

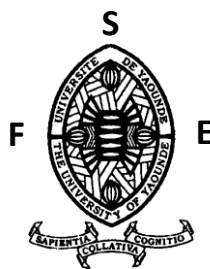
REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE
I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
DIDACTICS

FACULTY OF EDUCATION

*Mise en pratique de l'APC lors du processus enseignement-
apprentissage du français et le cas de la phase de l'intégration
en classe de 5^{ème} aux Lycées de Ngoa Ekelle et de Yanli.*

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du diplôme de master en sciences de
l'éducation*

Option : didactique du français

Par

David GORWANG (19Y3022)

Licencié ès lettres modernes françaises

Sous la direction du

Pr Alexi-Bienvenu BELIBI



Année académique 2022/2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
Liste des tableaux	iv
Liste des abréviations, acronymes et sigles	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 2. INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	11
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	56
CHAPITRE 4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	67
CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES.....	87
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	100
BIBLIOGRAPHIE	103
ANNEXES.....	i
TABLE DES MATIÈRES.....	107

À

La famille Fora

REMERCIEMENTS

Le présent travail a été réalisé grâce à l'appui multiforme de diverses personnes. À ces personnes, j'adresse ma profonde gratitude. Ainsi, mes sincères remerciements vont à l'endroit de :

- **Pr Alexi-Bienvenu BELIBI** qui a bien accepté de diriger ce mémoire malgré ses multiples occupations. Il a été toujours disponible à répondre à mes sollicitations.
- **Pr Renée Solange NKECK BIDIAS**, Chef de Département de Didactique des Disciplines de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, pour son encadrement administratif et ses enseignements durant notre formation;
- **Dr Jean Désiré BANGA AMVENE (PhD.)**, chargé de cours au sein du Département de Didactique du français pour ses enseignements et conseils qui nous ont été d'une importance capitale ;
- **Dr Léonie TOUA, (PhD.)**, enseignante de didactique du français, pour ses enseignements et conseils dont l'importance ne peut être mesurée ;
- Tous mes enseignants, personnels administratifs et aînés académiques dont les noms n'ont pas été cités ;
- Madame le Proviseur du Lycée de Ngoa-Ekelle et monsieur le Proviseur du Lycée de Yanli de m'avoir accepté au sein de leurs établissements respectifs pour la réalisation de mes recherches.
- Tous les enseignants de français du Lycée de Ngoa-Ekelle et du Lycée de Yanli qui ont accepté de participer à mes recherches.
- La famille *TOURNA* et toute la famille *Maham* pour leur soutien sans relâche ;
- Tous mes amis et connaissances.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Variables d'étude	49
Tableau 2 : Tableau synoptique	51
Tableau 3 : Echantillon prélevé pour le questionnaire.....	60
Tableau 4 : Répartition des enseignants par établissement.....	67
Tableau 5 : Abord de l'intégration pendant la formation de base.....	68
Tableau 6 : Participation des enseignants à la formation continue.....	69
Tableau 7 : Récapitulatif des réponses des enseignants sur les étapes et le temps de l'intégration des apprentissages en français	72
Tableau 8 : Avis sur les difficultés à pratiquer l'intégration des apprentissages.....	73
Tableau 9 : Croisement des variables relatives à la première hypothèse secondaire (HS1)...	78
Tableau 10 : Khi relatif à la première hypothèse secondaire.....	79
Tableau 11 : Participation à la formation continue et difficultés rencontrées lors de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages.....	80
Tableau 12 : Khi-deux relatif à la deuxième hypothèse secondaire	81
Tableau 13 : Maîtrise des étapes et du temps de l'intégration en français * difficultés rencontrées lors de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages	83
Tableau 14 : Khi-deux relatif à la troisième hypothèse secondaire	84
Tableau 15 : Récapitulatif des résultats de la vérification des hypothèses secondaires	85

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Triangle pédagogique de Housaye	27
Figure 2: Triangle didactique	28
Figure 3: Schéma du processus d'assimilation de Piaget.....	39
Figure 4 : Schéma du processus d'accommodation de Piaget	40
Figure 5: Schéma du processus d'équilibration de Piaget	40
Figure 6: Schéma tripolaire de Vygotski	44

LISTE DES PHOTOS

photo 1 : entrée du Lycée de Ngoa-Ekellé	57
photo 2 : devanture du Lycée de Yanli.....	58
Photo 3 : les séances d'intégration des apprentissages en français selon le guide pédagogique du français 6 ^{ème} /5ème	70
Photo 4 : fiche d'intégration recueillie chez un enseignant au Lycée de Ngoa-Ekelle	74
Photo 5 : fiche d'intégration recueillie chez un enseignant au Lycée de Yanli	75

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES ACRONYMES ET DES SIGLES

APC : Approche par compétences ;

DDL : Degré de liberté ;

CECRL : Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues ;

DLC : Didactique des langues-cultures ;

DSCE : Document de stratégie pour la croissance et l'emploi ;

FSE : Faculté des sciences de l'éducation ;

HG : Hypothèse générale ;

HS 1, 2, 3 : Hypothèses secondaires 1, 2, 3 ;

Khi-carré : symbole d'une variable utilisée dans plusieurs tests d'hypothèses ;

MINESEC : Ministères des enseignements secondaires ;

VI : Variable indépendante ;

VD : Variable dépendante ;

ORE : Observatoire des réformes en éducation ;

OP : Objectif principal ;

OS 1, 2, 3 : Objectifs secondaires 1, 2, 3 ;

PPO : Pédagogie par objectifs ;

QP : Question principale ;

QS 1, 2,3 : Questions secondaires 1, 2, 3 ;

TICE : Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement ;

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

ZPD : Zone proximale de développement ;

RÉSUMÉ

Le présent travail aborde la thématique de la « *Mise en pratique de l'APC lors du processus enseignement-apprentissage du français et le cas de la phase de l'intégration en classe de 5^{ème} aux Lycées de Ngoa Ekelle et de Yanli* ». Ce thème a été choisi suite à un constat fait pendant un stage académique dans un Lycée où l'étape de l'intégration des apprentissages n'était pas pratiquée selon les normes des programmes en vigueur. Fort de ce constat, un problème a été formulé : les causes de la non pratique de l'intégration par l'enseignant de français au Lycée de Ngoa Ekelle et de Yanli. Suite à ce problème, nous nous sommes posé une question principale : qu'est-ce qui est à l'origine de la non pratique de l'intégration des apprentissages par l'enseignant de français au Lycée de Ngoa Ekelle et de Yanli ? Des hypothèses tendant à faire le lien entre la formation de base et continue de l'enseignant, la maîtrise des étapes/temps de l'intégration par celui-ci et la non pratique de cette activité ont été formulées. Par ailleurs, la consultation des documents nous a permis de cerner les contours de notre sujet. Dans l'optique de vérifier nos hypothèses, nous devrions glaner des informations chez les enseignants de français. A cet effet, nous avons mis le cap sur vingt (20) enseignants du premier cycle dont quatorze d'entre eux enseignent au lycée de Ngoa-Ekelle (Région du Centre-Cameroun), et les six autres au Lycée de Yanli (Région du Nord-Cameroun). La collecte des informations chez ces enseignants s'est faite au moyen d'un questionnaire ; quelques documents ont été collectés suite à une observation directe. Pour les analyser, nous avons utilisé la méthode d'analyse statistique des données. Ladite analyse a été possible grâce au logiciel SPSS version 20.0. Les résultats de cette analyse nous ont révélé que toutes nos khi-deux calculés sont supérieurs aux khi-deux théoriques (**HS1 : $\chi^2 = 6,306 > \chi^2 = 5,99$; HS2 : $\chi^2 = 7,884 > \chi^2 = 5,99$; HS3 : $\chi^2 = 9,748 > \chi^2 = 3,88$**). C'est ainsi que toutes nos **hypothèses secondaires ont été validées**. Par **Conséquent, notre hypothèse générale** stipulant que *des facteurs liés à l'enseignant sont à l'origine de la non pratique des activités d'intégration en français par ce dernier* est **validée**. Compte tenu de ces résultats, nous avons été conduits à leur interprétation à la lumière de notre revue de littérature et des théories éducatives convoquées (constructivisme et socioconstructivisme). Etant donné le caractère novateur de l'APC dans notre système éducatif, il est indispensable que les formateurs tout comme les enseignants redoublent d'efforts afin de résoudre les difficultés liées à son implémentation effectives.

Mots clés : APC, intégration, intégration des apprentissages, français, enseignant.

ABSTRACT

The present work deals with the theme of « *Implementation of APC during the teaching-learning process of French and the case of the integration phase in 5th grade at the high schools of Ngoa Ekelle and Yanli* ». The choice of this theme was done following the observation made during an internship high school where, the stage of integration learning was not practiced by teachers according to the established standards program. After that report, a problem was formulated: the causes of the non-practice of integration by the French teacher at the high school of Ngoa Ekelle and Yanli. Following this problem, we asked ourselves a main question: what is at the origin of the non-practice of integration by the French teacher at the high school of Ngoa Ekelle and Yanli ? The hypotheses try to make a link between basic and continuous training of the teacher ,the mastery of the stages/ time of the integration by this one and the bad practices of this activity were formulated. Moreover, the consultation of the documents enabled us to define the contours of the subject. In order to verify our hypotheses, we have gleaned information from French teachers. For this purpose, we have set our sights on twenty of the first cycle teachers, fourteen of whom teach at Ngoa-Ekelle high school (central region of Cameroon) while the other six of Yanli high school (Northern region of Cameroun). The collection of information from teachers is done by means of a *questionnaire*; some documents were collected to following direct observation. To analyze them, we used the statistical data analysis method. The said analysis was possible thanks to the software SPSS 20.0. The result of this analysis revealed to us that all the Khi-deux calculated are greater than the theoreticals Khi-deux (**HS1 : $\chi^2 = 6,306 > \chi^2 = 5,99$; HS2 : $\chi^2 = 7,884 > \chi^2 = 5,99$; HS3 : $\chi^2 = 9,748 > \chi^2 = 3,88$**). For this purpose, all our hypotheses have been validated. Therefore, our general hypothesis stipulating that the poor integration activities in French is explained by factors related to teaching. After the optention of the results, we were led to their interpretations in the light of our review of the litterature and the educational theories called upon (constructivism and socio-constructivism). According to the innivative character of the CBA in our educational system, it is essential that trainers as well as teachers redouble their efforts in order to resolve the difficulties linked to its effective implementation.

Keys words : *APC, integration, integration learning, French, teacher.*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

D'après Røegiers (2006) « L'école est le levier le plus important pour faire progresser un pays. Pour cela, elle doit être à l'écoute des besoins de la société. » (p.3). Autrement dit, les activités d'enseignement-apprentissage scolaires doivent être inspirées de celles que les Hommes mènent dans la vie quotidienne. Dans le souci d'initier les élèves à agir avec compétence dans la vie de tous les jours, la nouvelle approche en vigueur dans notre système éducatif (APC) consacre une étape intégrante à cet apprentissage : l'intégration des apprentissages. D'après le guide pédagogique du programme de français des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, elle intervient après trois semaines d'apprentissages des ressources ; donc à la quatrième semaine. Le thème de notre étude est intitulé *Mise en pratique de l'APC lors du processus enseignement-apprentissage du français : cas de la phase de l'intégration en classe de 5^{ème} aux Lycées de Ngoa Ekelle et de Yanli*. Le choix de ce thème a été motivé par un constat fait sur le terrain où les enseignants ne respectaient pas les normes de la mise en pratique des activités d'intégration. Dans le but de bien mener la présente étude, nous procéderons par chapitre.

Le premier chapitre de notre travail sera consacré à l'élaboration de la problématique. Il sera précisément question d'établir le contexte et la justification de notre étude, d'énoncer le constat sur le terrain qui nous a amenés à choisir notre thème, de formuler le problème qui se dégage de-là, de poser des questions relativement à ce problème d'anticiper les réponses à ces questions en formulant des hypothèses, de nous fixer des objectifs qui nous conduiront vers la vérification de ces hypothèses, enfin de délimiter notre étude sur le plan thématique, géographique et temporelle.

Le deuxième chapitre s'articulera autour de l'insertion théorique de notre étude. Dans cette rubrique, nous allons, tour à tour, faire une définition des concepts clés de notre sujet, établir une revue de littérature en convoquant des travaux antérieurs en relation avec notre sujet, convoquer des théories pouvant expliquer notre sujet, définir les variables de notre sujet, élaborer un tableau synoptique pour récapituler les points essentiels de ce chapitre.

Au troisième chapitre, nous précisons le type de recherche, les caractéristiques de la population sur laquelle nous allons travailler et à partir de laquelle nous collecterons nos informations, nous expliquerons et justifierons les méthodes et les instruments que nous allons utiliser pour appréhender et collecter des données afin de répondre à nos questions et hypothèses de recherche. À la fin de ce chapitre, nous allons décrire le déroulement de la collecte des données tout en indiquant le plan d'analyse de ces informations.

Pour ce qui est de notre quatrième chapitre, il portera sur la présentation et l'analyse des résultats. D'abord, nous ferons une présentation des résultats qui portera notamment sur la répartition des enquêtés par établissement, leur formation de base sur l'intégration des apprentissages, leur assistance à la formation continue, leur niveau de maîtrise des étapes et

du temps de l'intégration en français ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent lors de la mise en pratique de l'intégration. Ensuite, nous passerons au croisement des variables et à la vérification des hypothèses de recherche.

Le dernier chapitre de notre travail portera sur l'interprétation des résultats et leurs implications professionnelles. Il s'agira, dans un premier temps, de chercher à comprendre les causes de la mauvaise pratique des activités d'intégration observées dans les salles de classe en convoquant des travaux antérieurs y relatif. Dans un second temps, nous formulerons quelques propositions pouvant amener à résorber les manquements observés.

Au finale, nous clôturerons nos propos pas une conclusion générale . Celle-ci revisitera l'ensemble de points essentiels développés dans notre étude.

CHAPITRE 1. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre est un élément essentiel de notre étude. Il s'articule autour du contexte et la justification du sujet et de la position et la formulation du problème (constat, problème, questions de recherche, objectif de recherche, intérêt de l'étude et délimitation de l'étude).

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Tout changement de système éducatif intervient à la suite d'une évolution des idées et des aspirations d'un peuple. C'est la raison pour laquelle « Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. » (Boutin, 2004, p.28). L'on comprend ici que l'APC est née dans le domaine de l'industrie. Ceci marque la volonté d'établir un lien entre l'école et la vie professionnelle.

Cette nouveauté pédagogique va s'imposer dans le domaine de l'éducation en Amérique, en Australie, puis dans les pays européens (Royaume-Uni, Suisse, Belgique, etc.).

En Afrique, il a fallu attendre jusqu'à la fin du XXe siècle et le début du XXIe siècle pour s'arrimer à cette nouvelle donne. Au Cameroun particulièrement, l'État a procédé à une réorganisation de son système scolaire afin de relever certains défis tels que le vivre ensemble, l'employabilité des jeunes etc. Pour y parvenir, l'école devra mettre l'accent sur le bilinguisme, l'intégration des langues nationales dans le cursus scolaire, la professionnalisation des enseignements, etc. Ainsi, la loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant *Organisation de l'éducation au Cameroun* affirme dans ses quatre premiers articles :

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

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

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

(2) Elle est assurée par l'Etat.

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

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

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

Les deux derniers articles de cet extrait de loi d'orientation de l'éducation montrent à suffisance que l'Etat met un accent particulier sur le bilinguisme, la formation et l'insertion socio-économique des jeunes. Tout cela passe par l'organisation du système scolaire. Ce qui conduit donc à la mise en place des programmes scolaires établis selon l'APC.

Afin de rendre effectif le nouveau paradigme dans l'enseignement secondaire, normal et technique au Cameroun, le ministre des enseignements secondaires a procédé à la signature de l'arrêté n°263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant *Définition des programmes des enseignements secondaires*. C'est en cette année-là que l'APC va être appliquée au premier cycle de l'enseignement secondaire.

L'idéal de tout ce changement pour le Cameroun est de booster la réussite scolaire et d'appliquer la politique de l'Etat en mettant l'accent sur des valeurs telles que l'intégration nationale et le vivre ensemble harmonieux des personnes issues des différents groupes ethniques mais aussi des étrangers vivant au Cameroun. Tout ceci se confirme dans la DSCE (2010). Il y est mentionné :

le Cameroun uni dans sa diversité, est un pays où l'unité et l'intégration nationales sont vécues dans le respect des différences et des identités. Les valeurs telles que le respect de l'autorité, la cohésion, la solidarité, l'intégrité, le travail et la fierté sont les références aux comportements individuels et collectifs. Le fonctionnement de la société se fonde sur la concertation, le dialogue, la tolérance, le respect mutuel, le recours à la médiation ou à la justice. La sécurité des biens et des personnes est assurée sur toute l'étendue du territoire. (p.50)

Les valeurs humaines récapitulées ici, en l'occurrence le respect, la cohésion, la solidarité, l'intégrité, le dialogue, la tolérance, etc. sont celles que l'on voudrait impulser aux apprenants. L'une des étapes du processus d'apprentissage des élèves nommée intégration

amène ceux-ci à cultiver ces valeurs pendant les échanges lors de la résolution des situations problèmes qui leurs sont proposées. A cet effet, Gérard (2011) affirme que :

Pour comprendre cette approche (APC), il faut se référer au besoin d'intégrer : à partir des années 80, le monde de l'enseignement, tout comme celui de l'entreprise d'ailleurs, a pris conscience de la nécessité de relier les apprentissages entre eux afin de pouvoir résoudre certaines situations. (p.1)

Cette affirmation de Gérard voudrait dire qu'à l'image de la résolution des problèmes en entreprise, l'école devrait former les apprenants de sorte qu'ils soient capables de mettre en lien leurs apprentissages afin de résoudre au quotidien les problèmes auxquels ils font face. L'apprentissage de la résolution des problèmes à l'école fait intervenir de nouveaux concepts apparus avec l'APC tels que la compétence, l'agir compétent, la situation-problème, l'action, le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, l'intégration des apprentissages, etc.

Le Guide pédagogique du programme de français : 6^{ème} /5^{ème} définit l'approche par compétences comme une « Démarche d'élaboration des programmes d'étude qui commence par l'identification des compétences. » (p.16) Il ressort clairement de cette définition qu'elle est une approche qui met un accent particulier sur la construction et le développement des compétences chez les apprenants. Gérard (2013) considère la compétence, en s'alignant au fil d'idée de « la plupart des auteurs » et « acteurs pédagogiques » de son temps, comme « la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème, appartenant à une famille de situations. » (p.1). Est ainsi considérée comme compétente, une personne qui, face à une situation donnée, mobilise et fait une sélection des savoirs, savoir-faire et savoir-être adéquats à la résolution du problème et qui ont été acquis au préalable.

