteurs dans la logique d'atteindre un but précis. Meirieu évoque une activité intellectuelle reproductible en chantiers, Perrenoud quant à lui parle de compétence comme capacité ou élément résidant dans la mémoire de chaque individu. C'est une abstraction d'où son impossibilité à la voir à l'œil nu. Romainville parle de potentialité intérieure invisible .Toutes ses conceptions insistent sur le caractère interne de la compétence chez les individus ; il s'agit d'une donnée interne que l'on ne peut toucher, mais qui reste et demeure le point central ou le moyen utilisé par le processus de l'enseignement/apprentissage que la formation par les compétences effectue, en insistant sur cet aspect fondamental : former des individus compétents et autonomes en situation réelles.

Le troisième chapitre parle de la spécificité conférée à ces notions dans l'approche par les compétences .Nous avons dit dès l'entame de nos travaux que ces notions se présentent comme généralisantes, usité dans presque la totalité des activités humaines, mais il s'agissait de voir comment l'APC a donné un nouveau cadre à ces notions et une restructuration de leur portée en éducation afin de permettre aux apprenants d'achever leur

formation de façon à être des individus aguerris .Nous nous sommes attelés à présenter comment sont structurées ces notions en APC , leur typologie et leurs caractéristiques .

Le dernier chapitre est « Tâche : conditionnement de la fixation et de l'intégration effective de la compétence ». C'est la démonstration du bien-fondé de l'intérêt de ce travail. Il nous importait de présenter ce qui fait la fondation, la base de cette approche et par-là sa spécificité et son atout majeur pour nos systèmes éducatifs .La compétence au préalable est une donnée interne à un individu et l'approche intégratrice veut former des individus compétents ,comment s'assurer lors de la formation que l'on aura des individus réellement compétent à la fin de leur cursus en ce qui concerne l'apprentissage des langues ? La tâche s'érige comme le point de départ incontournable de la formation et de ce processus de formation dont le point d'achèvement est la compétence après exécution de la tâche. Le rapport et le conditionnement entre ces deux pôles représentatifs de la formation novatrice qu'est l'approche par les compétences est indéniable et constitue de ce fait la force majeure de l'APC et la réponse aux difficultés de la formation des apprenants pour ce qui est des langues (dans notre cas le français) parfois jugée liminaire et purement théorique. En outre, on ne peut certifier la compétence d'un individu en dehors de l'exécution d'une tâche et l'APC s'est enquéri de cette réalité et en a fait le point fort de sa démarche.

La société évolue et les domaines liés à celle-ci se doivent d'évoluer .Toute société qui souhaite prospérer doit pouvoir mettre à la disposition de sa société et du monde, des individus compétents ,autonomes et solidaires .L'APC restructure pour un pays comme le Cameroun la logique éducative en vigueur en une démarche intégratrice ,en la contextualisant afin de la rendre pratique et pouvoir faire d'elle un atout majeur , ce qu'elle est déjà pour de nombreux pays qui l'ont mis en fonction de façon pratique et efficace .

Toute langue connaît son essor par les pratiques sociales mais avant tout, par un développement des aptitudes de communication fonctionnelles d'apprenants à la recherche du meilleur moyen facilitant leur intégration sociale et professionnelle. Le procédé que préconise l'approche intégratrice qui va de la tâche à la compétence pour l'enseignement/apprentissage des langues montrent que l'intégration des structures fondamentales d'une langue sera meilleure grâce à la pratique incessante de cette dernière au travers des tâches diverses qu'accomplira l'apprenant. L'un des éléments tout aussi important de cette méthode est l'incitation aux interactions langagières car les échanges langagières sont un moyen efficace de partager et d'apprendre au travers d'une perpétuelle confrontation des idées .Chaque gouvernement mettra sur pied des documents extraits des réalités sociales pour faciliter l'apprentissage du savoir-faire communicationnel et la maîtrise des notions grammaticales

