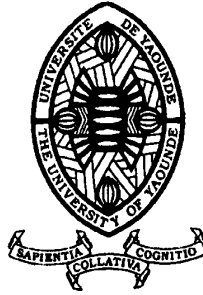


REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE DÉPARTEMENT DE

FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF DEPARTEMENT OF FRENCH

LA GESTION DE LA CLASSE DE FRANÇAIS SELON L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES : LE CAS DE LA CLASSE DE 6^{ème} AU LYCEE DE LA CITE VERTE

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

Par :

Deborah Emmanuelle NGO TJOMP
Licenciée ès lettres modernes françaises

Sous la direction
M. Alexi-Bienvenu BELIBI
Maître de Conférences



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

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

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

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

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

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

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

À mes parents : Mme et M. AHOUAMOU

REMERCIEMENTS

J'adresse mes sincères remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail de recherche, particulièrement :

- Au Professeur Alexi-Bienvenu BELIBI, mon Directeur de recherche, dont la disponibilité, le soutien, et les conseils ont été au-delà de nos attentes ;
- Au Docteur Catherine NSATA pour ses précieux conseils à nous prodigués tout au long de notre formation ;
- Au collège des enseignants du département de français de l'Ecole normale supérieure de Yaoundé, qui a contribué efficacement à notre formation.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

Il a été utilisé dans ce travail des abréviations, et des sigles dont nous donnons les significations :

- **APC**: approche par les compétences
- **APC/ESV** : approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie
- **PI**: pédagogie de l'intégration
- **PPO**: pédagogie par objectifs
- **OPO** : objectif pédagogique opérationnel
- **SC** : situation complexe
- **6^{ème}** : sixième
- **MINESEC** : ministère des enseignements secondaires
- **CES** : collège d'enseignement secondaire
- **NAP** : nouvelle approche pédagogique
- **ZPD** : zone proximale de développement
- **HR** : hypothèse de recherche
- **Vd** : variable dépendante
- **Vi** : variable indépendante
- **I** : indicateur
- **PLEG** : professeur des lycées d'enseignement général
- **PCEG** : professeur des collèges d'enseignement général

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1: récapitulatif des variables et des indicateurs | 17 |
| Tableau 2 : répartition des élèves | 55 |
| Tableau 3: répartition de la population d'étude | 56 |
| Tableau 4: répartition des enseignants selon le sexe..... | 59 |
| Tableau 5: analyse du nombre d'années d'expérience des enseignants..... | 59 |
| Tableau 6: analyse des grades des enseignants | 60 |
| Tableau 7: répartition des classes tenues par les enseignants de français | 60 |
| Tableau 8: connaissance de l'APC | 61 |
| Tableau 9: analyse du cadre dans lequel les enseignants ont entendu parler de l'APC | 61 |
| Tableau 10: analyse du point de vue des enseignants sur l'implantation de l'APC..... | 62 |
| Tableau 11: analyse des effectifs réels dans les classes de 6ème..... | 63 |
| Tableau 12: analyse du choix de la méthode pédagogique adoptée pendant les situations de classe | 63 |
| Tableau 13: justification du choix de la méthode pédagogique adoptée en classe | 64 |
| Tableau 14 : analyse du choix de l'APC/PPO dans les pratiques de classe..... | 64 |
| Tableau 15: analyse de la valeur qu'a l'APC lors des pratiques de classe..... | 65 |
| Tableau 16: connaissance des stratégies d'apprentissage | 65 |
| Tableau 17: analyse de l'utilisation des stratégies d'apprentissage pendant les cours de français | 66 |
| Tableau 18: analyse des sous-disciplines dans lesquelles les enseignants utilisent des stratégies d'apprentissage..... | 66 |
| Tableau 19: analyse des rendements obtenus par les élèves après usage des stratégies d'apprentissage..... | 67 |
| Tableau 20: amélioration des compétences des élèves | 67 |
| Tableau 21: analyse des attitudes des élèves pendant les cours de français..... | 68 |
| Tableau 22: analyse des difficultés rencontrées dans l'application des stratégies d'apprentissage selon l'APC | 68 |
| Tableau 23: analyse des variables sociales propres aux apprenants | 70 |
| Tableau 24: analyse des variables propres aux apprenants | 71 |

| | |
|---|----|
| Tableau 25: l'intérêt pour le français | 71 |
| Tableau 26: analyse des raisons pour lesquelles les apprenants aiment ou non le français | 71 |
| Tableau 27: analyse de la fréquence avec laquelle les élèves participent aux cours de français | 72 |
| Tableau 28: analyse du travail interactif pendant les cours de français | 73 |
| Tableau 29: analyse de l'intervention des apprenants pendant les cours de français..... | 73 |
| Tableau 30: recensement des sous-disciplines du français pendant lesquels les élèves s'expriment..... | 74 |
| Tableau 31 : analyse de l'apport du travail collaboratif entre élèves..... | 74 |
| Tableau 32 : analyse de l'apport réel du travail interactif en classe | 75 |
| Tableau 33: analyse des attitudes des élèves lorsqu'ils travaillent avec leurs camarades | 76 |

RÉSUMÉ

Dans un contexte où l'on parle du développement des compétences, les défis, à relever sont de plus en plus nombreux. Ils en appellent à la participation totale de l'élève, sous la direction de l'enseignant. L'enseignant doit donc organiser ses apprentissages de sorte que chaque élève se sente impliqué. Pour cela, il a besoin de connaître les différentes techniques d'apprentissage. Ces techniques aident à la formation de l'élève en situation classe. Cependant, l'un des problèmes fortement décriés dans l'enseignement aujourd'hui est celui des effectifs pléthoriques. Or, l'on ne saurait se soustraire à la forte demande en éducation. Que faut-il donc faire dans un contexte comme celui-là ? La réponse se trouve dans la bonne gestion de la classe pendant les apprentissages. Cette organisation, au moyen des stratégies d'apprentissage constitue la réponse au problème de sureffectif qui se pose dans nos salles de classe. Ainsi, il devient plus que nécessaire de bien organiser sa classe pour un apprentissage de qualité. En sus, pour mieux cerner notre problème, nous avons avancé comme hypothèse générale qu'une bonne organisation de la classe améliorerait les rendements des élèves de la classe de 6^{ème}. Cette hypothèse s'est déclinée en cinq (05) hypothèses de recherche, qui ont toutes été confirmées dans ce travail. L'on en déduit donc que chaque enseignant doit se former à la mise en œuvre des techniques de formation qu'il peut utiliser pendant les apprentissages. Le faire, contribuerait d'abord à mettre davantage l'élève au centre de sa formation, ensuite à rendre les apprentissages plus significatifs, enfin à amener celui-ci à travailler avec ses camarades sans pour autant créer des conflits. C'est la raison pour laquelle, nous avons fait quelques suggestions aux différents agents de l'éducation, suggestions qui amélioreraient la pédagogie des grands groupes, et éviteraient à l'enseignant de crouler seul sous le poids du travail et amèneraient les élèves à se creuser les méninges au lieu d'attendre que l'enseignant leur donne tout sur un plateau en or.

Mots clés : stratégies d'apprentissage, compétence, collaboration, organisation, rendements, apprentissage, gestion de la classe, effectifs pléthoriques.

ABSTRACT

In a context where developing skills is more important, the challenges ahead are increasingly numerous. They require the full participation of the student under the direction of the teacher who must therefore organize his learning activities in such a way that each student feels involved. For this, he needs to know the different learning techniques. These techniques helpful in the training of students in the classroom situation. However, one problem highly disparaged in education today is that of overcrowded classes. But, no one can deny the high demand for education. Then, what can be done in such an environment? The answer lies in the good management of the classroom during learning. This organization, with learning strategies is a response to the overcrowded classes. Thus, it becomes more than necessary for each teacher to properly organize his class for quality learning. So, for a better comprehension, we have advanced as a general assumption that good classroom organization improves yields of students of the 6^{ème} classes. This assumption has been divided into five (05) research hypotheses, which have been confirmed in this work. Therefore, each teacher must struggle to acquire the useful training techniques he can use during the learning. By so doing, the student will be more and more in the midst of his training; the learning activities would be more meaningful to the student who will work with his peers without conflicts. That is why we have made some suggestions to the various agents of education, suggestions that would certainly improve the teaching of large groups, and would avoid the teacher to crumble under the weight of his work.

Keywords: learning strategies, skill, cooperation, organization, performance, learning, classroom management, overcrowded classes.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation dans le monde et en particulier au Cameroun joue un rôle majeur dans la pérennisation de la société. Elle occupe la part belle dans le fonctionnement d'une nation. Elle constitue un atout majeur voire fondamental pour l'élève désireux de parfaire son intégration dans la société. Par ces mots, éduquer un homme ou une femme, c'est lui apprendre à faire face à toutes les situations de la vie. Ainsi, l'école camerounaise de nos jours, désireuse de rompre avec l'ancienne école qui était jusque-là basée sur l'apprentissage par cœur, une école jadis consacrée à l'acquisition des savoirs de façon décontextualisées, une école où l'enseignant était le seul et l'unique détenteur du savoir et l'élève une *tabula rasa*, une école qui avait pour objectif de découper les apprentissages en objectifs opérationnels à atteindre par les élèves, cette école s'est donnée de nouveaux défis : former des citoyens compétents, capables de s'intégrer dans la société et de faire face à des situations qui se posent dans la vie réelle. Notre système éducatif se trouve ainsi interpellé dans la mesure où les apprenants doivent être amenés à s'approprier véritablement des connaissances acquises à l'école, pour ensuite les réinvestir dans les situations de vie quotidienne, réelle, et le plus souvent complexe. Ce désir de changement amène notre pays à installer une école intégrée, une école soucieuse du développement durable et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. L'adoption de ces nouveaux objectifs pour l'école, amène le Ministère des enseignements secondaires (MINESEC) à introduire à l'école, un nouveau paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'étude : il s'agit de l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie (l'APC/ESV).

En effet, l'APC est une approche pédagogique qui tire ses origines de la pédagogie de l'intégration. Elle est fondée sur la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'agir dans une situation donnée de la vie. Il s'agit d'une approche qui vise d'une part à l'amélioration des programmes scolaires à travers l'approche de l'enseignement par les compétences et d'autre part à permettre à l'apprenant de s'intégrer aisément dans la société où il vit, société dans laquelle il pourra faire usage des diverses compétences acquises lors de sa formation. Cette approche de l'enseignement vient réconcilier les apprentissages scolaires avec la vie de tous les jours. Pour ce faire aisément, il est question, tel que le stipule La Loi d'Orientation N098/004 du 14 avril 1998 qui, d'ailleurs, confirme ce désir de changement, de « Rendre les enseignements significatifs c'est-à-dire utiles et adaptés aux besoins de la société camerounaise. » De sorte que l'enfant doit percevoir l'intérêt que lui apporte cet enseignement. L'accent étant mis sur l'apprentissage et l'intégration des savoirs.

En effet, avec l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais, le rôle de l'enseignant se voit ainsi considérablement modifié. Il n'est plus celui-là qui transmet le savoir, mais devient au contraire un guide. Il passe du statut de dépositaire du savoir, à celui de guide, d'expert, de passeur culturel, de collaborateur pour parler comme les constructivistes. Mais également, le rôle de l'élève se voit aussi modifié. Il part d'un simple réceptacle à un individu qui est au cœur même de son apprentissage. Il a désormais la charge de construire son propre savoir, de faire des recherches sur son action éducative en travaillant avec ses camarades. L'enseignant n'occupe donc plus cette position de magister. Il a désormais pour tâche d'organiser sa classe autrement ; d'organiser les apprentissages en classe de manière à faire travailler tous les apprenants ensemble, afin que chacun participe à la construction de son propre savoir.

Compte tenu de toutes ces nouvelles orientations, nous avons choisi comme thème de recherche : LA GESTION DE LA CLASSE DE FRANÇAIS SELON L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : LE CAS DE LA CLASSE DE 6^{EME} AU LYCÉE DE LA CITÉ-VERTE.

Le choix de ce thème est motivé par au moins deux raisons. La première part d'un constat fait sur le terrain : les effectifs pléthoriques embarrassent sérieusement les enseignants lors de leur pratique de classe. Et cela surtout pour les enseignants de français, et ceux d'histoire et géographie. Ce qui peut avoir pour cause le découragement chez certains, et le trop plein de travail chez d'autres. La seule conséquence étant l'épuisement total. Seulement, avec l'intervention des stratégies d'apprentissage dans la gestion du groupe classe, il est fort probable que la tâche soit moins lourde pour l'enseignant et même pour l'élève. Alors fini le travail de forcené, et bienvenue au travail collaboratif entre élève-élève et entre enseignant et élève.

Ensuite, notre travail est guidé par les choix opérés par l'Etat en matière d'éducation. Il s'agit tout simplement de s'arrimer à la nouvelle approche pédagogique qui gouverne notre système éducatif. En fait, l'introduction de l'APC dans notre pays favorise l'abandon d'un paradigme d'acquisition des savoirs, pour un paradigme de développement des compétences de base qui doivent servir à l'adaptabilité et à la flexibilité des individus sur le marché du travail. Par-là, on renonce tel que le présente Nicolas Hirt à la démocratisation du travail de l'enseignement pour se satisfaire d'une simple polarisation de ce travail. De sorte que la tâche

soit allégée et que l'on développe chez l'élève l'esprit de travail personnel, afin d'obtenir de meilleurs rendements.

Aussi, convient-il de noter que la tâche que nous nous proposons d'accomplir est celle de remettre au goût du jour les techniques ou des stratégies qui permettent à l'enseignant de français d'organiser sa salle de classe pendant les activités d'apprentissage et ceci dans le but de faciliter ce processus. Il est clair que l'enseignant doit savoir comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs. Il doit être capable de mettre en place des dispositifs d'apprentissage permettant à l'élève d'exercer ses capacités, en lui donnant l'occasion de mobiliser ses ressources pour résoudre des situations de vie qui se présentent à lui. C'est en cela même que l'APC/ESV prend tout son sens. Ainsi, la tâche que nous nous proposons d'accomplir ici met l'enseignant devant ses responsabilités pédagogiques, car il a pour mission de connaître chacun de ses élèves avant de pouvoir organiser judicieusement sa salle de classe pour des apprentissages bénéfiques. L'APC apparaît donc comme le cadre qui nous permet de mieux envisager les pratiques de classe, de les ajuster et d'apporter autant que faire se peut, des solutions aux difficultés que les enseignants et les élèves rencontrent pendant les cours.

C'est la raison pour laquelle l'introduction de l'APC dans l'enseignement a poussé de nombreux chercheurs à s'y intéresser et à mener de nombreux travaux de recherche pour mieux l'appréhender. Afin de mieux fixer notre cadre d'étude, il importe que nous fassions un panorama de ces différents travaux : il s'agit de l'état de la question.

Encore appelée revue de la littérature, l'état de la question est défini comme étant : *l'état des connaissances sur un sujet (...) un inventaire des principaux travaux de recherche effectués sur le thème.* (Aktouf, 1985, 210)

Rédiger une revue de la littérature dans ce cas, revient tout simplement à présenter les différents travaux qui ont déjà été menés sur la question et dans une moindre mesure, à y apporter des limites afin d'envisager une nouvelle orientation à donner à ce travail. Ce travail permet au chercheur d'avoir une idée d'ensemble sur ce qui est fait, et sur ce qui reste encore à faire, de sorte que celui-ci puisse bien fixer son cadre d'étude.

En effet, plusieurs chercheurs se sont penchés sur le concept d'APC dans l'éducation. Ils y ont examiné moult aspects liés à la pédagogie des compétences à l'école. Ainsi, dans un souci de présentation, nous commencerons l'examen des travaux antérieurs par la présentation

des travaux des différents didacticiens, puis par ceux des étudiants de l'ENS de Yaoundé, et enfin nous terminerons par les publications officielles.

- **Les travaux des didacticiens**

Ici, il s'agit de présenter les différents ouvrages et articles qui traitent du développement de la compétence à l'école.

- **Travaux effectués sur l'APC**

De Ketele (1997) à son niveau définit la compétence comme étant :

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

En effet, on constate au sortir de cette définition que la compétence se résume en trois mots que sont capacités – contenus - situations. Il est donc question pour l'élève de mobiliser des ressources à la fois externes et internes (connaissances, savoir-faire, les attitudes, les outils, les pairs, les enseignants, ...), de les convoquer, de les organiser et de les mettre à profit pour se faire une stratégie digne d'être en mesure de résoudre les problèmes quotidiens.

Le Boterf (1998) quant à lui considère que *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités... à mobiliser), mais dans la mobilisation même de ces ressources*. Pour lui, la compétence est de l'ordre même du savoir mobiliser. C'est dire que la compétence se limite au simple fait d'être capable de mobiliser des acquis en situation. La mobilisation de ces acquis, en temps opportun, fait de l'élève un être compétent. On comprend alors pourquoi la compétence prend tout son sens lorsqu'on parle de capacités même, car c'est cette capacité à mobiliser des ressources, c'est cette action posée que ce dernier appelle la compétence.

Roegiers (2001), en pensant la compétence, la définit comme *la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes*. Pour lui, être compétent c'est faire face, non uniquement à une situation particulière, mais plutôt à n'importe quelle situation appartenant à une même famille de situation. C'est dire que l'élève doit pouvoir résoudre un ensemble de situations qui sont proches l'une de l'autre ; des situations qui peuvent être considérées comme équivalentes, c'est-à-dire présentant le même niveau de difficulté. Et c'est cette difficulté, présentant un caractère inédit, qui rend la situation en question intéressante, et

significative pour l'apprenant. On y retrouve ainsi la significativité que l'on attribue désormais aux apprentissages.

Perrenoud (2002), professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, entend par compétence :

une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre les problèmes.

Selon lui, la compétence relève d'un ensemble d'aptitudes que l'élève doit mobiliser en vue de la résolution d'un problème qui se pose à lui dans la vie quotidienne. Il est question pour cet apprenant, face à une situation de vie, de faire appel à un ensemble de connaissances antérieurement acquises pour trouver solution à son problème.

Pour Tardif (2003), professeur titulaire à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrook au Québec, la compétence se présente comme étant un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (aptitudes, connaissances etc.). Cette compétence est une combinatoire de ressources et inclut la capacité de les mobiliser à bon escient et en temps opportun afin de mener une action efficace. Il s'agit ici, du savoir-agir, mais et surtout d'un savoir-agir compétent. L'élève a donc la mission de s'exercer à l'agir-compétent.

Roegiers (2006) en ce qui le concerne pense que la contribution de l'APC dans l'éducation constitue la réponse idoine à ces défis que se fixe l'école d'aujourd'hui. Pour la pédagogie de l'intégration, il faut un lien entre les acquis en formation et les situations de travail. Il doit y avoir une parfaite adéquation entre les acquis en situation de formation et les situations de travail socioprofessionnel. Pour lui, il faudrait que les élèves puissent faire le lien entre les savoirs appris à l'école et la vie de tous les jours. D'où la nécessité de rendre les enseignements plus significatifs, afin que l'élève sache réellement pourquoi il étudie. À son tour, l'enseignant doit éviter de distiller des savoirs ponctuels aux apprenants, car ceux-ci les éloignent des situations auxquelles ils sont censés être préparés. C'est ce qui justifie que l'on rencontre encore des élèves qui raisonnent de façon cloisonnée, or les apprentissages doivent être décloisonnés, ils doivent se compléter.

Pour Bipoupout, Boulhan et alii (2008), l'élève doit être au cœur de son apprentissage. Il doit être fortement impliqué dans sa formation. Pour cela, l'enseignant a le devoir de mettre sur pied des méthodes participatives, particulièrement adaptées au travail en classe. De sorte que la formation puisse correspondre aux attentes, au profil de sortie envisagé par les institutions éducatives en vigueur. Ces méthodes participatives, aussi nombreuses soient-elles, visent une efficacité accrue et exigent de la part du formateur qu'il adopte un comportement approprié, ce qui bien évidemment nécessite qu'il mette en œuvre d'autres compétences que celles utilisées traditionnellement dans un contexte transmissif.

Pour Péris, l'APC met au cœur de son action l'apprenant. Cet apprenant est un acteur et un agent primordial de son apprentissage. Ce qui fait de la salle de classe, un espace primordial et social d'apprentissage et d'interaction. L'apprenant se pose ainsi comme un sujet actif dans la progression de son apprentissage. Il devient autonome et est capable de réfléchir de façon critique sur ses propres références, ses propres désirs, ses aspirations, et est capable de les accepter ou d'essayer de les changer en fonction des préférences ou des valeurs d'ordre supérieure. Être compétent réside donc dans le simple exercice, de capacité de penser et d'agir en fonction des critères propres aux domaines de l'activité humaine.

- **Travaux menés sur les limites de l'APC**

Dans une perspective critique, Hirt (2011) critique d'avantage l'APC en affirmant que celle-ci est une approche qui favorise l'instrumentalisation de l'école, et qui vise à mettre au centre des préoccupations éducatives, la notion de compétence. Il continue de penser que l'APC est une approche qui est dans l'incapacité de réaliser toutes les promesses faites au départ. Il remet sur la table la question d'insertion de l'APC dans un milieu peu propice au développement des compétences. On comprend alors qu'il pose le problème de contexte d'application de l'APC surtout dans le contexte camerounais, car il ne favorise pas le développement de la compétence.

En outre Roegiers (2001) mentionne que l'introduction de l'APC dans les systèmes scolaire n'échappe pas aux critiques faites à toute nouvelle approche. L'on relève par exemple la résistance au changement de la part des enseignants ; le manque de formation qui s'avère être très délicat pour l'application de cette nouvelle approche ; les aspects institutionnels qui semblent ne pas cadrer avec les aspirations que se fixe cette approche ; et enfin l'organisation de la classe qui se révèle être d'une pénibilité absolue compte tenue les effectifs pléthoriques

que nos établissements comptent. L'auteur met ainsi l'accent sur ces quatre facteurs qui se présentent tout de fait comme de difficultés liés à l'apprentissage dans l'APC.

- Les articles

Holec (1991) en ce qui le concerne pense que l'apprenant doit *apprendre à apprendre* s'il veut être autonome parce que devenir autonome est processus graduel. Pour lui, l'apprenant doit prendre certaines décisions, assumer ses propos, ses responsabilités pour prétendre être autonome. Il doit prendre en charge son apprentissage, et faire de bons choix lorsqu'il est face à une situation donnée.

Masciotra (2005) pour sa part, à l'issue de ses recherches, envisage la compétence comme une intelligence, c'est-à-dire un pouvoir adaptatif que développe une personne face à une classe de situations. C'est dire que l'élève en situation doit pouvoir agir de manière compétente ; il doit pouvoir faire preuve de bon sens et même de logique dans la résolution d'un problème auquel il fait face. Il met donc à profit son intelligence, ce qui l'amène à réfléchir et à comprendre réellement ce que l'on attend de lui devant une situation complexe qu'il doit résoudre pour pouvoir s'en sortir. Il sera alors appelé à faire preuve de bon sens, d'esprit critique, et d'opérer des choix qui vont s'avérer plus que nécessaires.