Développée par Roegiers (2006) sous la dénomination de pédagogie de l'intégration, cette approche est « Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière des situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes (...) » (p.3). Lors des activités d'intégration, les élèves sont mis en activité pour échanger et résoudre une tâche ensemble, puis individuellement car, pour le même auteur, « Personne ne peut intégrer des savoirs à la place d'un autre. » (2009, p.15). Ils doivent, pour cela, faire usage de leur intelligence face à la situation et de leurs connaissances antérieures. C'est donc au terme de ces activités que les apprenants pourront devenir compétents. C'est en cela que les auteurs de l'ORÉ (2006) soulignent que :

S'inspirant principalement de la didactique professionnelle et des travaux de Philippe Jonnaert depuis les années 1980, les auteurs montrent que les trois piliers du développement des compétences sont : les situations, l'agir compétent et l'intelligence des situations. (p.3)

En français particulièrement, l'apprenant est amené à résoudre une situation complexe en interagissant avec ses pairs par l'usage correct des formes langagières. Les compétences, ici, se regroupent en trois composantes comme le mentionne Puren (2011e, p.4). Elles sont encore clairement précisées dans le CECRL (2001). Ce document souligne que pour communiquer efficacement, les « utilisateurs/apprenants » combinent leurs compétences générales à celles linguistiques. Il poursuit : « Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- compétences linguistiques (5.2.1)
- compétence sociolinguistique (5.2.2)
- compétences pragmatiques (5.2.3). » (p.86).

Comme mentionné plus haut, c'est à l'abord des activités d'intégration que l'élève apprend à résoudre avec compétence les situations complexes par la mobilisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Il revient donc à tout enseignant de s'imprégner des modalités de mise en pratique de cette activité d'apprentissage afin de l'implémenter dans sa salle de classe, car une bonne mise en œuvre de l'intégration est une condition *sine qua non* d'une acquisition et d'un développement des compétences par les élèves.

1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

Il s'agira ici de la formulation du constat fait sur le terrain, du problème qui s'y dégage, des questions de recherche, des hypothèses, des objectifs et de la délimitation de l'étude.

1.2.1. CONSTAT

À l'ère de l'APC-ESV, l'intégration des apprentissages occupe une place primordiale dans le processus d'apprentissage des élèves. Ceux-ci doivent acquérir des compétences afin de pouvoir résoudre de façon autonome les problèmes auxquels ils font face dans leur vie quotidienne. Ainsi, l'élève et l'enseignant ont, chacun, une responsabilité dans ce processus. Pour ce dernier spécifiquement, comme le souligne Rœgiers (2009), après la phase d'apprentissage des ressources, « Il doit aussi leur montrer comment utiliser ces ressources

pour résoudre une situation-problème. » (p.9). Cet apprentissage de la résolution des situations-problèmes a lieu pendant toute une semaine appelée «module d'intégration» ou «semaine d'intégration» (p.12). Afin de faciliter la mise en œuvre de cette intégration dans les salles de classe par les enseignants, les nouveaux programmes de français et les guides pédagogiques élaborés selon l'APC-ESV lui consacrent des parties importantes. Le Guide pédagogique du programme de français 6^e / 5^e, par exemple, présente les étapes de l'intégration (pp.10-12) et un modèle de séquence didactique (pp.35-36). Cependant, lors d'un stage pratique, nous avons constaté les enseignants de français ne pratiquaient pas la phase d'intégration.

1.2.2. PROBLÈME DE RECHERCHE

Tremblay et Perrier (2006) affirment qu'« Un problème de recherche est l'écart qui existe entre ce que nous savons et ce que nous voudrions savoir à propos d'un phénomène donné. » (p.1). Autrement dit, il s'agit d'une discordance entre nos connaissances théoriques et des pratiques observées.

Le contraste soulevé plus haut entre la clarté des programmes de français et des guides pédagogiques établis selon l'APC-ESV et la mauvaise pratique des activités d'intégration dans les classes de français fait jaillir le problème suivant : *résoudre les causes de la non pratique de l'intégration par les enseignants de français au Lycée de Ngoa Ekelle et de Yanli.*

1.2.3. QUESTION DE RECHERCHE

Notre question de recherche est constituée d'une question principale et de trois questions secondaires.

1.2.3.1. QUESTION PRINCIPALE

La question qui mobilise ce travail est la suivante : *Comment peut-on résoudre le problème de la non pratique de l'intégration des apprentissages en classe de français aux Lycées de Ngoa Ekelle et de Yanli par des facteurs liés à l'enseignement ?*

1.2.3.2. QUESTIONS SECONDAIRES

- L'insuffisance de la formation de base de l'enseignant sur l'intégration est-elle à l'origine de sa non mise en pratique en classe par ce dernier ?
- La non-participation de l'enseignant à la formation continue est-elle la cause de la non pratique de l'intégration en classe par celui-ci ?
- Le manque de maîtrise des étapes et du temps de l'intégration par l'enseignant de français est-elle à l'origine de la non pratique de l'intégration en classe par ce dernier ?

1.2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

Les hypothèses sont de deux types : une hypothèse principale et trois hypothèses secondaires.

1.2.4.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

Des faiblesses liées à l'enseignement sont à l'origine de la non pratique des activités d'intégration en classe de français par l'enseignant.

1.2.4.2. HYPOTHÈSES SECONDAIRES

- L'insuffisance de la formation de base de l'enseignant a un impact sur la mise en pratique de l'intégration des apprentissages en classe;
- L'insuffisance de la formation continue de l'enseignant est la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe;
- Le manque de maîtrise des étapes et du temps des activités d'intégration par l'enseignant engendre sa mauvaise mise en pratique en classe.

1.2.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nous avons deux types d'objectifs : un objectif principal et trois objectifs secondaires.

1.2.5.1. OBJECTIF PRINCIPAL

Le présent travail est mené dans l'optique de résoudre le problème de la non pratique de l'intégration en français en décelant ses causes chez l'enseignant.

1.2.5.2. OBJECTIFS SECONDAIRES

Notre travail a un triple objectif spécifique :

- Montrer que l'insuffisance de la formation de base de l'enseignant sur l'intégration est à l'origine de sa non pratique en classe par ce dernier ;
- Montrer que la non-participation de l'enseignant à la formation continue est la cause de la non pratique de l'intégration en classe par celui-ci ;
- Montrer que le manque de maîtrise des étapes et du temps de l'intégration par l'enseignant de français est à l'origine de sa non pratique en classe par ce dernier.

1.2.6. DÉLIMITATION DU SUJET D'ÉTUDE

Selon Kumwimba (2009), « Délimiter une étude c'est préciser le champ d'investigation » (paragr.1). Autrement dit, il faut indiquer les contours du champ d'étude du sujet. Pour comprendre l'étendu du présent travail, il nous est indéniable de le circonscrire sur un triple plan, notamment thématique, géographique et temporel.

1.2.6.1. DÉLIMITATION THÉMATIQUE

La délimitation thématique renvoie aux contours de notre thème dans le vaste champ de la recherche scientifique. Notre étude se limite à étudier la pratique des activités d'intégration en français. Il est important de préciser ici que le concept d'intégration des apprentissages est apparu avec le nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage : APC. C'est selon ce paradigme que les nouveaux programmes des écoles primaires et secondaires sont établis au Cameroun. Chaque discipline scolaire a ses spécificités pour ce qui est de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages. Pour ce faire, le guide pédagogique du français et le programme en vigueur constituent une boussole pour les enseignants de ladite discipline. Tout au long de notre étude, ces deux documents seront convoqués et bien d'autres également de certains auteurs pour nous servir de boussole.

1.2.6.2. DÉLIMITATION GÉOGRAPHIQUE

Notre étude est menée dans deux sites situées dans deux régions différentes du Cameroun : le Lycée de Ngoa-Ekellé (région du centre) et le Lycée de Yanli (Région du nord).

Le Lycée de Ngoa-Ekellé est situé dans l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, par ailleurs capitale du Cameroun. Yaoundé 3^{ème} est un arrondissement qui a été créé par décret présidentiel en 1987. Il a subi une division en 1993 pour donner naissance à l'arrondissement de Yaoundé 6^{ème}. C'est dans cet arrondissement que siège la plus part des ministères, l'assemblée nationale, la première université du Cameroun, etc. Cet arrondissement regorge plusieurs établissements d'enseignement secondaire public à l'instar du Lycée général Leclerc, le Lycée de Ngoa-Ekellé, le Lycée d'Ahala, le Lycée de Nsam-Efoulan, le Lycée d'Afan Oyoa, le Lycée technique de Ngoa-Ekellé, le Lycée technique de Nsam. Plusieurs établissements d'enseignement secondaire privés s'y trouvent également dont les plus renommés sont le Collège Vogt, le Séminaire Ste Thérèse, le Collège Victor Hugo, le Collège Benoît XVI, etc.

Pour être plus précis, le Lycée de Ngoa-Ekellé est situé entre l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS), la gendarmerie mobile, le Lycée général Leclerc, et la Pharmacie de l'université.

Comme mentionné plus haut, notre deuxième site d'étude est le Lycée de Yanli. Cet établissement d'enseignement secondaire public est situé dans la Région du Nord, département de Mayo-Rey, arrondissement de Touboro, Village de Yanli. Touboro est un

arrondissement créé par décret présidentiel en 1995. Il compte environ 74908 habitants (2005). Il a une longitude située entre le 8° 05' 00'' nord et le 14° 21' 00'' Est. Son altitude est de 529 m. Cet arrondissement a une superficie de 12000 km². Dans le centre-ville, l'on dénombre trois établissements d'enseignement secondaire : Lycée de Touboro, Lycée technique de Touboro, CES bilingue de Touboro, Collège Jean Paul II. Dans certains villages de cet arrondissement, l'on trouve également des écoles secondaires. Nous avons : le Lycée de Yanli, le Lycée de Mbai-Mboum, le Lycée de Vogzom, le CES de Mayo-Laddé, le CES de Mbakana, le CETIC de Kanana, le CES de Siri, le CES de Ngoumi, le CES de Mbang-Rey.

Yanli est un village situé au Nord-est de de l'arrondissement de Touboro. Ce village est borné par les villages n°7 à l'Est, n°14 à l'ouest, n°5 au Sud et n°18 au Nord. Il a à sa tête un Lawan (chef traditionnel de 2^{ème} degré) et comprend des services tels que le poste de gendarmerie et un centre de santé. Du point de vue éducatif, le village a un lycée qui a été créé en 2006. Cette école se trouve à l'ouest du village.

Au total, notre étude est menée dans deux établissements d'enseignement secondaire situés dans deux Régions différentes du Cameroun : le lycée de Ngoa-Ekellé (Région du centre) et le lycée de Yanli (Région du nord).

1.2.6.3. DÉLIMITATION TEMPORELLE

La délimitation temporelle renvoie à l'étendue de l'étude sur une période de temps. De ce fait, le présent travail a été réalisé entre 2020 et 2022. Il faut rappeler que cette période d'étude a été ponctué par des cours théoriques réalisés d'une part en présentiel et d'autre part dans des plateformes numériques en période de COVID19. A côté de ces cours théoriques, des stages ont été effectués dans des écoles de la ville de Yaoundé. En fin, s'en est suivie la rédaction de ce mémoire qui est l'aboutissement de tout ce qui a été fait durant cette période de temps.

CHAPITRE 2. INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, il s'agit d'élaborer un modèle théorique de notre recherche. Ainsi, il y aura tour à tour les points suivants : la **définition des concepts** liés à notre sujet d'étude, la **revue de la littérature**, les **théories explicatives** qui éclairent notre sujet, la **définition des variables** et des **indicateurs**, en un mot **tableau synoptique**.

2.1. Définition des concepts

La définition des concepts est une étape indispensable dans tout travail scientifique. Celle-ci permet d'explicitier les «mots-clés» du sujet en le rendant facilement compréhensible et lui donnant une orientation dans le processus de la recherche. De ce fait, le sujet du présent travail intitulé *Mise en pratique de l'intégration des apprentissages en français*, contient des concepts-clés en l'occurrence **intégration, intégration des apprentissages, mise en pratique, mise en pratique de l'intégration, français**. Il paraît donc indéniable de les définir, ainsi que d'autres concepts connexes utiles à rendre cernable notre sujet tels que **l'approche par compétence, la compétence, ressources, la compétence linguistique, situation, situation complexe, etc**. Pour accomplir ce travail, nous consulterons des dictionnaires et convoquerons les points de vue d'auteurs Renommés.

2.1.1. APC

L'approche par les compétences de base fait suite aux travaux de De Ketele vers « la fin des années 80 » (Roegiers, 2006, p.3) et elle a été opérationnelle en Europe et en Afrique « dans les années 90 ». A cet effet, elle poursuit trois objectifs principaux tels que définis par Roegiers (2006). En l'occurrence,

(1) Il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner. (...)

(2) Il s'agit également de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. (...) l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

(3) Il s'agit enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes (...) (p.3-4)

Il ressort, d'une part, de ces trois objectifs de l'APC selon Røgiers que l'apprenant est l'acteur principal de ses apprentissages. D'autres part, ces apprentissages doivent être orientés vers des situations dans lesquelles ils seront utiles; situations qui doivent être précisées par l'enseignant. L'apprenant doit, en fin, être confronté à des situations réelles de la vie courante où il tentera d'apporter des solutions en faisant des essais de résolution. C'est ainsi que l'élève acquerra ses propres compétences.

Le Guide pédagogique, 6e/5^e (2014) définit l'approche par compétences (APC) comme une «Démarche d'élaboration des programmes d'étude qui commence par l'identification des compétences dont l'élève –produit de l'Ecole – doit faire preuve au terme d'une formation (d'un sous-cycle, d'un cycle» (p.16). Cette définition souligne clairement les spécificités de l'approche par compétences que sont la définition des compétences à acquérir, l'identification des ressources permettant de construire les compétences et les situations dans lesquelles l'apprenant pourra acquérir des compétences.

2.1.2. Intégration des apprentissages

Avant de définir le concept d'«intégration des apprentissages», il est impératif d'en connaître celles d'«intégration» et d'«apprentissage».

2.1.2.1. Intégration

D'après le dictionnaire Larousse, l'intégration est le fait d'«Insérer quelque chose dans quelque chose, l'y incorporer, le faire entrer dans un ensemble: Intégrer un nouveau paragraphe dans un exposé. » (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/int%C3%A9grer/43537>). Autrement dit, il s'agit de mettre un élément dans un ensemble. Cet ensemble fonctionne en harmonie afin d'atteindre un but. Lorsqu'on intègre «un nouveau paragraphe dans un exposé», on a certainement l'intention de produire un bon discours, cohérent. Ici, l'intégration est synonyme d'inclusion, d'incorporation, d'harmonisation.

Selon le dictionnaire numérique Wikitionnaire, l'intégration est le «Fait d'assembler des parties pour former un tout, éventuellement plus complet. » (<https://fr.wiktionary.org/wiki/int%C3%A9gration>). Il s'agit ici de mettre ensemble des éléments qui, au départ, étaient disparates.

La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun mentionne dans son Article 3: « L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales». Autrement dit, le bilinguisme (usage du Français et de l'Anglais)

favorise l'unité nationale et permet aux différentes communautés linguistiques de s'exprimer au niveau national sur leurs spécificités culturelles, économiques, linguistiques, etc. Ici, le concept d'intégration renvoie à l'idée d'un tout constitué par des différents éléments en coordination.

De toutes ces définitions de l'intégration, il ressort une idée d'assemblage, d'association, d'inclusion, d'incorporation, d'harmonisation, etc. Il s'agit donc, par l'intégration, de mettre en communion et en harmonie plusieurs éléments qui étaient dissociés au départ ; faire fonctionner l'ensemble afin d'atteindre un but.

2.1.2.2. Apprentissages

Le mot apprentissage dérive du verbe prendre. Étymologiquement, ce dernier vient du latin *apprehendere* (voir appréhender) qui signifie « prendre, saisir, attraper » (dictionnaire Larousse). Dans ce sens, apprendre veut dire prendre avec soi.

Selon Cuq (2003),

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. (p.22)

Autrement dit, l'apprentissage est un processus volontaire du sujet apprenant qui se mobilise dans le but de s'approprier des savoirs et des savoir-faire dans une langue. Dans ce processus, la volonté et la conscience d'apprendre du sujet sont nécessaires pour atteindre le but. Bien d'autres acteurs rentrent dans la prise des « décisions relatives aux actions à entreprendre », mais les principaux restent l'apprenant et l'enseignant selon le cadre d'apprentissage. Dans un cadre institutionnel, la décision revient à l'enseignant, tandis que dans un cadre non institutionnel, comme c'est le cas chez un autodidacte par exemple, cette décision est prise par l'apprenant lui-même dans la conduite de ses actions.

Develay (1993) considère qu'apprendre « c'est trouver du sens dans une situation, maîtriser une habileté et créer des ponts cognitifs. » (p.36). À en croire cet auteur, apprendre est un acte qui consiste pour l'apprenant à chercher à comprendre une situation à laquelle il est confronté, à saisir son sens, à développer une aptitude et à passer à un niveau supérieur du point de vue de l'intelligence.

Grosso modo, l'intégration comporte l'idée d'assemblage, d'association, d'inclusion, d'incorporation, d'harmonisation, etc. L'apprentissage, pour sa part renvoie à un engagement personnel à saisir, à s'approprier du sens dans une situation donnée. Il nous reste à éclaircir le concept de l'intégration des apprentissages.

➤ **Intégration des apprentissages**

Cantin et Chené-Williams (1978) pensent que l'intégration (des apprentissages) consiste pour l'apprenant à :

démembrer ses activités d'apprentissage et en repérer les éléments significatifs, rassembler et mettre en rapport les éléments constitutifs de son programme d'apprentissage, évaluer les savoirs et les habiletés qu'il a pu acquérir par rapport à ce qui était visé dans le projet éducatif, donner un sens pour lui-même à ce qu'il a acquis et déterminer ce qu'il lui reste à acquérir (rediagnostics des besoins éducatifs). Faire l'intégration de ses apprentissages signifie donc **prendre conscience de ce qui a été appris et lui donner un sens.** (p.376)

L'intégration, pour ces auteurs, a pour but d'amener l'apprenant à faire un diagnostic de ses apprentissages, de les fédérer et de leur donner du sens lors de la résolution des situations. L'apprenant, par-delà, fait une projection sur son projet d'étude.

Pour Rœgiers (2009), l'intégration (des apprentissages) est une « Démarche qui permet de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation complexe de la vie quotidienne. Ce procédé permet de voir si un élève est compétent. » (p.31) Autrement dit, il s'agit d'un processus qui conduit à l'acquisition des compétences. Ceci passe par la résolution des situations complexes au moyen des ressources acquises au préalable; ces ressources étant entendu les savoirs; les savoir-faire et les savoir-être. Afin de lever l'ambiguïté entre la révision et l'intégration, ce même auteur précise qu'«Une révision, c'est la reprise des apprentissages normalement acquis antérieurement. Lors d'une révision, c'est l'enseignant qui redonne et explique à nouveau les leçons. » Tandis que « L'intégration, c'est faire résoudre des situations-problèmes nouvelles par chacun des élèves. Ce sont surtout eux qui travaillent. » (2009, p.11). Il est donc nécessaire de relever que l'intégration des apprentissages met un accent particulier sur la situation complexe et l'action de l'apprenant.