d'une langue précise. Comme toute technologie éducative , sa réussite sera fonction des dispositions prises pour qu'elle soit efficace ; le gouvernement camerounais au-delà d'une simple adoption de cette nouvelle méthode éducative, devrait s'assurer de l'effectivité de celle-ci aux moyens des mesures adéquates pour un fonctionnement de qualité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD, Michel (1985), *L'art de la thèse .Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, Paris, La Découverte.
- BELIBI, Alexi-Bienvenu (2009), « Les discours scientifiques dans les mémoires de DIPES 2: approche empirique pour une didactique du discours de recherche ». Syllabus, université de Yaoundé I.
- BITEENE, Louise Nadège, (2009), *L'Enseignement-apprentissage des cultures par le conte en classe de sixième au secondaire, le cas de « Les Contes du Cameroun » de C. Binam Bikoi et E. Soundjock et « Contes et légendes de la mythologie grecque »de C. Pouzadoux*, Mémoire de DI.P.E.S. II, ENS, Yaoundé, Inédit.
- CARRE, Philippe et CASPAR, Pierre(1999), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod .
- DERONNE, Mélanie (2012), *L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques*, Master, en sciences mathématiques.
- DURKHEIM, Emile (1911), article « Education »,in F. Buisson ,Nouveau dictionnaire de pédagogie Eisner Mickael (2014) « Critères d'une bonne tâche », Département de français de la pedagogische hochschule.gie »,Hachette.
- EISNER, Elliott (1967) in « Educational objectives :help or intrance » ,The school review,Vol 75,N°3,,traduit par S.Monchatre.
- FOTSO François, (2011), *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par les compétences*, Harmattan.
- GILLET, Pierre (1991), *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, PUF.
- GRAWITZ, Madeleine (1990), *Lexique des sciences sociales*, Hatier, Paris.
- GOFFMANN, Erving (1972), *Linguistique interactionnelle et discours de recherche*.
- GROSSMANN, Francis (2010), *L'auteur scientifique : Des rhétoriques aux épistémologies*, *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4,410-426
- HIRTT, Nico (2009). « L'approche par compétences : une mystification ». In *L'école démocratique*, n°39, pp. 6-8.
- (2012), *Marchandisation de l'enseignement*, Conférence à Lyon.

- Instructions ministérielles numéro 135\0\40MINEDUC\8G\IGP fixant les objectifs, les principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français au premier et au second cycle des lycées et collèges (textes officiels).
- KONO, Esther Rebecca (2011), *L'enseignement de la lecture méthodique au Lycée et l'approche par les compétences*, Mémoire de DIPES II, Yaoundé.
- Les états généraux de l'éducation, (1995).
- Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, (1998).
- LADJILI, Touhami (2010), *La didactique des disciplines*, Teaching Resource.
- LE BOTERF, Guy (1994), *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- (2008), *Repenser la compétence*, Eyrolles ED. d'organisation.
- LESCURE, Richard (2010), *Les approches actionnelles et par les compétences en didactique du FLE*.
- MAN DE VRIENDT , Marie-Jeanne de (2000), *Apprentissage d'une langue étrangère seconde*, Ed. De Boeck, Université de Bruxelles.
- MASCOTRA, Dominico et MEDZO, Fidèle (2009), *Développer un agir compétent*, De Boeck .
- Ministère des enseignements secondaires (2012). Curriculum du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6e, 5e). Yaoundé.
- Ministère des enseignements secondaires (2014). Guide pédagogique du programme d'études de : cultures nationales enseignement secondaire général classes de 6e et 5e. Yaoundé.
- Ministère des enseignements secondaires. (2014). Programmes d'études de 6e et 5e : Français, Yaoundé.
- MONTMOLLIN, Maurice de (1984), *L'intelligence de la tâche .Élément d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang
- NDOJODJE OKON, Hélène (2013 /2014), *L'approche par les compétences dans la didactique du français : cas du sous-cycle d'observation (6ème /5ème) au Lycée d'Efoulan et Collège de la Retraite*, Mémoire de DIPES II ,E.N.S, Yaoundé.
- OLIVIERA , Marie Laure (2004) , *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: onze articles pour mieux comprendre et faire le point* ,Éditions Maison Des Langues.
- OUMALMA, Daguiani (2012), *L'apprenant face à la lecture dans l'enseignement/apprentissage du FLE .Cas de la première année moyenne CEM d'Ahmed Ridha HOUHOU*, Biskra, Mémoire de master option : FLE et Didactique des langues-cultures.