Dans un article, Roegiers (2008) se penche sur les réformes éducatives engagées grâce à l'APC. En effet, il pense que l'APC est une réponse aux besoins criards qui se ressentent sur le terrain en matière d'éducation. C'est une meilleure approche connue pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui tant sur le plan économique que social. Seulement, pour lui, la notion d'approche par les compétences est loin d'être stabilisée comme il le faut. Mais, l'on s'accorde à penser que l'APC présente trois volets :

Premièrement, les contenus d'enseignements vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire, c'est dire que l'école doit prendre en compte de nouvelles catégories de contenus, bien qu'ayant pour but premier de faire intégrer un ensemble de savoirs. C'est ce qui justifie le découpage des apprentissages en module ;

Deuxièmement, c'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages. Ici, il montre que l'efficacité des apprentissages est intimement liée à la mobilisation cognitive de l'élève en qualité et en quantité. Donc l'élève doit prendre une part active dans l'élaboration de ses apprentissages. Cette activité peut se rendre effective à travers les travaux de groupe, les exposés, les jeux de rôle... ;

Et troisièmement, le savoir-agir en situation est valorisé dans la mesure où les situations complexes occupent une place très importante dans leur apprentissage, à quelque niveau que ce soit.

- **Les travaux menés sur les stratégies d'apprentissage**

Dans un article publié en (2001), Khoudiacoff s'attarde sur comment dispenser un enseignement de qualité dans les classes pléthoriques. L'auteur y propose des stratégies d'évaluation collectives susceptibles de favoriser l'apprentissage et de garantir de meilleurs résultats. Pour lui, tout enseignant doit maîtriser les techniques de formation que l'on utilise en situation d'apprentissage. Pour cela, il est amené à prendre connaissance de cela, afin de pouvoir organiser sa classe, tout en tenant compte des effectifs sans cesse croissants. Cela lui évite de crouler sous le poids du travail.

Perraudeau (2009) dans la logique des situations d'apprentissage, pense que l'enseignant a le devoir de proposer des situations d'apprentissage aux élèves. Ce qui dans la plupart des cas amène les élèves à y déployer une multitude de conduites, certaines, qui semblent peu logiques, s'avèrent efficaces alors que d'autres, à l'apparence plus classiques, donnent des résultats déroutants, il doit s'en tenir à cela. Parce que ce sont là les productions des apprenants. Selon lui, les questions que l'enseignant doit se poser avant d'envisager l'apprentissage et l'enseignement sont nombreuses : il doit se demander par exemple comment adapter son enseignement aux besoins réels qu'il a observé chez l'apprenant.

Benzerari (2009) en montrant l'importance de l'APC dans l'apprentissage, souligne que l'APC permet à l'enfant de découvrir et d'élaborer son propre savoir. Cela permet dorénavant de fonder sa méthode sur la prise en compte des besoins de l'élève qui est désormais le centre de toute la vie scolaire. Pour ce faire, il faut donner aux apprenants, les mêmes chances de réussite.

Dans la revue *Alternative pédagogique*¹(septembre 2014), Yemani et Kamtchebu, pensent que la transition entre la PPO et l'APC doit être souple. Il ne s'agit en aucun cas d'un rejet total de la PPO au profit de l'APC, car le passage de la PPO pour l'APC induit forcément le passage de l'apprentissage scolaire à un apprentissage qui se fera tout au long de la vie. Il

¹ Bulletin pédagogique de l'Inspection Pédagogique Régionale des Sciences Humaine Ouest, DRES-O.B.P.1061 Bafoussam.

s'agit en des termes plus simples du passage d'un apprentissage passif à un apprentissage actif, du passage d'un apprenant dépendant de son enseignant, à un apprenant désormais autonome. Pour eux, la PPO est une approche pédagogique qui se révèle extrêmement efficace pour l'appropriation des ressources. Seulement, elle pose le problème de temps, car il faut du temps pour recadrer, pour transformer les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants qui sont la clé de voûte de la réussite de toute la réforme. Il y a donc des acquis à pérenniser dans la PPO qui peuvent être très importants pour le développement des compétences.

Bressoux cité par Ngo Mpouma (2015), montre dans ses travaux portant sur *Les stratégies de l'enseignant en interaction*, qu'il y a deux sortes d'interactions : les interactions entre l'enseignant et le groupe classe au sujet de la tâche du jour, et les interactions entre l'enseignant et les élèves dans le cadre de la même tâche. Le travail de l'enseignant consiste donc à donner des consignes, à rappeler les élèves à l'ordre quand cela est nécessaire, à évaluer les apprentissages, à motiver les élèves de temps à autre, à organiser la classe en petit groupe de travail. Il est dans ce cas le superviseur, et en tant que tel, il doit pendant ses cours jeter un regard observateur sur les élèves et sur ce qu'ils font, se déplacer régulièrement dans la salle pour y veiller, guider l'activité du groupe.

- **Les travaux des étudiants de l'ENS Yaoundé**

En fait, plusieurs travaux de mémoires rédigés en vue de l'obtention du DiPES II à l'ENS de Yaoundé se sont également penchés sur la notion d'APC dans l'éducation, et même sur l'attitude de l'enseignant en situation classe. C'est le cas de :

Mbuombouo (2013), cité par Matamo dans son travail sur la didactique de l'oral, qui s'intéresse particulièrement à l'introduction de l'APC dans l'enseignement/apprentissage au Cameroun et montre la non effectivité de cette approche dans le sous cycle d'observation au Cameroun. Cela est dû entre autres aux problèmes de gestion de la classe, de promotion collective, d'effectifs pléthoriques.

Amougou Mengue (2015) dans ses travaux portant sur la représentation scénique dans l'enseignement-apprentissage du français chez les élèves, essaye de résoudre les problèmes que pose l'apprentissage du français dans les classes du sous-système anglophone. En effet, elle part du constat selon lequel les élèves de ce sous système ne s'intéressent pas à la lecture

des œuvres au programme. Ce qui affaiblit leur culture littéraire. Pour résoudre ce problème, et redonner goût à l'élève, elle propose comme solution des représentations scéniques lors des cours de français. En cela, chaque élève pourra jouer un rôle dans l'élaboration de son savoir. Ceci, assure-t-elle constitue en soi une source de motivations pour l'élève, qui au reste leur donne l'envie de lire.

Touck (2015) qui, dans une étude comparative entre la PPO et l'APC, relève que l'enseignant ne doit plus transmettre les connaissances aux élèves, mais plutôt il a pour tâche d'aider les apprenants à le construire eux-mêmes. Pour cela, la part belle du travail dans le processus d'apprentissage revient à l'élève qui a désormais pour mission la construction de son savoir. L'enseignant se pose ainsi comme un médiateur, un créateur, un motivateur, et un accompagnateur. Et l'apprenant à son tour est un acteur, un coopérateur, surtout lorsqu'il travaille en groupe. Il critique toutes les informations qui se présentent à lui, n'accepte rien de manière gratuite, remet toute information en question, bref, il passe tout au crible de la pensée critique pour vérifier la crédibilité de ses informations.

Douovour Afuh (2015) lors d'un travail portant sur l'autonomisation de l'apprenant, relève que la participation de l'élève à son apprentissage permet de le rendre autonome. Il peut s'agir des devoirs à faire à la maison, ou même des travaux en atelier en classe, toujours est-il que l'apprenant s'exerce fortement à son indépendance. C'est donc à l'enseignant d'organiser cela. Il doit fournir à l'élève un répertoire assez varié d'exercices qui l'amèneront à être acteur et maître de son propre apprentissage. L'élève peut par conséquent prendre ses propres décisions car il connaît ses capacités et ses difficultés, il est motivé par son propre progrès.

- **Les publications officielles**

Ici, il est bon de mentionner que plusieurs textes officiels mettent en application l'APC dans le système éducatif mondial, et plus particulièrement dans le système camerounais. C'est le cas avec le guide pédagogique du français II et du PEBS : classe de Forms I-V, qui au travers de son déroulement présente l'APC comme cette approche qui vient mettre en accord les programmes avec les finalités de l'école camerounaise telle que définit par la loi d'orientation. Selon ce guide, l'école n'est plus le lieu où les élèves viennent acquérir des connaissances en vue d'un examen, mais plutôt un lieu où l'on donne du sens aux apprentissages, un lieu où l'on outille mieux les apprenants pour qu'ils puissent faire face aux

situations de vies réelles, de plus en plus complexes aujourd'hui. C'est donc une école qui prépare à la vie.

Dans la même mouvance, le programme d'étude de 6^{ème} et de 5^{ème} en français, publiée en 2014 par l'inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des lettres, arts et langues, atteste de l'effectivité de ce changement. De fait, l'APC présente de nombreux défis qu'elle doit relever. Ce sont entre autres :

- 1- *offrir un contexte marqué par une forte croissance des effectifs [...], une formation de qualité à un maximum de jeunes camerounais ;*
- 2- *préparer ceux-ci grâce à des enseignements/apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché de travail de plus en plus exigeant .*

En plus, il relève également qu'avec l'introduction de cette approche dans les curricula, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative.

- **Analyse critique des travaux antérieurs**

- **Pertinence**

Tous les travaux présentés ci-dessus portent sur l'APC et sur les stratégies que peuvent adopter les enseignants en situation classe. Ces travaux se révèlent intéressants et se rejoignent, dans la mesure où ils s'intéressent non seulement à la définition de la notion de compétence chez un apprenant, mais aussi à l'attitude que doivent adopter apprenants et enseignants lors d'une leçon. Tout ceci s'inscrit en droite ligne avec les attentes que se fixent l'APC au départ.

En fait tous ces travaux tentent d'explicitier la notion de compétence et de montrer en un mot ce qui fait d'un apprenant un être compétent, un être autonome. L'enseignant et l'élève ont donc respectivement une lourde tâche dans cette nouvelle vision de l'école camerounaise. Ce qui leur permet de rompre avec l'ancienne école, qui était basée sur les enseignements et non sur l'apprentissage.

- **Limites des travaux antérieurs**

L'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais porte beaucoup de fruits, au vu de tous ces travaux qui sont menés sur le sujet. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question, et se sont dans l'ensemble attardés à définir la compétence, celle-là

qui est attendue de l'élève au terme de l'apprentissage sans toutefois l'appliquer à la discipline qu'est le français.

Cependant, cette approche continue de poser maints problèmes. Les travaux qui nous ont précédée ont sûrement oublié de mentionner des cas de figures tels que :

- Le contexte d'implantation de l'APC, qui est marqué par des problèmes comme la non implication de la communauté éducative ;
- Le problème de la gestion des grands groupes qui déstabilise les enseignants lors de leur pratique de classe ;
- Le problème des manuels scolaires inadaptés ;
- Le manque de formation des enseignants à l'application de la nouvelle approche ;
- La promotion collective qui rend certains élèves partisans du moindre effort ;
- La configuration de la salle de classe, qui affecte sérieusement les pratiques de classe.

C'est fort de ces constats que nous avons choisi pour thème de recherche la gestion de la classe selon l'APC en classe de 6^{ème}. Nous envisageons d'y recenser des méthodes et techniques d'apprentissage que l'enseignant peut utiliser lors de ses pratiques de classe, de sorte que, enseignants et élèves soient satisfaits par la leçon qui est dispensée et que chacun y trouve son compte. Notre souci est de proposer aux enseignants des techniques appropriées pour bien organiser et gérer leur classe pendant les apprentissages.

De fait, l'intérêt de ce sujet se trouve dans sa contribution à l'amélioration des pratiques de classes. Sur un plan purement pédagogique, ce travail permet de montrer qu'une bonne organisation des travaux en classe selon l'APC développe l'autonomie chez l'apprenant. Celui-ci devient donc apte à résoudre des situations problèmes qui se présentent à lui dans la vie quotidienne. Sur le plan didactique, ce travail donne la possibilité à l'enseignant de transposer les savoirs de sorte qu'ils deviennent accessibles, et manipulables par l'élève.

Partant de ce constat, l'objectif de notre recherche réside dans le fait que nous voulons présenter aux enseignants en général, et ceux de français en particulier, le bien fondé des stratégies d'apprentissage, ou techniques d'apprentissage. L'utilisation de ces stratégies peut

s'avérer très utile pour envisager efficacement les apprentissages face aux élèves. La bonne utilisation de ces méthodes d'apprentissage allège la tâche de l'enseignant, et développe chez l'élève l'esprit d'autonomie.

Aussi se pose-t-il le problème de la gestion de la classe par l'enseignant pendant son intervention en classe. En d'autres termes, comment chaque enseignant organise-t-il les apprentissages pendant ses cours ? De ce problème découle plusieurs autres interrogations.

- Comment l'enseignant doit-il s'y prendre pour développer les compétences chez chacun de ses élèves compte tenu des effectifs pléthoriques ?
- Quelles sont les stratégies qu'il utilise pour enseigner ?
- Comment dispenser un enseignement de qualité dans les classes pléthoriques ?
- Comment mettre en œuvre un dispositif d'apprentissage qui permette à l'élève d'exercer son autonomie ?
- Quelles sont les avantages et les inconvénients de ces multiples stratégies ?
- Comment organiser les enseignements/apprentissage selon l'APC en tenant compte du temps ?

Autant de questions que pose ce sujet. Pour répondre à ces questions, nous avançons l'hypothèse générale selon laquelle une bonne organisation de la classe par l'enseignant au moyen des stratégies d'apprentissage, garantirait de meilleurs rendements chez les élèves de 6^{ème}.

D'une manière générale, l'hypothèse est entendue comme est une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche. C'est *le pivot, ou l'assise centrale de tout travail scientifique*. (Gordon, 1988, 37)

Aktouf (1987:213) définit l'hypothèse générale comme étant *celle qui guide la réflexion, oriente la lecture du chercheur, tout en l'aidant à procéder à certains choix ayant trait aux objectifs que vise la recherche*. Elle définit les effets des variables sur le comportement. Elle sert à s'engager sur une réflexion approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises, à permettre le choix concernant les objectifs précis de la recherche et les méthodes d'acquisition des connaissances. Cette hypothèse générale débouche sur des hypothèses de recherche. L'hypothèse de recherche étant une supposition avancée impliquant une relation entre deux variables au moins.

Mace (1988 :35) la définit comme :

une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche. C'est aussi un énoncé déclaratif précisant une relation anticipée et plausible des phénomènes observés ou imaginés. Elle est mieux encore une explication provisoire d'une réflexion fonctionnelle ou supposition avancée pour guider une investigation. Elle implique une relation entre plusieurs variables.

Ainsi, autour de cette hypothèse générale se greffent plusieurs hypothèses de recherche que sont :

H.R.1 : les classes aux effectifs pléthoriques seraient l'une des causes de l'échec des élèves ;

H.R.2 : l'utilisation adéquate des stratégies d'apprentissage en classe faciliterait la tâche à l'enseignant pendant ses cours ;

H.R.3 : le travail collaboratif en classe, donnerait la possibilité à l'élève de mieux s'intégrer dans la société ;

H.R.4 : la bonne gestion du groupe classe par l'enseignant, rendrait l'apprentissage significatif pour l'élève ;

H.R.5 : la bonne mise en œuvre des méthodes d'apprentissage augmenterait le taux de réussite scolaire.

Ces hypothèses de recherche sont déclinées en variables.

La variable est une *caractéristique, un attribut ou encore une dimension d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation.* (Mace, 1988,48) Il existe deux types de variables : la variable dépendante et le variable indépendante.

Les variables indépendantes

Les variables indépendantes sont des *variables dont le changement de valeur influe sur celui d'autres variables.* (Mace, 1988, 50) Elles sont manipulées par le chercheur. Elles sont les causes présumées de la variable dépendante. Ainsi, les variables de notre recherche sont :

Vi 1 : l'augmentation des effectifs ;

Vi 2 : le choix de la stratégie dépend de l'enseignant ;

Vi 3 : le travail en groupe, un facteur favorable à l'intégration de l'élève ;

Vi 4 : la bonne gestion de la classe ;

Vi 5 : la maîtrise des méthodes d'apprentissage.

Les variables dépendantes

On appelle variable dépendante *une variable dont la valeur varie en fonction de celle des autres. C'est la partie de l'équation qui varie de façon concomitante avec un changement ou une variation dans la variable indépendante.* (Mace, 1988, 49) C'est l'effet présumé dans une relation de cause à effet. Après cette définition un peu plus claire, nous retenons comme variables dépendantes dans ce travail :

Vd 1 : le cours n'est pas pratique pour les élèves et pour les enseignants ;

Vd 2 : la bonne gestion de la classe par l'enseignant ;

Vd 3 : l'interaction groupale entre élèves ;

Vd 4 : la facilitation de l'apprentissage ;

Vd 5 : l'augmentation du taux de réussite des apprenants.

Chacune de ces variables nous conduit à des indicateurs que voici :

Pour Mace (1988:53) l'indicateur est :

un instrument permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème et jusqu'à un certain point, à l'étape de l'énonciation de l'hypothèse. Il précise les variables et permet de classer un objet dans une catégorie par rapport à une caractéristique donnée.

Les indicateurs sont des données observables, qui permettent de saisir les dimensions, la présence ou l'absence des phénomènes que l'on ne peut appréhender directement. Ils sont considérés comme outils d'analyse du fait qu'ils permettent d'obtenir des informations précises sur l'élément recherché.

En fait, les indicateurs de notre étude se présentent suivant un regroupement lié aux différentes déclinaisons des hypothèses en variables. Aussi avons-nous cinq indicateurs conformément aux cinq hypothèses sus-dégagées.

I.1 : le taux d'échec est élevé ;

I.2 : la facilitation du travail de l'enseignant ;

I.3 : l'intégration sociale de l'élève ;

I.4 : la motivation des élèves ;

I.5 : le taux de réussite sans cesse croissant.

Tout ceci peut être présenté dans le tableau infra.

Tableau 1: Récapitulatif des variables et des indicateurs

| Hypothèse générale | Hypothèses de recherche | Variables | | Indicateurs |
|--|--|---|---|--|
| | | Indépendantes | Dépendantes | |
| Une bonne organisation de la classe par l'enseignant aux moyens des stratégies | H.R.1 : les classes effectifs pléthoriques seraient l'une des causes de l'échec des élèves | L'augmentation des effectifs ; | Le cours n'est pas pratique pour les élèves et pour les enseignants ; | Le taux d'échec est élevé ; |
| | H.R.2 : l'utilisation adéquate des stratégies d'apprentissages en classe faciliterait la tâche à l'enseignant pendant ses cours | Le choix de la stratégie dépend de l'enseignant ; | La bonne gestion de la classe par l'enseignant ; | La facilitation du travail de l'enseignant ; |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| d'apprentissages, garantirait de meilleurs rendements chez les élèves de 6 ^{ème} . | H.R.3 : le travail collaboratif en classe, donnerait la possibilité à l'élève de mieux s'intégrer dans la société. | Le travail en groupe, un facteur favorable à l'intégration de l'élève ; | L'interaction groupale entre élèves ; | L'intégration sociale de l'élève ; |
| | H.R.4 : la bonne gestion du groupe classe par l'enseignant, rendrait l'apprentissage significatif pour l'élève | La bonne gestion de la classe ; | La facilitation de l'apprentissage ; | La motivation des élèves ; |
| | H.R.5 : la bonne mise en œuvre des méthodes d'apprentissage augmenterait le taux de réussite scolaire | La maîtrise des méthodes d'apprentissage. | L'augmentation du taux de réussite des apprenants. | Le taux de réussite sans cesse croissant. |

Les éléments résultants de ces variables et indicateurs nous permettront donc d'orienter la construction de notre outil d'analyse. Mais avant il serait indiqué de présenter l'objet de recherche.

Comme dans tout travail de recherche, l'atteinte de nos objectifs nécessite que nous nous appuyions sur un cadre théorique qui nous permettra de mener à bien notre réflexion. Il s'agit de la théorie de référence, de l'idéologie scientifique qui permettra au chercheur de résoudre convenablement le problème posé par ce sujet. Partant de là, nous convoquons comme cadre théorique les stratégies d'apprentissage selon l'approche par les compétences.

Notre travail s'attardera sur les répercussions que peuvent avoir l'utilisation des stratégies d'apprentissage sur la formation des élèves. Pour cela, nous choisissons comme public cible les élèves du sous cycle d'observation, et plus précisément ceux de la 6^{ème}. Le choix de ce public a été motivé par le fait que ce sont là des élèves qui entrent nouvellement au lycée ; par conséquent ils doivent cultivés dès la base le désir d'apprendre par soi-même, et le travail collaboratif avec les autres élèves de la classe. De cette manière, tout travail de recherche ayant une méthode précise, il est important de dégager celle qui sera la nôtre.

En fait Grawitz (1990) pense que :

il est essentiel que le chercheur ne se contente pas de raconter les résultats obtenus, mais qu'il rende compte de la démarche qui fut la sienne. Il s'agit de la démarche qu'il a utilisée pour obtenir les données qu'il fournit.

En fait, lors de l'élaboration d'un travail de recherche, les données peuvent être obtenues de plusieurs manières. En ce qui nous concerne, nous avons choisi d'utiliser la méthode qualitative. Elle consiste en l'observation directe des cours de français sur le terrain. Cette méthode est appuyée par une enquête que nous menons au lycée de la Cité-Verte dans la ville de Yaoundé. Le recueil de ces données s'effectuera à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants dudit établissement Cette enquête nous permettra de faire un recensement de ce qui se fait sur le terrain, et de savoir ce qui reste à faire. Elle concerne les enseignants de français des classes du sous cycle d'observation. Il est question d'observer le déroulement des apprentissages dans une salle de classe, afin de mieux envisager la suite de cette étude. Notre étude prend donc pour population cible, les élèves de la classe de 6^{ème} B du lycée de la Cité-Verte, à travers un échantillon constitué de 102 élèves.

Au vue de tout cela, nous avons choisi d'organiser notre travail en deux grandes parties comportant chacune deux chapitres.

- La première est consacrée au cadre théorique et à la présentation de la théorie de référence. Cette partie nous donne l'occasion de présenter de manière globale notre théorie de référence qu'est la pédagogie de l'intégration, en faisant ressortir son origine, ses principes, ses objectifs et sa démarche dans le processus enseignement/apprentissage. C'est également le lieu où nous comptons présenter quelques techniques d'apprentissage et à la manière dont elles doivent être mises en œuvre pendant les séances de cours.

- La deuxième partie quant à elle s'attarde sur la présentation de l'enquête, sur l'analyse des données recueillies sur le terrain. Cette analyse débouchera sur une interprétation des résultats, qui nous conduiront à la validation des hypothèses. La suite de cette partie se livre aux propositions didactiques faites à tous les acteurs de l'éducation, chacun en ce qui le concerne.

PREMIÈRE PARTIE

**CADRE THÉORIQUE ET PRÉSENTATION DE LA
THÉORIE DE RÉFÉRENCE**

Dans cette partie, nous envisageons d'une part de donner une vue panoramique sur la théorie de référence qui sous-tend ce travail de recherche : il s'agit de l'APC. Et d'autre part, Cette partie nous donne également l'occasion de présenter plusieurs stratégies d'apprentissage utiles à un enseignant lors de ses pratiques de classe.