Puren (2018) souligne que le terme d'« intégration » est assimilé dans certains manuels de DLC (didactique des langues et cultures) à celui d'« unités didactique », de « leçon », ou de « séquence (de classe) ». L'auteur affirme que

Ce que l'on appelle en DLC l'« appropriation » ou l'« assimilation » d'une règle de grammaire ou d'un mot de lexique par les élèves, à savoir la capacité à les réutiliser spontanément pour leur expression personnelle en situation de communication, peut être considéré comme une « intégration » de ces éléments langagiers au sein de leur compétence de communication. (p.6-7)

Dans ce sens, il ne fait l'ombre d'aucun doute que l'intégration des apprentissages ne consiste pas qu'en une maîtrise des règles grammaticales, des vocabulaires nouveaux, etc. Elle s'observe par leur « appropriation » et leur usage personnel dans des situations de communication au quotidien.

Eu égard à ce que nous venons de voir, les apprentissages constituent des ressources auxquelles l'apprenant doit recourir pour résoudre la situation d'intégration. Il nous revient maintenant de clarifier la notion de «ressources» d'une part et de préciser les différentes ressources à intégrer en les définissant d'autre part.

2.1.3. Ressources

Pour Røegiers (2006), « Le terme ressource désigne l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs d'expérience, ..., que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation. » (p.50). Ces ressources méritent d'être élucidées.

2.1.3.1. Savoir

Selon le dictionnaire Latin/Français (Gaffiot, 2016, p.1186), le mot *savoir* vient du mot latin *sāpīēns, entis*, p.-adj. (*sapio*), qui signifie *intelligent, sage, raisonnable, prudent*; Et du Grec (grec σοφός), adj. et subst. qui veut dire *sage* : *sapientium praecepta* Cic. Rep. 3, 7, les préceptes des sages.

Røegiers (2006) donne les exemples suivants pour illustrer les savoirs : « la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse... » (p.5)

Jonnaert (2002) relève deux types de savoir: les **savoirs codifiés** et les **savoirs quotidiens**. Il affirme que : « Le *savoir* codifié est inscrit dans les programmes et organisé pour être enseigné (...). *Les savoirs quotidiens* sont acquis hors de l'école (les noms des

personnes, des rues, l'action de s'habiller, de se laver, de se nourrir, etc. » (p.69). En outre, Develay (1993), en faisant allusion aux idées de Chevallard, note deux origines du savoir notamment les « savoirs savants » et les « pratiques sociales de référence » (p.26). Il explique que les premiers se trouvent dans les programmes d'études et les manuels, tandis que les seconds sont acquis socialement. Toutefois, qu'est-ce qui différencie les connaissances des savoirs ?

Distinction entre connaissance et savoir

Se positionnant dans l'hypothèse constructiviste, Jonnaert (2002) mentionne que « Lorsque nous parlons de *connaissances*, nous faisons référence à des éléments constitutifs du patrimoine cognitif du sujet, les représentations et les conceptions font partie des connaissances d'un individu. » (p.69). Pour être plus clair, il note à la même page de cet article, quatre caractéristiques de *connaissances*, en affirmant que :

1. les connaissances sont **construites** (et non transmises);
2. elles sont **temporairement viables** (et non définies une fois pour toujours);
3. elles nécessitent une **pratique réflexive** (et ne sont pas admises comme telles sans remise en cause);
4. elles sont **situées** dans des contextes et des situations (et non décontextualisées).

Au regard de ce point de vue de Jonnaert sur le concept de *connaissances* employé ici au pluriel, l'on retient qu'il s'agit des constructions propres à une personne, ses conceptions face à une situation, lesquelles sont *viables* ou encore lui permettent de résoudre une situation à laquelle elle est confrontée.

Par ailleurs, Develay (1993) va plus loin en distinguant les connaissances déclaratives de celles procédurales. Il trouve que « Les systèmes éducatifs survalorisent généralement les connaissances déclaratives par rapport aux connaissances procédurales. » (p.38-39). Les premières, selon lui, sont de l'ordre de « faits et de notions, de registre de conceptualisation, de champ notionnel et de concept intégrateur. »(p.38). Par rapport aux secondes, il mentionne que « Ces connaissances sont de l'ordre des méthodes, des techniques, des stratégies. » (p.39). Pour être plus claire, considérons ce passage de Laparra et Margolinas (2010, paragr.32-33) :

Une connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation. Il s'agit d'un concept très large, qui inclut à la fois des connaissances du corps, des connaissances dans l'action, des connaissances de l'interaction, des connaissances mémorisées, etc. Un savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004) et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé. Il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. Il peut être linéarisé, ce qui correspond à sa nature textuelle.

Pour sa part, Røgiers (2006) laisse comprendre que « Le terme savoir est utilisé comme synonyme de « contenu », « connaissance ». Les savoirs constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation. » (p.50)

2.1.3.2. Savoir-faire

Le savoir-faire est, selon Røgiers (2009), une « Application d'un procédé, d'une règle, d'une technique. » (p.31). Il s'agit, en d'autres termes, d'une façon d'exécuter une tâche, de manipuler les objets, d'organiser ses idées, de les rendre opérationnelle.

2.1.3.3. Savoir-être

Dans son livre publié en 2006, Røgiers définit le savoir-être comme étant « une attitude de l'élève, qui est passée dans l'habituel, et, de façon plus générale, tout savoir-faire passé dans l'habituel. » (p.50). À la page 5 de ce livre, il donne les exemples suivants de savoir-être : « le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur... »

Dans le même sillage, le Conseil de l'Europe définit les Savoir-être (dans le *CECRL*) comme étant « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. » (2001, p.17).

Il se profile ici dans ces définitions du savoir-être, l'idée des comportements de l'apprenant, de ses habitudes langagières. Étant donné que nous nous situons dans le domaine de la langue, il s'agit donc de ses habitudes et comportements langagiers bien décrits dans le programme de français : 6e/5e en termes de compétences: « *Réception écrite et orale* : Lire de façon autonome (...). *Production écrite et orale* : Produire divers types de textes (...) » (p.8-9).

2.1.4. Notion de situation complexe

Selon le Guide pédagogique du programme de français 6e-5^e (2014, p.30), « Une **situation** est l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne. Elle est énoncée sous forme nominale. » Ce même document souligne qu'une **situation d'intégration** est une « Situation dont la résolution passe par la mobilisation et l'organisation des ressources de différentes natures » (p.31).

Roegiers affirme qu'une **situation complexe** « C'est une situation-problème qui exige de l'élève qu'il articule plusieurs savoirs et savoir-faire pour la résoudre. Elle peut faire appel à d'autres disciplines et aux «compétences de vie». » (2009, p.14). L'auteur souligne que cette situation amène l'élève à intégrer ses apprentissages. Il précise qu'« il est souhaitable de le confronter à des situations complexes régulièrement pendant l'année. » Pour cela,

Lors de la sixième semaine (semaine d'intégration), l'enseignant lance un travail sur des situations complexes: il arrête d'aborder de nouvelles notions, et propose aux élèves plusieurs situations complexes à résoudre, dans toutes les disciplines. Chaque situation fait appel à plusieurs notions vues au cours des semaines d'apprentissage qui précèdent. (p.15)

Pour Gérard (2013) «La complexité de la situation est liée au fait qu'il n'est pas possible de la résoudre en utilisant une seule ressource, mais qu'il faut en combiner plusieurs de manière intégrée. » (p.10). Il est donc à retenir que la caractéristique principale d'une situation complexe est le fait qu'il exige plusieurs ressources pour sa résolution. L'apprentissage de cette résolution s'effectue autour d'une tâche.

2.1.5. Famille de situations

D'après le Guide pédagogique du programme de français 6e-5^e, (2014),

Une famille de situations renvoie à un ensemble de situations de vie partageant au moins une propriété commune.

Une famille de situations est un regroupement de situations ciblées pour un module. Les situations ainsi regroupées/ définies doivent partager une ou plusieurs propriétés. Une famille de situations est énoncée sous forme nominale. Elle est obligatoire. (Exemple : Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écrit pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne.) (p.24)

Røgiers, pour sa part, affirme qu' « Une famille de situations est un ensemble des situations de niveau de difficulté équivalent qui traduisent une même compétence. » (2006, p.47).

Eu égard à ces définitions, nous pouvons dire qu'une famille de situations renvoie à toutes les situations formulées pendant la durée d'un module et qui tournent autour d'un même domaine de vie. Ces situations sont formulées relativement à la compétence attendue au terme du module. Le programme de français des classes de 6^{ème}/5^{ème} (2014) précise qu'il existe « six familles de situations » qui sont :

a) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante..

b) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans la vie socioculturelle.

c) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.

d) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique.

e) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être.

f) Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour traiter les situations liées aux médias et à la communication. (p.18-19)

Le traitement compétent de ces différentes familles de situations dans les divers domaines de vie (médias et communication par exemple) par l'apprenant lui confère un profil à la fin du premier cycle.

2.1.6. Notion de Tâches

Bagnoli, P., Sorti, E., Praderi, R., et Ruel, V. (2010) soulignent que « (...) la tâche peut être simple ou multiple, langagière ou non langagière... Bref, semble être acceptée comme tâche toute activité qui met l'apprenant en action... » (p.6)

Røgiers, pour sa part, définit le concept *tâche* comme « un processus à mettre en œuvre, mais surtout un produit à obtenir : la réponse à la situation-problème, une production personnelle, l'exécution d'une tâche courante, une proposition d'action, etc. » (2006, p.52).

Le Conseil de l'Europe définit la tâche comme « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL, p.121). Pour être plus clair, le même document souligne, à titre d'exemples, qu'il peut s'agir «de déplacer une armoire, d'écrire un livre, (...), de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.» (p.16). La particularité de la tâche est donc l'action à mener et le résultat auquel l'on doit aboutir.

En fin de compte, nous retenons que la tâche met l'accent sur l'action que l'apprenant doit mener et surtout sur le but de cette action.

2.1.7. Construction des compétences en langue française

Cette expression est constituée de bien d'autres éléments dont il convient d'éclaircir au préalable.

2.1.7.1. Compétences

Gerard conclut que « La compétence est donc de pouvoir, en situation, analyser celle-ci, puis identifier parmi toutes les ressources disponibles celles qui sont pertinentes par rapport à la situation et les utiliser de manière interactive pour la résoudre.» (2013, p.10)

Dans le CECRL, le Conseil de l'Europe indique que «Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.» (2001, p.15)

Afin d'élucider «le modèle de la compétence à communiquer langagièrement du *CECR*», Beacco écrit: « On notera que l'on y conserve le terme de compétence (...) pour désigner les savoir et savoir-faire relatifs aux interactions orales et écrites, à la réception/compréhension orale et écrite ..., nous inscrivant en cela dans la tradition terminologique française. » (2008, p.16)

Jonnaert pour sa part affirme qu'« une personne est considérée comme compétente si elle peut mettre en œuvre de façon cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans une classe de situation et un contexte déterminé » (2006, p.31-32).

Pour Roegiers (2006), « Une compétence est la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations. » (p.44)

De tous ces points de vue sur la compétence, force est de constater qu'il y a une récurrence des termes comme *situation*, *ressources*, *interaction*, *agir*. A cet effet, nous

pouvons définir la compétence comme l'aptitude dont dispose une personne à se servir de ses ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) pour résoudre efficacement la situation à laquelle elle est confrontée.

Il est indéniable de souligner que les compétences sont regroupées en deux catégories notamment les compétences communicatives langagières et les compétences générales. Ainsi, nous nous servons principalement du *CECRL* pour les éclaircir.

a) Compétences générales

Les compétences générales sont «celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue (...)» CECRL, 2001, p.82.

➤ **Savoir**

Parmi ces savoir, nous avons la culture générale (connaissance « des lieux », « des personnes » , maîtrise du temps, p.82, etc.); les savoir socioculturels (« la vie quotidienne », « les relations interpersonnelles », « valeurs, croyances et comportements », « langage du corps », « savoir-vivre », « comportements rituels » p.82); prise de conscience interculturelle (elle naît de « La connaissance, la conscience et la compréhension (...) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible » p.83)

➤ **Aptitudes et savoir-faire**

Dans cette rubrique, nous avons les aptitudes pratiques et savoir-faire (« capacité à mener bien efficacement les actes courants de la vie quotidienne : faire sa toilette, s'habiller, marcher, ... ») et les aptitudes et savoir-faire interculturels (« capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ») p.84

➤ **Savoir-être**

Il s'agit «des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité.» p.84. Ce sont par exemples « les attitudes », « les motivations », « les valeurs », « les croyances », etc.

➤ **Savoir-apprendre**

«Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage.» p.85. Nous avons la conscience de la langue et de la communication

(facilité à apprendre une nouvelle langue sans risqué d'oublier l'ancienne); la conscience et aptitudes phonétiques (reconnaissance et production des sons nouveaux); etc.

b) Compétences communicatives langagières

Le *CADRE* mentionne que la compétence à communiquer langagièremment se repartit en trois composantes, notamment la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. La particularité de ces compétences est qu'elles sont «de type plus spécifiquement linguistique.» p.86. Le *CECR* (2001, p.) nous éclaire sur les différentes composantes de la compétence à communiquer langagièremment (p.17-18) notamment :

- la **compétence linguistique** qui renvoie à la maîtrise des normes de la langue. Nous pouvons prendre ici l'exemple de l'usage de la ponctuation. Tenez l'exemple de ces phrases populaires qui mettent en exergue l'usage de la virgule : *Tuez pas, laissez passer.* (il ne faut pas tuer) / *Tuez, pas laisser passer.* (il faut tuer)
- La **compétence sociolinguistique** qui fait référence à l'utilisation de la langue dans la vie socioculturelle. La langue peut ainsi servir à s'adresser à une personne en considérant son statut, son sexe, sa religion, sa culture etc. A titre illustratif, prenons l'exemple de la valeur d'usage du conditionnel. A ce sujet, en voici une phrase tirée de *L'excellence en français, 5^{ème}* : « Je voudrais que tu m'accompagnes au théâtre. » (p.58). Considérant qu'une personne fait cette demande à son camarade en utilisant le conditionnel présent du verbe *vouloir* et qu'une autre personne la fait également dans la même circonstance, en utilisant le verbe *vouloir* au présent de l'indicatif de la façon suivant : *Je veux que tu m'accompagne au théâtre.* La réaction de chacun de leurs interlocuteurs ne serait certainement pas la même.
- **Compétences pragmatiques** : celle-ci renvoie à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.

2.1.7.2. Action

Jonnaert (2006) conclut que « L'action est donc le fait d'agir en situation, sans qu'elle ne soit nécessairement dépendante d'un acte de conscience réfléchi. » (p.33). Ceci pour dire que l'action s'effectue dans une situation, elle est située. Et comme telle, elle est contextualisée et amène l'apprenant à faire un travail réflexif afin de trouver des moyens pour résoudre ladite situation.

Le CECRL (2001) mentionne qu'«Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (p.15). Autrement dit, l'action consiste en la mobilisation, par l'apprenant, des moyens nécessaires à la résolution d'une tâche. C'est dans ce sens que Ruel et al. (2010) affirment que « La tâche est hyponyme de l'action : elle est comprise dans l'action. Elle est en aussi le vecteur puisqu'elle est à son service. » (p.5)

2.1.7.3. Agir compétent

Les auteurs de l'ORE (2006) affirment qu' « En effet, la notion d'agir compétent met en évidence toute la variété des ressources que la personne mobilise lorsqu'elle est en action en situation. » (p.22). Ils poursuivent en mentionnant que « Pour qu'une personne agisse avec compétence dans une situation, elle doit pouvoir s'y retrouver avec tout ce qu'elle est et agir avec ce qu'elle connaît déjà. »

De ce point de vue, l'agir compétent s'entend comme les actions que déploie une personne dans le but d'apporter une résolution à la situation à laquelle elle fait face.

2.1.7.4. Construction des compétences en langue française

a. Langue

Picoche et Marchello-Nizia (1991) définissent les langues comme étant « des instruments de communication » (p.368).

Selon le dictionnaire numérique Larousse (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180>), la langue est un « Système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux : La langue française, anglaise. »

Le dictionnaire linguistique (Dubois et al., 2001) va plus loin en définissant la langue comme « un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté. » (p.266).

À la question portant sur la définition de la langue, Saussure (1916) répond que « C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. » (p.25). Pour distinguer la langue du langage, l'auteur souligne que « l'exercice du langage repose sur une faculté que nous tenons de la nature, tandis que la langue est une chose acquise

et conventionnelle » (p.25). Autrement dit, le langage renvoie à la possibilité que la nature a offert à l'être humain de parler, alors que la langue découle d'une convention entre les êtres humains.

Il ressort de toutes ces définitions que la langue est un ensemble de signes vocaux dont l'usage est régi par des règles afin que des personnes appartenant à une même communauté linguistique puissent communiquer entre eux.

b. Français

Selon Wikitionnaire (https://fr.wiktionary.org/wiki/bahasa_Perancis), le mot *Français* peut être employé comme un nom, un adjectif ou encore un adverbe. Employé comme un nom, il désigne ainsi :

- La « Langue parlée entre autres en France, en Suisse, en Belgique, au Canada (Québec, Nouveau-Brunswick, Ontario) et dans plusieurs pays d'Afrique (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, Sénégal, etc.). »
- L' « Éducation à cette langue, dispensée à des élèves. » Tenez cette phrase de Thomas Raphaël, tirée de Wikitionnaire (<http://thesaurus.altervista.org/dict/fr/examineur>) : « Un prof de français passait le permis de conduire avec comme examinateur le père d'un élève qu'elle venait de redoubler. »

Employé comme adjectif, toujours selon Wikitionnaire tiré du lien ci-dessus, le terme *Français* peut également avoir deux sens :

- Premièrement, il renvoie à ce qui est « Relatif à la France, ou à ses habitants, ou à sa culture. »
- Deuxièmement, désigne tout ce qui est « Relatif à la langue française, au français. » On peut le remarquer dans ces exemples : « grammaire française », « langue française ».