- OWARDIA Ait Amar, Meziane (2014), *De la PPO à l'APC : migration de la notion de compétence*, université de Tiaret, Algérie
- PERRENOUD, Philippe (2001) , « Compétences, langage et communication », in Colles, L.Dufrays, J-L, Fabry ,G.,et Maeder, C.(dir.),*Didactique des langues romaines .Le développement de compétences chez l'apprenant* ,Bruxelles ,De Boeck, Duculot
- (2001), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- REUTER, Yves (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- ROEGIERS, Xavier (1999), *Savoirs ,capacités et compétences à l'école : une quête de sens*, Forum-pédagogies .
- (2001), *Une pédagogie de l'intégration .Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck et Larcier , s.a
- (2003), *Des situations pour intégrer des acquis scolaires*, Bruxelles, Dr Boeck et Larcier s.a.
- (2006), *L'APC qu'est-ce que c'est ?* Paris, EDICEF.
- (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat .
- ROMAINVILLE, De Marc (1997), *L'étudiant -apprenant-grilles de lecture pour l'enseignant*, De Boeck.
- (2008), *Et si on arrêta de tirer sur les compétences*.
- SAMURÇAY, Renan et PASTRE, Pierre (1995), *Outils des acteurs de la formation, pour le développement des compétences*, In Education permanente, N°123
- SCALLON Gérard (2005), *Approches par les compétences et évaluation*.
- TARDIF, Jean (1996) , « Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels » , in Ph. Meirieu, M. Develay ,C. Durand et Y. Mariani (dir.) ,*Le concept de transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.

WEBOGRAPHIE

- « L'Approche par compétence», technologie de rationalisation pédagogique, <http://www.cirst.uqam.ca>. consulté 23/04/2016.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DE TABLEAU (X).....	iii
LISTE DE SCHÉMA (S).....	iv
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	8
1.1 DES CHANTIERS SUR L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.....	8
1.1.1 Jean Marie De Ketele	8
1-1-2 Xavier Roegiers et la pédagogie de l'intégration	9
1-1-3 Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement : Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele	10
1-1-4 La notion d'évaluation dans l'APC : Gérard Scallon.....	11
1-1-5 Nico Hirtt.....	12
1-2 DES CHANTIERS SUR LA NOTION DE COMPÉTENCE	14
1-2-1 Guy Le Boterf.....	14
1-2-2 La compétence en linguistique : conception chomskyenne.....	15
1-2-3 La migration de la notion de compétence.....	15
1-3-DES CHANTIERS SUR LA TÂCHE.....	17
1-3-1 Le CECR et la tâche	17
1-3-2 Christian Puren : la tâche, concept fondamental de la perspective actionnelle.....	17
1-3-3 Monique Renyer : tâche /action.....	18
1-3-4 Dominique Pluskwa /Dave Willis /Jane Willis : la tâche d'abord et la grammaire ensuite	19
1-4 DES PARADIGMES PSYCHOLOGIQUES (THÉORIES DE RÉFÉRENCE DU SUJET)	20
1-4-1 La théorie socioconstructiviste	20
1-4-2 Les théories cognitivistes.....	21
1-4-3 La cognition située.....	21
1-4-4 La métacognition	22