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE

I-1- L'approche par les compétences

La nouvelle approche pédagogique adoptée par maints systèmes éducatifs dont le nôtre est l'APC. Cette approche pédagogique qui a sans doute fait ses preuves, délimite avec précision les diverses compétences que doit acquérir l'apprenant au cours d'une année d'apprentissage. Elle se distingue clairement de la PPO où d'interminables listes d'objectifs à atteindre sont dressées. Aussi, s'est-elle inspirée de plusieurs courants pour fonder ses principes, sa démarche, ses caractéristiques. Son introduction dans l'éducation résulte de l'inadéquation criarde entre les savoirs appris à l'école et la vie courante. C'est la raison pour laquelle, nous présenterons cette nouvelle approche en commençant par ses origines, ses fondements, et ses caractéristiques.

I-1-1- Origine de l'APC

Le Cameroun pendant 50 ans a longtemps été sous le prisme de la PPO. Cette approche, calquée sur le modèle behavioriste, met au centre de ses attentions l'enseignant. Avec le temps, et suite aux multiples lacunes observées avec la PPO, le système éducatif camerounais a décidé d'adopter une nouvelle approche pédagogique : l'APC.

C'est une approche qui vient du monde de l'entreprise. Elle a d'abord été développée dans les pays anglo-saxons, notamment dans le système éducatif américain en 1960. Par la suite, elle s'étend peu à peu dans les pays anglophones. Son implantation sur le terrain, favorise des rendements nouveaux dont l'école a grand besoin. Ceci s'observe tant dans l'éducation de base, dans l'éducation secondaire que dans l'éducation supérieure. L'APC touche donc tous les niveaux de l'éducation.

C'est ainsi qu'une autre forme de planification pédagogique, en vue de développer des compétences généralisables, transférables et durables, a pris place bouleversant ainsi la pédagogie traditionnelle tout en dépassant les lacunes notoires de la pédagogie par les

objectifs. C'est la raison pour laquelle, le Cameroun, désireux de refaire son système éducatif, a décidé d'adopter l'APC avec une entrée par les situations de vie.

En effet, lors du lancement de la rentrée scolaire 2012-2013, le ministre des enseignements secondaires en poste, a délivré un message² à l'endroit de la communauté éducative de l'enseignement secondaire. Dans son propos, il annonçait la refonte totale du système éducatif camerounais afin de concrétiser la vision du Cameroun à l'horizon 2035.

Allant dans le même sens, l'inspecteur³ des enseignements du MINESEC dans son bilan, a emboîté le pas au ministre en annonçant désormais, l'intégration de l'APC dans le cycle d'observation (6^{ème} et 5^{ème}) du secondaire.

Pour concrétiser l'idée, les inspecteurs pédagogiques en charge de la formation des enseignants ont pour la circonstance, été envoyés sur le terrain afin d'organiser des séminaires dans lesquels ils expliqueraient aux enseignants en quoi consiste l'APC, mais aussi de leur montrer comment elle doit être abordée à partir du curriculum confectionné et imposé aux enseignants par les autorités compétentes.

I-1-2- Fondements et principes de l'APC

Par fondements théoriques, l'on entend les différentes théories sur lesquelles une approche s'appuie pour élaborer ses principes, sa démarche, ses postulats de base, ses méthodes. Ainsi, la transition de la PPO à l'APC entraîne plusieurs changements. Ces changements s'opèrent jusque dans les fondements de ladite approche. L'APC se fonde ainsi sur des théories comme le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, et sur la cognition située.

I-1-2-1- Le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie qui cherche à expliquer le processus d'acquisition des connaissances, c'est-à-dire *la manière dont l'individu perçoit le monde et dont il organise ses pensées et ses actions*. (Richard, 1994, 68) Cette théorie analyse l'interaction entre l'individu et l'environnement, c'est-à-dire du traitement des informations qui sont issues de l'environnement, de leur transformation en connaissances et leur utilisation pour agir en retour sur cet environnement. De façon générale, cette théorie s'intéresse aux stratégies

² Message de ministre à la communauté éducative à l'occasion de la rentrée scolaire 2012-2013. Thème : « Une pédagogie de l'excellence au service de la professionnalisation des enseignements pour un Cameroun émergent ». Cité par Mbuombuo

³ Troisième personnalité du ministère des enseignements secondaires qui a la charge de la pédagogie.

cognitives et métacognitives favorisant le processus interne mis en jeu lors de l'apprentissage et aux mécanismes de construction de la connaissance.

Contrairement au behaviorisme, le cognitivisme ne détient pas une date officielle de naissance. Pour certains auteurs, elle serait une approche née dans les années 1960. Pour d'autres encore, elle serait plutôt née dans les années 1970. Qu'à cela ne tienne, l'histoire du cognitivisme commence selon les dires avec Piaget, et les théories psychocognitives, caractérisées par la construction de la connaissance par le sujet qui apprend. Autant dire que l'approche cognitiviste s'intéresse désormais aux processus mentaux de l'élève.

En fait, selon la psychologie cognitive, l'acquisition de la connaissance s'apparente à une activité de résolution des problèmes, ceci requiert une compréhension des informations émanant de ce problème. Ces informations sont traitées de manière stratégique dans et à travers un système cognitif (système mental) qui se compose de différents registres mémoriels permettant non seulement de stocker ce qui est appris pour pouvoir s'en resservir, mais aussi d'interpréter, de comprendre et de transformer des informations en connaissances. C'est donc en résolvant les problèmes que l'élève est amené à structurer ou à restructurer ses représentations et à acquérir ainsi de nouvelles connaissances.

On comprend alors que, en situation d'apprentissage, l'élève va toujours faire face à une situation-problème. Et c'est lorsqu'il est face à un problème qu'il apprend. C'est dans cette lancée que Richard définit un problème comme :

une tâche à réaliser dans des conditions définies et pour laquelle on ne connaît pas de mode de réalisation dans ces conditions : on sait quel est le but à atteindre, on connaît le contexte dans lequel il doit être atteint, mais on ne connaît pas de procédures pour l'atteindre. (Richard, 1994,69)

Selon Cauzinille-Marmèche (1996), un problème se pose dès qu'il existe un écart entre une situation présente et un but que l'on recherche à atteindre. Il existe plusieurs types de problèmes, qui ne mettent pas toujours en jeu les mêmes connaissances ou les mêmes processus de résolution de problèmes. Ainsi, Richard relève trois types de problèmes que sont :

- Les problèmes de découvertes des règles et de relations qui surviennent dans des situations de diagnostic ;
- Les problèmes de transformation d'états : ici il s'agit pour l'apprenant de modifier une situation initiale dans le but d'atteindre un état final en respectant les actions ou les procédures autorisées dans le cadre du problème ;

- Les problèmes d'arrangements pour lesquels il va s'agir de construire, à partir d'éléments, une situation finale satisfaisant certains critères.

La résolution de ces problèmes en appelle à la capacité de l'élève à pouvoir développer des stratégies dans le but de mettre en place des procédures qui permettent de relier l'état initial à l'état final.

I- 1-2-2- Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie d'apprentissage qui trouve sa raison d'être à travers l'action de l'élève dans le processus enseignement-apprentissage. Boutin et Julien, la définissent comme étant *une théorie de l'apprentissage qui décrit le processus de la connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant de façon active*. (Boutin et Julien, 2000, 13) Développé dès 1923, le constructivisme vient en réaction contre le behaviorisme, qui limitait l'apprentissage au seul schéma stimulus-réponse. L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure. Cette théorie suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « (re)construction » de celle-ci.

En plus, la compréhension constamment renouvelée, s'élabore à partir des représentations plus anciennes d'événements passés, que le sujet a d'ores et déjà « emmagasinées » dans son vécu. En fait, le sujet restructure en interne, les informations reçues en regard de ses propres concepts. Cette vision s'inspire des stades de développement piagétien. Apprendre consiste donc simplement à ajuster nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences.

Ici, l'apprentissage consiste en une adaptation de nos schèmes de pensée à de nouvelles données du réel. Pour Piaget, cette adaptation peut se faire de deux façons : par assimilation ou par accommodation.

L'assimilation d'une part consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants.

L'accommodation d'autre part est le processus inverse, c'est-à-dire changer sa structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène.

En fait pour Piaget, on passe constamment de l'assimilation à l'accommodation durant les processus de compréhension du monde qui nous entoure. Durant certaines périodes du

développement, l'une des deux peut toutefois être temporairement plus utilisée que l'autre. L'apprentissage est donc égal à l'assimilation plus l'accommodation.

I-1-2-3- Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie basée sur la théorie constructiviste, à laquelle elle ajoute l'aspect social de l'apprentissage. C'est une théorie de l'apprentissage qui privilégie le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction des connaissances. Selon cette théorie, le processus d'apprentissage se fait dans une dimension qui prône les interactions entre le sujet et son environnement. C'est la raison pour laquelle Legendre définit le socioconstructivisme comme étant *une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans un processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde.* (Legendre, 2005, 1245)

On en déduit donc que cette théorie met l'accent sur les rôles que joue la société dans le développement de l'individu, mettant ainsi l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Ici, l'apprenant est en action, il construit lui-même ses connaissances et ses compétences ; il part de ce qu'il connaît déjà pour apprendre de nouvelles choses, et apprend en situation et en contact avec ses pairs.

En sus, la théorie socioconstructiviste est fortement influencée par le psychologue russe Lev Vygotsky. Contrairement à Piaget, il accorde la part belle à la dimension sociale de l'apprentissage. Il propose que pour se développer l'enfant doit progressivement s'approprier la culture de son milieu à l'aide des interactions sociales. En plus, pour développer son intelligence, il a recours à une interaction de facteurs externe et interne.

Cette théorie se fonde sur un certain nombre de principes :

- La construction des connaissances se fait par l'action de l'élève ;
- L'apprentissage est un phénomène qui a une dimension sociale, permettant ainsi à l'élève d'interagir avec ses pairs ;
- L'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations ;
- Il occupe désormais la place de co-constructeur de connaissances, et les confronte avec celles des autres.

Par ailleurs, selon Vygotsky, le socioconstructivisme prône le développement de l'élève par imitation, au travers de la ZPD (zone proximale de développement), et même en passant par un conflit sociocognitif.

S'agissant du développement par imitation, Vygotsky pense que dès sa naissance, l'enfant est un être socialisé. En effet, pour lui, la sociabilité de l'enfant est le point de départ de ses interactions sociales avec son entourage. Sauf que, l'imitation ne réside pas dans le seul fait de copier les faits et les gestes des autres, mais plutôt dans la réutilisation dans un nouveau contexte des stratégies qu'il a apprises en travaillant en collaboration avec les autres.

En ce qui concerne la ZPD, Vygotsky pense qu'elle se résume en ce que l'enfant sait faire à l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire tout seul. Elle se détermine par la disparité entre le niveau présent de développement et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes en collaboration. C'est donc la zone d'apprentissage optimal chez l'élève, c'est-à-dire la zone qui est parfaitement adéquate pour la mise en place de l'apprentissage. Pour ce faire, l'enfant a besoin de l'aide d'une personne compétente, qui sache le guider lorsqu'il est face à des problèmes, afin qu'il réalise la compétence.

Quant au conflit sociocognitif, le socioconstructivisme le présente comme le résultat d'une confrontation d'idées divergentes entre partenaires. Ce conflit intervient lors d'une confrontation des réponses hétérogènes socialement et logiquement incompatibles. L'enfant a pour tâche de confronter ses réponses avec celles des autres. On comprend alors que l'enfant doit vivre ce conflit pour apprendre, car cela stimule sa pensée.

Cette théorie, étant à la base de l'apprentissage soutient qu'il est nécessaire d'amener les enfants à travailler en équipe avec les autres parce que chaque élève pourra utiliser ses acquis individuels et collectifs pour faciliter la construction de ses nouveaux savoirs.

I-1-2-4- La cognition située

Cette théorie s'intéresse au processus de développement des compétences chez les élèves placés dans un contexte social. Elle montre que l'apprentissage est ce qui se fait de mieux hors du cadre scolaire. Pour les théoriciens de cette dernière les individus apprennent mieux lorsqu'ils sont confrontés à la résolution des problèmes extérieurs à l'école, et non grâce à la connaissance théorique de ce qu'ils ont appris à l'école. Ici, chaque individu a le devoir de faire appel aux ressources antérieurement apprises à l'école pour résoudre des problèmes qui se posent à lui dans la vie courante. C'est exactement la raison d'être de l'approche par les compétences.

Ils résolvent mieux les situations en faisant appel à leur intelligence, en créant, en innovant, en inventant de nouveaux procédés de résolution des problèmes. La pratique joue donc un rôle capital dans le processus d'apprentissage d'un individu. Certes, les

connaissances apprises à l'école constituent des ressources importantes, seulement la connaissance sans pratique est vaine. Il faut donc mettre ses connaissances à l'épreuve afin de les réajuster, de les réinitialiser, et de les remettre au goût du jour, en échangeant sans cesse avec les autres, car l'interaction favorise davantage l'apprentissage et la création de nouvelles situations. C'est en cela que consiste l'apprentissage d'après la cognition située.

I-1-3- Caractéristiques de l'APC

En effet, les caractéristiques de cette nouvelle approche de l'enseignement sont au nombre de cinq à savoir :

- **La mobilisation d'un ensemble de ressources** : avant toute chose, la compétence requiert une mobilisation totale et parfaite de plusieurs ressources (toutes celles que l'on doit utiliser pour exercer une compétence). Ces ressources sont divers ordres : ce peut être les savoir-faire et les savoir être, les techniques, les réflexes, les connaissances, les automatismes, les recherches... etc.
- **L'interdisciplinarité est une autre caractéristique de la compétence**. Ici, l'approche de l'enseignement par les compétences rapproche les disciplines en faisant apparaître les apports spécifiques de chacune d'elles. Et c'est Xavier Roegiers qui a mis les choses au point à ce niveau en soulignant qu'*une compétence a un caractère essentiellement disciplinaire, parce que visant à résoudre des problèmes liés à la discipline et s'inscrit dans l'organisation de ladite discipline*. (Roegiers, 1997, 45) Mais dans le même temps, pour résoudre ces problèmes, elle s'appuie sur un ensemble de savoir-faire généraux qui, eux sont transversaux.
- **Le caractère finalisé** : une troisième caractéristique de la compétence, est que, dans la compétence, la mobilisation des ressources ne se fait ni gratuitement ni fortuitement, encore moins formellement ; toutefois il faudrait souligner que la compétence a un caractère pragmatique.

Et pour citer Bernaerdt, Delory, Genard et Alii, on dira que les *activités décontextualisées n'ont d'efficacité que si elles sont réinvesties dans de nouvelles activités globales en contexte, c'est-à-dire en nouvelles activités fonctionnelles*. (Bernaerdt, Delory, 1997, 21) La compétence finalisée a donc une fonction c'est-à-dire une utilité sociale.

- **Lien à une famille de situations** : la quatrième caractéristique tient au fait que cette mobilisation se fait à propos d'une famille bien déterminée de situations. À titre d'exemple, on dira que la compétence dont peut faire preuve un apprenant dans la

prise de notes lors d'un cours de dernière année de l'enseignement secondaire n'est pas la même que la compétence qu'il aura lors de la prise de notes durant lors d'une réunion. Ces deux situations répondent, en effet, à des exigences différentes l'une de l'autre dans la mesure où, leurs paramètres diffèrent en termes de densité des informations, de diversité des sources, de niveau de stress des locuteurs, mais surtout de différence de fonctions.

- **L'évaluabilité** : autant une capacité est évaluable, autant une compétence l'est, puisqu'elle peut doublement se mesurer à la qualité de l'exécution de la tâche, et à la qualité du résultat.

En outre, d'autres caractéristiques telles l'intégration des connaissances, l'authenticité, le transfert des connaissances existent. Le but ultime de tout cela est d'aider les apprenants à être plus que compétents.

I-1-4- De la pédagogie par objectifs : un bref aperçu

La PPO est une méthode pédagogique centrée sur des enseignements qui se déclinent en objectifs à atteindre. Elle prend son point d'appui sur le behaviorisme qui a pour présupposé théorique le déterminisme extérieur. Ici, l'on s'accorde à penser que l'apprentissage n'est possible que par l'apport de l'enseignant. Elle met l'accent sur les comportements observables et mesurables à inculquer à l'apprenant, comportements identifiables selon les critères précis à l'issue de tout processus pédagogique.

I-1-4-1- Fondements et principes

Elle se base sur le découpage de l'apprentissage final en objectifs successifs repérables par des comportements observables et articulés les uns sur les autres par un ordre de complexité croissante.

En tant que méthode pédagogique, la PPO est fondée sur un certain nombre de principes qui dévoilent sa visée éducative. Ces principes concernent à la fois sa démarche, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève.

- Premièrement la PPO décompose les apprentissages en objectifs à atteindre tant généraux, spécifiques qu'opérationnels. Ces objectifs orientent le travail de l'élève en lui présentant clairement ce qu'il a à faire. Ils sont définis de façon claire afin de lever toute ambiguïté dans l'esprit de l'élève et permet à l'enseignant de maîtriser ce qu'il demande à ses élèves.

- La rationalité des apprentissages : la PPO pose que tout au long du processus enseignement/apprentissage, l'enseignant doit guider l'apprenant en lui donnant les pistes suffisantes, susceptibles de l'aider à atteindre les objectifs qu'il s'est fixé dès le départ.
- L'efficacité des apprentissages : elle résulte de la mise en commun des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

I-1-4-2- Limites de la PPO et implications didactiques

La présence de la PPO dans les systèmes éducatifs camerounais durant un demi-siècle s'est avérée inefficace face aux multiples sollicitations que présente l'école d'aujourd'hui. Pour cela, de nombreuses critiques ont été avancées contre elle.

Tout d'abord, c'est une approche qui sollicite un fort guidage de la part de l'enseignant ; ce qui bien évidemment empêche l'apprenant de prendre du recul par rapport à ses enseignements, et par conséquent d'exercer son autonomie.

Ensuite, il convient de rappeler que cette approche qui prône son entrée par les objectifs à atteindre, isole peu ou prou le comportement des apprenants du contexte social dans lequel il est produit. L'accent est en effet mis sur les contenus d'enseignements et non sur le caractère de réinvestissement de ces savoirs dans la vie courante.

Puis, il faut souligner que les pratiques de la PPO réduisent considérablement le travail de l'apprenant. Les contenus se voient simplifiés au maximum, réduisant ainsi, l'activité intellectuelle, l'effort intellectuel de l'apprenant. Il voit désormais les choses sous le regard de son enseignant. Il ne se contente que d'une simple restitution des connaissances antérieurement apprises en classe.

Ainsi, toutes ces limites ont amené les chercheurs à explorer de nouveaux horizons, pour combler les lacunes patentes que présente la PPO dans les systèmes éducatifs camerounais. Sur un plan purement didactique, le passage de la PPO à l'APC a eu de très fortes implications. Ces implications concernent tous les agents de l'éducation. On voit ainsi tous les rôles changés.

I-2- Approche définitionnelle et concepts clés de l'APC

I-2-1- Définition et objectifs de l'APC.

I-2-1-1- Définition

De prime abord, l'approche par les compétences est une démarche pédagogique qui met au centre de ses intérêts la notion de compétence. D'une manière générale, cette approche nouvelle qui vient « révolutionner » et « réorienter » les dispositifs d'enseignement/apprentissage, se préoccupe de confronter l'élève à des situations problèmes relevant d'une famille de situation, afin qu'il devienne capable de s'intégrer dans le monde socioprofessionnel.

Cette nouvelle approche pédagogique tire ses origines de la pédagogie de l'intégration (PI). Elle est fondée sur la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'agir dans une situation donnée de la vie. Il s'agit d'une approche qui vise d'une part à l'amélioration des programmes scolaires à travers l'approche de l'enseignement par les compétences et d'autre part à permettre à l'apprenant de s'intégrer aisément dans la société où il vit, société dans laquelle il pourra faire usage des diverses compétences acquises lors de sa formation.

I-2-1-2- Objectifs

L'implantation de l'APC dans l'éducation repose sur plusieurs objectifs notamment :

- Donner du sens aux apprentissages : c'est-à-dire les rendre significatifs, et utiles pour la vie. Les apprentissages sont quelque chose de concret et de complexe, c'est la raison pour laquelle il faut y donner du sens.
- Instaurer l'équité à l'école : c'est-à-dire mettre sur pied des mesures qui permettent à chaque apprenant de progresser plutôt que de continuer dans une voie de sélection de plus en plus poussée de certains apprenants. Instaurer un système dans lequel tous les apprenants ont les mêmes chances, les mêmes possibilités d'acquérir les mêmes compétences.
- Définir la compétence en termes d'évaluation : il est question ici de la réflexion sur le profil attendu chez l'apprenant, ensuite une concrétisation de ce profil à travers quelques situations semblables à celles auxquelles l'apprenant doit pouvoir faire face en fin de cycle ou de parcours. C'est une autre facette de l'intégration.

- L'efficacité de la pédagogie : car plusieurs études ont jusque-là montré que, comparativement à d'autres approches pédagogiques appliquées jusqu'ici, l'APC permet d'obtenir de meilleurs rendements à l'école d'abord et ensuite même dans la vie courante.

I-2-2- Définition de quelques concepts clés de l'APC

L'APC se fonde autour de plusieurs concepts qui traduisent clairement les objectifs qu'elle veut atteindre.

I-2-2-1- La compétence

De prime abord, la compétence peut être définie comme l'ensemble des capacités que les personnes mobilisent dans une situation donnée, pour mener à bien une tâche qui leur est confiée et résoudre les problèmes qui se posent à elles.

Au sens strict du terme, la compétence se définit comme la mobilisation et l'orchestration par l'apprenant d'un ensemble de ressources disponibles pour maîtriser de façon efficace un problème ou classe de problème bien caractérisé.

De manière plus simple, la compétence c'est la possibilité, pour un élève de pouvoir mobiliser un ensemble de savoirs et de ressources pour résoudre une situation pour le moins complexe. La compétence se résumera en ce schéma :

Une compétence = Combinaison de plusieurs ressources

De manière singulière, être compétent c'est maîtriser quelque chose dans un domaine précis. La compétence sera donc entendue comme étant un construit social par conséquent elle ne s'enseigne pas à l'école comme toute autre discipline scolaire.

En effet, on dit d'un élève qu'il est compétent lorsqu'à la suite de l'acquisition d'un certain nombre de compétences, cet élève parvient aisément à résoudre une situation complexe à laquelle il fait face d'une part ; d'autre part, lorsque le même élève, soumis pour vérification, à une situation nouvelle parvient à s'en sortir. Que l'apprenant réussisse à surmonter ces deux épreuves fait de lui un individu véritablement compétent. En d'autres termes être compétent c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail bien définie à l'instar d'une activité à réaliser, d'un événement auquel il

faut faire face, d'un problème à résoudre ou même d'un projet à réaliser. C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources.