En fin, le même site internet fait comprendre que ce mot peut aussi être employé comme adverbe. Comme tel, il revêt le sens de « Clairement, sans détour. » Wikitionnaire explicite cela par ces mots de Flaubert(1845) : « Ne veut-elle plus coucher avec vous ? Là, parlons français, corbleu ! Est-ce ça ? »

L'expression *construction des compétences en langue française* renvoie à un processus qui mobilise à la fois l'enseignant et l'apprenant dont la finalité est l'acquisition des compétences par ce dernier. Ceci part des étapes bien définies dans l'approche par compétences (APC). Étant donné que notre étude se situe au premier cycle de l'enseignement secondaire, la première étape consiste en l'apprentissage des savoirs notionnels (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire, lecture méthodique, lecture suivie, expression écrite et expression orale) et des savoirs méthodologiques (réception écrite, réception orale, production écrite, production orale) qui se fait pendant trois semaines (18 heures pour une classe de français), selon le guide pédagogique, 6e/5e,p.35. La deuxième étape de cette séquence didactique conduit aux activités d'intégration qui interviennent à la quatrième semaine (06 heures de temps). Là, « l'élève doit réinvestir ses acquis dans un contexte nouveau (une nouvelle situation-problème). Cette situation est bien plus complexe et riche qu'une application de cours ou un exercice : la situation-problème fait appel plusieurs savoirs et savoir-faire. » Røegiers (2009, p.12). Lors de cette étape, l'élève s'investir personnellement dans la recherche de solutions à la situation-complexe à laquelle il est soumis par la mobilisation donc de ses ressources, car « Personne ne peut intégrer à la place d'un autre. » Røegiers (2009, p.12). C'est de là que l'on saura si l'apprenant a acquis ou non des compétences.

2.1.8. Pédagogie et didactique

La pédagogie et la didactique sont intimement liées. Il importe de préciser la spécificité de chacune d'elles dans les prochaines lignes.

2.1.8.1. Pédagogie

Étymologiquement, la pédagogie dérive du grecque ayant pour signification «le fait de conduire l'enfant à l'école » (Cuq, 2003, p188). Au fil du temps, elle a épousé quatre niveaux de sens comme le précise le même dictionnaire à la même page.

1- La pédagogie est considérée comme un **comportement** : Exemple : «cet enseignant manque de pédagogie», «ce technicien est pédagogue» ;

2- Elle a le sens de « **manières d'enseigner**, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant. » ;

3- Troisièmement, la « pédagogie prend le sens de **réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative**. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants ... » ;

4- A un niveau de sens plus général, « la pédagogie englobe **tout ce qui a trait à l'action éducative** auprès de l'enfant ou de l'adulte. »

Selon Tsafak (2001), « Le progrès de la recherche en éducation ou **sciences de l'éducation** est une condition du développement de ces disciplines et de l'éducation elle-même. » (p.67). Cette définition laisse entendre que les sciences de l'éducation renvoient aux diverses recherches menées dans les différentes disciplines. Ces recherches sont menées dans des différents domaines d'étude. Nous pouvons ainsi citer à titre d'exemple l'histoire de l'éducation, la sociologie de l'éducation, etc.

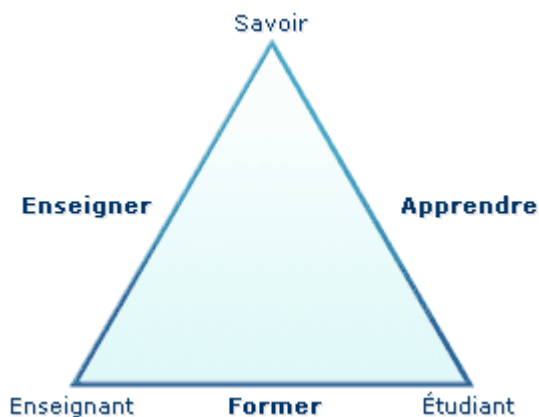
L'auteur continue en affirmant que,

La pédagogie peut être considérée comme la première des sciences de l'éducation. Elle s'est développée de l'expérience acquise par les praticiens de l'éducation, expériences résultant des habitudes acquises, améliorées par le hasard ou l'observation, l'enregistrement des réussites et des échecs. (p.93)

Cet extrait relève la spécificité de la pédagogie. Elle s'intéresse aux pratiques de terrain, aux relations entre les acteurs, entre eux et l'environnement d'enseignement/apprentissage. Elle est à la fois prise comme un art, une technique, une réflexion théorique et une science. Elle est considérée comme un **art** dans la mesure où elle renvoie à « un mode d'action que l'éducateur exerce sur l'enfant ainsi que dans la manière de présenter les connaissances à acquérir, manière qui comporte toujours une part du don personnel. » (p.93). Considérée comme une **technique**, elle fait référence à un ensemble articulés de règles, des tours de main, des méthodes qui indiquent les opérations qui doivent être effectués afin d'obtenir un résultat éducatif (p.95). En tant que **réflexion théorique**, la pédagogie contribue à l'élaboration d'une théorie éducative. En fin, selon le même auteur, pour le fait qu'elle s'appuie sur des données objectives, elle peut ainsi être prise comme une science.

Le travail du pédagogue consiste à établir les liens qui s'élaborent entre les acteurs dans une situation d'enseignement/apprentissage. Ces relations sont explicitées dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye qui se présente comme suit.

Figure 1. Triangle pédagogique de Housaye



Source :

<https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

Ce triangle explicite les liens entre enseignant-étudiant (formation), étudiant-savoir (apprentissage) et enseignant-savoir (enseignement). Dans ces relations, l'enseignant se pose comme le médiateur entre l'apprenant et le savoir. Il facilite à l'apprenant le processus d'apprentissage. L'intérêt de ce triangle pour notre étude est de comprendre comment l'enseignant élabore sa fiche d'intégration des apprentissages en tenant compte de la situation d'apprentissage de ses apprenants. Nous nous intéresserons principalement à la prise en compte du temps dans sa fiche.

2.1.8.2. Didactique

Du point de vue étymologique, « Par son origine grecque (didaskein : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. » Cuq (2003, p.69). Il s'agit en d'autres termes de tout ce qui vise à transmettre un contenu de savoir. Le même dictionnaire fait une précision en mentionnant qu'« En sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. » (pp.69-70). L'on comprend ici que la didactique s'intéresse particulièrement aux contenus des différentes disciplines scolaires, aux méthodes, techniques et stratégies de leur enseignement/apprentissage. Comme le mentionne Tsafak (2001, p. 231),

on parle de « didactique générale » lorsque l'objet d'étude renvoie aux méthodes d'enseignement de façon générale, et de « didactique spéciale » lorsque ces méthodes étudiées sont celle d'une discipline particulière.

Les didacticiens ont élaboré le triangle didactique par opposition au triangle pédagogique de Jean Housaye tout en s'inspirant de celui-ci.

Figure 2: Triangle didactique

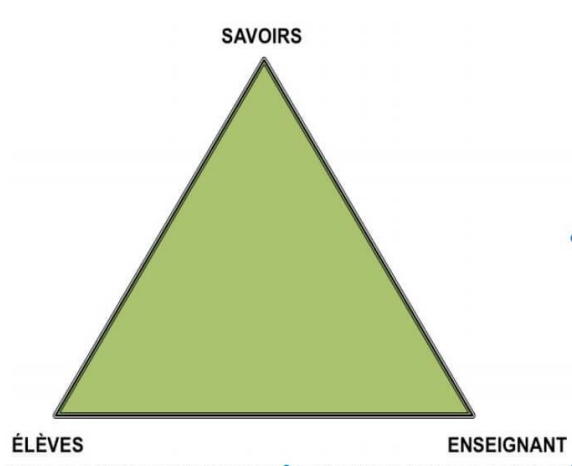


Figure 1 : Le triangle pédagogique

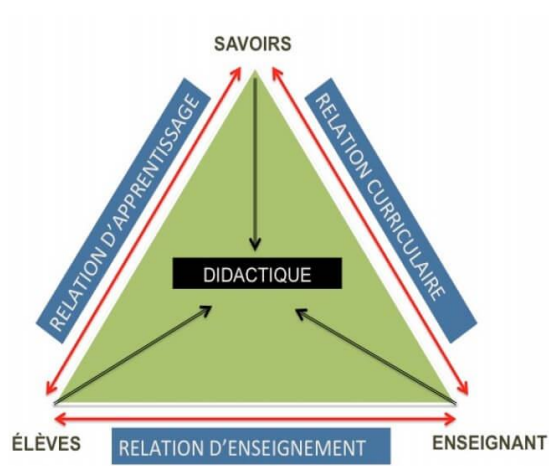


Figure 2 : Le triangle didactique

Source : <https://www.profinnovant.com/wp-content/uploads/2021/02/Difference-entre-triangle-didactique-et-triangle-pedagogique.jpg>

Le triangle didactique (figure 2) met l'accent sur trois axes qui sont les domaines où investis la didactique :

- **Axe épistémologique : Savoir-Enseignant :** Ici, l'enseignant est amené à faire des choix méthodologiques pour faciliter l'apprentissage des apprenants. A cet effet, il doit décontextualiser et recontextualiser le savoir, le mettre au niveau de ses apprenants.
- **Axe psychologique : Élève — savoir :** Cet axe renvoie au travail de l'apprenant face au savoir. Il s'agit précisément de la résolution des situations problèmes, des obstacles qu'il rencontre, des erreurs qu'il commet, etc.
- **Axe praxéologique : Enseignant-Elève :** celui-ci fait référence au contrat didactique, aux styles d'enseignement, la dévolution, etc.

Pour résumer la différence entre le triangle pédagogique et le triangle didactique, il nous est utile de nous appuyer sur les données du site internet ci-dessus. Ce site relève que,

Le « triangle pédagogique », qui relie le professeur, le savoir et l'élève et permet de comprendre les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Il fournit un cadre théorique qui permet de reposer les problèmes de manière nouvelle. Le triangle didactique vise à étudier le rapport entre les interactions didactiques situées, en classe, les apprentissages et leur évaluation... (<https://www.profinnovant.com/wp-content/uploads/2021/02/Difference-entre-triangle-didactique-et-triangle-pedagogique.jpg>)

Donc, le triangle pédagogique permet de cerner les liens entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, tandis que le triangle didactique se penche sur les rapports entre les interactions didactiques, les apprentissages, ainsi que leur évaluation.

2.1.9. Formation, formation de base (initiale) et formation continue

Nous définirons tour à tour ces termes dans les lignes qui suivent.

2.1.9.1. Formation

Le dictionnaire Larousse définit la formation comme étant une « Action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité : La formation des cadres. » (<https://www.larousse.fr/français>). Autrement dit, la formation est le fait de transmettre des connaissances à une ou plusieurs personnes afin qu'il(s) soi(en)t apte(nt) à mener une activité, un métier ou une profession.

Le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003) souligne que « La formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus. » (p.103).

De ces deux définitions dégage l'idée de réception des connaissances et du développement des facultés d'une personne pour l'exercice d'un métier ou d'une profession.

Par ailleurs, le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003) relève un point important de la formation en mentionnant que « la formation générale ou académique centrée sur les savoirs s'oppose à la formation professionnelle centrée sur les compétences et orientée sur la pratique d'un métier. » (p.104). Cette distinction entre la formation générale et la

formation académique nous amène à préciser que notre travail se base sur la seconde (formation professionnelle). Il s'agit précisément de la formation des enseignants.

2.1.9.2. Formation de base/initiale

L'institut de statistique de l'UNESCO (2022) définit la formation initiale comme un ensemble de :

Programmes éducatifs publics et privés, reconnus et organisés pour former les futurs enseignants afin de leur permettre d'entrer formellement dans la profession à un niveau d'enseignement spécifique. Les diplômés reçoivent un diplôme d'enseignement reconnu par le gouvernement. La formation initiale n'inclut pas les enseignants qui ne rencontrent pas les normes de formation officiellement reconnues et qui sont inscrits dans un cours de formation des enseignants pour obtenir l'accréditation nécessaire pour leur fonction en tant qu'enseignant. (<http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/formation-initiale-des-enseignants>)

Autrement dit, les futurs enseignants suivent un programme dans un cadre institutionnel public ou privé dans un temps donné au bout duquel ils obtiennent un diplôme sanctionnant la fin de leur formation et leur permettant de faire leur premier pas en tant qu'enseignant.

Pour Perrenoud (1993), « Former de véritables professionnels, c'est préparer à une pratique réfléchie et mieux articuler savoirs savants et savoirs d'expérience. C'est d'abord parler de la réalité et de la complexité de l'éducation pédagogique. » (P.59). En d'autres termes, la formation initiale articule théorie et pratique.

Kelchtermans (2001) pense que « La formation initiale devrait doter les enseignants non seulement des connaissances et des compétences de base nécessaires à un enseignement de qualité mais aussi de compétences qui leur permettent de continuer à apprendre et à se développer professionnellement tout au long de leur carrière. » P.44. Pour lui, la formation initiale devrait doter les futurs enseignants, pas seulement des compétences leur permettant d'affronter leur profession, mais en plus des aptitudes à pouvoir régénérer leurs connaissances de la profession ; d'apprendre de façon continue.

2.1.9.3. Formation continue

Le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003) souligne qu'

Il n'existe pas de formes (sociales, professionnelles, éducationnelles) a priori achevées, mais des processus en cours de réalisation : comme l'enfant est un être en devenir, l'adulte n'est pas un être professionnellement achevé; il doit intégrer, s'approprier des compétences nouvelles, s'enrichir, se modifier par des apports constants. (p.103)

Cette citation interpelle, en d'autres termes, sur l'importance de la formation continue dans l'exercice de la profession enseignante, car l'enseignant est en permanence confronté à des évolutions, voire des changements dans sa profession. Il peut être confronté à une nouvelle méthodologie d'enseignement, des nouveaux matériels d'enseignement orchestrés par les TICE par exemple, ou même un changement de programme d'enseignement comme c'est le cas actuellement qui met l'accent sur l'APC, etc.

Selon Ouzerou (2018), la formation continue des enseignants « est un processus dynamique et permanent d'apprentissage tout au long de la vie. Elle s'inscrit dans la perspective d'un développement professionnel à la fois individuel et collectif qui caractérise les systèmes organisationnels vivants et en évolution constante. » (paragr. 23). Cette définition nous donne une idée générale sur la notion de formation continue des enseignants.

Allant dans le même sens, le Dictionnaire de didactique du français, Cuq (2003), relève la différence entre ce type de formation et la formation de base en ces termes : « La formation initiale, censée poser les bases de la formation générale de l'individu, est de plus en plus souvent complétée par un système de formation continue (...) censée accompagner l'individu tout au long de sa vie professionnelle. » (p.104)

De toutes ces définitions revient l'idée de permanence de la formation continue. Elle peut s'effectuer individuellement, mais aussi et surtout collectivement lors des séminaires, journées pédagogiques, conseils de discipline, etc.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de littérature est une partie indispensable dans tout travail scientifique. Elle consiste à recenser les travaux antérieurs effectués sur le thème de notre recherche. Ces travaux nous permettent d'avoir un regard plus clair sur le sujet et nous permettent de nous positionner. C'est dans cette optique que Lucrèce disait : « La plus grande douceur est d'occuper les hauts lieux fortifiés par la pensée des sages, ces régions sereines d'où s'aperçoit au loin le reste des hommes, qui errent çà et là en cherchant le chemin de la vie...» C'est ainsi

que nous avons consulté «la pensée des sages» sur l'APC en général et singulièrement sur l'intégration des apprentissages dans la discipline de français.

➤ **Les travaux de Røegiers et de Gérard**

Røegiers détaille dans ses livres de fond en comble la pédagogie de l'intégration (APC). Il fait tourner l'approche par les compétences de base autour de trois objectifs. L'enseignant doit notamment mettre l'accent sur ce que l'apprenant est sensé acquérir et non sur ce qu'il doit enseigner, montrer à l'apprenant l'importance de ce qu'il apprend et de valoriser les acquis de celui-ci par la résolution des situations de la vie courante (2006, p.3-4). Cette pédagogie organise les apprentissages par séquences ou encore paliers (2009, p.12). Dans un premier temps, les élèves apprennent les ressources ponctuelles et dans un second temps, ils apprennent à intégrer ces ressources lors de la résolution des situations concrètes (p.9). Cet apprentissage de l'intégration occupe toute une semaine selon la planification des apprentissages en termes de compétences de base (2006, p.11).

Røegiers pense que la pédagogie de l'intégration permet aux élèves d'établir des liens entre les apprentissages et les différentes disciplines étudiées et de réinvestir leurs apprentissages dans la vie quotidienne. C'est à l'issue de la résolution des situations que l'on saura si l'élève est compétent ou non (2009).

Gérard (2011, p.1) estime que les changements dans les manuels sont relatifs aux aspects techniques (possibilités de production des manuels mieux présentés et à coût réduit grâce à l'apparition des outils TIC), scientifiques (l'évolution des connaissances), et aussi et surtout l'aspect pédagogique. Ce dernier est associé à l'apparition de l'APC dans les années 80 où il s'est manifesté une volonté de concilier le monde d'entreprise et l'éducation. Ainsi, les manuels organisent les apprentissages scolaires de sorte à amener les élèves à manifester leurs compétences au bout d'un certain temps. Ils doivent, pour cela mobiliser et intégrer les ressources acquises pour résoudre des situations problèmes. C'est ainsi qu'ils apprendront à résoudre des situations lorsqu'ils exerceront en entreprises.

Gérard (2013) souligne que l'évaluation est un outil permettant aux enseignants de booster les apprentissages de leurs élèves. Elle est un processus, car l'enseignant fait un travail en amont et en aval. En cela, il est amené à faire un travail d'analyse, de diagnostic et de soutien. L'évaluation se fait de façon continue, mais suit cependant une planification intégrant un moment d'apprentissage ponctuel des ressources et un moment d'apprentissage de leur

intégration (p.14). Ces deux moments d'apprentissage entraînent deux types d'évaluation, notamment l'évaluation des ressources et l'évaluation des compétences.

Notre sujet porte sur l'intégration des apprentissages en français. Les livres de Røegiers nous ont permis de cerner les concepts apparus avec l'APC (intégration, compétence, situation complexe, etc.), différencier la révision de l'intégration (2009, p.11), prendre connaissance de la planification des apprentissages selon l'APC, etc. Les articles de Gérard, de leur côté, nous permettent de cerner, d'une part les contenus des manuels faits selon l'APC (2011). D'autres part, ils nous permettent de comprendre la situation de l'intégration des apprentissages parmi les autres étapes du processus d'apprentissage (2013, p.14).

➤ **les travaux de Puren et du conseil de l'Europe**

Puren (2011e) fait le point sur l'évolution de la mise en pratique de la nouvelle orientation méthodologique annoncée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL): la perspective actionnelle. Il évoque les différentes compétences que l'apprenant d'une langue doit acquérir en citant le Cadre. Ces compétences sont entre autres la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique (2011e, p.4). Dans un premier point, l'auteur montre que la perspective actionnelle n'est pas une continuité de l'approche communicative comme l'ont affirmé les auteurs du Cadre, mais une rupture. Il l'explique par le fait que cette rupture permet de renouveler des problématiques en l'occurrence la simulation, l'authenticité, l'autonomie, l'interaction, etc. Cette rupture s'observe également, selon l'auteur, dans la formation des enseignants et dans les manuels de langue qui sont élaborés selon la perspective actionnelle. Il continue en mentionnant une rupture au niveau philosophique, épistémologique et pratique. Pour ce faire, l'approche communicative mobilise le groupe-classe comme un public passif de la communication, tandis que la perspective actionnelle le mobilise à décider de l'action qu'il doit réaliser. Dans un second point, il explique que la perspective actionnelle n'invalide pas l'approche communicative et l'approche interculturelle dans la mesure où les enseignants doivent pouvoir disposer des méthodes anciennes si les nouvelles ne fonctionnent pas, et d'en donner l'explication. (p. 8-9). L'auteur, dans un troisième point, préfère l'appellation perspective actionnelle qu'à celle d'approche actionnelle. Il précise que certains auteurs ont préféré la dernière pour signifier simplement que la perspective actionnelle est en rupture avec l'approche communicative. Dans le dernier point de cet article, Puren (2011^e, p.11) souligne qu'une classe de français langue-culture doit non seulement entraîner les apprenants à une culture d'action collective utile pour leur vie

professionnelle ultérieure, mais aussi à la découverte de la culture étrangère d'enseignement-apprentissage (culture française). L'auteur conclut son article en précisant que cette nouvelle perspective méthodologique fournit aux enseignants les moyens pour « la formation d'un acteur social en langues-cultures» (p.12).