CHAPITRE 2: L'APERÇU HISTORIQUE DE L'APC ET LA CLARIFICATION

TERMINOLOGIQUE DES NOTIONS	24
2-1 L'APERÇU HISTORIQUE DE L'APC	24
2-1-1 De la pédagogie par centre d'intérêt à la pédagogie par projets.....	24
2-1-2 De la pédagogie par objectifs à la l'approche par les compétences	25
2-1-3 L'approche par les compétences proprement dite	26
2-2 LA CLARIFICATION TERMINOLOGIQUE DES NOTIONS : COMPÉTENCE ET TÂCHE.....	29
2-2-1 De la notion de compétence.....	29
2-2-1-1 La compétence comme capacité.....	29
2-2-1-2 La compétence comme système.....	30
2-2-1-3 La compétence comme ressources/savoirs.....	31
2-2-1-4 La compétence en acte	32
2-2-2 De la conception de la tâche	33
2-2-2-1 La tâche comme travail assigné à un individu	33
2-2-2-2 La tâche comme instrument de mesure de la compétence	33
2-2-2-3 La tâche comme visée actionnelle.....	34
2-2-2-4 La tâche comme action d'un sujet.....	34
2-2-3 De la conception de l'enseignement/apprentissage des langues de l'approche intégratrice.....	35

CHAPITRE 3 : SPÉCIFICITÉ DE LA TÂCHE ET DE LA COMPÉTENCE EN APC

.....	36
3-1- SPÉCIFICITÉ DE LA COMPÉTENCE.....	36
3-1-1 Les caractéristiques de la compétence.....	36
3-1-1-1 La mobilisation d'un ensemble de ressources.....	36
3-1-1-2 Le caractère finalisé	36
3-1-1-3 En lien avec une famille de situations	37
3-1-1-4 Le caractère souvent disciplinaire	37
3-1-1-5 Évaluabilité.....	37
3-1-2 Les degrés de la compétence	38
3-1-3 Les différents types de compétences	39
Comme types de compétences en éducation, on a :	39
3-1-4 La construction de la compétence	40
3-1-5 Les Composantes d'un énoncé de compétence	40

3-2 LA SPÉCIFICITÉ DE LA TÂCHE	41
3-2-1- Les critères d'une tâche	41
3-2-2 Les parties d'une tâche	42
3-2-2-1 La consigne	42
3-2-2-2 Le produit attendu	43
3-2-2-3 L'objectif à atteindre	43
3-2-3 Les étapes d'élaboration d'une tâche.....	43
3-2-4 La typologie de tâches	44
3-2-4-1 En fonction du degré de complexité.....	44
3-2-4-2 En fonction de leur référence à la vie réelle.....	45
3-2-4-3 En fonction du résultat	45
3-3 LE BINOME TÂCHE/COMPÉTENCE : SOCLE DE L'INTÉGRATION DES ACQUIS EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE EN CLASSE DE LANGUE .	45
3-4 LA TACHE ET LA COMPETENCE : UNE ORIENTATION SPÉCIFIQUE NOUVELLE PAR L'APC	46
CHAPITRE 4: TÂCHE, CONDITIONNEMENT DE LA FIXATION ET DE L'INTÉGRATION EFFECTIVE DE LA COMPÉTENCE EN CLASSE DE LANGUES.	48
4-1 LA TÂCHE : ASSURANCE DE LA MANIFESTATION RÉELLE D'UNE COMPÉTENCE	48
4-1-1 L'APC : compétence comme produit d'un apprentissage.....	49
4-1-2 L'actualisation de la compétence en action : de l'apport de la perspective actionnelle dans la visée réelle de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues	50
4-1-3 L'indissociabilité de la compétence à la tâche	51
4-2 TÂCHE : COMPOSANTE INCONTOURNABLE POUR LA MISE EN PLACE D'UNE COMPÉTENCE	51
4-3 TÂCHE /COMPÉTENCE COMME ATOUT DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES : LA MISE EN PLACE EFFECTIVE EN CONTEXTE CAMEROUNAIS.....	52
4-3-1 Le rôle de l'enseignant : concepteur de la tâche.....	52
4-3-2 Le rôle de l'apprenant : acteur et exécutant de la tâche.....	54
4-4 ILLUSTRATION DU PROCESSUS DE CONDITIONNEMENT DE LA TÂCHE A LA COMPÉTENCE EN CLASSE DE LANGUE	55
CONCLUSION GÉNÉRALE	56

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 73