C'est dans ce sens que Roegiers (2001 :17) affirme qu'*être compétent c'est être capable de faire face, non uniquement à une situation particulière mais, plutôt à n'importe quelle situation appartenant à une même famille.*

I-2-2-2- Les situations problèmes et les familles de situations

I-2-2-2-1- les situations-problèmes

Dans son acception générale, un problème est une question ou une difficulté qui appelle un traitement de résolution. Dans une situation pédagogique, poser un problème à un élève, c'est lui demander d'agir pour résoudre ce problème de manière satisfaisante en faisant appel à ses connaissances. Ainsi, la situation-problème (SP) est une notion clé de la pédagogie par les compétences. La SP est une situation d'apprentissage, mieux encore c'est une stratégie d'enseignement qui favorise l'engagement des élèves et leur permet de construire des savoirs.

Xavier Roegiers (2006) l'a définie comme étant *un ensemble contextualisé d'informations à articuler par une personne ou par un groupe de personnes, en vue d'une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente.*

En pédagogie, une situation-problème est une situation d'apprentissage que le pédagogue imagine, ou crée dans le but de créer un espace de réflexions et d'analyses autour d'une question à résoudre, ou même d'un obstacle à franchir.

Mais également cette SP permet aux élèves de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet donné à partir de cet espace-problème. À terme, cette situation doit permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances de nouvelles représentations et par conséquent d'apprendre.

Il faut aussi noter que les SP appellent d'autres types de situations telles que les situations d'intégration (SI) et les situations complexes (SC).

Une SI est une situation qui est exploitée après un ensemble d'apprentissage. C'est un problème lié à la vie courante, complexe et significatif pour l'élève. Cette situation doit contraindre l'élève à mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. En clair, elle sert à exercer ou à évaluer une compétence. La SC quant à elle fait appel à plusieurs éléments

(ressources) qui ont déjà été abordés par l'élève, mais de façon séparée, dans un autre ordre, dans un autre contexte.

Le problème qui se pose alors à l'enseignant est celui de l'appréciation de la difficulté proposée. Car pour certains élèves, la situation se révèle souvent être un problème réel tandis que pour d'autres, elle se révèle être une situation d'exécution qui, elle, est une situation dans laquelle les procédures de résolutions sont connues de l'individu et applicables directement.

Caractéristique d'une situation-problème

Avant toute chose, il faut retenir que la SP est mise en place par l'enseignant pour dispenser un apprentissage. Elle dépend d'un enseignant à un autre et se caractérise par plusieurs aspects :

- Elle peut être organisée autour du franchissement d'un obstacle à caractère concret. Elle est concrète parce qu'elle a un but (un produit), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle requiert l'utilisation des connaissances, des techniques, des stratégies ou des algorithmes ;
- Elle doit être perçue comme une véritable énigme à résoudre par les sujets en situation d'apprentissage ;
- Elle fait appel à tous les instruments et ressources nécessaires à la construction d'une solution. elle a un sens pour l'élève parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît, elle a un lien avec sa réalité ;
- Elle offre une résistance, ce qui oblige l'élève à remettre en question les connaissances qu'il a déjà investies et à élaborer de nouvelles idées pour les adapter à la résolution de la difficulté qui se présente.

I-2-2-2-2- Les familles de situations

À chaque compétence correspond une série de situations. L'apprenant est compétent à partir du moment où il peut résoudre, seul, n'importe quelle situation attachée à la compétence, qu'il n'a pas déjà résolu auparavant. Pour désigner ces situations qui témoignent d'une compétence, on parle de famille de situations. La notion de famille de situation est centrale : si l'on suit les principes de la pédagogie de l'intégration, on attend en effet de l'apprenant qu'il puisse non pas répondre à des situations apprises en classe (il s'agirait alors d'un simple exercice de restitution), mais bien de répondre à des situations nouvelles qui mobilisent un ensemble de ressources vues en classe. En effet, la compétence n'équivaut pas

à refaire quelque chose qu'on a déjà fait ; il ne s'agit pas de reproduire des situations déjà vues. Il s'agit plutôt de pouvoir faire face à des situations nouvelles qui soient équivalentes aux situations apprises : des situations qui possèdent les mêmes caractéristiques et le même niveau de difficulté que celles apprises mais qui se jouent dans un contexte différent, qui mobilisent différemment les ressources acquises.

I-2-2-3- La tâche

La tâche c'est tout type d'activité visant à faciliter l'apprentissage de la langue, de l'exercice simple et rapide à des activités plus longues et plus comme des projets de groupes. De manière plus simple, il s'agit d'un travail assigné à un individu dans l'attente d'un résultat comme résultante probante de l'action effectuée. C'est donc que rédiger un article de journal, écrire un scénario... sont autant de tâches possibles que l'apprenant peut accomplir. Comprise ainsi, la tâche vise essentiellement à motiver les élèves, en donnant aux activités de classe, surtout celles de français un aspect plus réel, plus authentique.

En fait, la tâche sert à mettre l'apprenant en action. Elle est toujours décrite à l'aide d'un verbe d'action tel que *planifier, organiser...* À travers la tâche, l'enseignant donne à l'élève une vision claire de ce qu'il attend de lui pendant la leçon. Ici, on missionne l'apprenant par rapport à un objectif à atteindre. Il doit comprendre pourquoi il faut apprendre, pour pouvoir apprendre. L'apprenant devient ainsi responsable de son apprentissage. C'est donc à l'enseignant de bien circonscrire la tâche qu'il demande aux élèves d'accomplir.

I-3- Changements souhaités dans les deux rôles

I-3-1- Le rôle de l'apprenant

Les tenants de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. Ils le considèrent comme naturellement doué d'une capacité presque absolue à développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'étude présenté à partir des domaines d'activités balisés à l'avance. Il acquiert donc de nouveaux statuts :

- **L'élève comme constructeur de savoirs**

L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire et de développer lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur. On dira, à cet effet, que l'approche par compétences met l'élève en position de réussite.

- **L'élève comme collaborateur**

L'élève travaille en collaboration avec ses pairs et se retrouve au centre de ses apprentissages. Cela lui donne l'occasion de fonder son propre jugement ; d'avoir un esprit d'initiation et de critique, un esprit de recherche. On entre ainsi de plain-pied dans le socioconstructivisme de Vygotsky.

Pour des constructivistes à l'instar de Piaget, la part de l'élève peut se résumer ainsi : l'élève est responsable de son apprentissage et devient un *apprenant*. (Piaget, 1974) On s'attend à ce qu'il soit : curieux, plein d'initiatives et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail.

Autrement dit, pour une éducation de meilleure qualité, l'élève doit prendre sans cesse une place plus active dans ses apprentissages et ce, le plus souvent possible. Cette activité de l'élève peut se concrétiser de plusieurs manières : travaux de groupes, recherche sur internet, enquêtes, projets ... etc.

I-3-2- Le rôle de l'enseignant

Il faut dire que le rôle de l'enseignant est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant « facilitant » évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curricula. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation.

On notera au passage que cette façon de procéder emprunte largement au courant de l'école dite nouvelle avec cette différence fondamentale qu'on aurait tort de négliger que, selon les principes de cette dernière, il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit.

À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission des connaissances et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation. Il a pour tâche de *soutenir l'élève et de l'accompagner régulièrement en lui donnant l'occasion d'exercer ses compétences*. (Roegiers, 2006, 27) Le professeur jouera le rôle d'animateur, il utilisera tous les moyens possibles pour aider cet apprenant à apprendre.

Alors, la part de l'enseignant prend la forme suivante : Il devient un facilitateur qui planifie, organise des activités, conseille, accompagne, encourage, soutient, apprend en cours de route, fait des suggestions mais n'impose jamais, stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante. Le facilitateur soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses dispositions et même de ses sentiments.

Ce sont là, à peu de choses près, les principes de base de l'école nouvelle que la plupart des enseignants, qui ont suivi, à un moment ou à un autre de leur formation, des cours de pédagogie ou de didactique générale, connaissent.

CHAPITRE 2

DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DANS LES PRATIQUES DE CLASSE

Tout enseignant, en situation de classe, a la charge de conduire ses élèves, de les guider pendant les apprentissages. Pour cela, il a besoin de techniques et moyens appropriés pour réaliser la lourde mission qui lui incombe.

À cet effet :

organiser une situation d'apprentissage, ce n'est pas seulement délimiter un contenu-matière et le transmettre, c'est aussi vérifier des pré-requis, partir des représentations des élèves, différencier un apprentissage, prendre en compte certains aspects affectifs et psychomoteurs de l'apprentissage, évaluer des acquis, aider au transfert de ces acquis. (Roegiers, 2001, 64)

En effet, il se trouve que le formateur, dans l'exercice de sa fonction peut recourir à un éventail très varié de techniques de formation ayant chacune ses objectifs spécifiques. Ces techniques, encore appelées stratégies d'apprentissage, offre la possibilité à l'enseignant de réduire le travail colossal qui jusque-là était le sien, et d'accorder désormais plus de place à l'élève lors des apprentissages. Ces techniques sont pour la plupart utilisées pendant l'exercice des différentes disciplines de la classe de français. Pour cela, la réussite de ces différentes techniques repose sur le respect de plusieurs critères. L'un d'entre eux est le respect de la face d'autrui.

En effet, la notion de face repose sur l'approche interactionniste en linguistique. Développée par Goffman, cette théorie est axée sur l'étude des faces dans les interactions sociales. Il montre que dans la société, chaque individu interagit avec les autres à un moment ou à un autre. Et au cours de ce contact, il extériorise une ligne de conduite qui lui permet non seulement d'exprimer son point de vue sur une situation, mais aussi de porter une appréciation sur ses interlocuteurs et en particulier sur lui-même.

Il considère la face comme l'image positive et personnelle que chaque individu défend. Dans ses différentes analyses, l'auteur pense que dans les rituels conversationnels de face à face, il faut tout faire pour préserver sa face, mais aussi la face de l'autre, de sorte que

en le faisant, chaque individu tend à faire prévaloir sa ligne d'action et accepte tout aussi celle des autres. Ceci favorise davantage une acception mutuelle entre eux.

Pour Goffman, la condition sine qua non pour garder la face lors des échanges conversationnels c'est l'interaction, mais une interaction dans les règles de l'art. Cette interaction se fait généralement dans le but d'exprimer ses opinions, d'apprécier les autres, de résoudre des problèmes et d'accomplir des tâches. Il apparaît donc que les techniques telles que l'évitement, la réparation et la communication par sous-entendu sont très louables lorsqu'on veut éviter de faire perdre la face à autrui.

En effet, la notion de face nous préoccupe davantage dans ce travail parce que lors de l'organisation des situations d'apprentissage, l'enseignant doit veiller (en tant qu'animateur) à ce que ses élèves préservent leur face et respectent celle de leur camarade. Cela pourrait éviter des conflits, ou même des mésententes qui pourraient surgir lors d'un travail, et qui auraient une incidence négative sur les productions des élèves.

Cette partie, aussi importante soit-elle, nous donne l'occasion de remettre au goût du jour les techniques de formation que tout enseignant peut utiliser pendant ses pratiques de classe. Aussi nombreuses soient-elles, elles garantissent une parfaite efficacité lors des apprentissages, surtout lorsqu'elles sont utilisées comme il se doit. Celles qui font le plus leurs preuves sont :

II-1- Le brainstorming ou « remue-méninges »

II-1-1- Définition

Le brainstorming ou remue-méninges, est une technique qui consiste à mettre au travail pour un temps limité un petit groupe de personnes, de préférence 5 à 12, autour d'une question inductrice. À partir de cette question centrale, on demande aux participants de s'exprimer librement, avec un grand nombre d'idées nouvelles qui naissent de leur confrontation. Inventé dans les années 40 par Osborn, le brainstorming est appelé la publicité, le remue-méninges, la sur activation du cerveau...

Il s'agit en réalité d'une quantité infinie d'idées qui font preuve d'originalité dans le travail. C'est une technique de génération d'idées qui stimule la réflexion créative lors de la recherche des solutions pour un problème posé.

II-1-2- Objectifs

On utilise cette technique à des moments de la formation :

- Lorsqu'il s'agit de défricher une question ou un domaine peu connu des participants ;
- Pour faire surgir de nouvelles questions ou réflexions ou pour faire surgir une solution à un problème en situation de blocage. Il s'agit de produire le plus d'idées possibles, dans un minimum de temps, sur un thème donné, sans critiquer, et sans juger. Cette méthode de recherche d'idées en groupe privilégie la quantité, la spontanéité et l'imagination. Elle fait travailler le plus grand nombre d'élèves.

II-1-3- Mise en œuvre de la technique

Le brainstorming comporte trois étapes essentielles que l'enseignant doit respecter :

- Formuler une question qui exprime le problème à résoudre. Si ce problème est complexe, il sera décomposé. L'orientation précise du travail à partir d'une question ni trop vaste, ni trop étroite détermine le succès du travail. Cette première étape doit présenter les enjeux et les données du problème posé.
- La production d'idées se fait de manière intensive avec pour seule limite la capacité à les noter au tableau. Les participants peuvent utiliser les idées émises pour en produire d'autres. Cela confère au groupe le sentiment positif de réaliser une tâche : c'est une source de motivation. D'ailleurs, cela favorise l'interaction totale entre les participants ;

Les idées énoncées sont passées au crible, et permettent ainsi de générer de nouvelles idées chez les autres participants du groupe.

II-1-4- Forces du brainstorming

Lorsqu'elle est bien pratiquée, cette technique permet à un groupe d'exprimer, vite et intensément ses représentations, de nouvelles pistes et des avis sur une question.

Le respect des quatre règles induit une grande créativité, ouvre des pistes nouvelles, apporte un regard neuf.

La dynamique intense suscite une grande émulation dans le groupe.

II-1-5- Faiblesses de la technique

Il n'est pas facile pour l'animateur de concilier, à la fois, des qualités de rigueur et de dynamisme.

Le non-respect des règles transforme souvent le brainstorming en un débat stérile où les idées des uns neutralisent celles des autres sous le feu des critiques (souvent moins inspirées par la rationalité que par des aspects relationnels).

Le jeu d'artifice de la production d'idées peut être éphémère s'il n'est pas suivi d'un travail d'exploitation souvent ardu.

II-1-6-Vigilances à avoir vis-à-vis de la technique

La question inductrice d'un brainstorming est capitale : elle ne doit être ni trop ouverte, faute de quoi *elle part dans tous les sens*, ni trop fermée au risque de *coincer les participants*. Elle appelle donc à une clarté suffisante pour éviter toute confusion.

En plus, le groupe ne peut pas être trop grand, et ne doit pas mettre en présence des personnes dont les statuts hiérarchiques sont trop différents : faute de quoi, le rendement du brainstorming s'en ressentira. Il est donc souhaitable de mixer au maximum le groupe, en choisissant des élèves dont les niveaux sont peu ou prou différents.

Il comporte un animateur, un secrétaire, peut être un président. Il faut laisser les élèves parler sans rejeter aucunes réponses ; par la suite, on fait le tri, on confronte les résultats, on fait une synthèse et l'on formule la règle pour toute la classe.

II-2- La technique de résolution des problèmes

II-2-1- Définition

La résolution des problèmes est une technique d'animation dans laquelle les participants sont répartis en sous-groupes pour dégager de leur discussion, une solution à un problème posé au départ. Il s'agit clairement en situation classe de confronter les apprenants à une situation didactique, à résoudre un problème qui donne l'occasion à l'élève d'utiliser ce qu'il sait déjà. Elle peut être utilisée lors des cours d'expression écrite, d'expression orale ou même en grammaire.

II-2-2- Objectifs

La technique de résolution des problèmes permet en filigrane de garantir une meilleure appropriation des acquis de la formation par les participants parce qu'ils y auront d'abord réfléchi eux-mêmes.

II-2-3- Mise en œuvre de la technique

Premièrement il faut que l'enseignant s'assure de la bonne maîtrise du contenu et qu'il anticipe quelques productions des élèves. Le problème doit être bien choisi, formulé de façon claire, et présenté un niveau de difficulté bien dosé ; ce problème doit être centré sur l'objectif pédagogique que l'on veut atteindre. Il doit déboucher sur plusieurs solutions et assurément appelé plusieurs discussions.

En plus, il faut fournir aux élèves le matériel dont ils ont besoin pour résoudre le problème posé par la consigne. Donner des consignes de travail et laisser les élèves travailler pendant un bout de temps. Pendant ce temps, il est du devoir de l'enseignant de circuler entre les bancs pour vérifier ce que les élèves font comme travail : c'est la phase du traitement de la situation problème. Il peut venir en aide à ceux qui ont des difficultés sans leur donner des solutions toutes faites.

Puis vient la phase de mise en commun. À ce niveau, l'enseignant, de connivence avec les élèves veille à comparer les solutions apportées par les participants sans se contenter de les juxtaposer. Il doit procéder au besoin à des apports théoriques complémentaires, mais en essayant à chaque fois de partir des productions des élèves, car elles lui serviront désormais de corpus à manipuler.

En fin de compte, passer cette étape de manipulation et de confrontation, les élèves doivent relever les travaux définitifs dans leur cahier.

II-2-4- Forces de la technique

- La résolution des problèmes présente l'avantage de faire réfléchir tous les élèves au même moment sur un problème posé, leur garantissant ainsi une appropriation de qualité des contenus à développer et des compétences à installer.
- Elle permet de mettre chaque élève au cœur même de la résolution du problème.

II-2-5- Faiblesses de la technique

Cependant, cette technique présente tout de même des limites :

- l'une des difficultés que rencontre l'enseignant en pratiquant cette technique est de gérer les multiples apports des élèves, qui le plus souvent vont dans tous les sens parce que divergentes et imprévisibles ;
- l'enseignant peut également être déstabilisé par certains comportements induits par le fait que l'on donne la parole aux participants, comme par exemple le participant qui critique la clarté de la consigne.

II-2-6- Vigilances à avoir vis-à-vis de la technique

- Veiller à ce que la consigne soit claire et sans ambiguïté ;
- Se rassurer que tous les élèves travaillent en même temps ;
- Laisser aux élèves suffisamment de temps pour travailler.

II-3- Le travail de groupe

C'est la technique la plus utilisée par les enseignants.

II-3-1- Définition

Il consiste à faire réaliser une en petits groupes de participants une tâche proposée par le formateur. Cette tâche est prévue de manière telle que les participants sont obligés de décortiquer les éléments importants de la compétence professionnelle de base à asseoir, et de les approprier à travers la réflexion menée. En ce sens, le travail en groupe est une activité de réorganisation des représentations et d'appropriation des contenus.

II-3-2- Objectifs

Le travail de groupe est donc une technique précise par laquelle des groupes de trois à cinq participants réalisent une tâche sur la base d'une consigne. Il existe à tout travail de groupe un double objectif :

- l'objectif lié à la tâche proposé ; il s'agit de l'objectif apparent ;
- l'objectif apprentissage prévu par le formateur à travers le travail de groupe : il s'agit de l'objectif réel, relatif à l'acquisition de la compétence professionnelle par les participants.

II-3-3- Déroulement de la technique

L'enseignant présente oralement la consigne qu'il a rédigé au préalable par écrit (feuille photocopiée, tableau, affiche, transparent, écran power point), et qui comporte :

- La tâche à exécuter ;
- La durée de l'activité ;
- Les modalités, la dimension des groupes, les regroupements éventuels après un certain temps, les supports et ressources mis à disposition ou à mobiliser pour le travail ;
- La production attendue et le moyen de la communiquer : sur affiche, sur transparent, etc.

II-3-4- Mise en groupe

Lors de la mise en groupe, le formateur évite les pertes de temps. Cette répartition peut se faire selon plusieurs modalités.

- Le formateur peut diviser lui-même le groupe en fonction de la place que les participants occupent ;
- Il peut aussi laisser les regroupements se faire spontanément. Pour cela, il faut alors désigner une personne autour de laquelle le regroupement pourra se faire dans un lieu connu de tous ;
- Il peut aussi diviser le groupe en fonction des critères prévus à l'avance, sur la base d'une liste de participants, sur la base de leur provenance, de leur niveau hiérarchique.

Il faut en un sens favoriser l'hétérogénéité dans les groupes. Eviter le « copinage » qui favorise très souvent le bavardage ; ceci favorise d'ailleurs le rassemblement des personnes qui ne se connaissent afin qu'ils fassent connaissance.

Veiller à une répartition égale par sexe, et par région au besoin, favorisant ainsi l'hétérogénéité.

Pendant le travail de groupe, l'enseignant doit passer entre les rangés pour s'assurer de l'affectivité du travail, et au besoin, les donner des orientations pour la suite du travail.

Enfin, vient la séance de mise en commun des travaux. A stade du travail, chaque groupe met en commun ses travaux et présente l'essentiel de son travail, surtout des informations utiles.

Leur laisser deux (2) à trois (3) minutes pour présenter leur travail sans les interrompre, puis poser des questions de clarifications, faire la synthèse, en appréciant le travail fourni par le groupe.

III-3-5- Forces de cette technique

Elle développe ou renforce un certain nombre de qualités morales et sociales chez l'élève : tolérance, honnêteté, sens de l'appartenance au groupe, de la solidarité, de l'entraide, de la gestion des collègues, qui sont autant de valeurs que prône les sociétés de nos jours.

Encourage les « timides » à participer surtout pendant le travail de groupe ; elle permet à l'enseignant de développer une relation plus personnelle avec les groupes, et de rompre avec l'image du magister.

III-3-6-Faiblesses de cette technique

Elle peut insécuriser l'enseignant en lui donnant l'impression de perdre le contrôle s'il n'est pas habitué à ce genre d'animation.

Elle peut poser le problème de gestion ou d'aménagement des lieux, qui peuvent se révéler être inappropriés pour sa mise en place. Peut provoquer des conflits entre les participants qui n'acceptent pas toujours la contribution des autres ; ce qui arrive généralement entre les participants.

II- 4- Le jeu de rôles

II- 4-1- Définition

Le jeu de rôles est une technique d'animation généralement utilisée dans les grands groupes. Sa particularité par rapport aux autres techniques c'est qu'elle tient au fait qu'elle vise et met en évidence l'expression d'attitudes à travers des représentations dramatiques de comportements. Des membres – généralement volontaires- d'un grand groupe jouent sur scène des rôles qui représentent des attitudes typiques de personnalités bien définies dans des situations de vie réelle et pour des sujets précis.

Cette technique convient particulièrement pour des encadreurs ou des directeurs d'école. On les met dans une situation de suivi d'un groupe d'enseignants.

II- 4-2- Objectifs

Le jeu de rôles, conçu comme technique d'animation, peut viser différents objectifs :
L'analyse d'une situation ;

L'acquisition d'attitudes et de comportements déterminés (le travail sur le savoir-être) ;

La prise de décision ou l'incitation à la prise de décisions.

II- 4-3- Mise en œuvre de la technique

La durée : il est généralement admis qu'en termes de temps, le jeu de rôles se réalise en une durée de trente à quarante-cinq minutes pour les sujets les plus simples, d'une ou deux heures pour les sujets les plus complexes.