Puren (2012) parle du traitement du texte littéraire ou explication de texte tel que pratiqué dans la pédagogie traditionnelle et les changements qu'apporte l'usage des méthodes actives et la perspective de l'agir sociale. Il trouve que même si le modèle de conception des épreuves doit subir un changement dans la perspective actionnelle, il gardera toujours celui reconnu dans la méthodologie traditionnelle. Ainsi, ce modèle de conception des épreuves prendra une forme moderne par l'usage des méthodes actives et les modèles de projet pédagogique et de projet social (p.3). Ainsi, à la simple analyse détaillée du texte littéraire pratiquée dans la méthodologie traditionnelle, les élèves seront progressivement initiés aux activités de projet notamment le projet pédagogique (actions scolaires sur le texte) et de projet social (actions sociales par le texte) (p.7). Le but est de stimuler et de développer en eux les actions qu'ils seront amenés à pratiquer plus tard en entreprises.

Le CERCL indique que pour traiter les situations communicatives, les utilisateurs et les apprenants de la langue doivent recourir à leurs compétences antérieures afin de pouvoir résoudre les situations auxquelles ils font face dans la vie courante. Ces compétences sont d'ordre linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ce document définit la compétence linguistique (p. 87) en indiquant que les aspects lexicaux, grammaticaux, sémantiques, phonologiques et orthographiques des productions langagières sont recadrés par des normes issues de la codification des pratiques. Bien que les résultats des recherches sur les universaux du langage ne soient pas encore disponibles, c'est à partir de ces pratiques codifiées que l'on jugera de la compétence linguistique d'un sujet.

Les articles de Puren et le CECRL (2001) nous ont édifiés d'une part sur la différence entre l'approche communicative (PPO) et la perspective actionnelle (APC) au niveau de leur mise en œuvre dans une classe de français. D'autre part, ils nous ont permis de connaître les différentes compétences à acquérir par les apprenants d'une langue. Dans un dernier ressort, la récurrence de l'adjectif qualificatif « actionnelle» dans les deux titres des articles de Puren interpelle les enseignants à déployer des méthodes pouvant amener les apprenants à agir en situation et à résoudre des problèmes complexes. Tout ceci renvoie à l'intégration des apprentissages et qui est ici notre sujet d'investigation.

➤ **Programme du français 6^e /5^e ; Chopin**

Chopin(2010) fait le point sur les travaux des chercheurs articulés sur le temps dans le domaine de l'éducation. Ainsi, les travaux américains à ce sujet, ont fait évoluer le concept de « schooling» ou quantité d'instruction (avec Husen) à celui du «learning» apprentissage par lequel Bloom et Carroll appréhendent la question du temps en termes d'apprentissage. Une dernière conception (avec Collinson et Cook) aborde cette question de temporalité par le «teaching», enseignement ; conception qui fait suite au peu de temps que les enseignants accordent à l'enseignement. Ainsi, le temps accordé à chaque étape d'enseignement/apprentissage par les programmes officiels, s'il n'est pas respecté par l'enseignant, peut conduire au non acquisition des objectifs fixés au départ. D'ailleurs, Chopin fait référence au travail de Carroll (1963, p.730). Celle-ci exprime le degré d'apprentissage par le rapport entre le temps passé à l'activité d'apprentissage et le temps requis pour cet apprentissage dans une équation (Chopin, p.6).

Etant donné que nous nous situons précisément dans l'intégration des apprentissages en français, tout enseignant devrait respecter les six (06) heures de temps retenues à cette activité par les programmes officiels (Guide pédagogique du français 6^e/5^e, P.36). Au cas contraire, l'acquisition des compétences ne serait qu'une utopie.

➤ **Perrenoud et la formation initiale**

Perreoud (1992) développe le thème de la formation initiale des enseignants dans ses travaux. Il s'est intéressé particulièrement au thème de l'initiation de l'enseignant à l'esprit de recherche dès sa formation de base. Ceci lui sera utile de rester au fil des évolutions probables dans son domaine quand il sera sur le terrain. C'est dans ce sens que l'auteur affirme qu' « ils soient, dès leur formation initiale, introduit non seulement dans la communauté scientifique, mais confronté aux savoirs les plus neufs et les plus instables et initiés aux méthodes et à l'épistémologie de la recherche. ».

La nécessité pour nous de faire référence aux travaux de Perrenoud se situe au niveau de la formation de base des enseignants dans notre pays au nouveau paradigme d'enseignement en vigueur (APC). Ces derniers ces derniers se doivent de s'approprier cette réforme pédagogique afin de faire face aux éventuelles difficultés de son application une fois sur le terrain.

➤ **Puren (2001) et la formation continue des enseignants**

Puren (2001) s'intéresse à la formation continue des enseignants. Dans ses travaux, il souligne deux modalités de cette formation, notamment l'hétéroformation et l'autoformation. Par hétéroformation, il entend l'intervention, pendant le processus de la formation continue, du formateur pour soutenir l'enseignant stagiaire. Par contre, l'autoformation renvoie au processus par lequel le stagiaire met en pratique, sans intervention du formateur, les enseignements reçus. Ces deux modalités de formation doivent donc être acquises pendant la formation continue, mais aussi initiale, pour permettre à l'enseignant, une fois sur le terrain, de s'autoformer en réfléchissant sur ses propres pratiques, mais aussi à partager ses expériences avec les pairs qui peut être entendue ici comme une hétéroformation. Cette « initiation à la recherche » peut permettre aux enseignants de français de surmonter les difficultés liées à la mise en pratique de l'intégration des apprentissages dans les salles de classes.

2.3. THÉORIES EXPLICATIVES

La présente rubrique intitulée **théories explicatives** consiste à bâtir un cadre de référence dans lequel se situe notre sujet d'étude. Ce cadre présente un intérêt capital pour notre travail dans la mesure où il constituera notre boussole dans le vaste champ de la recherche en éducation. Rappelons que notre sujet d'étude est intitulé : « *Mise en pratique de l'intégration des apprentissages en français* ». À cet effet, nous serons amenés, d'une part, à convoquer les théories pouvant expliquer les activités relatives à l'intégration des apprentissages, et d'autre part à prédire les pratiques de ces activités dans les écoles.

Lors d'une conférence portant sur la psychologie des apprentissages dont l'objectif était de revisiter quelques théories d'apprentissage, Barnier (2018) disait ceci :

Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Cette perspective a une double référence théorique complémentaire : le constructivisme et le socioconstructivisme ou sociocognitivismisme.
(p.3)

De ce point de vue, enseigner est synonyme de « faire apprendre », « faire étudier », « guider », « accompagner ». En d'autres termes, l'activité d'enseignement confie à

l'enseignant un rôle de « *coach* » dont les élèves sont les acteurs du jeu d'apprentissage. Ils sont simplement guider, ce sont eux qui sont les plus en activité. Barnier précise que dans ce sens l'enseignant doit insister sur les activités des élèves. Etant donné que l'intégration vise à amener l'élève à résoudre une situation nouvelle de la vie courante en réalisant une chose concrète, l'enseignant, dans cette situation n'a que le rôle de guide pour l'élève. Confortés par le point de vue de Gérard Barnier, les théories qui nous serviront à cadrer notre étude sont éventuellement le **constructivisme** et le **socioconstructivisme**.

2.3.1. Le constructivisme

2.3.1.1. Auteur

Plusieurs auteurs, dans le temps se sont intéressés au développement de l'être humain aussi bien sur le plan physique que mental. Nous pouvons citer entre autres Skinner, Bandura, Freud, Erikson, Vygotski, Piaget, etc. Dans leur but de comprendre le développement de l'humain, leurs travaux ont eu une implication aussi bien dans le domaine sanitaire qu'éducatif. C'est ainsi que Paour J-L. et al. (2009) affirme qu'

En réponse à l'accroissement des demandes de prise en charge des troubles du développement et, de façon plus spécifique des troubles de la pensée, les professionnels du soin et de l'éducation mobilisent de plus en plus des pratiques désignées sous le terme générique de « remédiations cognitives ». (p.6)

D'après Wikipédia ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_\(psychologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_(psychologie))), la théorie constructiviste a été développée vers 1923 par Jean Piaget (1896-1980), entre autre. Cette théorie vient en réaction au béhaviorisme qui d'après lui (Piaget), « limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse et considérait le sujet comme boîte noire. »

Il faut noter que le behaviorisme ou encore comportementalisme s'inspirait de l'observation du comportement des animaux à la suite d'un stimulus qui leur a été appliqué. Ivan Petrovitch *Pavlov* (1849-1936) et John Broadus *Watson* (1878-1958) ont développé le « *conditionnement classique* », tandis que Thorndike et Skinner expérimentaient le « *conditionnement opérant* » ou « *conditionnement instrumental* ». Les travaux de ces auteurs, limités au processus stimulus-réponse, ne se sont pas préoccupés de ce qui se passe dans la « boîte noire » du sujet apprenant. Ce qui ouvre la brèche aux constructivistes qui s'interrogent sur ce qui se passe dans la structure mentale du sujet en situation d'apprentissage.

Dans son article, Mons (2008) consacre une rubrique aux travaux de Piaget intitulé « Jean Piaget (1896-1980) : théorie constructiviste ». Il note qu'

Il est auteur de l'une des théories les plus importantes en matière de développement de l'enfant. Freud en a décrit les étapes affectives, Piaget a décrit les étapes cognitives.

Il décrit le développement de l'intelligence comme une succession de stades allant des actions pratiques aux représentations ou actions intériorisées (abstraites). Un stade devant être acquis pour pouvoir passer au suivant (pensée concrète - pensée abstraite).

Chaque stade a sa structure qui consiste en un ensemble coordonné de possibilités intellectuelles conditionnées par les facteurs biologiques de maturation du système nerveux, par des facteurs sociaux et par un processus psychobiologique d'équilibration (équilibre entre les informations en mémoire et les informations reçues de l'environnement). (p.2)

Même si Piaget admet que le milieu exerce une action sur le niveau du développement de l'intelligence, celui-ci se limite à un rôle d'accélérateur de développement, l'action de construction du sujet étant la cause principale de développement de l'intelligence.

Par cette affirmation, nous comprenons que Jean Piaget parle bel et bien du constructivisme dont il est auteur. Il décrit la construction et le développement de l'intelligence en stades successifs.

2.3.1.2. Postulat et principes

Le constructivisme Piagétien postule que **la connaissance est un processus adaptatif en perpétuel développement. A cet effet, seule l'action du sujet est à la base de la construction de son apprentissage.** Ce processus de construction passe par deux étapes majeures comme nous pouvons le constater dans l'affirmation de Mons (2008) faisant suite à ce que nous venons de mentionner :

Deux processus essentiels (qui seront repris par Feuerstein) :

- ✓ l'assimilation : réception d'informations nouvelles et intégration dans des structures cognitives pré-existantes ;
- ✓ l'accommodation : modification de structures cognitives pour absorber, comprendre et appliquer des informations nouvelles.

Un processus d'équilibration entre les deux processus est nécessaire sans quoi apparaissent des conflits cognitifs. (p.2)

De là, nous comprenons que l'individu, dans un premier temps reçoit les informations puis les insère dans sa structure cognitive ; les intériorise. C'est ce que Piaget appelle *assimilation*. Dans un second temps, le sujet opère une modification de sa structure cognitive afin de permettre aux nouvelles informations d'être applicables. C'est à ce niveau que le sujet peut utiliser ces nouvelles connaissances dans la vie courante. L'auteur du constructivisme nomme cette étape *accommodation*. Dans ce processus, le sujet cherche à rétablir l'équilibre entre les nouvelles informations reçues et celles qui préexistaient déjà dans sa structure cognitive. Piaget parle ici de l'équilibration.

Pour comprendre davantage ces notions, il est nécessaire de convoquer les travaux de Pirotton (1996) qui fait référence aux travaux de Piaget sur le constructivisme. Il note à cet effet que

L'assimilation rend compte du mécanisme dans lequel l'objet est intégré au schème correspondant ; le concept d'accommodation met en évidence le fait que la "résistance" de l'objet entraîne une adaptation du schème lui-même ; l'équilibration renvoie au mécanisme d'ajustement entre assimilation et accommodation. Le progrès cognitif est alors vu comme une suite de perturbations et de rééquilibrations. (p.3)

Pour mieux comprendre ce processus qui va de l'assimilation à l'équilibration en passant par l'accommodation, il est important de consulter les schémas ci-après.

Figure 3: Schéma du processus d'assimilation de Piaget

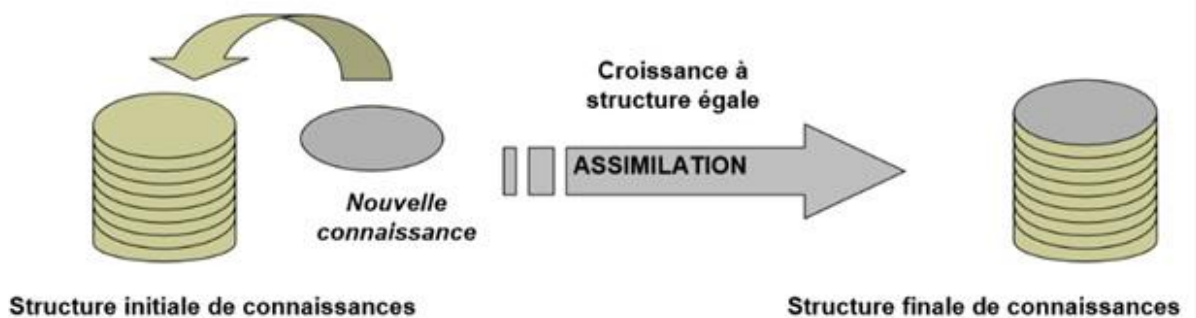


Figure 4 Schéma du processus d'accommodation de Piaget

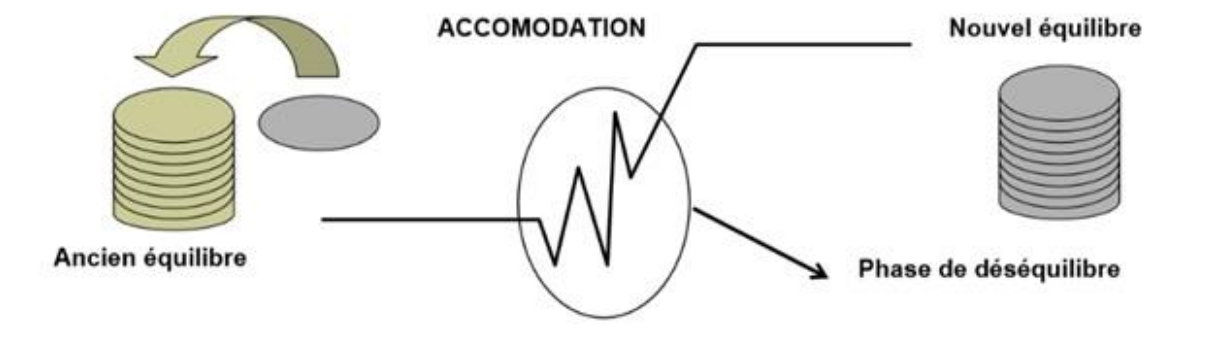
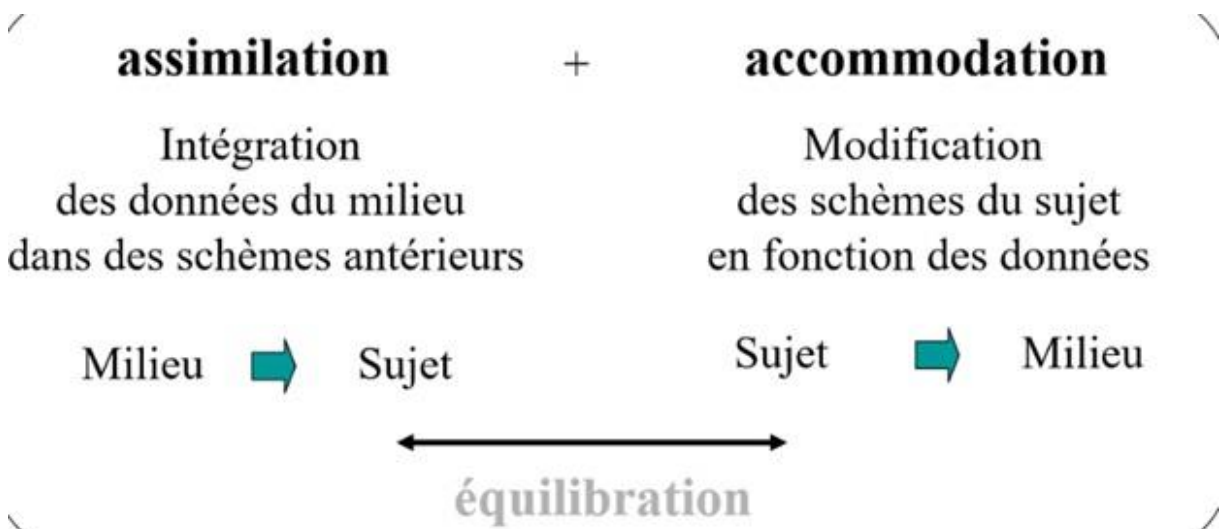


Figure 5: Schéma du processus d'équilibration de Piaget



Source : <https://www.bienenseigner.com/wp-content/uploads/2021/02/accomodation.jpg>

[Les points suivants présentent quelques principes du constructivisme :](#)

- ✓ « La connaissance se construit » : L'élève construit des nouvelles connaissances en se servant de celles qu'il a apprises au paravent ;
- ✓ « Les élèves apprennent à apprendre au fur et à mesure qu'ils s'instruisent » : Les nouvelles connaissances de l'apprenant lui servent à comprendre d'autres encore ;
- ✓ « L'apprentissage est un processus actif » : Pour apprendre, l'élève doit se mobiliser dans son environnement, manipuler des objets, lire, etc.
- ✓ Etc.

2.3.1.3. Implication du constructivisme dans notre étude

L'approche en vigueur dans notre système éducatif recommande la formation d'un sujet compétent, c'est-à-dire capable d'utiliser ses acquis pour résoudre ses problèmes au quotidien. Un sujet compétent suppose un sujet autonome, capable de se prendre en charge dans tous les domaines possibles. Le programme scolaire a donc été élaboré de façon à amener l'apprenant à apprendre à s'autonomiser. L'intégration des apprentissages est donc le moment par excellence pour l'exercice de cette autonomie.

Cette étape dans l'apprentissage comporte trois phases ou séances comme présentées dans le guide pédagogique 6^{ème} /5^{ème}:

Première séance : apprendre aux élèves à analyser les données d'une tâche (...);

Deuxième séance : apprendre aux élèves à mobiliser les ressources et à réaliser une tâche (...);

Troisième séance : apprendre aux élèves à s'impliquer dans l'activité de confrontation, en vue de la construction des savoirs et savoir-faire (...) (p.10-13)

Le constructivisme, faut-il le rappeler, est une théorie qui explique le processus d'apprentissage par lequel le sujet reçoit des nouvelles informations, les adapte aux anciennes afin de favoriser l'équilibre de sa structure cognitive. Face à une nouvelle situation, le sujet perd cet équilibre, puis se remet à nouveau en activité pour le rétablir. Il est ainsi en activité permanente de construction. Cette théorie Piagétienne permet de comprendre la façon dont l'apprenant construit ses compétences en résolvant la situation d'intégration en passant par les trois séances présentées ci-dessus.

Dans la première séance, l'apprenant cherche à comprendre la tâche à laquelle il est soumis en faisant une analyse. Lors de la deuxième, puisque confronté à une nouvelle

situation, il se souvient de ses apprentissages afin de résoudre la situation. Ce moment doit se faire de façon individuelle ou collective. La troisième séance, pour sa part, amène l'apprenant à apporter du sien dans la construction des nouveaux savoirs et savoir-faire en le confrontant à l'apport des autres. Toutes ces entreprises de l'apprenant sous l'impulsion de l'enseignant s'expliquent à coup sûr à la lumière du constructivisme par lequel le sujet cherche à rétablir l'équilibre de sa structure cognitive parce que déséquilibrée par la situation.

L'une de nos hypothèses se penche sur la formation initiale des enseignants. Ainsi, la théorie constructiviste nous permettra de comprendre, à la suite des interrogations adressées aux enseignants, la manière avec laquelle ils ont été formés à la base sur la mise en pratique de l'intégration en français. Car, les conséquences de cette formation ne tarderont pas à se voir dans les pratiques de classe de l'enseignant une fois qu'il est sur le terrain.

2.3.2. Le socioconstructivisme

Jonnaert (2002) relève trois dimensions constitutives du modèle socioconstructiviste de l'apprentissage notamment :

- la dimension constructiviste du processus d'appropriation et de construction des connaissances par un sujet ;
- la dimension interactive de ce même processus, puisque les connaissances du sujet y sont mises en interaction avec l'objet à apprendre ;
- nous y ajoutons nécessairement la dimension socio puisque nous nous intéressons aux apprentissages en contexte scolaire à propos des savoirs codifiés par une communauté donnée. (p.71)

Ces dimensions permettent de comprendre de fond en comble la logique du socioconstructiviste de l'apprentissage. Nous nous baserons dans cette rubrique sur le même document de Jonnaert pour illustrer ces dimensions. Nous retenons par-là que cette théorie articule en son sein d'abord une dimension constructiviste qui « postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet. » (Jonnaert, 2002, p.71). Ici, le sujet apprenant établit une relation avec l'objet d'apprentissage en manipulant ses idées par une certaine réflexivité. Ensuite, il y a lieu de relever la dimension interactive dans l'apprentissage socioconstructiviste. Cette interaction se fait entre les connaissances anciennes de l'apprenant et les nouvelles connaissances qui se trouvent dans la situation d'apprentissage (p.73). En fin, la dimension « socio » qui renvoie

aux interactions sociales qui s'établissent entre les acteurs de la situation d'apprentissage, car « Évidemment, en contexte scolaire, mais pas seulement en contexte scolaire, les interactions constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances. » (p.74). Il est nécessaire de relever ici, l'importance de la dimension sociale dans le processus d'apprentissage, car il permet à la fois de générer les conflits sociocognitifs entre les apprenants et aussi d'établir un lien entre l'institution scolaire et l'environnement social dans lequel elle est installée.

2.3.2.1. Socioconstructivisme : auteur

L'auteur du socioconstructivisme est Lev seminovich Vygotski. Il est né en 1896 et est mort en 1934, soit trente-huit ans de vie. Il a fait des études de droit, de philosophie et d'histoire. Très intéressé par la psychologie comme bien d'autres domaines des sciences humaines, Vygotski a commis une œuvre intitulée *Psychologie de l'art* en 1925. Auteur prolifique, plusieurs de ses ouvrages ont été publiés à titre posthume dont le principal reste celui intitulé *Œuvre complète* en 1982 et 1984.

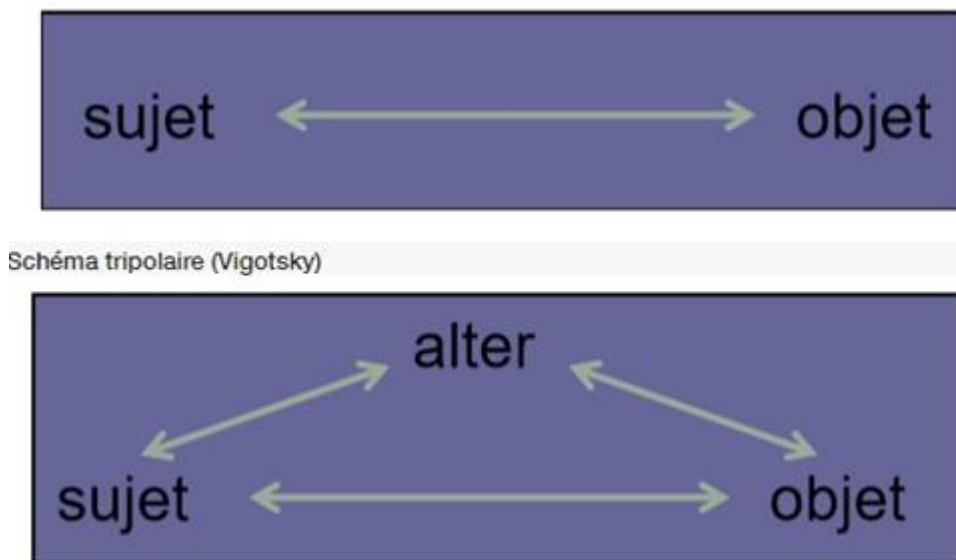
Né pendant la même année que Jean Piaget, les deux théoriciens se sont intéressés à la psychologie du développement, bien que tous deux n'aient pas reçu une formation dans ce domaine. Piaget, grand auteur de la théorie constructiviste, s'oriente vers l'étude du développement biologique. Il met l'accent notamment « sur les aspects structuraux et sur les lois essentiellement universelles (d'origine biologique) du développement » (Ivic, 1994, p.2). Contrairement à Piaget, Vygotski s'intéresse au développement mental de l'être humain en insistant « sur les aspects de la culture, l'interaction sociale et la dimension historique du développement mental. » (Ivic, 1994, p.2).

2.3.2.2. Le socioconstructivisme : postulat et principes

Dans son ouvrage publié à titre posthume, Vygotski mentionne que « C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. » Il continue en affirmant qu' : « Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré. » (1982-1984, vol. IV, p. 281). À comprendre l'auteur, l'élève apprend par l'intermédiaire de ses camarades, mais aussi de l'enseignant (« l'adulte »). Ces relations sont ainsi des relations sociales, c'est-à-dire qu'elles sont pareilles à celles que l'enfant établit habituellement avec les membres de sa famille ou avec toute autre personne.

L'intermédiaire de l'adulte permet d'aider l'apprenant à surmonter les obstacles auxquels il se trouve confronté dans le processus de son apprentissage. En conséquence, c'est sur ces relations que se fonde le socioconstructivisme Vygotskien qui postule que *l'enfant apprend mieux en interagissant avec ses pairs et avec son enseignant*. La théorie socioconstructivisme met l'accent sur des concepts clés en l'occurrence l'*imitation*, la *ZPD* (*zone proximale de développement*) et le *conflit sociocognitif*. Il y a lieu d'éclaircir ces concepts dans la mise en pratique de l'intégration des apprentissages. Le schéma ci-dessous résume le socioconstructivisme de Vygotski.

Figure 6: Schéma tripolaire de Vygotski



Source : <https://www.bienenseigner.com/les-5-grandes-theories-de-lapprentissage/>

Quelques principes du socioconstructivisme :

- ✓ L'apprenant est au centre de son apprentissage : il s'appuie sur ses acquis pour construire sa propre connaissance ;
- ✓ L'apprentissage est coopératif : les apprenants réalisent le travail ensemble et se partagent des expériences et des idées ;
- ✓ L'enseignant est un guide, un facilitateur : il indique aux apprenants les objectifs d'apprentissage, leur fournis des exemples, fait des démonstrations, etc.
- ✓ L'apprenant est autonome : il est responsable de son apprentissage et apprend à son rythme ;
- ✓ L'apprentissage se fonde sur la résolution des tâche et la réalisation des projets ;

- ✓ L'erreur a un nouveau statut : elle n'est plus punie et est considérée comme une étape dans l'apprentissage ;
- ✓ Etc.

2.3.2.3. Implications du socioconstructivisme dans notre étude

Le socioconstructivisme est d'une importance capitale dans notre étude dont il convient de le préciser.

a) Concept d'imitation et son application dans l'intégration des apprentissages

La théorie socioconstructiviste met l'accent sur l'apprentissage par imitation. Cette théorie considère que le travail collaboratif ou en groupe est un véritable moyen d'apprentissage dans la mesure où il génère des connaissances interindividuelles. Ici, l'imitation ne consiste pas en la reproduction d'un modèle tout fait, mais par la réutilisation ultérieure par un apprenant, dans une autre situation, des stratégies de résolution de problème que son camarade a utilisé quand qu'ils travaillaient en groupe. C'est dans cette logique que l'auteur du socioconstructivisme écrivait en ces termes : « Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. » (1934, p.273). Dans ce sens, l'on comprend que le développement procède non pas de l'individu vers le social, mais plutôt du social vers l'individu.

b) Notion de zone proximale de développement dans l'intégration des apprentissages

Le socioconstructivisme est une théorie qui explique en tout point notre sujet qui porte sur la *mise en pratique de l'intégration des apprentissages en français*. A cet effet, cette théorie nous permettra de comprendre la façon dont l'enseignant conduit ses apprenants vers la résolution de la situation d'intégration et l'exécution des tâches par ces derniers tout en insistant sur le côté social (l'interaction entre les acteurs), puis de dégager les difficultés pouvant entraver le bon déroulement de cette intégration. Le socioconstructivisme fait intervenir les concepts de **zone proximale de développement (ZPD)**, et de **conflit sociocognitif**. Il importe de comprendre ces concepts et de savoir comment ils s'opérationnalisent lors d'une intégration des apprentissages.

Dans son analyse des idées de Vygotski, Ivan Ivic définit la zone proximale de développement comme étant « la différence (exprimée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il

travaille en collaboration et avec l'assistance de l'adulte. » (1994, p.12). Par cette définition, l'on comprend que la ZPD revoie à ce que l'enfant peut faire quand il est aidé par un adulte (expert) ou par un pair et ce qu'il est incapable de faire quand il travaille seul. En effet, il y a un écart développemental entre le stade de développement de l'enfant et le stade requis pour exercer ladite activité. Cependant, l'enfant présente des potentialités nécessaires, mais il se trouve limité par la maturation. Cette notion de zone proximale de développement est donc très importante pour comprendre le processus de maturation de l'enfant et les tâches qu'il peut exécuter. Dans le cadre de notre étude, cette notion intervient au moment de la conception de la situation d'intégration par l'enseignant et la façon dont il formule les questions pouvant mener les apprenants à l'exécution des tâches. Ce dernier, chemin faisant, devra s'assurer que la situation et les interrogations sont bien adaptées au niveau de développement de ses apprenants tant du point de vue physique que mental.

Par ailleurs, la théorie de Vygotski fait précéder la maturation par le développement intellectuel. Ainsi selon lui, la maturité n'est pas une condition première pour que l'enfant apprenne, mais au contraire son interaction avec l'adulte. Ceci se confirme dans les propos de Vygotski inscrits dans son livre intitulé *Pensée et langage* (p.271), mentionnés dans un compte-rendu du livre de ce dernier fait par Nonnon (1987) :

L'état du développement ne se mesure jamais aux seuls éléments venus à maturité. En collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul – dans certaines limites, définies par l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles. (p.102)

Ces propos laissent entendre clairement qu'au-delà de la maturation de l'organisme du sujet apprenant, son interaction avec l'adulte et avec ses pairs est indispensable pour son apprentissage. Dans cette interaction, naissent des idées contradictoires et mettant en conflit les acteurs. Nous verrons la place de ce conflit dans l'apprentissage dans nos prochaines lignes.

c) La notion de conflit sociocognitif et l'intégration des apprentissages

Le concept de conflit a déjà été développé par Piaget à travers les notions d' « Assimilation - Accommodation - Équilibration (Piaget, 1975) » (Pirotton, 1996, p.3) ; concepts qui ont déjà été clarifiés un peu plus haut dans notre étude (2.3.1.2.). Dans ce processus, le déséquilibre induit par la confrontation de l'apprenant aux nouveaux savoirs

conduit celui-ci dans un processus d'assimilation, d'accommodation et d'adaptation afin de rééquilibrer sa structure cognitive. Ainsi, « Le progrès cognitif est alors vu comme une suite de perturbations et de rééquilibrations. Le conflit entre un objet et le schème sollicité est donc ce qui suscite l'apprentissage et le développement cognitif. » (Piroton, 1996, p.3). Le conflit dans cette acception Piagétienne se trouve à un niveau individuel ; entre le sujet et l'objet. Qu'en est-il de l'acception Vygotskienne de ce concept ?

Le conflit sociocognitif est une notion rattachée à la théorie socioconstructiviste de Vygotski. Piroton fait cette remarque dans une présentation de la théorie du conflit sociocognitif : « On sait qu'un accent plus individuel est présent chez Piaget, tandis qu'une conception sociale de l'intelligence est davantage le fait de Vygotsky, par exemple. » (1996, p.2). La conception Vygotskienne du conflit va au-delà de la relation sujet-objet et convoque le « social ». Ici, l'apprenant en situation d'apprentissage est non seulement cognitivement en conflit avec le nouveau savoir qui doit s'adapter dans un ensemble de savoirs dont disposait déjà le sujet, mais également en conflit avec la logique des autres personnes (ses pairs) dans ce processus d'apprentissage. La situation s'articulera donc comme suit : sujet-objet-autrui.

Le conflit sociocognitif évoqué dans le socioconstructivisme a une importance capitale dans le processus d'apprentissage et particulièrement lors d'une intégration des apprentissages. En effet, Il est un moyen dont l'enseignant se sert pour provoquer une discussion entre les apprenants, les amenant par-là à s'extérioriser, à émettre leurs idées sur un sujet donné. Le sujet apprenant, à cet égard, apporte du sien aux autres et en reçoit d'eux également. Ceci lui permet de corriger ses représentations initiales. La place du conflit sociocognitif dans l'intégration des apprentissages est incontestable. Les trois dimensions du socioconstructivisme dont Jonnaert (2002, p.70-75) fait mention (dimension constructiviste, interactive et socio) s'appliquent dans les différentes étapes de l'intégration. Le conflit sociocognitif intervient, à notre sens, dans la pratique des trois étapes de l'intégration. Ainsi au niveau de la première étape (Analyse de la tâche), les apprenants interagissent sous le guide de l'enseignant afin de comprendre la situation. Le conflit intervient également dans la deuxième étape (production) lorsque les élèves se mettent à résoudre la situation en groupe éventuellement. Ce conflit est d'autant plus perceptible aussi pendant la dernière étape de l'intégration, puisque là ils doivent confronter leurs idées qui, logiquement peuvent être opposées.

Au final, le socioconstructivisme est une théorie impulsée par Vygotski (1896-1934). Elle met l'accent sur la construction réflexive du sujet d'une part, son interaction dans la « mini société » que constituent les élèves et l'enseignant dans une salle de classe d'autre part. Elle est une théorie phare pour la mise en pratique des activités d'intégration. Les notions de zone proximale de développement et de conflit sociocognitif sont des éléments clés permettant à l'enseignant dans cette situation d'apprentissage notamment d'amener les apprenants à découvrir leurs limites au contact des autres, à sortir de leurs représentations initiales « erronées » et de se corriger afin de progresser dans ses apprentissages.

2.4. DÉFINITION DES VARIABLES ET DES INDICATEURS

Par définition, une **variable** s'entend comme étant un élément dont la valeur est susceptible de changer et de prendre une autre forme quand on passe d'une observation à une autre. La définition des variables ainsi que leurs indicateurs est une phase importante de la recherche car il nous permet d'avoir une idée sur la façon dont seront faites les observations. Il est important que ces éléments soient définis de façon opérationnelle afin qu'ils puissent préciser les activités ou opérations utiles à leur mesure. Une variable peut être dépendante ou indépendante selon le rôle qu'elle joue dans la relation ; elle ne peut l'être par elle-même. Les quatre catégories de variables en science sont les suivantes :

- ✓ Variable indépendante (VI);
- ✓ Variable dépendante (VD)
- ✓ Variable intermédiaire ;
- ✓ Variable stimulus.

La **Variable indépendante** renvoie au phénomène manipulé par le chercheur ; elle influence la variable dépendante.

La **variable dépendante** est celle qui est passive et est également nommée variable réponse. Elle est patiente de l'action mesurée par le chercheur.

La **variable intermédiaire** se place entre la VI et la VD. Elle intervient indirectement et n'est pas en compte par la question de recherche.

La **variable stimulus** correspond à une condition ou un événement pouvant produire un changement de comportement. Elle fait corps avec la variable indépendante.

Les variables présents dans notre sujet d'étude ainsi que leurs modalités, leurs indicateurs et leurs indices seront présentés dans le tableau ci-après.