Le scénario : il débute par une mise en scène préalablement conçue par l'animateur. Les « acteurs » se mettent en action et jouent chacun le rôle d'un personnage dont la fonction, les caractéristiques, les attitudes et comportements sont également déterminés à l'avance par l'animateur qui peut se faire assister de personnes ressources. Pendant le déroulement du jeu, les autres éléments du groupe écoutent et observent de façon active les « acteurs ». Ils essaient de comprendre et d'interpréter chaque rôle joué sans pour autant intervenir à cette phase.

L'animateur essaye également de comprendre et d'interpréter, en évitant d'intervenir. Il peut toutefois faire de brèves interventions pour réorienter ou relancer les acteurs en de nécessité.

À la fin du temps prévu, l'animateur met fin au jeu et engage la discussion (directe ou en atelier) sur la présentation des acteurs.

II-4-4- Rôle des participants

L'*auditoire* est composé des autres membres du groupe. Il participe au jeu en deux temps et de deux façons différentes :

Au cours du jeu, il doit observer attentivement les acteurs sans intervenir, mais avec tout le sérieux requis, en focalisant son attention sur des aspects précis des rôles avec l'intention d'en comprendre les motifs et le sens profond et réel.

Après le jeu, les membres de l'auditoire doivent participer aux débats avec la volonté et la capacité de donner un sens à chaque rôle, de l'apprécier, de l'interpréter par rapport aux objectifs du jeu, ainsi qu'à leur propre attitude et à leurs comportements habituels.

II- 4-5- Forces et faiblesses de cette technique

Comme les autres techniques d'animation, le jeu de rôles présente des avantages et des limites. C'est une technique d'animation tout à fait appropriée pour l'identification et l'analyse des attitudes et des comportements. Le jeu de rôles stimule l'auditoire pour et pour observer avec intérêt des *acteurs sociaux* dans les rôles desquels chacun se projette. Chacun a ainsi l'opportunité de se faire une idée sur lui-même à partir d'une connaissance pratique et vivante, connaissance qui ne saurait en aucun cas s'acquérir par le moyen d'une conférence théorique. Le jeu de rôles permet à l'apprenant, face à une situation d'étude, de ressentir plutôt que d'intellectualiser.

Certains élèves auraient tendance à accorder plus d'importance à l'aspect théâtral du jeu au détriment de la réalisation visés. Il est en outre difficilement évaluable.

II-5- La technique de la triade

C'est l'une des techniques d'apprentissage à faire ses preuves dans le domaine de l'apprentissage.

II-5-1- Définition

La technique des triades est une technique d'animation au même titre que les autres. Elle prévoit que les participants sont répartis en groupe de trois (triade) afin d'examiner pendant un temps délimité un problème précis porté à leur attention. Elle se déroule au moins en deux temps.

Dans un premier temps, chaque triade produit un certain nombre de conseils, de suggestions de pistes de travail déterminées.

Dans un deuxième temps, ces productions sont réduites à la suite d'une confrontation entre plusieurs triades.

II-5-2- Objectifs

Les objectifs assignés à cette technique sont de divers ordres et permettent autant les uns que les autres d'améliorer les productions des élèves. En effet, cette technique stipule que : on produit mieux en groupe réduit ; on produit mieux dans l'intensité ; on produit mieux sous la contrainte d'une règle qui stimule ; on produit mieux dans un dispositif qui prend qui prend un air de jeu. Cette technique est donc indiquée pour permettre aux apprenants d'aboutir au terme d'un échange, à une solution relative à un problème précis.

Le fait de travailler en tout petits groupes, permet également à chaque élève de s'impliquer dans les échanges tout en évitant une confrontation entre deux membres d'un même groupe. Cette technique est particulièrement recommandée lorsqu'on attend d'un groupe une production divergente.

II-5-3- Utilisation de la technique

Lors de l'utilisation de cette technique certains points sont à respecter :

- donner une consigne qui implique de produire vite des idées dans un temps réduit ;
- constituer rapidement des groupes de trois personnes de préférence sur la base de la proximité ;
- veiller à une disposition correcte des participants : les disposer le plus possible en triangle équilatéral et éviter l'alignement des personnes ;
- travailler par réduction de deux à trois triades, mais pas plus, pour que la réduction soit progressive, et bien assimilée par chacun ;
- éviter de faire plus de deux réductions successives ;
- veiller à distribuer un transparent ou une affiche à chaque groupe pour écrire leurs productions finales ;
- veiller à ce que les mises en commun ne s'éternisent pas.

II-5-4- Forces de cette technique

Cette technique est très puissante parce qu'elle permet d'arriver à une production complète et restreinte, tout en ayant impliqué chacun. En effet, comme chaque participant a produit au départ dans sa triade, son travail se retrouve quelque part dans le produit final.

II-5-5- Vigilances à avoir vis-à-vis de cette technique

Il vaut mieux éviter que les participants se regroupent par affinités afin que des groupes trop bien structurés ne se constituent au détriment du travail à effectuer. Il faut ne laisser au travail des sous-groupes que le temps nécessaire à la production ; il convient de stimuler les participants dont on voit que l'activité se relâche.

L'on comprend donc à la suite de toutes ces techniques que l'enseignant a désormais les moyens nécessaires pour mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, pour lui permettre de travailler avec ses camarades. Il a le devoir d'organiser sa salle de classe, en utilisant la technique qui sied le plus à la leçon du jour, car toutes les techniques ne correspondent pas toujours à toutes les sous-disciplines de la classe de français.

DEUXIÈME PARTIE
CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE :
PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION DES
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE, ET SUGGESTIONS

D'emblée, la première partie de notre travail a été dédiée au cadre théorique et à la présentation de la théorie de référence qu'est l'APC. Il nous revient dans cette deuxième partie, de présenter notre méthodologie de recherche. Il s'agira en quelque sorte de repréciser le domaine de notre étude, de donner des informations détaillées sur notre population d'étude, d'indiquer les critères sur lesquels nous nous sommes basés pour choisir notre échantillon et de présenter cet échantillon avec tout ce qui le caractérise. Ce travail consiste au recueil des données sur le terrain, à leur analyse et interprétation afin de valider les hypothèses émises et de proposer des suggestions. Elle comprend en gros trois protocoles dont le premier est un questionnaire adressé aux enseignants du lycée de la Cité-Verte, le deuxième aux apprenants dudit établissement, et le troisième est l'observation des pratiques de classe de français en 6^{ème} selon l'approche par les compétences dans le même établissement.

CHAPITRE 3

PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES

L'ensemble de ce chapitre est réservé à la présentation de l'enquête, à l'analyse et à l'interprétation des données dont nous disposons après enquête sur le terrain. Pour cela, afin de valider les hypothèses que nous avons émises, hypothèses en fonction desquelles nous envisagerons quelques suggestions tel que l'exige tout travail scientifique, il sera question dans ce chapitre de traiter les résultats que nous aurons obtenus à travers des questionnaires adressés aux élèves des classes de 6^{ème}B et aux enseignants du lycée de la Cité-Verte.

III- 1- Le cadre institutionnel de l'établissement

III-1-1- Situation géographique

Le lycée de la Cité-Verte est un établissement d'enseignement secondaire général. À sa création en 1985, il n'était alors qu'un CES (Collège d'enseignement secondaire). En 1992, il est érigé en lycée et fonctionne avec deux cycles.

Ce lycée est situé dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 2^o, au quartier Cité-Verte.

III-1-2- Fonctionnement de l'établissement

Le lycée de la Cité-Verte est dirigé par un proviseur en la personne de Monsieur Ntsana Messi. Celui-ci est nommé par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC). Son objectif majeur est de veiller au bon fonctionnement de l'établissement dans tous ses aspects. Pour cela, il travaille en étroite collaboration avec 19 censeurs, 15 surveillants généraux, 78 enseignants environ dont 18 au département de français, 01 intendant qui l'assiste dans son immense tâche et un effectif d'à peu près 4000 élèves.

III-1-3- Organigramme de l'établissement

Le lycée de la Cité-Verte compte en son sein 37 salles de classe dont exactement 05 sixièmes. Il est doté d'une grande salle des professeurs, d'une bibliothèque, d'une salle d'informatique, d'un terrain de football et de plusieurs bâtiments administratifs.

III- 2 - Les protocoles d'expérimentation

Le protocole d'expérimentation se définit comme étant un outil de travail qui présente les méthodes et stratégies d'enquête en vue de démontrer une vérité ou tout au moins celle que l'on croit vraie. Partant de cette définition, nous avons choisi comme méthode l'enquête, afin de recueillir des données pour ce travail de recherche. Elle se décline en deux parties notamment les questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves, et l'observation directe des cours en classe.

III-2-1- Présentation de l'enquête

L'enquête est une technique de recherche d'informations. Encore appelé sondage, elle se fait auprès d'une population d'étude ou d'une partie de cette population, déterminée en fonction des critères tels que le sexe, l'âge, le niveau d'étude, la profession, en vue de connaître l'opinion, le point de vue de cette population à l'égard d'un problème particulier qui fait l'objet de cette enquête. C'est une recherche objective, méthodique et rigoureuse qui vise à analyser et à comprendre des faits afin de récupérer un bon nombre d'informations nécessaires à leur validation. De cette recherche, découlent des interprétations et des conclusions aboutissant à des recommandations qui permettront de corriger la situation décriée et d'en éviter la récurrence. Ainsi, notre enquête s'effectue sur une population bien ciblée, à qui l'on remettra un questionnaire.

III-2-1-1- Présentation du questionnaire

Le questionnaire est l'ensemble des questions portant sur un sujet précis et obéissant à des règles particulières et précises de préparation, de construction et passation. Les questionnaires que nous avons utilisés dans ce travail sont constitués tout à la fois de questions ouvertes, de questions fermées, et de questions semi-ouvertes et des questions à choix multiple. Elles regroupent deux grands points, dont le premier traitant des questions d'identification du sujet et un second traitant des questions liées au phénomène étudié. L'enquête par questionnaire a particulièrement retenu notre attention parce qu'elle permet de quantifier et de comparer les informations collectées auprès d'une population bien ciblée. Elle est, à ce titre, un moyen pratique pour collecter rapidement des informations et un outil efficace d'aide à la décision. C'est une méthode qui est appropriée pour les recherches menées

dans les grands groupes, afin d'obtenir des enquêtés des données probantes et correspondantes aux questions posées.

III-2-1-2- La population d'étude

Par *population d'étude*, l'on désigne l'ensemble des personnes qui intéressent l'enquêteur et qu'il souhaite comprendre à travers une investigation menée sur le terrain. Cette population présente des sujets ayant des caractéristiques communes, soumis à une étude statistique. De manière générale, la population d'étude renvoie également à *un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent une même propriété et qu'ils sont de même nature*. (Grawitz, 1986, 1006)

En fait, pour une recherche comme celle-ci, l'on distingue deux types de population : la population cible et la population accessible.

III-2-1-2-1- La population cible

La population cible peut être entendue comme étant un groupe de personnes qui ont motivé au départ l'organisation de l'étude. Elle représente en réalité les individus dont le chercheur aimerait entendre des résultats, lesquels sont susceptibles de donner l'information que le chercheur veut posséder dans le but de réaliser avec précision, harmonie et justesse sa recherche. Dans le cadre de ce travail, la population cible est constituée non seulement des élèves de 6^{ème} du lycée de la Cité-Verte à Yaoundé, mais aussi des enseignants de français exerçant dans ledit établissement et en particulier ceux des classes de 6^{ème}. Compte tenu du fait que le nombre d'élèves est grand et par conséquent difficile à couvrir, nous avons sollicité une population accessible limitée à une classe.

III-2-1-2-2- La population accessible

La population accessible quant à elle renvoie aux individus avec lesquels le chercheur a travaillé. Il s'agit de ceux qui ont véritablement été enquêtés. C'est la partie de la population qui est disponible au chercheur, et facilement repérable par lui. Autrement dit, c'est l'ensemble des personnes que le chercheur peut atteindre pendant ses investigations sur le terrain. Elle respecte souvent certaines exigences, caractéristiques, notamment la proximité, la disponibilité et l'accessibilité linguistique.

La population accessible dans le cadre de notre étude est donc constituée des élèves de la classe de 6^{ème} B du lycée de la Cité-Verte à Yaoundé, pour un effectif de 102 élèves.

Tableau 2 : Répartition des élèves

| Classe | Effectif | | Total | Pourcentage |
|--------------------|----------|---------|-------|-------------|
| | Filles | Garçons | | |
| 6 ^{ème} B | | | 102 | 100% |
| | 68 | 34 | | |

Source : terrain

III-2-1-3- Échantillonnage et échantillon

III-2-1-3-1- Échantillonnage

Selon De Landsheere, *échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (ou inférences) applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait.* (De Landsheere, 1975, 251) L'échantillonnage représente donc l'ensemble des opérations qui ont pour objet de prélever un certain nombre d'individus dans une population donnée. Elle est une sélection d'une partie dans un tout et consiste essentiellement à examiner une fraction de la population, c'est-à-dire un échantillon, afin de recueillir des informations de façon à en tirer des conclusions au sujet de l'ensemble de la population. La méthode d'échantillonnage choisie pour ce travail est la technique d'échantillonnage en grappes, au vue de la rapidité et de la précision qu'elle offre dans le traitement des informations. Elle consiste à diviser la population d'étude en groupes ou grappes, sélectionnés au hasard afin qu'ils puissent représenter notre population totale. C'est dire que notre échantillon ne sera constitué que des grappes que nous avons sélectionnées.

III-2-1-3-2- Échantillon

La population d'étude étant également très vaste, il importe que nous prélevions un échantillon représentatif des personnes réellement enquêtées. Conscient de ces considérations méthodologiques, nous avons délimité le terrain d'investigation et consulté la tranche de la population la plus en rapport avec l'objet de notre travail. Aussi avons-nous destiné nos deux types de questionnaires aux deux acteurs principaux intervenant dans l'enseignement du français selon l'approche par les compétences. Il s'agit en clair des enseignants ayant en charge l'enseignement/apprentissage selon l'APC, et les élèves soumis à cette nouvelle approche pédagogique. Ainsi, notre population d'étude étant constituée principalement d'enseignants et d'élèves, nous y avons dégagé un échantillon dont l'effectif total est de 119 soit 102 élèves, et 17 enseignants. Cet effectif est réparti ainsi qu'il suit dans le tableau suivant :

Tableau 3: Répartition de la population d'étude

| Population | Élèves | Enseignants | Total |
|------------------------|---------------|--------------------|--------------|
| Lycée de la Cité-Verte | 102 | 17 | 119 |

Le choix de ces outils et des populations d'étude sus mentionnés est guidé par notre volonté d'obtenir dans ce travail des résultats objectifs et facilement observables. En effet, l'enquête par les questionnaires représente le moyen par lequel nous pouvons obtenir des informations réelles concernant non seulement la pratique de l'APC, mais surtout la gestion de la classe selon cette nouvelle approche pédagogique. Cette méthode, nous offre également l'occasion d'observer directement les pratiques de classe des enseignants de français qui sont désormais soumis aux exigences de la nouvelle approche. Elle nous donne l'occasion d'observer comment sont dispensées toutes les sous-disciplines de la classe de français et particulièrement celle de la 6^{ème} choisie pour ce travail.

III-2-1-4- Description des instruments de collecte des données

L'instrument de collecte des données est l'intermédiaire particulier dont doit se servir le chercheur pour recueillir les données à soumettre à l'analyse. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons opté pour l'administration des questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves, et plus encore par l'observation directe des cours de français en salle. Ces questionnaires sont adressés aux deux des trois pôles majeurs de l'éducation. Nous en faisons la présentation ci-dessous.

III-2-1-4-1- Élaboration des questionnaires, présentation des enquêtés et procédés de collecte

III-2-1-4-1-1-Élaboration des questionnaires

Ces questionnaires sont constitués de deux grandes sections, dont la première est réservée à l'identification du sujet, et la deuxième est liée au phénomène à étudier. En réalité, l'identification du sujet comporte un ensemble de questions dont l'objectif final est de renseigner le lecteur sur l'élève, ou alors sur l'enseignant en tant que deuxième agent de l'éducation. Il s'agit des questions qui portent sur le sexe, l'âge, le niveau d'étude pour les élèves, et des renseignements tels le grade, les classes tenues, le nombre d'années d'enseignement, et la discipline enseignées pour ce qui est des enseignants. La deuxième partie de ce questionnaire concerne les pratiques de la classe selon l'APC dans le sous cycle d'observation des lycées et collèges.

III-2-1-4-1-2- Présentation des enquêtés

III-2-1-4-1-2-1- Le questionnaire des enseignants

Ce questionnaire est constitué d'un préluce qui a pour objectif de recueillir des informations permettant d'identifier clairement les individus constituant notre population d'étude. Il comprend vingt (20) questions qui peuvent être classées en quatre catégories. La première concerne la connaissance de l'APC, la deuxième, la démarche adoptée par l'enseignant lors de ses interventions pédagogiques, la troisième est liée à l'utilisation des techniques de formation appropriées dans les grands groupes, et la quatrième concernant les difficultés rencontrées par les enseignants suite à la pratique effective de cette approche pédagogique. À chacun de ces thèmes sont rattachées des questions précises. Toutes ces questions permettent aux enseignants d'exprimer librement leur point de vue sur les questions qui leur sont posées.

III-2-1-4-1-2-2- Le questionnaire des élèves

D'entrée de jeu, il comprend un préambule tout comme celui adressé aux enseignants de français. Les éléments qu'on y retrouve sont également identiques, sauf que les items se distinguent par le fait qu'ils sont à la fois des questions ouvertes, des questions fermées et des questions à choix multiple. Ces questions sont liées à nos hypothèses de travail. Il s'en dégage quatre thèmes majeurs : la démarche adoptée lors des pratiques de classe de français, le travail collaboratif avec ses pairs, l'attitude de l'apprenant pendant les cours de français, et l'apport de son camarade dans la construction du savoir. Les questions ainsi posées nous permettent de guider le candidat dans le choix des réponses possibles que l'on attend de lui, mais aussi de lui laisser la possibilité de répondre librement à certains moments, afin qu'il se sente plus impliqué qu'il ne l'est déjà dans ce processus. C'est ce qui justifie la présence des questions ouvertes dans ce questionnaire.

III-2-1-4-1-2-3- L'observation directe des cours

L'observation directe est un procédé scientifique de recueil des informations qui consiste à examiner avec objectivité un phénomène que l'on s'est proposé de décrire, et d'analyser, afin d'en ressortir une interprétation.

Pour ce qui est de l'observation des cours de français, notre passage en stage pratique au lycée de la Cité-Verte, nous a offert la possibilité d'observer plusieurs leçons dispensées par le professeur de français en charge de la classe. Nous avons pu assister exactement à deux mois et demi de séances de cours en 6^{ème} B. Les différentes activités qui ont meublé ces séances étaient constituées de toutes les sous-disciplines du français que sont : les lectures (suivie et méthodique), l'expression (orale, et écrite), la grammaire, l'orthographe, le

vocabulaire, la conjugaison. Chacune de ces séances de cours tenaient des modules : la vie économique, bien-être et santé, et médias et communication. Il était question pour nous d'observer comment l'enseignant organise sa salle de classe pendant les apprentissages, et surtout quels étaient les rendements possibles à la fin de chaque séance.

III-2-1-4-1-2-4- Administration des questionnaires

Pour effectuer la collecte des données relatives aux questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves, nous avons administré les questionnaires à notre échantillon du lycée de la Cité-Verte dans la période allant du 22 février au 07 mars 2016 pour ce qui est des enseignants, et le 16 mars 2016 précisément entre 10h30 et 11h25 pour ce qui est des élèves dudit établissement. Pour ce faire aisément, il a fallu passer par deux phases essentielles à savoir l'explication des consignes aux élèves et la distribution du questionnaire d'une part, et le contrôle du remplissage par les élèves jusqu'à la fin d'autre part. Pour ce qui est des enseignants, ils ont rempli le questionnaire sans problème.

III- 3- Analyse, interprétation des données et validation des hypothèses

III-3-1- Traitement des données

Pour traiter les informations fournies par nos enquêtés, nous comptons analyser les résultats obtenus en les classant par thème. Nous avons respecté l'ordre d'apparition des questions et nous avons élaboré des tableaux à plusieurs entrées, correspondant à chacune des questions posées en illustrant les réponses de manière générale. Pour ce faire aisément, nous avons opté pour la technique de dépouillement par pourcentage. Cette technique nous a amené à utiliser la formule suivante pour le dépouillement : $P_i = n \times 100 / N$; avec P_i = pourcentage, n =le nombre de personne partageant le même point de vue sur une question suggérée, et N = le nombre total d'individus interrogés (enseignants /apprenants).

III-3-2- Analyse des résultats

Cette phase consiste à faire le dépouillement des questionnaires adressés à l'échantillon que nous avons choisis.

III-3-2-1- Dépouillement du questionnaire des enseignants

Cette étape du travail consiste en la présentation des résultats fournis par les enseignants de français sans y apporter aucunes modifications. Cette présentation nous permettra d'observer l'organisation qu'ils font de la salle de classe pendant lesdits cours, tout

en se conformant à la nouvelle réglementation en vigueur. L'analyse de ce questionnaire suivra l'ordre de présentation des éléments constitutifs de ce questionnaire, en allant du préambule aux questions proprement dites.

III-3-2-1-1- Les résultats des enseignants

Tableau 4: Répartition des enseignants selon le sexe

| Sexe | Effectif | Pourcentage |
|----------|----------|-------------|
| Féminin | 10 | 58,82% |
| Masculin | 07 | 41,17% |
| Total | 17 | 100% |

L'on observe à l'issue de ce recensement qu'il y a plus d'enseignants de sexe féminin, soit 58,82% de la population enquêtée. Les enseignants de sexe masculin quant à eux représentent un pourcentage de 41,17%. Ce qui nous donne un total de 100% d'enseignant constituant notre échantillon.

Tableau 5: Analyse du nombre d'années d'expérience des enseignants

| Expérience | Effectif | Pourcentage |
|------------|----------|-------------|
| 0-4 ans | 06 | 35,30% |
| 5-8 ans | 05 | 29,41% |
| 9-14 ans | 04 | 23,52% |
| 15-18 ans | 02 | 11,76% |
| Total | 17 | 100% |

Il ressort de ce tableau que sur les 17 enseignants enquêtés, 06 se situent entre (0-4ans) d'ancienneté dans la profession. Ils représentent le plus grand effectif de cette enquête, soit 35,30%. Quant aux plus expérimentés, ils varient entre 09 et 18 ans d'ancienneté, soit un total de 06 enseignants pour un pourcentage de 35,28%. Les 05 autres enseignants se situent entre 5 et 8 ans d'ancienneté, et représente un pourcentage de 29,41% de la population enquêtée. Aussi, pouvons-nous considérer ce paramètre d'ancienneté comme étant un indicateur sur la maîtrise des techniques d'apprentissage dans une classe où règne l'APC.

Tableau 6: Analyse des grades des enseignants

| Grade | Effectif | Pourcentage |
|--------------|-----------------|--------------------|
| PLEG | 10 | 58,82% |
| PCEG | 05 | 29,41% |
| Vacataire | 01 | 05,89% |
| Contractuel | 01 | 05,88% |
| Total | 17 | 100% |

Au vue de ces données, l'on constate que sur les 17 enseignants enquêtés, 10 sont détenteurs d'un diplôme de professeur des lycées d'enseignement général, avec comme grade PLEG, pour un pourcentage de 58,82% de la population ciblée. Quant au reste, ils se situent entre 05,89% pour les enseignants vacataires et contractuels, et 29,41% pour les PCEG. L'on conclut donc que les PLEG représentent le plus grand nombre de cet échantillon.

Tableau 7: Répartition des classes tenues par les enseignants de français

| Classes tenues | Effectif |
|-------------------------------------|-----------------|
| 6 ^{ème} , 5 ^{ème} | 06 |
| 4 ^{ème} , 3 ^{ème} | 03 |
| 2 ^{nde} , Première | 04 |
| Terminale | 04 |

Après lecture de ce tableau sus-mentionnés, il apparaît que la quasi-totalité des enseignants choisis tiennent les classes du sous-cycle d'observation (6^{ème}, 5^{ème}). Ils représentent les 70% de notre échantillon choisi. Ceci constitue un plus dans ce travail, parce que l'on s'accorde à penser que ces enseignants ont le désir de s'arrimer à la nouvelle approche pédagogique.

Tableau 8: Connaissance de l'APC

| Question N°1 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|-----------------|-----------------|--------------------|
| Avez- vous déjà entendu parler de l'APC ? | Oui | 17 | 100% |
| | Non | 00 | 00% |
| | Total | 17 | 100% |

À la lecture de ce tableau nous constatons que sur les 17 enseignants choisis comme population enquêtée, tous ont déjà entendu parler de l'APC, soit 100%.

Tableau 9: Analyse du cadre dans lequel les enseignants ont entendu parler de l'APC

| Question N°2 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|--------------------------------------|-----------------|--------------------|
| Dans quel cadre avez-vous entendu parler de l'APC ? | Lors des séminaires | 11 | 64,71% |
| | Pendant les journées pédagogiques | 04 | 23,53% |
| | À d'autres occasions | 02 | 11,76% |
| | Total | 17 | 99,99% |

Il en ressort que 15 (11+ 04) enseignants ont entendu parler de l'APC lors des séminaires et pendant les journées pédagogiques représentent un pourcentage de 88,24% (64,71+23,53). Les deux (02) autres enseignants étant respectivement vacataire et contractuel disent avoir entendu parler de l'APC à des occasions autres que celles mentionnées plus haut. Ils représentent 11,76% du pourcentage total. Il est donc clair que la quasi-totalité de ces enseignants est au courant de l'implantation de la nouvelle approche dans notre système éducatif.

Tableau 10: Analyse du point de vue des enseignants sur l'implantation de l'APC

| Question N°3 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|--|----------|-------------|
| Que pensez-vous de l'implantation de l'APC dans le système éducatif camerounais ? | Approche révolutionnaire, adaptée, innovante, favorisant de meilleurs rendements chez les élèves. | 06 | 35,30% |
| | Approche qui implique davantage l'élève dans son apprentissage et le rend autonome vis-à-vis de son savoir. | 03 | 17,64% |
| | Approche qui facilite l'enseignement et permet aux apprenant de se focaliser sur l'essentiel des apprentissages. | 03 | 17,64% |
| | Approche bien pensée mais, il y a manque d'outils pour sa mise en œuvre. | 02 | 11,77% |
| | Approche qui est encore en cours d'expérimentation. | 01 | 5,88% |
| | Approche nécessitant une formation des enseignants. | 01 | 5,88% |
| | Approche pouvant contribuer à la professionnalisation des enseignants. | 01 | 5,88% |
| | Total | | 17 |

À la question de savoir ce que les enseignants pensent de l'implantation de l'APC dans le système éducatif camerounais, plusieurs réponses ont été avancées. 35,30% d'entre eux pensent que l'APC est une approche révolutionnaire, adaptée, innovante, qui favorisent sans aucun doute de meilleurs rendements chez les élèves. 17,64% pensent qu'elle facilite l'enseignement, leur allège la tâche et permet aux apprenants de se focaliser sur l'essentiel des apprentissages. 05 enseignants estiment que c'est une approche bien pensée, qui reste encore en cours d'expérimentation, et qui nécessite une plus grande formation des enseignants, qui s'avère même être une contribution pour la professionnalisation des enseignants, mais qui manque encore d'outils pour sa mise en œuvre. 17,64% trouve que cette approche est un atout pour l'enseignement/apprentissage car elle implique davantage l'élève dans son apprentissage et le rend autonome vis-à-vis de son savoir.

Tableau 11: Analyse des effectifs réels dans les classes de 6ème

| Question N°4 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|-----------------|-----------------|--------------------|
| Dans vos classes de 6 ^{ème} , l'effectif respecte-t-il le ratio de 60 élèves ? | Non | 17 | 100% |
| | Oui | 00 | 00% |
| | Total | 17 | 100% |

Cette interrogation nous amène à conclure que dans toutes les classes de 6^{ème} du lycée de la Cité-Verte, l'effectif total des élèves par classe s'élève à plus de 60 élèves, d'où les 100% de l'effectif. Il s'agit-là d'un cas patent d'effectif pléthorique. C'est d'ailleurs ce qui justifie que l'on ait dans notre 6^{ème} B choisi un effectif de 102 élèves au total.

Tableau 12: Analyse du choix de la méthode pédagogique adoptée pendant les situations de classe

| Question N°5a | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|-----------------|-----------------|--------------------|
| Quelle approche pédagogique préférez-vous lors de vos pratiques de classe ? | APC | 10 | 58,83% |
| | PPO | 07 | 41,17% |
| | Total | 17 | 100% |

À l'issue de cette question, il ressort l'analyse suivante : 58,83% soit 10 enseignants pratiquent l'APC dans leur salle de classe. Ils représentent plus de la moitié de l'échantillon enquêté. Les 41,17% restants, soit 07 enseignants utilisent la PPO dans leur pratique de classe.

Tableau 13: Justification du choix de la méthode pédagogique adoptée en classe

| Question N°5b | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|-----------------------|-------------------------------------|----------|-------------|
| Justifiez votre choix | APC difficile à appliquer | 07 | 41,18% |
| | APC produit de meilleurs rendements | 06 | 35,29% |
| | PPO plus simple | 04 | 23,53% |
| | Total | 17 | 100% |

Lorsque nous explorons les résultats contenus dans le tableau ci-dessus, nous ne constatons que 07 enseignants soit 41,18% pensent que l'APC reste difficile à appliquer même après autant d'années. 35,29% des enseignants estiment que cette approche pédagogique produit de meilleurs rendements chez les élèves de 6^{ème}, et les 23,53% restants pensent encore que la pédagogie par objectifs reste l'approche la plus simple à utiliser durant leurs pratiques de classe.

Tableau 14 : Analyse du choix de l'APC/PPO dans les pratiques de classe

| Question N°6 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|---|----------|-------------|
| Qu'est-ce qui justifie le choix de telle ou telle autre approche pédagogique dans vos salles de classe ? | APC obligatoire en 6 ^{ème} et 5 ^{ème} | 14 | 82,36% |
| | PPO en vigueur dans les autres classes | 03 | 17,64% |
| | Total | 17 | 100% |

Le tableau ci-dessus s'inscrit à la suite des deux qui le précèdent. En effet, il s'agit des raisons qui justifient le choix de telle ou de telle autre approche dans les salles. Il s'avère donc après analyse de ces données que 82,36% se servent de l'APC en 6^{ème} et en 5^{ème} parce qu'elle est obligatoire. Les autres 17,64%, soit 03 enseignants utilisent la PPO dans les autres classes parce que l'APC n'y est pas encore entré en vigueur. Toutefois, la plupart avoue que la nouvelle approche produit de meilleurs rendements chez les élèves, et aussi, qu'elle leur facilite la tâche pendant les apprentissages et accorde désormais la première place à l'élève.

Tableau 15: Analyse de la valeur qu'a l'APC lors des pratiques de classe

| Question N°7 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|------------------|-----------------|--------------------|
| Quelle est la valeur que vous accordez à l'APC dans vos pratiques de classe ? | Très importante | 13 | 76,48% |
| | Moins importante | 03 | 17,64% |
| | Pas importante | 01 | 5,88% |
| | Total | 17 | 100% |

Les résultats obtenus à la suite de cette question prouvent que 76,48% des enseignants enquêtés accordent une très grande importance à l'APC. Ils représentent d'ailleurs le plus gros de l'effectif total qui a servi d'échantillon. 17,64% la trouve moins importante, et les 5,88% restant trouvent qu'elle n'est pas du tout importante. L'analyse de ces résultats laisse penser que malgré les « coups » qu'elle prend, l'APC reste tout de même prisee dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. Serait-ce parce qu'elle produit de meilleurs rendements chez les élèves ? Serait-ce parce qu'elle allège la tâche de l'enseignant ? Qu'à cela ne tienne, les sondages recueillis lors de cette enquête prouvent que l'APC a toutes ses raisons d'être.

Tableau 16: Connaissance des stratégies d'apprentissage

| Question N°8 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|-----------------|-----------------|--------------------|
| Connaissez-vous les stratégies d'apprentissage ? | Oui | 17 | 100% |
| | Non | 00 | 00% |
| | Total | 17 | 100% |

À la question de savoir si les enseignants connaissent les stratégies d'apprentissage, nous avons recueillis après enquête 17 réponses positives, soit un pourcentage total de 100% d'enseignants qui ont une nette connaissance des techniques d'apprentissage que l'on utilise en situation classe.

Tableau 17: Analyse de l'utilisation des stratégies d'apprentissage pendant les cours de français

| Question N°9 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|------------------------------|----------|-------------|
| Quelle stratégie d'apprentissage utilisez-vous lors de vos enseignements ? | Travail de groupe et exposés | 12 | 70,59% |
| | Jeux de rôles | 04 | 23,53% |
| | Brainstorming | 01 | 5,88% |
| | Total | 17 | 100% |

Ici, l'on constate que la grande majorité des enseignants soit 70,59%, représentant les $\frac{3}{4}$ de l'échantillon, utilisent à la fois le travail de groupe et la technique des exposés lors de leur enseignement. Seule 01 personne soit 5,88%, avoue employer le brainstorming qui est une technique différente des deux précédentes. Les 23,53% restants disent utiliser la technique du jeu de rôles dans leur pratique de classe. Le constat que l'on en fait est le suivant : seules deux des techniques d'apprentissage sont les plus employées. Il s'agit des travaux en groupe et des exposés. Les autres techniques, sont moins employées.

Tableau 18: Analyse des sous-disciplines dans lesquelles les enseignants utilisent des stratégies d'apprentissage

| Question N°10 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|---|----------|-------------|
| Dans quelle sous-discipline du français utilisez-vous ces stratégies ? | Expression écrite et orale | 12 | 70,60% |
| | Lectures | 04 | 23,52% |
| | Grammaire | 01 | 5,88% |
| | Orthographe/Vocabulaire/ conjugaison | 00 | 00% |
| | Total | 17 | 100% |

Après recueil de ces données, l'on en déduit que les cours d'expression écrite et orale sont les plus appréciés. Ce sont les disciplines dans lesquelles les techniques d'apprentissage font le plus leur preuve. C'est ce qui justifie qu'elle constitue 70,60% du pourcentage total. Soulignons aussi que 23,52% de cet échantillon utilisent également ces stratégies d'apprentissage pendant les cours de lectures. 01enseignant soit 5,88% les utilise également

pendant les cours de grammaire. Cependant, il se trouve aussi que les sous- disciplines telles que l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire ne facilitent pas l'usage, ni même la mise en œuvre des techniques d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle, elle représente 0% de notre pourcentage total.

Tableau 19: Analyse des rendements obtenus par les élèves après usage des stratégies d'apprentissage

| Question N°11 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|-----------------|-----------------|--------------------|
| Quels sont les rendements que vous obtenez après utilisation de ces stratégies ? | Moyens | 09 | 52,95% |
| | Bons | 07 | 41,17% |
| | Faibles | 01 | 5,88% |
| | Total | 17 | 100% |

Les résultats obtenus dans ce tableau montrent que les rendements des élèves après mise en œuvre des techniques d'apprentissage sont pour la plupart moyens, avec un taux de 52,95%, soit un peu plus de la moitié. En fait, les enseignants continuent d'estimer que l'usage de ces stratégies améliore les rendements seulement à 41,17%. Toutefois, 5,88% d'entre eux pensent que ces techniques rendent les apprenants faibles. Ce qui nous donne un total de 100% de réponses recueillies.

Tableau 20: Amélioration des compétences des élèves

| Question N°12 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|-----------------|-----------------|--------------------|
| Pensez-vous que l'emploi de ces stratégies améliore les compétences des élèves ? | Oui | 11 | 64,71% |
| | Non | 06 | 35,29% |
| | Total | 17 | 100% |

Après sondage, les réponses recueillies à cette question montrent que 64,71% pensent que l'usage des stratégies d'apprentissage en cours de français accroît à coup sûr l'effort de l'élève et par conséquent améliore ses compétences. Les 35,29% continuent de penser que

leur emploi n'a aucune incidence que les compétences des apprenants, et qu'elles restent au même point. Il n'y a donc pas de changement selon eux.

Tableau 21: Analyse des attitudes des élèves pendant les cours de français

| Question N°13 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|----------|----------|-------------|
| Les élèves se montrent-ils coopératifs lors de la mise en œuvre de ces stratégies ? | Oui | 17 | 100% |
| | Non | 00 | 00% |
| | Total | 17 | 100% |

L'analyse des réponses recensées montre que les élèves se montrent très coopératifs lors de la mise en œuvre des techniques d'apprentissage pendant les cours. Cela représente 100% des réponses obtenues.

Tableau 22: Analyse des difficultés rencontrées pendant la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage dans les classes de 6^{ème} et de 5^{ème}.

| Question 14 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|-------------------------------|----------|-------------|
| Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage dans les classes de 6 ^{ème} et de 5 ^{ème} ? | Effectifs pléthoriques | 10 | 58,82% |
| | Manque de matériel didactique | 03 | 17,64% |
| | Découpage horaire | 02 | 11,76% |
| | Manque de formation | 01 | 5,88% |
| | Absence de séminaires | 01 | 5,88% |
| | Total | 17 | 100% |

Les difficultés auxquelles les enseignants font face après mise en œuvre des techniques d'apprentissage pendant leurs interventions didactiques sont de plusieurs ordres et varient d'un pourcentage à un autre. Ainsi, 58,82% avancent comme argument les effectifs pléthoriques. Ils pensent pour le plus grand nombre que ce facteur est responsable de l'échec des rendements. 17,64% accusent le manque de formation, 11,76% présentent comme preuve

le découpage horaire qui ne cadre pas toujours avec les progressions et les calendriers administratifs. 5,88% disent que leurs difficultés résident surtout dans le manque de formation. Et les 5,88% restants avancent comme argument l'absence de séminaires. Aussi multiples soient-elles, toutes ces réponses l'une autant que l'autre représentent les difficultés majeures auxquelles se heurtent les enseignants dans l'application de l'APC, et surtout le déroulement des techniques d'apprentissage dans un espace classe.

III-2-2-1-2- Interprétation des résultats des enseignants

Les résultats obtenus après analyse des réponses des enseignants montrent que les stratégies ou techniques d'apprentissage sont bien connues dans le domaine de l'enseignement au lycée de la Cité-Verte. Si l'on se réfère aux réponses recueillies auprès des enseignants de cet établissement, l'on se rend à l'évidence que les techniques les plus prisées restent le travail de groupe, les exposés, et le jeu de rôles.

En effet, chacun d'entre eux estime que ce sont-là les techniques qui leur facilitent la tâche pendant les apprentissages, d'autant plus que les élèves s'y montrent extrêmement coopératifs puisqu'ils en ont l'habitude. Seulement, la difficulté de leur mise en forme semble-t-il viendrait de deux facteurs principaux : le premier facteur étant que toutes les sous-disciplines du français ne favorisent pas toujours la mise en œuvre appropriée des techniques d'apprentissage ; et le deuxième étant que les enseignants n'ont pas une large connaissance de la multitude des stratégies qu'ils pourraient employer dans leur classe. C'est la raison pour laquelle ils se cantonnent à ces trois techniques sus-évoquées et essayent autant faire que ce peut de les utiliser dans leur travail pour impliquer davantage l'élève.

En outre, l'approche de l'enseignement par les compétences avec entrée par les situations de vie, désormais en vigueur dans nos systèmes éducatifs, remet à l'ordre du jour la place qu'occupe l'élève dans la construction de son savoir. Et à cet effet, pour des élèves entrant nouvellement au collège, il est de bon ton de les amener à construire leur savoir par eux-mêmes, et au besoin, à le construire en travaillant en collaboration avec les autres. C'est d'ailleurs ce qui nous a motivé à porter notre choix sur ces élèves de 6^{ème}. L'on s'accorde donc à penser que la bonne mise en œuvre d'une technique d'apprentissage pendant une leçon implique plus l'élève, l'amène à fournir plus d'efforts que d'habitude, et a indubitablement une influence positive sur son rendement.

Toutefois, il ressort de cette analyse que plusieurs enseignants sont confrontés à de nombreuses difficultés. Ces difficultés sont liées notamment aux effectifs pléthoriques dans

les salles de 6^{ème}, au manque de matériel didactique qui réduit parfois les possibilités lors de la préparation des cours, au découpage horaire qui ne cadre pas toujours avec les contraintes du calendrier administratif. Ils estiment aussi que les séminaires faits à leur endroit ne satisfont pas toutes leurs attentes à maîtriser effectivement l'application de cette nouvelle approche pédagogique. Autant de difficultés qui peuvent freiner leurs efforts. La demande en éducation reste sans cesse croissante, et l'on n'y peut rien. Toutefois, l'on peut développer de nouvelles stratégies pour satisfaire aux besoins auxquels nous faisons face de nos jours en fournissant des moyens adéquats pour que ni enseignants, ni élèves ne ressentent trop le poids du travail.

III-3-2-2- Résultats des questionnaires des apprenants et interprétation

III-3-2-2-1- Résultats des questionnaires des apprenants

Il est question à ce niveau du travail, de faire une analyse des informations recueillies dans le questionnaire adressé aux apprenants de 6^{ème} B, tout comme nous l'avons fait lorsque nous présentions les résultats obtenus chez les enseignants. Leur questionnaire est constitué en grande majorité de questions fermées. Cette analyse se fera également sur la base de quatre volets. Le premier étant de l'ordre de l'identification, le deuxième concernant l'importance du français aux yeux de ces enfants, et le troisième s'attardera sur le travail collaboratif en classe pendant les cours de français et le quatrième volet enfin s'attardera sur les attitudes des élèves pendant les cours de français.

Tableau 23: Analyse des variables sociales propres aux apprenants

| Sexe | Effectif | Pourcentage |
|-------------|-----------------|--------------------|
| Féminin | 68 | 66,67% |
| Masculin | 34 | 33,33% |
| Total | 102 | 100% |

L'analyse de ce palier réservé au sexe des apprenants enquêtés révèle que dans la classe de 6^{ème} B du lycée de la Cité-Verte, les filles sont plus nombreuses que les garçons. Elles représentent 66,67% de la population contre 33,33% chez les garçons.

Tableau 24: Analyse des variables propres aux apprenants

| Âge | Effectif | Pourcentage |
|----------------|----------|-------------|
| 09-12 ans | 87 | 85,30% |
| 13-14 ans | 14 | 13,72% |
| 15 ans et plus | 01 | 0,98% |
| Total | 102 | 100% |

Pour le facteur âge, les apprenants de cette classe se situent majoritairement entre 09 et 12 ans, avec un pourcentage de 85,29%. Ce pourcentage dépasse largement celui de ceux dont l'âge varie entre 13 et 14 ans (13,72%) et même de cet apprenant dont l'âge est supérieur ou égal à 15ans soit 0,98%.

Tableau 25: L'intérêt pour le français

| Question N°1 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--------------------------|----------|----------|-------------|
| Aimez-vous le français ? | Oui | 100 | 98,03% |
| | Non | 02 | 01,97% |
| | Total | 102 | 100% |

Ces résultats montrent que la quasi-totalité des apprenants de cette classe aime le français en tant que discipline. Ils comptent 98,03% contre 01,97% qui avoue ne pas aimer le français pour une raison ou pour une autre.

Tableau 26: Analyse des raisons pour lesquelles les apprenants aiment ou non le français

| Question N°2 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|-----------------------------------|--|----------|-------------|
| Pourquoi aimez-vous le français ? | Il permet de mieux s'exprimer | 70 | 68,62% |
| | Le français est la matière la plus facile | 15 | 14,70% |
| | Le français m'aide à bien comprendre les autres matières | 07 | 6,87% |
| | C'est une matière qui | 06 | 5,88% |

| | | | |
|--|--|-----|--------|
| | m'aide dans la vie de tous les jours | | |
| | C'est l'une des langues officielles | 02 | 01,97% |
| | Le français est dur et je n'ai pas de moyennes | 02 | 01,97% |
| | Total | 102 | 100% |

Les données obtenues dans ce tableau montrent que pour une raison ou pour une autre, ces apprenants aiment le français. En effet, après un sondage effectué auprès de ces apprenants il s'avère que 68,62% des élèves aiment le français parce qu'il leur permet d'améliorer leur expression courante. Cette raison occupe le plus gros du pourcentage obtenu à ce stade. 14,70% d'entre eux disent aimer le français parce que c'est la discipline la plus facile. 06,87% estiment l'aimer parce qu'il les aide à bien comprendre les autres matières. Pratiquement 05,88% pensent que l'étude du français leur est bénéfique dans la vie quotidienne, il leur donne plus d'ouverture ; 01,97% disent aimer le français parce que c'est l'une des langues nationales, par conséquent il faut absolument bien soigner son expression. Et le 01,97% restant avouent ne pas du tout aimer le français parce qu'ils n'y ont pas la moyenne et pensent ne pas le comprendre comme discipline.

Tableau 27: Analyse de la fréquence avec laquelle les élèves participent aux cours de français

| Question N°3 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--------------------------------------|-------------------|----------|-------------|
| Assistez-vous au cours de français ? | Tous les jours | 95 | 93,13% |
| | Régulièrement | 04 | 03,92% |
| | De temps en temps | 03 | 02,95% |
| | Jamais | 0 | 00% |
| | Total | 102 | 100% |

L'analyse de ces réponses montre que la majorité des élèves assiste au cours de français tous les jours. Ils représentent 93,13% du pourcentage total. De plus, il s'avère aussi

que certains d'entre eux n'y assistent que régulièrement (03,92%) ou alors de temps en temps (02,95%).