Tableau 1: *Variables d'étude*

VARIABLES	MODALITES	INDICATEURS	INDICES
Intégration des apprentissages (IA) en français	Etapes Et Temps	1- Analyse de la tâche (55 minutes)	Présentation de la tâche aux élèves par écrit (10 minutes)
			Découverte de la structure de l'énoncé de la tâche, du contenu et du rôle de chaque élément (30 minutes)
			Reformulation, par les élèves, du travail à produire, avec toutes ses caractéristiques (15 minutes)
		2- Mobilisation des ressources et réalisation de la tâche (50 minutes)	Identification du type de production attendu (05 minutes)
			Mobilisation des ressources : se souvenir des savoirs et savoir-faire acquis, sélectionner les plus pertinents pour la réalisation de la tâche proposée et les classer par catégorie (expression écrite, expression orale, outils de la langue) (15 minutes)
			Production : organiser les apprenants en groupes (Ils peuvent aussi travailler individuellement) et leur demander de s'appuyer sur les activités précédentes pour réaliser la tâche. leur donner des conseils sur les modalités du travail en groupe. (30 minutes)
		3- Activité de confrontation (55 minutes)	Présentation de la grille d'observation (05 minutes)
			Présentation des productions : distribution des paroles et sensibilisation sur les modalités de prise de parole et d'écoute (15 minutes)
			Confrontation : comparaison à la grille, sélection de la meilleure production, amélioration et prise de notes. (35 minutes)
			Niveau de

Enseignant	formation sur l'intégration des apprentissages (IA)	base sur l'IA	Pratique effective de l'IA à l'ENS
		Formation continue sur l'IA	Assistance à la formation continue
			Pratique de l'IA à la formation continue
	Maîtrise de l'intégration en français	Connaissance des étapes	Séance 1 : Analyse de la tâche
			Séance 2 : Mobilisation des ressources
			Séance 3 : Confrontation
		Connaissance de la répartition du temps des différentes étapes de l'intégration	Temps de la première séance : <i>55 minutes</i>
			Temps de la deuxième séance : <i>50 minutes</i>
			Temps de la troisième séance : <i>55 minutes</i>

2.5. Tableau synoptique

Selon Wikipédia, un tableau synoptique est la représentation d'informations sous forme de colonnes et de lignes (fr.m.wikipedia.org). Il s'agit à notre sens d'un tableau pouvant récapituler les éléments principaux abordés. Ainsi, dans le tableau qui suit, nous récapitulerons les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses de recherche, ainsi que les variables relatives à notre sujet avec ses modalités, ses indicateurs et les indices précises.

Tableau 2 : *Tableau synoptique*

**Thème : MISE EN PRATIQUE
DE L'INTÉGRATION DES
APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS**

Questions de recherche	Objectif de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs	Indices
Question principale : Comment peut-on expliquer la mauvaise pratique de l'intégration des apprentissages en français par des facteurs liés à l'enseignant ?	Objectif principal : Le présent travail est mené dans l'optique d'expliquer les difficultés de la mauvaise pratique des activités d'intégration en français par des causes liées à l'enseignant	Hypothèse principale : La mauvaise pratique des activités d'intégration en français s'explique par des facteurs liés à l'enseignant.	Variable dépendante : <i>Intégration des apprentissages (IA) en français</i>	Modalités Etapes Et Temps	Analyse de la tâche : 55 minutes	Présentation de la tâche aux élèves par écrit (10 minutes)
						Découverte de la structure de l'énoncé de la tâche, du contenu et du rôle de chaque élément (30 minutes)
						Reformulation, par les élèves, du travail à produire, avec toutes ses caractéristiques (15 minutes)
					Mobilisation des ressources et réalisation de la tâche : 50 minutes	Identification du type de production attendu (05 minutes)
						Mobilisation des ressources : question de l'enseignant amenant les élèves à se souvenir des savoirs et savoir-faire acquis, sélectionner les plus pertinents pour la réalisation de la tâche et les classer en catégories (expression écrite, expression orale, outils de la langue) : (15 minutes)
						Production : Organiser les élèves en groupes (Ils peuvent aussi travailler individuellement) et leurs donner des conseils sur les modalités du travail (en groupe ou individuel) : (30 minutes)
Activités de		Présentation de la grille d'observation (05 minutes)				
		Présentation des productions : distribution des paroles et sensibilisation sur les modalités de prise de parole et d'écoute (15 minutes)				

						confrontation : <i>55 minutes</i>	Confrontation : comparaison à la grille, sélection de la meilleure production, amélioration et prise de notes (<i>35 minutes</i>)
Q.S.1 Comment l'insuffisance de la formation de base de l'enseignant sur l'intégration des apprentissages impact-elle sa mise en pratique en classe ?	O.S.1 Expliquer la mauvaise pratique de l'intégration en français par l'insuffisance de la formation de base de l'enseignant sur cette activité	H.S.1 L'insuffisance de la formation de base de l'enseignant sur l'intégration des apprentissages a un impact sur sa mise en pratique en classe	Variable indépendante : Enseignant	Formation de base sur l'intégration des apprentissages (IA)	Année de sortie de formation à l'ENS		
					Satisfaction sur l'apprentissage de l'intégration à l'ENS		
					Assistance à la formation continue		
Q.S.2 Comment l'insuffisance de la formation continue de	O.S.2 Montrer que l'insuffisance de la formation continue de	H.S.2 La non-assistance de l'enseignant à la formation		Formation continue sur l'IA	Pratique de l'IA à la formation continue		
					Maitrise des		
						Connaissance des étapes de l'intégration	

	l'enseignant influe-t-elle sur sa mise en pratique en classe par celui-ci ?	l'enseignant sur l'intégration des apprentissages entraîne sa mauvaise pratique en classe	continue est la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe		activités d'intégration en français	Connaissance du temps des différentes étapes de l'intégration	
	Q.S.3 Comment le manque de maîtrise des étapes de l'intégration par l'enseignant de français engendre-t-il sa mauvaise mise en œuvre en classe par celui-ci ?	O.S.3 Expliquer les difficultés de la pratique de l'intégration en français par la non-maîtrise de ses différentes étapes par l'enseignant	H.S.3 La non-maîtrise des étapes de l'intégration en français engendre sa mauvaise mise en pratique par l'enseignant				
							Temps de sortie
							Respect du temps des étapes de l'IA
						Respect des étapes de l'IA en classe	Respect des étapes de la première séance
							Respect des étapes de la deuxième séance
							Respect des étapes de la troisième séance

Parvenu au terme de notre deuxième chapitre, il importe de rappeler que nous avons à traiter de l'**insertion théorique de notre étude**. Il ressort de notre travail premièrement une **définition des concepts** clés du sujet en l'occurrence intégration, apprentissage, intégration des apprentissages, mise en pratique, français, compétence, compétences en langue française, etc. Deuxièmement, nous avons recensé les travaux de quelques auteurs illustres ayant abordé notre thème, ceci pour constituer la **revue de la littérature**. En troisième lieu, nous avons passé en revue les **théories** phares pouvant recadrer notre étude et nous guider dans la recherche telles que le constructivisme et le socioconstructivisme. En quatrième position, les **variables** de notre sujet ont été définies respectivement la variable dépendante (intégration des apprentissages en français) et la variable indépendante (acteurs de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages). Au final, un **tableau synoptique** a été élaboré récapitulant les éléments essentiels de ce chapitre. Toutefois, notre étude ne pourrait s'effectuer sans avoir élaboré au préalable une méthodologie claire.

CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La **méthodologie** de recherche est définie par l'encyclopédie comme un ensemble des procédures et techniques qui sont appliquées de manière ordonnée et systématique dans la conduite d'une étude. Il est, à notre sens, un chemin qui guide le chercheur dans la conduite de ses travaux de recherche jusqu'aux résultats. Dans cette phase de notre étude, nous précisons le **type de recherche**, les **caractéristiques de la population** sur laquelle nous travaillerons et à partir de laquelle nous collecterons les données, nous expliquerons et justifierons les **méthodes** et les **instruments** que nous utiliserons pour appréhender et collecter les données afin de répondre à nos questions posées et nos hypothèses formulées ci-haut. Au final, nous décrivons le **déroulement de la collecte des données** tout en indiquant le **plan d'analyse** des données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche vise à expliquer les causes de la mauvaise pratique de l'intégration des apprentissages dans les classes de français. Pour ce faire, nous nous sommes servis de l'observation des pratiques et d'un questionnaire adressé aux différents acteurs de cette activité d'apprentissage. Ces instruments nous ont permis de glaner des données quantifiables et non quantifiables pouvant servir à décrire ces anomalies, à les comprendre, à les expliquer, et à faire des prédictions afin de les contrôler. Ainsi, une comparaison a été faite entre les pratiques de l'intégration sur le terrain et les prescriptions retenues dans les programmes. En conséquence, notre **recherche est de type quantitatif**.

3.2. SITE DE L'ÉTUDE

Comme précisé plus haut (1.2.8.2.), notre recherche a été effectuée dans deux sites différents : le Lycée de Ngoa-Ekellé et le Lycée de Yanli.

3.2.1. Lycée de Ngoa-Ekellé

Du point de vue historique, le Lycée de Ngoa-Ekellé est un établissement d'enseignement secondaire général qui a été créé en 1987 sous le statut de CES et s'est vu érigé en Lycée en 2010. Géographiquement, cet établissement est situé dans la région du centre, département de Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III. Situé dans la capitale politique du Cameroun, il est entouré par des grandes institutions et services publics tels que l'Assemblée Nationale, le ministère de la recherche scientifique et de l'innovation, l'université de Yaoundé I, le Lycée technique, le Lycée général Leclerc, la gendarmerie nationale de l'arrondissement de Yaoundé III, etc. Il est scindé en deux blocs dénommés Bloc

A et Bloc B situés de part et d'autre d'une route bitumée comme vous pouvez le constater dans la photo A ci-dessous.

Photo 1 : Entrée du Lycée de Ngoa-Ekellé



3.2.2. Lycée de Yanli

Notre deuxième site d'étude est le Lycée de Yanli. Il s'agit d'un établissement secondaire situé dans la région du Nord-Cameroun, département du Mayo-Rey, arrondissement de Touboro. Cet établissement a été opérationnalisé en 2006 en tant que CES et il a été transformé en Lycée en 2013. Yanli est un Village situé à environ 35 km de la ville de Touboro. Il est bordé de bien d'autres villages dont celui regorgeant également un établissement d'enseignement secondaire est Siri, village situé à environ 15 km de Yanli. Comme vous pouvez le constater sur la photo ci-dessous, le Lycée est implémenté à la périphérie du village offrant ainsi aux apprenants un cadre idéal d'apprentissage.

Photo 2: Devanture du Lycée de Yanli



3.2.3. Justification du choix des sites

Le choix porté sur ces deux sites d'étude est motivé par des raisons bien précises :

D'abord, notre proximité avec le Lycée de Ngoa Ekelle rend l'accès facile et permet aussi de juguler les dépenses qu'orchestrerait le transport. Nous y avons effectué un stage académique en 2021 dans le cadre de notre étude à la FSE (Faculté des sciences de l'éducation). Ce passage nous a permis d'entrer en contact avec des enseignants de français de ce Lycée. Ces derniers constituant notre population cible, il nous a été plus aisé de les recontacter afin de recueillir amplement des données utiles pour notre étude.

Ensuite, le Lycée de Yanli retenu comme site pour notre étude n'est pas un choix anodin. En effet, cette école, faut-il le rappeler, a été opérationnalisé en 2006 et nous y étions la première promotion d'élèves. Ce lien affectif est bel et bien motivant pour y mener des recherches. En plus de cette raison, Yanli est une localité où je me rends de façon fréquente. Cette fréquentation me permet d'avoir des contacts avec des enseignants de cet établissement. Cela facilite le recueil des données auprès d'eux.

3.3. POPULATION

Wikipédia définit la population comme un ensemble d'individus ou d'éléments partageant une ou plusieurs caractéristiques qui servent à les regrouper (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Population>). En d'autres termes, il s'agit des éléments ou des personnes qui ont des propriétés communes pouvant les définir. Dans cette population, on distingue les sous-groupes suivants :

➤ La population cible

La population cible c'est l'ensemble des individus visés par une étude dont on voudra recueillir des informations et extrapoler – généraliser les résultats (https://fad.univ-lorraine.fr/pluginfile.php/23861/mod_resource/content/1/co/population_echantillon.html).

Autrement dit, c'est la population sur laquelle le chercheur désire mener ses études et faire des généralisations. C'est ainsi que les **enseignants de français** ayant tenue ou tenant des classes du premier cycle de l'enseignement secondaire général constituent notre population cible.

➤ La population accessible

La population accessible est une partie de la population cible qui est à la portée du chercheur. Pour le présent travail, cette population atteignable est constituée des **enseignants de français tenant ou ayant tenu les classes du premier cycle du lycée de Ngoa-Ekellé et ceux du lycée de Yanli**. Le choix de cette portion de la population cible nous paraît judicieux par le fait qu'elle est située dans deux établissements secondaires qui se trouvent dans deux régions différentes du Cameroun. Nous avons la possibilité de visiter ces localités de façon fréquente.

3.4. DEFINITION DE L'ECHANTILLON D'ETUDE

L'échantillonnage est une opération par laquelle le chercheur sélectionne les individus qui doivent constituer son échantillon. « Un échantillon peut être défini comme un segment ou une partie de la communauté étudiée qui porte les caractéristiques de cette communauté et qui la représente en ce qui concerne l'objet de la recherche. » (Fondation Friedrich-Ebert-Stiftung (2016, p.19). Autrement dit, un échantillon est une partie de la population prélevé en vue d'une étude sur cette population. La caractéristique principale de l'échantillon est sa représentativité à l'égard de l'ensemble de la population où il a été prélevé.

TAILLE DE L'ECHANTILLON

Par taille de l'échantillon, nous entendons le nombre d'individus devant constituer un échantillon sur lequel le chercheur souhaite mener des études. Il paraît judicieux de rappeler que nous conduisons une étude quantitative. A cet effet, notre instrument de collecte était un questionnaire. Ainsi, nous avons administré nos questionnaires à une population constituée de **vingt (20) enseignants de français dont quatorze d'entre eux ont été prélevé au Lycée de Ngoa-Ekellé et six au lycée de Yanli**. La répartition se trouve dans les tableaux ci-après.

Tableau 3: Echantillon prélevé pour le questionnaire

Etablissements	Nombre d'enseignants	Fréquences
Lycée de Ngoa-Ekellé	14	70 %
Lycée de Yanli	6	30 %
Total	20	100 %

Selon des informations fournies par des responsables des écoles, le Lycée de Ngoa-Ekellé compte dix-neuf (19) enseignants de français contre six (06) seulement au Lycée de Yanli. Voilà pourquoi notre échantillon est constitué de plus d'enseignants issus du Lycée de Ngoa-Ekellé que de ceux du Lycée de Yanli.

3.5. METHODE ET INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

3.5.1. Présentation de la méthode : *Méthode quantitative*

Il s'agit d'une enquête consistant à interroger un ensemble d'intervenants afin de connaître leur opinion, leur situation sociale, professionnelle, niveau de connaissance, etc. Elle porte le plus souvent sur un échantillon représentatif d'une population donnée. Cette enquête utilise un questionnaire pour la collecte de données.

3.5.2. Présentation de la méthode de recueil des données

Pour recueillir les données auprès de la population susmentionnée, nous avons utilisé un **questionnaire**.

Le questionnaire est un instrument de collecte des données spécifiques à une recherche quantitative et qui permet de recueillir des informations standardisées auprès d'une population d'étude. Il renferme des questions auxquelles les enquêtés doivent répondre. Pour notre étude, un questionnaire a été conçu et administré spécifiquement à la catégorie d'enseignants de français ci-haut précisée. Ce questionnaire consacre, dans un premier temps, une rubrique

spécifique à l'identification des enquêtés ; dans un second temps, il comprend des interrogations sur la formation de base des enseignants de français. Dans un troisième temps, ces mêmes enseignants sont amenés à répondre à des interrogations relatives à leur formation continue. En outre, il leur est posé des questions relatives à la connaissance des étapes et du temps de l'intégration des apprentissages. Au final, notre instrument consacre une rubrique spécifique à la pratique de cette activité d'apprentissage par l'enseignant dans sa classe. Le questionnaire comporte à la fois des questions ouvertes et des questions fermées.

Campenhoudt et Quivy (2011, p.168) mentionne qu'il existe trois modes d'administration du questionnaire aux enquêtés, notamment

- ✓ l' «administration indirecte» : c'est quand un enquêteur le remplit lui-même par les réponses qui lui sont fournies par l'enquêté ;
- ✓ l' «administration directe» : ici, le répondant remplit lui-même le questionnaire.
- ✓ En fin, les enquêtes par internet

Pour le cas de notre étude, le mode d'administration de nos questionnaires est celui d'administration directe. Les enquêtés ont été contactés personnellement et ont rempli eux-mêmes les questionnaires.

Nous venons donc de présenter notre méthode de recueil des données : méthode quantitative. L'instrument devant nous permettre de recueillir ces informations est un questionnaire. Tout compte fait, qu'est-ce qui nous permet d'affirmer que ces instruments sont valides pour recueillir des informations fiables ?

3.6. VALIDATION DE L'INSTRUMENT

La validité de l'instrument de collecte des données renvoie à la vérification à différents niveaux de cet instrument. C'est ainsi que nos instruments ont été testés comme suit.

a) Validité interne

Il s'agit ici de vérifier la cohérence entre les questions que pose notre sujet d'étude et celles posées dans les instruments de collecte des données. Notre sujet aborde trois questions liées à l'enseignant dans ses pratiques d'intégration des apprentissages. A la **première question** portant sur l'insuffisance de la formation de base des enseignants, notre **questionnaire** tentera d'y apporter des réponses en interrogeant les enseignants comme suit :

1) Quand avez-vous terminé votre formation d'enseignant ? « Avez-vous entendu parler de

l'intégration des apprentissages pendant votre formation de base à l'ENS ? / Comment l'intégration des apprentissages vous a-t-elle été enseignée à l'ENS ? / Quel est votre niveau de satisfaction par rapport à cette formation sur l'intégration des apprentissages ? » Les modalités de réponses sont définies dans le questionnaire. La deuxième question de notre étude envoie à la formation continue de l'enseignant. Les questions y relatives sont formulées comme suit : « Assistez-vous à la formation continue des enseignants ? / Pendant cette formation, comment l'intégration des apprentissages a-t-elle été abordée ? » Les réponses sont également précisées dans l'instrument. Notre **dernière question de recherche** évoque le niveau de maîtrise de des étapes et du temps de l'intégration par l'enseignant. A cela, notre instrument tentera d'apporter des réponses suite aux questions suivantes adressées aux enseignants : « Combien d'étapes compte une intégration des apprentissages ?/Pouvez-vous nous éclairer sur ces étapes en les citant tout en précisant le temps de chacune d'elle ? ». D'autres questions nous servirons d'évaluer la mise en pratique de l'intégration par l'enseignant telles que : « Pratiquez-vous l'intégration avec vos apprenants ? / Rencontrez-vous des difficultés lors de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages ? / Donnez-en quelques-unes »

Au regard de cette description du lien entre les questions que pose notre sujet de recherche et les items contenus dans nos instruments de collecte des données (un questionnaire et une grille d'observation), nous pouvons dire avec conviction que nos instruments répondent à la norme de la validité interne. Il nous restera de vérifier s'ils répondent aux autres types de validité dans les prochaines lignes.

b) Validité externe

Par validité externe, l'on entend le teste des instruments de collecte auprès de quelques individus de la population cible avant son administration effective. Nous pouvons également le nommer par le terme « pré-test ». Cette étape de la recherche permet de vérifier la bonne formulation des items afin qu'ils ne souffrent d'aucune précision auprès des enquêtés. Comme le dit Campenhoudt et Quivy (2011),

Pour s'assurer que les questions seront bien comprises et que les réponses correspondront bien aux informations recherchées, il est impératif de tester les questions. Cette opération consiste à les soumettre à un petit nombre de sujets appartenant aux différentes catégories d'individus composant l'échantillon. » (p.163).