Tableau 28: Analyse du travail interactif pendant les cours de français

| Question N°4 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|----------|----------|-------------|
| Travaillez-vous avec vos camarades pendant les cours de français ? | Oui | 79 | 77,46% |
| | Non | 23 | 22,54% |
| | Total | 102 | 100% |

À la question de savoir si les élèves travaillent ensemble pendant les cours de français, les résultats obtenus donnent les pourcentages suivant : 77,46% soit les $\frac{3}{4}$ de la population ciblée reconnaissent qu'ils travaillent en collaboration avec leurs pairs. En effet, pendant les interventions pédagogiques seul 22,54% de ces élèves pensent qu'il leur est bénéfique de travailler seul plutôt qu'en groupe. Le reste, préfère le travail de groupe pour une raison ou pour une autre.

Tableau 29: Analyse de l'intervention des apprenants pendant les cours de français

| Question N°5 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|----------|----------|-------------|
| Votre professeur vous donne-t-il souvent la parole devant toute la classe ? | Oui | 97 | 95,09% |
| | Non | 05 | 04,91% |
| | Total | 102 | 100% |

La lecture de ce tableau nous amène à conclure que 95,09% des élèves de 6^{ème} B ont l'occasion de prendre la parole pendant les cours de français devant leur camarade. En fait, ces résultats témoignent de l'effectivité de la mise en œuvre des techniques d'apprentissage pendant les séances de cours.

Tableau 30: Recensement des sous-disciplines du français pendant lesquelles les élèves s'expriment

| Question N°6 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|---|----------|-------------|
| Pendant quels cours l'enseignant vous donne-t-il l'occasion de parler ? | Expression écrite et orale | 82 | 80,40% |
| | Lecture suivie et méthodique | 15 | 14,70% |
| | Grammaire/ Vocabulaire/ Orthographe/Conjugaison | 05 | 04,90% |
| | Total | 102 | 99,99% |

Les résultats obtenus ci-dessus stipulent que les cours d'expression écrite et ceux d'expression orale sont les plus choisis par les élèves. En fait, à leurs réponses l'on peut en déduire que ce sont les cours d'expression qui donnent l'occasion à ces élèves de s'exprimer librement pendant les cours. C'est ce qui justifie les 80,40% obtenus après sondages. Les 14,70% suivant ont coché comme réponse les cours de lectures (suivie et méthodique). Et les 04,90% restant représentent ceux qui ont choisi la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, et la conjugaison.

Tableau 31 : Analyse de l'apport du travail collaboratif entre élèves

| Question N°7a | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|----------|----------|-------------|
| Le travail effectué avec vos camarades vous apporte-t-il un plus ? | Oui | 96 | 94,12% |
| | Non | 06 | 05,88% |
| | Total | 102 | 100% |

À la question de savoir si le travail effectué avec leur camarade leur apporte un plus, 96 élèves répondent positivement avec un pourcentage de 94,12% sur 100%. Les 06 autres soit 05,88% disent que cette collaboration ne leur apporte aucun bénéfice.

L'observation des activités pédagogiques en classe est une méthode de collecte des données et d'étude en vue de retracer une action, un phénomène ou un objet. Le choix de la méthode d'enquête dépend du type de description souhaitée. Pour ce qui est de l'observation des activités en classe, nous nous attarderons uniquement sur l'intervention de l'enseignant,

des apprenants, et sur les difficultés pendant la leçon de français sans oublier les étapes qui permettent de conduire une leçon selon cette approche pédagogique.

Tableau 32 : Analyse de l'apport réel du travail interactif en classe

| Question N°7b | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|--|---|-----------------|--------------------|
| Que vous apporte le travail avec vos camarades ? | Cette collaboration m'apporte plus de connaissances | 76 | 74,50% |
| | Cette collaboration développe l'esprit de solidarité et m'apprend à mieux nous connaître | 09 | 08,82% |
| | Cette collaboration me frustre parce que mes camarades n'écoutent pas ce que j'ai à leur dire | 07 | 06,86% |
| | Cette collaboration m'aide à surmonter mes erreurs | 05 | 04,91% |
| | Cette collaboration m'embrouille à cause du manque de sérieux de mes camarades | 02 | 01,97% |
| | Cette collaboration est une perte de temps pour moi | 02 | 01,96% |
| | Ce travail collaboratif me rend plus rassuré | 01 | 0,98% |
| | Total | 102 | 100% |

Le tableau ci-dessus nous apprend de manière générale que la presque totalité des élèves gagne un plus lorsqu'ils travaillent avec leurs camarades. Chacun en ce qui le concerne présente plus ou moins le bénéfice qu'il tire de cette collaboration. C'est ainsi que 74,50% disent que cela leur apporte des connaissances supplémentaires ; 08,82% de cette population disent que cela renforce les liens entre camarades et développe l'esprit de solidarité ; 04,91% pensent que cela leur permet de remédier à leurs erreurs ; et 0,98% se sentent plus rassuré lorsqu'ils travaillent en groupe. Toutefois, il est des élèves qui pensent tout de même que cette collaboration ne fait en aucun cas leur fortune. Ils représentent les 01,97% et 06,86%. Pour eux, cette interaction semble être une perte de temps, ils s'embrouillent et se sentent même frustrés par le trop plein de connaissances de leurs camarades.

Tableau 33: Analyse des attitudes des élèves lorsqu'ils travaillent avec leurs camarades

| Question N°7 | Réponses | Effectif | Pourcentage |
|---|---|----------|-------------|
| Comment réagissez-vous lorsque vous travaillez avec vos camarades ? | Vous partagez vos idées avec vos camarades | 62 | 60,79% |
| | Vous imposez à tout prix vos idées | 27 | 26,47% |
| | Vous écoutez seulement ce que les autres disent | 13 | 12,74% |
| | Total | 102 | 100% |

Les réponses obtenues après cette question font état de ce que 60,79% des élèves enquêtés partagent leurs idées avec leur camarade pendant les travaux de groupe. Cela favorise l'interaction dans le groupe. 26,47% disent s'imposer à tout prix, sans laisser la parole aux autres. Et les 12,74% restant se contentent d'écouter ce que les autres ont à dire pendant le travail.

III-3-2-2-2- Interprétation des résultats des questionnaires des apprenants

L'enseignement/apprentissage selon l'approche par les compétences est perçu par les élèves comme un moyen leur permettant de s'exprimer et de donner leur point de vue sur un sujet qui les concerne. Il offre l'occasion à tout élève d'exprimer avec clarté et aisance sa personnalité, lorsqu'il travaille avec ses camarades. En fait, beaucoup d'élèves tels que le

présentent nos résultats, apprécient à sa juste valeur le travail qu'ils effectuent entre camarades. Ils disent y trouver beaucoup de profit, tel l'apport en ce qui concerne les connaissances nouvelles. Également, ce mode de travail leur offre la possibilité de se découvrir, de se connaître et même au-delà de tisser des liens solides pour le restant de leurs jours. C'est donc à juste titre que les techniques d'apprentissage font leurs preuves dans les salles de classe, et surtout auprès des élèves nouvellement admis en classe de 6^{ème}. Toutefois, comme toute technique, les stratégies d'apprentissage mises en œuvre pendant les cours de français, ne font pas toujours l'unanimité. Il se trouve qu'il existe des apprenants qui disent que cette collaboration ne leur est pas bénéfique. Bien au contraire, elle constitue une perte de temps pour eux parce que leurs camarades ne se montrent pas sérieux pendant le travail. En plus, pour les plus timides, ils ont l'impression d'être « frustrés » parce que ne sachant pas imposer leurs idées. La tâche revient donc à l'enseignant de rendre favorable les apprentissages pour tous ses apprenants, afin que tous aient les mêmes chances de réussite. En donnant les consignes de travail à ses apprenants, l'enseignant doit également expliquer aux autres élèves les conditions qu'ils doivent respecter pour travailler ensemble. Il serait donc approprié de prendre en considération la face de l'autre pendant les travaux et de veiller à ne pas la compromettre, sinon l'impact s'en ressentira sur le résultat final.

III-3-2-3- Résultats de l'observation des cours et interprétation

L'observation directe des cours sur le terrain constitue la troisième étape de notre enquête. Elle nous a permis de relever plusieurs informations relatives à leur organisation. En effet, toutes les séances de cours se sont faites sur le modèle de l'approche par les compétences. L'ouverture de ces différents cours est une étape très importante du processus enseignement/apprentissage car elle est consacrée aux salutations et à la mise en train qui permet aux enseignants d'établir le contact avec les élèves, et de mettre en marche la leçon du jour. C'était également le moyen pour ces enseignants de conduire ces élèves vers le corps de la leçon, étape après étape. De manière plus concrète, le canevas de travail allait de la lecture et de la compréhension de la compétence et des consignes, à la découverte de la situation-problème (SP). Puis venait la phase de traitement de la SP. Ici, l'enseignant laissait le soin aux élèves de traiter des questions se rapportant à cette SP, soit en petits groupes, soit individuellement en fonction de la leçon. Il leur donnait une quinzaine de minutes pour ce travail. Passée cette étape, intervenait alors la phase de confrontation et de correction des erreurs. Ici, tous les apprenants étaient tenus de dire un mot sur ce qu'ils ont abattu comme travail dans leurs cahiers respectifs. L'élève interrogé par l'enseignant répondait à la question posée et les autres devaient confirmer ou d'infirmer sa réponse. Cela favorisait l'interaction

dans la salle. Bref tout le gros du travail, toute la leçon du jour était mise sur pied par les élèves eux-mêmes. L'enseignant ne servait que de guide. Après tout ce travail, les élèves formulaient la règle et la notait dans les cahiers. La clôture des activités de chaque leçon se faisait en fonction des leçons. La plupart du temps, les élèves étaient soumis à un exercice de consolidation, sauf lorsqu'il s'agissait des cours d'expression orale notamment le compte rendu et la dramatisation. Tout compte fait, durant ces 55minutes de cours, chaque élève travaillait sur la leçon et apportait sa contribution à la mise en œuvre du travail final. Cette manière de procéder offre suffisamment de place à l'élève sur la scène pédagogique et lui donne l'occasion d'exercer sa compétence. Toutefois, il pouvait arriver que des conflits s'installent entre apprenants lors du travail de groupe. La tâche revenait donc à l'enseignant de régler les conflits afin que les rendements ne s'en ressentent pas et que la tâche du jour soit accomplie.

III-3-4- Validation des hypothèses

L'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain nous donnent l'occasion de valider nos hypothèses. En effet, après analyse et interprétation de ces résultats, l'on peut valider l'hypothèse de recherche N°1 qui stipule que les effectifs pléthoriques constituent une réelle cause de l'échec des élèves. En fait il s'avère que la notion de grand groupe a toujours été l'un des réels problèmes rencontrés dans la plupart de nos établissements d'enseignement secondaire. Elle implique généralement la présence d'un plus grand nombre d'élèves par rapport à l'espace ou au matériel didactique prévu pour l'enseignement. En fait, les effectifs dans les salles de classes de 6^{ème} avoisinent ou même au-delà de 100 élèves par classe. Ce qui rend la gestion de la classe par l'enseignant assez pénible. C'est la raison pour laquelle, pour une leçon de 55minutes par exemple l'enseignant doit faire preuve d'ingéniosité pour que tous les élèves sans exception bénéficient de cet apprentissage ; ce qui n'est pas toujours facile avec de grands effectifs comme ceux-là. L'intérêt de l'enseignant pour chacun de ses élèves se voit ainsi compromis à cause du manque de temps, car il ne lui permet pas de s'intéresser à chacun de ses élèves.

Or, malgré les effectifs pléthoriques, chaque élève a droit à une attention particulière pendant les apprentissages. L'enseignant doit se rassurer au cours de sa leçon que tous les élèves ont assimilé la notion dont il est question. Et pour cela il n'a guère d'autres choix que de mettre sur pied des stratégies d'apprentissage qui puissent lui permettre de mettre tous les élèves au travail et de donner les mêmes chances de réussite à tout le monde, tout en évitant

de crouler à lui tout seul sous le poids du travail. Ces conclusions nous permettent de valider l'hypothèse N°2 énoncée au départ.

S'agissant maintenant des élèves, l'on a pu conclure que beaucoup d'entre eux apprécient le travail collaboratif en classe. Ce qui nous permet de valider l'hypothèse N°3. En réalité, cette manière de travailler qui semble anodine pour ces enfants, leur donne la possibilité telle qu'ils l'ont dit de se connaître mutuellement, de tisser des liens et même de s'intégrer dans la société dans laquelle ils vivent. C'est donc là un signe qui prouve que les relations humaines peuvent se tisser sur les bancs.

En continuant dans la même mouvance, notre hypothèse N°4 se voit aussi validée. Elle montre que la bonne gestion du groupe classe par l'enseignant, rend effectivement l'apprentissage significatif pour l'élève. Pour ces jeunes élèves dont l'âge est encore bas, il est très important de trouver du sens à ce que l'on apprend. C'est en cela que se trouve leur intérêt. Ils ont besoin de motivation, ils ont besoin de comprendre pourquoi ils doivent apprendre, et à quoi leur servira cet apprentissage dans la vie quotidienne.

Tout ceci nous amène à valider l'hypothèse N°5 qui dit que la bonne mise en œuvre des méthodes d'apprentissage augmente le taux de réussite scolaire, parce qu'elle donne l'occasion à chaque apprenant de se mettre au travail et de fournir des efforts personnels pour construire son savoir. Car l'on ne peut comprendre que ce que l'on a soi-même construit. Il revient donc à l'enseignant de bien organiser sa classe, en tenant compte du temps qui lui est imparti, et de s'assurer que chaque élève travaille effectivement. Il doit donc être astucieux et méthodique, parce que les réponses qu'ils ont données nous montrent qu'eux aussi pensent qu'une bonne mise en œuvre de ces techniques d'apprentissage pourrait améliorer les rendements des élèves tant au niveau scolaire qu'au niveau social. Il serait donc tout à fait judicieux pour ces enseignants de revisiter la mise en œuvre de ces techniques, pour une meilleure gestion du groupe classe.

CHAPITRE 4

SUGGESTIONS POUR UNE MEILLEURE GESTION DU GROUPE CLASSE DANS LE CONTEXTE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

De prime abord, l'éducation dans le monde et en particulier au Cameroun occupe une grande place dans le développement d'un pays. C'est l'un des domaines dans lesquels la demande est de plus en plus forte, compte tenu de la croissance démographique. Et l'on ne saurait refuser l'éducation à un individu. C'est fort de ce constat que l'on retrouve dans nos salles de classe des effectifs qui ne cessent de croître année après année. Ce qui bien évidemment provoque un malaise chez les enseignants, et parfois même chez les apprenants. Ainsi, pour pallier à ces problèmes, le présent chapitre cherche à démontrer qu'une bonne gestion du groupe classe dépend amplement de sa bonne organisation. Il est question de montrer en quoi ces techniques de formation peuvent rendre l'apprentissage plus digeste pour l'apprenant et même pour l'enseignant qui en a la responsabilité. Certes, le chapitre précédent fait état de ce que les enseignants ont une bonne connaissance de quelques stratégies d'apprentissage, seulement l'on se rend compte que beaucoup n'en connaissent pas la mise en œuvre. Or l'on sait qu'une technique mal mise en œuvre peut produire des résultats contraires à ceux attendus. C'est la raison pour laquelle nous comptons apporter quelques suggestions, dans ce chapitre, qui pourront aider les enseignants des classes de français, et en particulier ceux dont les classes sont régies par l'APC. Ces suggestions s'adressent au ministre des enseignements secondaires, au chef d'établissement, aux enseignants et aux élèves.

IV-1- Au ministre des enseignements secondaires

- **Le matériel didactique**

L'une des suggestions va à l'endroit du matériel didactique approprié pour l'enseignement du français. En fait il se trouve selon les dires de certains enseignants que les manuels en accord avec la nouvelle approche pédagogique n'offrent pas beaucoup de possibilités aux enseignants lorsqu'ils préparent leur leçon. Il se pose par exemple le problème de corpus en adéquation avec les six (6) modules. Parfois, il est difficile de trouver

un corpus qui sied à la situation de vie choisie pour la leçon du jour. Il serait donc important d'offrir plus de manuels aux enseignants, afin que leur choix soit plus large, et de multiplier les situation-problèmes à proposer aux apprenants.

- **La construction de nouvelles infrastructures**

Le problème d'infrastructure demeure un véritable caillou dans la chaussure de nos établissements. Or la demande en éducation est de plus en plus forte, et l'on ne peut s'y soustraire. Alors, le recrutement des apprenants devrait se faire en tenant compte de l'espace qui leur est réservé dans les salles de classe. Cela évitera que dans une classe prévue pour accueillir 50-60 élèves que l'on y retrouve 100 élèves et parfois même plus. Une telle réduction serait favorable à la bonne gestion de la classe et permettrait désormais aux enseignants de suivre chaque élève individuellement. Aussi serait-il nécessaire de construire de nouvelles infrastructures telles que les salles de classe, les bancs pour faciliter l'épanouissement des élèves à l'école.

- **La multiplication des séminaires de formation à l'APC**

L'un des problèmes décrié lors de cette enquête est le problème de la multiplication des séminaires de formation à l'application de la nouvelle approche pédagogique. En réalité, plusieurs enseignants estiment ne pas encore être suffisamment formés pour pratiquer dans les règles de l'art cette approche nouvelle. Il serait donc judicieux d'organiser davantage de séminaires pour que les enseignants soient bien formés, et que les rendements attendus à terme chez les élèves croissent de plus en plus.

IV-2- Au chef d'établissement

Au chef d'établissement, nous leur suggérons la réduction des effectifs dans les salles de classe. En effet, nous savons que l'APC/ESV nécessite que l'on s'intéresse à chaque apprenant de manière individuelle. Or cela semble difficile à cause du trop-plein d'effectif dans les salles. Il serait donc souhaitable que les chefs d'établissement allègent les effectifs afin de rendre plus efficace le travail fait selon l'APC. Toutefois, cela ne serait possible que lorsque les autorités en charge de l'éducation doteront nos établissements de nouvelles infrastructures.

IV-3- Aux enseignants

Étant donné que les enseignants sont l'un des maillons de la chaîne éducative, il est aussi souhaitable que l'on s'y intéresse. C'est pourquoi nous leur suggérons de se recycler à la mise en œuvre d'un dispositif d'apprentissage pendant les cours de français. Ce recyclage doit se faire pour au moins deux raisons : la première est qu'il leur permettra de réapprendre à mettre en œuvre les techniques d'apprentissage qu'ils connaissent déjà ; la deuxième étant que ce serait l'occasion pour eux de découvrir de nouvelles techniques qui sont plus simples et qui font tout aussi leurs preuves lors des apprentissages. La mise en œuvre et le bon déroulement de celle-ci nécessite que l'on respecte certains critères. Tout d'abord, la réussite ce travail dépend du choix de la technique, car toutes les techniques ne correspondent pas à toutes les leçons. Ensuite, il faut bien organiser la classe de manière à favoriser le travail entre élèves. Et enfin il faut s'intéresser à chacun de ses élèves. Un recyclage en cela serait donc propice pour bien gérer sa classe selon l'APC/ESV.

IV-4- Aux élèves de 6^{ème}

Aux élèves de 6^{ème} nous leur recommandons d'apprendre à travailler ensemble, à écouter les autres pendant le travail de groupe, à développer le sens du respect d'autrui, et l'esprit de solidarité, d'entraide. Ce sont autant de valeurs que prône l'école d'aujourd'hui. Qu'ils fassent preuve de civisme remarquable surtout que tous les objectifs de l'école visent à faire d'eux des hommes intègres, pétris de valeurs citoyennes, enracinés dans leur culture et ouverts au monde. L'on accorde donc une place importante à la préservation de la face d'autrui lors des interactions, car les échanges en classe ne sauraient être efficaces que si les enseignants et les apprenants ne mettent pas en pratique un ensemble de rituels conversationnels.

L'on peut donc retenir que toutes ces suggestions apportées aideront les acteurs de l'éducation à mieux s'organiser pour une meilleure application de cette nouvelle approche pédagogique dans les salles de classe. Et surtout à faciliter la tâche aux enseignants et donner plus de place à l'élève sur la scène éducative, afin qu'il sache réellement pourquoi il apprend, et à quoi lui servira cet apprentissage dans la vie quotidienne.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Eu égard à ce qui précède, il était question pour nous de mener une réflexion sur la gestion de la classe selon l'approche par les compétences. Pour cela, l'on a choisi comme population cible les enseignants et les élèves de 6^{ème} B du lycée de la Cité-Verte. Il ressort de cette étude que la gestion des grands groupes dans le contexte de l'approche par les compétences reste encore quelque peu ambiguë pour les enseignants en charge des classes du sous-cycle d'observation, d'autant plus qu'elle sollicite la mise en œuvre de différentes stratégies d'apprentissage pour le bon déroulement de la leçon. Ainsi, pour mener à bien cette réflexion, nous avons axé notre travail sur plusieurs questions qui ont constituées notre problématique. Il en résulte donc qu'une bonne gestion de la classe dépend d'une bonne mise en œuvre d'une technique d'apprentissage appropriée. Ces dispositifs d'apprentissage permettent de résoudre maints problèmes que l'on rencontre dans nos salles de classe. Il s'agit par exemple du problème criard d'effectifs pléthoriques qui embarrassent les enseignants dans les salles, de la configuration de la salle de classe ou même du problème de temps. Après analyse des réponses données par les enseignants et les élèves, il se trouve qu'à travers la mise en œuvre de ces techniques, l'on trouve des solutions, ou du moins un début de solution à tous ces problèmes.

Par conséquent, tout ceci nous a permis de valider notre hypothèse générale avancée dès l'entame de ce travail. Il est donc clair qu'une bonne organisation de la classe par l'enseignant au moyen des stratégies d'apprentissage, garantit de meilleurs rendements chez les élèves de 6^{ème}, mais aussi leur enseigne le travail collaboratif, et forge en eux certaines valeurs comme la solidarité, l'entraide, le respect de l'autre et de ses opinions ; autant de valeurs que prône notre société.

Ainsi, pour mener à terme cette investigation, nous avons organisé ce travail en deux grandes parties pour un total de quatre chapitres. La première partie a consisté à donner une vue d'ensemble sur notre théorie de référence à savoir l'APC. Cette partie nous a également donné l'occasion de présenter plusieurs stratégies d'apprentissage utiles à un enseignant lors de ses pratiques de classe. La deuxième partie quant à elle était réservée au cadre méthodologique. Ce cadre est constitué de plusieurs protocoles à savoir, deux questionnaires dont l'un pour les enseignants et l'autre pour les élèves, et l'observation des cours de français sous le modèle de l'approche par les compétences. Ces protocoles nous ont permis d'aboutir à la conclusion selon laquelle chaque enseignant doit se servir des différentes techniques de formation pour faire progresser aisément les apprentissages et les rendre plus significatifs pour l'élève.

Certes, comme toute nouvelle approche, l'approche par les compétences se heurtent à certaines difficultés d'ordre didactique et parfois pédagogique. Mais il n'en demeure pas moins qu'elle fait ses preuves dans le domaine de l'apprentissage et ce depuis quelques années. C'est la raison pour laquelle l'une de nos suggestions est allée à l'endroit des enseignants qui doivent impérativement se recycler à l'utilisation des techniques d'apprentissage. Ils sont donc interpellés, ainsi que les autorités en charge de l'éducation et même les élèves, à remplir chacun sa part du contrat pour qu'au final les apprenants puissent s'intégrer aisément dans la société dans laquelle ils vivent. L'objectif étant, tout comme ceux définis aux lendemains des Etats Généraux de l'éducation (1995), mais aussi par la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun d'avril 1998 N°098/004, en son article 5 qui stipule que : *au titre de la mission générale définit à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs : la formation des citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun.* En d'autres termes, il s'agit de former des citoyens capables de s'intégrer au monde et d'affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

C'est d'ailleurs ce qui justifie tout l'intérêt de ce sujet. Car cet intérêt se trouve dans sa contribution à l'amélioration des pratiques de classes. Sur un plan purement pédagogique, ce travail permet de montrer qu'une bonne organisation des travaux en classe selon l'APC développe l'autonomie chez l'apprenant. Celui-ci devient donc apte à résoudre des situations problèmes qui se présentent à lui dans la vie quotidienne. Sur un plan didactique, ce travail donne la possibilité à l'enseignant de transposer les savoirs de sorte qu'ils deviennent accessibles, et manipulables par l'élève.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Belinga Bessala, Simon, (2005) : *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Clé.
- Piaget, Jean, (1975) : *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris. PUF.
- Richard cité par Masso, (1994), *Théories cognitives*, p.68.
- Richard, (1990). *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris : Armand Colin.
- Voisin, Pierre, (2000) : *Document de travail*, Paris.

II- OUVRAGES SPÉCIFIQUES

- Astolfi, Jean-Pierre, (1993) : *Placer les élèves en situation-problème ?* Probio-Revue, Vol 16, n°4.
- Bipoupout, Jean-Calvin, Boulhan, Nimo et alii, (2008) : *Former pour changer l'école*, OIF, Edicef.
- Bissemou, Joel., (1983) : *La pédagogie par objectifs : des finalités à la formulation des objectifs opérationnels*, Yaoundé, Edition Technique de formation des enseignants.
- Boterf, Guy, Le, (1998) : *L'Ingénierie des compétences*, Paris, éd D'organisation.
- Bourguignon, Claire, (2010) : *Pour enseigner les langues avec le CECRL, Clés et conseils : Pédagogie et formation*, Paris, Delagrave.
- Boutin, G. Julien, L., (2000) : *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Editions Nouvelles.
- Fotso, François, (2011) : *De la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences*, Yaoundé, L'Harmattan.
- Hoffmans-Grosset, (2000) : *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Paris, Chronique sociale.
- Ketele, De Stall, (1997) : *L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : approche et problématique, mesure et évaluation*, Vol 19, N°3, Bruxelles, De Boeck.

- Ketele, Jean Marie, De, et Stall, (1997) : *L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : approche et problématique, mesure et évaluation*, Vol 19, N°3, Bruxelles, De Boeck, Université.
- Masciotra, Domenico, Morel, Denise, avec la collaboration de Mathieu Guy, (2010) : *Apprendre par l'expérience active et située. La méthode ASCAR*, Québec, chapitre 7.
- Perreault, Michel, (2009) : *Les stratégies d'apprentissage – comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- Perrenoud, Philippe, (2002b) : *Les cycles d'apprentissages. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Bruxelles, PUQ.
- Perrenoud, Philippe, (2002a) : *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?* Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* pp. 45-66, Bruxelles, De Boeck Université.
- Roegiers, Xavier, (2001) : *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, avec la collaboration de Jean- Marie De Ketele, 2^{ème} édition, De Boeck, et Larcier s.a.
- Roegiers, Xavier, (2006) : *L'APC qu'est-ce que c'est ?*, Bruxelles, Edicef.
- Roegiers, Xavier, (2006) : *La Pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, Xavier, (2006) : *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat.
- Tardif, Jacques, (1992) : *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.

III- OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

- Aktouf, Omar, (1987) : *Méthodologie des sciences sociales et approches qualificatives des organisations*, Québec, PUQ, p.15.
- Beau, Michel, (1999) : *L'Art de la thèse*, Paris, Edition La découverte.
- Bernaerdt, Delory, Leroy, Paguay, Romanville, Wolfs, (1997) : *À ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur éducation*, forum, mars, p.21.
- Grawitz, Madeleine, (1990), *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris Dalloz.
- Quellet André, (1987), *Processus de recherche : Une Approche systématique*, Québec, PUQ.

IV- ARTICLES

- Cauzinille-Marmèche, (1996) : « Résolution de problèmes et acquisition de connaissances. » In A. Lieury et col. *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation* : 129-150. Dunod.
- Hirt, Nico, (2012) : « Conférence donnée à Lyon le 10 février 2012, à l'invitation du Collectif Enseignant Contre la Réforme des Langues, sur l'instrumentalisation de l'école au service de la compétition économique », Lyon.
- Holec, Henri, (1991) : « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », in *Education permanente*, N°107, Nancy, Crapel, pp 48-54.
- Jonnaert, Barette, Masciotra, Yaya, (2006) : « La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui- de « l'agir compétent », Université du Québec, Montréal, pp.10-12.
- Lions-Oliviera, Marie Laure, et Lira, Philippe, (2004) : « L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point ». Masciotra, (2005) : « L'intelligence des situations : au-delà de la compétence, », Québec.
- Philippe Jonnaert, (2006) : « Action et compétence, situation et problématisation » Chapitre 2, in *Situations de formation et problématisation*, De Boeck Supérieur, pp. 33-34.
- Roegiers, Xavier, (2008) : « L'APC en Afrique francophone : quelques tendances, bureau international d'éducation de l'Unesco » Genève, Suisse, pp 10-11.
- Tardif, Jacques, (2003) : « Développer un programme par compétence : de l'intention à la mise en œuvre, Pédagogie collégiale, », Paris, pp 40-42.

V- TEXTES OFFICIELS

- MINEDUC, *La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, n°98/004* du 14 avril 1998, Yaoundé.
- MINEDUC, *Programme officiel de l'enseignement du français au premier cycle des lycées et collèges*, Yaoundé.
- MINESEC, *Programme d'études de 6^e et 5^e Français*, Inspection générale des enseignements, Août 2014, Yaoundé.

VI- MÉMOIRES

- Amougou, René Nordine, (2015) : *La représentation scénique comme facteur de motivation dans l'enseignement-apprentissage du français chez les élèves du sous-système anglophone : cas de la classe d'Upper Sixth Arts du lycée bilingue de Yaoundé*, Ens, Yaoundé, inédit.
- Boussoulou, Balthazar, (2012) : *Didactique de l'oral en classe de 6^{ème} et intégration des valeurs citoyennes à travers l'approche par les compétences*, Ens, Yaoundé, inédit.
- Douvour Afu, Marie Charlaïne, (2015) : *Evaluation formative, devoir à faire à la maison, et autonomie de l'apprenant*, Ens, Yaoundé, inédit.
- Matamo Penanjo, Eliane, (2015) : *Didactique de l'oral selon l'APC dans les classes du sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun : ca des classes de 6^{ème}*. Ens, Yaoundé, inédit.
- Ngo Mpouma, Henriette Berthe, (2015) : *L'approche par les compétences et l'enseignement apprentissage de l'expression écrite : cas de la 6^{ème}*, Ens, Yaoundé, inédit.
- Ngo Ndiki Martine, (2011) : *La problématique de l'autonomie de l'apprentissage du français langue seconde au Cameroun : le cas des exercices pratiques dans le français en 6^{ème} au Cameroun (nouvelle édition)*, Ens, Yaoundé, inédit.
- Touck, Jean Marie, (2015) : *De la PPO, à l'APC : étude comparative*, Ens, Yaoundé, inédit.

VII- REVUE

- Kamtchebu et alii (2014) : « Bulletin pédagogique de l'inspection pédagogique régionale des sciences humaines de l'Ouest, *Alternative pédagogique : La pédagogie autrement* », Bafoussam, Septembre, p.9.

VIII- SITOGRAPHIE

- Microsoft corporation encarta 2003.
- www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_bp2/forme Val: « APC soins cadre » in *Les compétences, de l'individuel au collectif*, consulté le 29 août 2015 à 13h53.
- www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228: De Ketele et les autres sur l'APC, consulté le 20 septembre 2015 à 20h05.

ANNEXES

FICHE DE PRÉPARATION

Module : bien être et santé

Classe : 6^{ème} B

Nature de la leçon : expression orale

Titre de la leçon : le commentaire de l'image

Durée : 55 minutes

Compétence attendue : étant donné la nécessité de connaître les endémies locales, l'apprenant devra être capable de commenter oralement et en 5min, l'image qu'il a sous les yeux, en faisant recours à l'observation.

Consigne de travail: formez des groupes de 6 personnes, et répondez aux questions suivantes en 15min. Chaque groupe désignera un rapporteur qui viendra présenter votre travail devant toute la classe.

Corpus : (voir page suivante)





| N° | Etapes de la leçon | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage |
|----|-------------------------------------|--------|---|--|---|
| 1 | Découverte de la situation problème | 5 min | Contexte de description d'une jeune fille qui se protège du paludisme en dormant sous une moustiquaire imprégnée. | <ul style="list-style-type: none"> - Corpus - Consignes - Compétence formulée | <ul style="list-style-type: none"> - Observez l'image - Quelle est la nature de cette image ? |
| 2 | Traitement de la situation problème | 15 min | | <ul style="list-style-type: none"> - Corpus - Consignes - Compétence formulée | <ul style="list-style-type: none"> - Que représente cette image ? - Quels sont les éléments qui composent cette image ? - Pourquoi cette dame dort-elle sous une moustiquaire ? - Comment appelle-t-on l'insecte qui transmet le paludisme ? - Comment faire pour éviter le paludisme ? - Les moustiques peuvent-ils entrer sous la moustiquaire ? - Justifiez votre réponse. - Quel message peux-tu tirer de cette image ? |
| 3 | Confrontation des résultats | 20 min | Exposé de chaque groupe d'élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Corpus | <ul style="list-style-type: none"> - Confrontation des résultats, mise en |

| | | | | | |
|---|---------------------------|--------|--|---|---|
| | et correction des erreurs | | | <ul style="list-style-type: none"> - Consignes - Compétence formulée - Productions des élèves | relief des erreurs, et correction de celles-ci. |
| 4 | Formulation de la règle | 5 min | Le paludisme est une maladie évitable dont on guérit. Il se transmet par un agent vecteur nommé plasmodium. Pour l'éviter, il faut dormir sous une moustiquaire imprégnée. | <ul style="list-style-type: none"> - Corpus - Consignes - Compétence formulée - Productions des élèves - Réponses des apprenants | - Que peut-on retenir sur le paludisme? |
| 5 | Consolidation | 10 min | | Exercice | Commentez l'image de la page 161 dans <i>Majors en français</i> . |

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU LYCÉE DE
LA CITÉ-VERTE**

Mesdames et Messieurs, dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'ENS de Yaoundé, portant sur l'approche par les compétences, nous vous prions de bien vouloir répondre aux différentes questions qui vous sont posées.

Nous vous exprimons notre gratitude pour votre franche collaboration et votre disponibilité et vous garantissons la totale confidentialité de votre identité et des informations recueillies dans lors de cette enquête.

I^{ERE} PARTIE

SECTION 1 : IDENTIFICATION

1- Sexe : Masculin Féminin

2- Classes tenues

3- Nombre d'années d'enseignement

4- Grade : PLEG PCEG

 VACATAIRE CONTRACTUELS

5- Etablissement :

6- Discipline :

II^{EME} PARTIE

SECTION 2 : QUESTIONS

Cette section comporte des questions ouvertes, des questions fermées, des questions à choix multiple.

- 7- Avez-vous déjà entendu parler de l'APC ? (cochez la réponse de votre choix)
- a- Oui
 - b- Non
- 8- Dans quel cadre ? (cochez la réponse de votre choix)
- a- Lors des séminaires
 - b- Pendant les journées pédagogiques
 - c- Autres
- 9- Que pensez-vous de l'implantation de l'APC dans le système éducatif camerounais ?
-
-
- 10- Dans les classes où vous intervenez, l'effectif respecte-t-il le ratio de 60 élèves ?
- a- Oui
 - b- Non
- 11- A- Quelle méthode préférez-vous lors de vos pratiques de classe? (cochez la réponse de votre choix)
- a- APC
 - b- PPO
- B- Justifiez votre choix (cochez la réponse)
- a- PPO plus simple
 - b- APC difficile à appliquer
 - c- APC produit de meilleurs rendements

12- Qu'est-ce qui justifie le choix de telle ou telle approche pédagogique dans vos salles de classe ?

- a- APC obligatoire en 6^{ème} et 5^{ème}
- b- PPO en vigueur dans les autres classes

13- Quelle est la valeur que vous accordez à l'APC dans vos pratiques de classe ? (cochez la réponse)

- a- Pas importante
- b- Moins important
- c- Très important

14- Connaissez-vous les stratégies d'apprentissage selon l'APC ? (cochez la réponse)

- a- Oui
- b- Non

15- Quelles stratégies d'apprentissage utilisez-vous lors de vos pratiques de classe ? (cochez les réponses de votre choix)

- a- Brainstorming
- b- Travail en groupe
- c- L'exposé
- d- Jeu de rôle
- e- Autres
- f- Aucune

16- Dans quelle sous-discipline du français utilisez-vous ces stratégies ?

- a- Expressions écrite et orale
- b- Lectures suivie et méthodique
- c- Grammaire
- d- Orthographe/ vocabulaire/ conjugaison

17- Quels sont les rendements que vous obtenez des élèves après l'utilisation d'une de ces stratégies ? (cochez la réponse)

- a- Bons
- b- Moyens
- c- Faibles

18- Pensez-vous que l'emploi de ces stratégies d'apprentissage améliore les compétences des élèves? (cochez la réponse)

- a- Oui
- b- Non

19- Les élèves se montrent-ils coopératifs lors de la mise en œuvre de ces stratégies ? (cochez la réponse)

- a- Oui
- b- Non

20- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'application de l'APC ? (cochez les réponses de votre choix)

- a- Effectifs pléthoriques
- b- Manque de matériel didactique
- c- Découpage horaire
- d- Manque de formation
- e- Absence des séminaires

Merci pour votre compréhension !

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE 6^{ème} DU
LYCÉE DE LA CITÉ-VERTE**

Chers élèves, dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'ENS de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir répondre aux différentes questions qui vous sont posées.

Nous vous exprimons notre gratitude pour votre franche collaboration et votre disponibilité et vous garantissons la totale confidentialité de votre identité et des informations recueillies dans lors de cette enquête.

SECTION 1 : IDENTIFICATION

- 1- Sexe : Masculin Féminin
- 2- Âge :
- 3- Établissement :
- 4- Classe :

SECTION 2 : QUESTIONS

- 5- Aimez-vous le français ? (cochez la réponse)
a- Oui
b- Non
- 6- Pourquoi aimez-vous le français :
.....
- 7- Assistez-vous au cours de français ? (cochez la réponse)
a- Régulièrement
b- De temps en temps
c- Jamais
d- Tous les jours
- 8- Travaillez-vous avec vos camarades pendant les cours de français? (cochez la réponse)
a- Oui
b- Non

9- Votre professeur vous donne-t-il souvent la parole devant toute la classe ? (cochez la réponse)

- a- Oui
- b- Non

10- Pendant quels cours l'enseignant vous donne-t-il l'occasion de parler ? (cochez la réponse)

- a- Expressions écrite et orale
- b- Lectures suivie et méthodique
- c- Grammaire/vocabulaire/orthographe/conjugaison

11- Le travail effectué avec vos camarades vous apporte-t-il un plus ? (cochez la réponse)

- a- Oui
- b- Non

12- Que vous apporte le travail avec vos camarades ?

.....
.....

13- Comment réagissez-vous lorsque vous travaillez avec vos camarades ? (cochez la réponse)

- a- Vous partagez vos idées avec vos camarades
- b- Vous imposez à tout prix vos idées
- c- Vous écoutez seulement ce que les autres disent

14- Comment travaillez-vous ?

- a- En groupe
- b- Seul

15- Votre professeur vous donne-t-il souvent la parole devant toute la classe ?

- a- Oui
- b- Non

16- Le travail avec vos camarades vous apporte-t-il quelque chose de plus ?

- a- Oui
- b- Non

Justifiez votre

réponse.....
.....

Merci pour votre compréhension !



TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------------|
| DÉDICACE..... | i |
| REMERCIEMENTS..... | ii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES..... | iii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | iv |
| RÉSUMÉ..... | vi |
| ABSTRACT..... | vii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE..... | 21 |
| CADRE THÉORIQUE ET PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE .. | 21 |
| CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE..... | 23 |
| I-1- L'approche par les compétences..... | 23 |
| I-1-1- Origine de l'APC..... | 23 |
| I-1-2- Fondements et principes de l'APC..... | 24 |
| I-1-2-1- Le cognitivisme..... | 24 |
| I- 1-2-2- Le constructivisme..... | 26 |
| I-1-2-3- Le socioconstructivisme..... | 27 |
| I-1-2-4- La cognition située..... | 28 |
| I-1-3- Caractéristiques de l'APC..... | 29 |
| I-1-4- De la pédagogie par objectifs : un bref aperçu..... | 30 |
| I-1-4-1- Fondements et principes..... | 30 |
| I-1-4-2- Limites de la PPO et implications didactiques..... | 31 |
| I-2- Approche définitionnelle et concepts clés de l'APC..... | 32 |
| I-2-1- Définition et objectifs de l'APC..... | 32 |
| I-2-1-1- Définition..... | 32 |

| | |
|---|-----------|
| I-2-1-2- Objectifs..... | 32 |
| I-2-2- Définition de quelques concepts clés de l'APC..... | 33 |
| I-2-2-1- La compétence | 33 |
| I-2-2-2- Les situations problèmes et les familles de situations | 34 |
| I-2-2-2-1- les situations-problèmes | 34 |
| I-2-2-2-2- Les familles de situations | 35 |
| I-2-2-3- La tâche..... | 36 |
| I-3- Changements souhaités dans les deux rôles | 36 |
| I-3-1- Le rôle de l'apprenant..... | 36 |
| I-3-2- Le rôle de l'enseignant..... | 37 |
| CHAPITRE 2 : DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DANS LES PRATIQUES | |
| DE CLASSE..... | 39 |
| II-1- Le brainstorming ou « remue-méninges »..... | 40 |
| II-1-1- Définition | 40 |
| II-1-2- Objectifs | 41 |
| II-1-3- Mise en œuvre de la technique | 41 |
| II-1-4- Forces du brainstorming..... | 41 |
| II-1-5- Faiblesses de la technique | 42 |
| II-1-6- Vigilances à avoir vis-à-vis de la technique..... | 42 |
| II-2- La technique de résolution des problèmes | 42 |
| II-2-1- Définition | 42 |
| II-2-2- Objectifs | 43 |
| II-2-3- Mise en œuvre de la technique | 43 |
| II-2-4- Forces de la technique | 43 |
| II-2-5- Faiblesses de la technique | 44 |
| II-2-6- Vigilances à avoir vis-à-vis de la technique..... | 44 |
| II-3- Le travail de groupe..... | 44 |

| | |
|---|-----------|
| II-3-1- Définition | 44 |
| II-3-2- Objectifs | 44 |
| II-3-3- Déroulement de la technique | 45 |
| II-3-4- Mise en groupe | 45 |
| III-3-5- Forces de cette technique | 46 |
| III-3-6- Faiblesses de cette technique | 46 |
| II- 4- Le jeu de rôles | 46 |
| II- 4-1- Définition | 46 |
| II- 4-2- Objectifs | 46 |
| II- 4-3- Mise en œuvre de la technique | 47 |
| II-4-4- Rôle des participants | 47 |
| II- 4-5- Forces et faiblesses de cette technique | 47 |
| II-5- La technique de la triade | 48 |
| II-5-1- Définition | 48 |
| II-5-2- Objectifs | 48 |
| II-5-3- Utilisation de la technique | 49 |
| II-5-4- Forces de cette technique | 49 |
| II-5-5- Vigilances à avoir vis-à-vis de cette technique | 49 |
| DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE : | |
| PRÉSENTATION , ANALYSE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE | |
| L'ENQUÊTE, ET SUGGESTIONS | 50 |
| CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION DES | |
| RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES..... | 52 |
| III- 1- Le cadre institutionnel de l'établissement..... | 52 |
| III-1-1- Situation géographique | 52 |
| III-1-2- Fonctionnement de l'établissement..... | 52 |
| III-1-3- Organigramme de l'établissement | 53 |
| III- 2 - Les protocoles d'expérimentation..... | 53 |

| | |
|---|----|
| III-2-1- Présentation de l'enquête | 53 |
| III-2-1-1- Présentation du questionnaire | 53 |
| III-2-1-2- La population d'étude | 54 |
| III-2-1-2-1- La population cible | 54 |
| III-2-1-2-2- La population accessible..... | 54 |
| III-2-1-3- Échantillonnage et échantillon | 55 |
| III-2-1-3-1- Échantillonnage | 55 |
| III-2-1-3-2- Échantillon..... | 55 |
| III-2-1-4- Description des instruments de collecte des données | 56 |
| III-2-1-4-1- Élaboration des questionnaires, présentation des enquêtés et procédés de collecte | 56 |
| III-2-1-4-1-1-Élaboration des questionnaires..... | 56 |
| III-2-1-4-1-2- Présentation des enquêtés | 57 |
| III-2-1-4-1-2-1- Le questionnaire des enseignants..... | 57 |
| III-2-1-4-1-2-2- Le questionnaire des élèves | 57 |
| III-2-1-4-1-2-3- L'observation directe des cours | 57 |
| III-2-1-4-1-2-4- Administration des questionnaires | 58 |
| III- 3- Analyse, interprétation des données et validation des hypothèses | 58 |
| III-3-1- Traitement des données..... | 58 |
| III-3-2- Analyse des résultats..... | 58 |
| III-3-2-1- Dépouillement du questionnaire des enseignants | 58 |
| III-3-2-1-1- Les résultats des enseignants | 59 |
| III-2-2-1-2- Interprétation des résultats des enseignants..... | 69 |
| III-3-2-2- Résultats des questionnaires des apprenants et interprétation | 70 |
| III-3-2-2-1- Résultats des questionnaires des apprenants..... | 70 |
| III-3-2-2-2- Interprétation des résultats des questionnaires des apprenants..... | 76 |
| III-3-2-3- Résultats de l'observation des cours et interprétation..... | 77 |

| | |
|--|-----------|
| III-3-4- Validation des hypothèses..... | 78 |
| CHAPITRE 4: SUGGESTIONS POUR UNE MEILLEURE GESTION DU GROUPE CLASSE DANS LE CONTEXTE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES..... | 80 |
| IV-1- Au ministre des enseignements secondaires..... | 80 |
| IV-2- Au chef d'établissement | 81 |
| IV-3- Aux enseignants..... | 82 |
| IV-4- Aux élèves de 6 ^{ème} | 82 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 83 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 83 |
| ANNEXES..... | 83 |
| TABLE DES MATIÈRES | 83 |