A cet effet, notre questionnaire a été testé auprès d'un échantillon constitué de quatre enseignants. Cette validité revoie également au point de vue de notre directeur de mémoire sur l'instrument conçu afin de juger de son authenticité.

3.7. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

Après la phase de conception et validation des instruments de collecte des données, le chercheur débouche sur l'administration de celles-ci à la population cible. Cette étape est très cruciale pour la réussite de l'étude dans la mesure où elle doit être bien effectuée afin d'avoir un éventail d'informations adéquates pour vérifier les hypothèses émises au départ et tirer une conclusion. Raison pour laquelle Campenhoudt et Quivy (2011) assertent qu'«Il ne suffit pas de concevoir un bon instrument, il faut encore le mettre en œuvre de manière à obtenir un taux de réponses suffisant pour que l'analyse soit valable » (p.164).

En effet, la collecte des informations pour notre étude a débuté en 2021 lors de notre stage académique au Lycée de Ngoa-Ekellé pour le compte de nos études en faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1 ; stage qui s'est soldé par la rédaction d'un rapport. Pour des raisons administratives, la mise en stage s'était faite par une autorisation de stage nous permettant d'accéder au sein de l'école et dans les salles de classes. Par la même occasion, nous avons présenté nos autorisations de recherche (*voir annexe*) afin de collecter des données utiles pour nos mémoires de master puisque nous avons déjà nos sujets. C'est donc à cette occasion que nos données ont été recueillies auprès des enseignants de français dans ce premier site de notre étude. Pour ce qui est des données à glaner dans le second site, c'est-à-dire au Lycée de Yanli, il a fallu attendre la rentrée scolaire prochaine (2022) afin de les en avoir. Là aussi, les dispositions administratives ont été observées : présentation de l'autorisation de recherche et demande de l'avis des enquêtés.

Il faut dire tout de même que ce processus de collecte des données dans les sites indiqués ci-haut n'a pas été comme un long fleuve tranquille. Ceci par le fait que la disponibilité des enseignants n'a pas été du tout unanime surtout au Lycée de Ngoa-Ekellé. La principale difficulté rencontrée dans le second site (Lycée de Yanli) était le déplacement, car il a fallu voyager jusqu'au Nord de notre pays. C'est d'ailleurs pour cette raison que les données, dans ce site, n'ont pas été collectées à la même année que dans le premier.

Tout compte fait, nos données ont été collectées dans les deux sites en 2021 et en 2022 au moyen d'un questionnaire adressé aux enseignants de français. Il nous convient maintenant d'étudier les méthodes qui nous permettront d'analyser ces données.

3.8. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

La présente étude menée sur la pratique de l'intégration par les enseignants de français génère des données chiffrées au moyen d'un questionnaire. La nature de ces informations nous convie à adopter la méthode d'*analyse statistique des données*.

3.8.1. Présentation de la méthode

L'analyse statistique des données est une méthode d'analyse adaptée à la recherche quantitative. Elle vise à étudier le lien qui peut exister entre plusieurs variables. A cet effet, Campenhoudt et Quivy (2011) mentionnent que, « Par définition, elle convient pour toutes les recherches axées sur l'étude des corrélations entre des phénomènes susceptibles d'être exprimés en variables quantitatives. » (p.204). Parmi ses différentes variantes, celle qui nous semble la mieux adaptée à notre étude est le «traitement d'enquête», car nos «données à analyser ont été spécialement récoltées pour les besoins de la recherche à l'aide d'une enquête par questionnaire » (p.204). Une deuxième variante de cette même méthode sera retenue : méthode d'analyse de contenu. Cette dernière nous servira à analyser les données à caractère qualitatives, mais qui seront codifiées quantitativement. La raison pour laquelle nous utilisons simultanément ces deux variantes de la méthode d'analyse statistique est que nous nous situons dans une recherche mixte. Nous nous sentons d'ailleurs réconforter dans ce sens lorsque Campenhoudt et Quivy (2011) affirment que :

Pour chaque recherche, les méthodes doivent être choisies et mises en œuvre avec souplesse, en fonction de ses objectifs propres, de son modèle d'analyse et de ses hypothèses. Dès lors, il n'existe pas de méthode idéale qui soit, en elle-même, supérieure à toutes les autres. (p.212)

Cette méthode nous permettra non seulement de quantifier les réponses et les observations des intervenants, mais aussi de prendre en compte leurs opinions en vue de les analyser et d'en déceler les causes de la mauvaise pratique de l'intégration des apprentissages.

L'utilisation de cette méthode recommande une connaissance de base en statistique descriptive, en analyse d'une recherche à plusieurs variables et d'une connaissance de base dans l'usage des logiciels tels que SPSS, SAS, SPAD ...

Dans la conduite de notre étude, nous procéderons par le codage des résultats, le dépouillement manuel avant l'introduction desdits résultats dans le logiciel SPSS pour des raisons d'analyse.

3.8.2. Avantages

Cette méthode présente les avantages suivants :

- Cette méthode est précise et rigoureuse ;
- Les outils informatiques que recommande l'usage de cette méthode permettent de conduire facilement une recherche multi variée. Ce traitement assisté par ordinateur résout le problème du grand volume d'information à traiter ;
- Les résultats de la recherche sont présentés de façon plus claire par l'usage des graphiques.

Ces avantages s'inspirent des idées de Campenhoudt et Quivy (2011, p.205)

3.8.3. Limites et problèmes

La méthode d'analyse statistique, bien qu'ayant plusieurs avantages, présente toutefois des limites. En fait, l'assistance dans **l'analyse par l'outil informatique permet bel et bien de chiffrer avec exactitude les données et de montrer les liens entre les différentes variables, mais ne peut pas fournir des explications sur ces liens**. C'est l'usager (chercheur) qui est sensé d'interpréter ces relations ; de dire pourquoi ces relations entre les variables que l'outil informatique présente.

Au final, notre étude utilisera une méthode d'analyse des données qualitative. Il sera précisément question de la **méthode d'analyse statistique**. Toutefois, par quel plan procéderons-nous pour mener à bien cette étude ?

3.9. PLAN DE L'ANALYSE

Campenhoudt et Quivy (2011) soulignent que « L'analyse des informations est l'étape qui traite l'information obtenue par l'observation pour la présenter de manière à pouvoir comparer les résultats observés aux résultats attendus par hypothèse. » (p.217). Autrement dit, pour confirmer ou infirmer des hypothèses émises au départ dans une recherche, il faut mener une analyse des informations recueillies en suivant des étapes bien précises. Cette étape d'analyse, dans notre étude, suivra le plan suivant.

4.1. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

4.2. PRÉSENTATION ANALYTIQUE DES RÉSULTATS

4.3. RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS

Parvenu au terme du troisième chapitre de notre étude, rappelons que nous y avons traité de la méthodologie de recherche. Il ressort de notre investigation que notre recherche est de **type quantitative** ; recommandant ainsi des données chiffrées. Ces données sont récoltées auprès d'une **population constituée des enseignants de français** du premier cycle ou des enseignants ayant tenu des classes du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ceux-ci ont été choisis dans deux écoles différentes notamment le **Lycée de Ngoa-Ekellé** (dans la région du centre) et le **Lycée de Yanli** (dans la région du Nord). Pour approcher cette population, nous avons utilisé un instrument de collecte des données en l'occurrence un **questionnaire**. Cette méthode de recueil d'informations a été administrée à un échantillon de **vingt (20) enseignants**. La collecte des informations s'est faite de façon séquentielle : **deuxième et troisième trimestre de l'année scolaire 2020 / 2021 (séquence 3, 4, 5) et premier et deuxième trimestre de l'année scolaire 2021 / 2022 (séquence 1, 2,3)**. Nous avons, en dernier ressort de ce chapitre, indiqué un plan d'analyse de nos données recueillies. Toutefois, une question se pose : comment procéderons-nous pour présenter et analyser ces données ?

CHAPITRE 4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Campenhoudt et et Quivy (2011) définissent l'analyse des informations comme « l'étape qui traite l'information obtenue par l'observation pour la présenter de manière à pouvoir comparer les résultats observés aux résultats attendus par hypothèse. » (p.217). Autrement dit, l'analyse procède par une organisation et un traitement des informations afin d'aboutir à la comparaison des résultats prévus au départ par hypothèses et ceux obtenus suite au traitement des données recueillies. Nous nous attelons dans ce chapitre à la **présentation** et à **l'analyse des résultats** afin d'aboutir à la **vérification de nos hypothèses**. Ainsi, comment procéderons-nous pour le faire ?

4.1. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES DONNÉES

Selon Campenhoudt et Quivy (2011), « Décrire les données d'une variable revient à en présenter la distribution à l'aide de tableaux ou graphiques, mais aussi à exprimer cette distribution par une mesure synthétique. » (p.197) Il s'agit, autrement dit, de disséquer les données dans des tableaux ou des graphiques et d'en tirer une synthèse. C'est de cette façon que nous procéderons pour décrire et analyser nos résultats.

4.1.1. RÉPARTITION DES ENQUÊTÉS PAR ÉTABLISSEMENT

Le tableau ci-après montre la distribution des enseignants enquêtés selon leurs établissements.

Tableau 4 : Répartition des enseignants par établissement

Etablissements	Enquêtés (enseignants du français)	Fréquences
Lycée de Ngoa-ekelle	14	70 %
Lycée de Yanli	6	30 %
Total	20 enseignants	100 %

Ce tableau nous montre que quatorze enseignants (70 %) sont issus du Lycée de Ngoa-ekelle (Région du Centre-Cameroun) et les six autres (30 %) enseignent au Lycée de Yanli (Région du Nord-Cameroun). Toutefois, il nous semble nécessaire de prendre connaissance de leur formation sur l'intégration des apprentissages en français. .

4.1.2. Abord de l'intégration pendant la formation de base

Notre questionnaire adressé aux enseignants renfermait la question suivante : « Pendant votre formation de base, comment l'intégration des apprentissages vous a-t-elle été enseignée ? » Les modalités de réponses, les choix des enquêtés et leurs fréquences sont récapitulés dans le tableau ci-après.

Tableau 5: Avis des enseignants sur la manière avec laquelle l'intégration a été abordée à l'ENS

Modalités de choix	Effectifs	Fréquences
Explications orales	15	75 %
Pas formé dessus	3	15 %
Explications orales avec pratique à l'appui	1	5 %
Manquant	1	5 %
TOTAL	19	100 %

Il est à noter, au regard du tableau qui précède, que sur dix-neuf (19) enseignants ayant choisis, chacun, une réponse, la majorité (75 %) affirme avoir reçu une formation sur l'intégration à l'ENS par des **explications orales**. Un seul enseignant affirme avoir suivi cette formation par des exercices pratiques. Il nous reste à voir si ces enseignants assistent à la formation continue pour améliorer leurs pratiques de classe en intégration des apprentissages.

4.1.3. PARTICIPATION À LA FORMATION CONTINUE

A la question : « Participez-vous à la formation continue des enseignants ? », les enseignants de notre échantillon ont choisi des réponses entre « Parfois » et « toujours ». Leurs choix sont consignés dans le tableau ci-après.

Tableau 6 : Participation des enseignants à la formation continue

Réponses choisies	Effectifs	Fréquences
Parfois	14	70
Toujours	5	25
Jamais participé	1	5
TOTAL	20	100 %

Au vue de ce tableau, l'on constate que sur vingt (20) enseignants enquêtés (100 % de notre échantillon), quatorze (14) prennent *parfois* part (70 % de notre échantillon) à la formation continue, cinq (5) d'entre eux disent participer *toujours* à cette formation (25 % des enseignants enquêtés) et un seul (5%) n'y a jamais participé. L'on remarque la dominance de ceux qui prennent *parfois* part à la formation continue. Toutefois, ces enseignants maîtrisent-ils les étapes/temps de l'intégration des apprentissages en français ?

4.1.4. Connaissance des étapes et du temps de l'intégration des apprentissages en français

L'une des questions que comporte notre instrument de collecte, est énoncée comme suit : *Pouvez-vous nous éclairer sur ces étapes (de l'intégration) en les citant tout en précisant le temps de chacune d'elle ?* Cette question nous amenait sans doute à tester la maîtrise ou non des étapes et du temps de l'intégration des apprentissages par l'enseignant du français.

Le dépouillement des réponses des enseignants s'est fait à l'aide d'un codage en deux modalités : **Bonnes réponses / Mauvaises réponses**. L'affectation de l'une ou l'autre de ces appréciations aux réponses des enseignants était faite comparativement à une grille tirée du guide du programme de français 6^{ème}/5^{ème} qui se présente comme suit.

Photo 3: Les séances d'intégration des apprentissages en français selon le guide pédagogique du français 6^{ème}/5^{ème}

➤ **Première séance : apprendre aux élèves à analyser les données d'une tâche**

Activités	Modalités de mise en œuvre	Durée
Présentation de la tâche	L'enseignant communique l'énoncé de la tâche par écrit.	10 minutes (durée à moduler selon le cas)
Découverte de la structure de l'énoncé de la tâche, du contenu et du rôle de chaque élément	Il pose des questions visant à décomposer l'énoncé de la tâche et à identifier le contenu et le rôle de chaque composante : <ul style="list-style-type: none"> - Identifiez les différentes parties de cet énoncé - Quelles sont les informations qui sont données dans chacune des parties ? 	30 minutes environ
Reformulation, par les élèves, du travail à produire, avec toutes ses caractéristiques	Par un questionnement souple, l'enseignant amène les élèves à préciser, dans le détail, le travail qu'ils	15 minutes

	doivent effectuer	
--	-------------------	--

➤ **Deuxième séance : apprendre aux élèves à mobiliser les ressources et à réaliser une tâche.**

Activités	Modalités de mise en œuvre	Durée
Identification du type de production attendu	L'enseignant pose des questions visant à spécifier le type de production attendu. Que demande-t-on de faire ?	5 minutes
Mobilisation des ressources	Il pose des questions qui amènent les apprenants à se souvenir des savoirs et savoir-faire acquis, à sélectionner les plus pertinents pour la réalisation de la tâche proposée et à les classer par catégorie (expression écrite, expression orale, outils de la langue) en vue de leur transfert. <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la structure d'un paragraphe argumentatif ? - A l'aide de quoi relie-t-on les idées dans un paragraphe ? - Des questions du même type seront posées pour convoquer les outils de la langue. - Lesquels de ces outils peuvent aider à rédiger le paragraphe demandé ? 	15 minutes
Production	L'enseignant organise les apprenants en groupes (Ils peuvent aussi travailler individuellement) et leur demande de s'appuyer sur les activités précédentes (analyse et mobilisation des ressources) pour réaliser la tâche. Il leur donne des conseils sur les modalités du travail en groupe.	30 minutes

- **Troisième séance : apprendre aux élèves à s'impliquer dans l'activité de confrontation, en vue de la construction des savoirs et savoir-faire**

Activités de l'enseignant	Modalités de mise en œuvre	Durée
Présentation de la grille d'observation	L'enseignant communique, en l'expliquant, la grille d'observation qui devra permettre aux apprenants de juger les travaux de leurs camarades	5 minutes
Présentation des productions	Il distribue la parole en sensibilisant les apprenants sur les modalités de prise de parole et d'écoute	15 minutes
Confrontation	Les apprenants apprécient les différentes productions, relèvent les erreurs ou les écarts, les expliquent et les corrigent. La meilleure production, améliorée, est retenue pour être consignée dans les cahiers	35 minutes

Source : *Guide pédagogique du français, 6^{ème} / 5^{ème}, p.10-12*

Tableau 7 : Récapitulatif des réponses des enseignants sur les étapes et le temps de l'intégration des apprentissages en français

Appréciations	Effectifs	Fréquences
Mauvaises réponses	13	65 %
Bonnes réponses	7	35 %
TOTAL	20	100 %

Le présent tableau répartit les réponses des enseignants enquêtés sur les étapes et le temps de l'intégration en français. Ces réponses ont été comparées aux étapes et temps de l'intégration mentionnés dans le Guide pédagogique du programme de français comme nous pouvons le remarquer dans les photos ci-dessus. Il nous montre que sur vingt enseignants enquêtés, treize (65 %) ne maîtrisent pas les étapes et le temps de l'intégration des apprentissages contre sept seulement (35%) qui les maîtrisent. Face à ce niveau de maîtrise des enseignants sur l'intégration, ceux-ci n'éprouvent-ils pas des difficultés dans leurs pratiques de classe sur cette activité ?

4.1.5. Difficultés pour les enseignants à mettre en pratique l'intégration

L'une de nos interrogations adressées aux enquêtés était énoncée comme suit : « *Rencontrez-vous des difficultés lors de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages ?* ». Les réponses de ceux-ci sont consignées dans le tableau suivant.

Tableau 8 : Avis sur les difficultés à pratiquer l'intégration des apprentissages

Modalités de choix	Effectifs	Fréquences
Oui	14	70 %
Non	6	30 %
TOTAL	20	100 %

Ce tableau montre clairement que plus d'enseignants (70 % des enquêtés) font face à des difficultés lors de la mise en œuvre de l'intégration, contrairement à une minorité (6 %) qui disent la pratiquer sans problème.

4.1.6. Quelques données obtenues par observation directe

4.1.6.1. Intégration faite par un enseignant du Lycée de Ngoa-Ekelle

Photo 4: Fiche d'intégration recueillie chez un enseignant au Lycée de Ngoa-Ekel

Séquence didactique

Module IV: Vie quotidienne

Classe: 6^e

Nature de la leçon: Activités d'intégration

Titre de la leçon: Analyse des données de la tâche

CA: Etant donné les difficultés liées au traitement d'une tâche, l'apprenant devra analyser les données de celle-ci en vue de mieux les formuler.

Corpus (tâche): Tu as été témoin d'une bagarre dans ta classe. Le surveillant général est venu mettre de l'ordre. Tu veux faire revivre la scène à ton meilleur ami qui n'habite pas la même ville.

Consigne: Produis à cet effet une lettre privée dans laquelle

- 1 - Tu donnes des informations sur l'identité de l'expéditeur, la date et le lieu de l'expédition;
- 2 - Rédige dans le corps de la lettre, deux paragraphes de dix lignes chacun. Dans le premier, présente le déroulement de la bagarre. Dans le deuxième, fait le portrait du surveillant.
- 3 - Présente dans le bas de la lettre, la formule finale et la signature de l'expéditeur.

I - Découverte de la situation problème

- * Après avoir lu la CA et la tâche, dites de quoi il est question

II - Traitement de la situation problème

- * Combien de parties comporte cette tâche?
- * Quelles sont les informations qui sont données dans chacune des parties?
- * Que demande-t-on de faire?

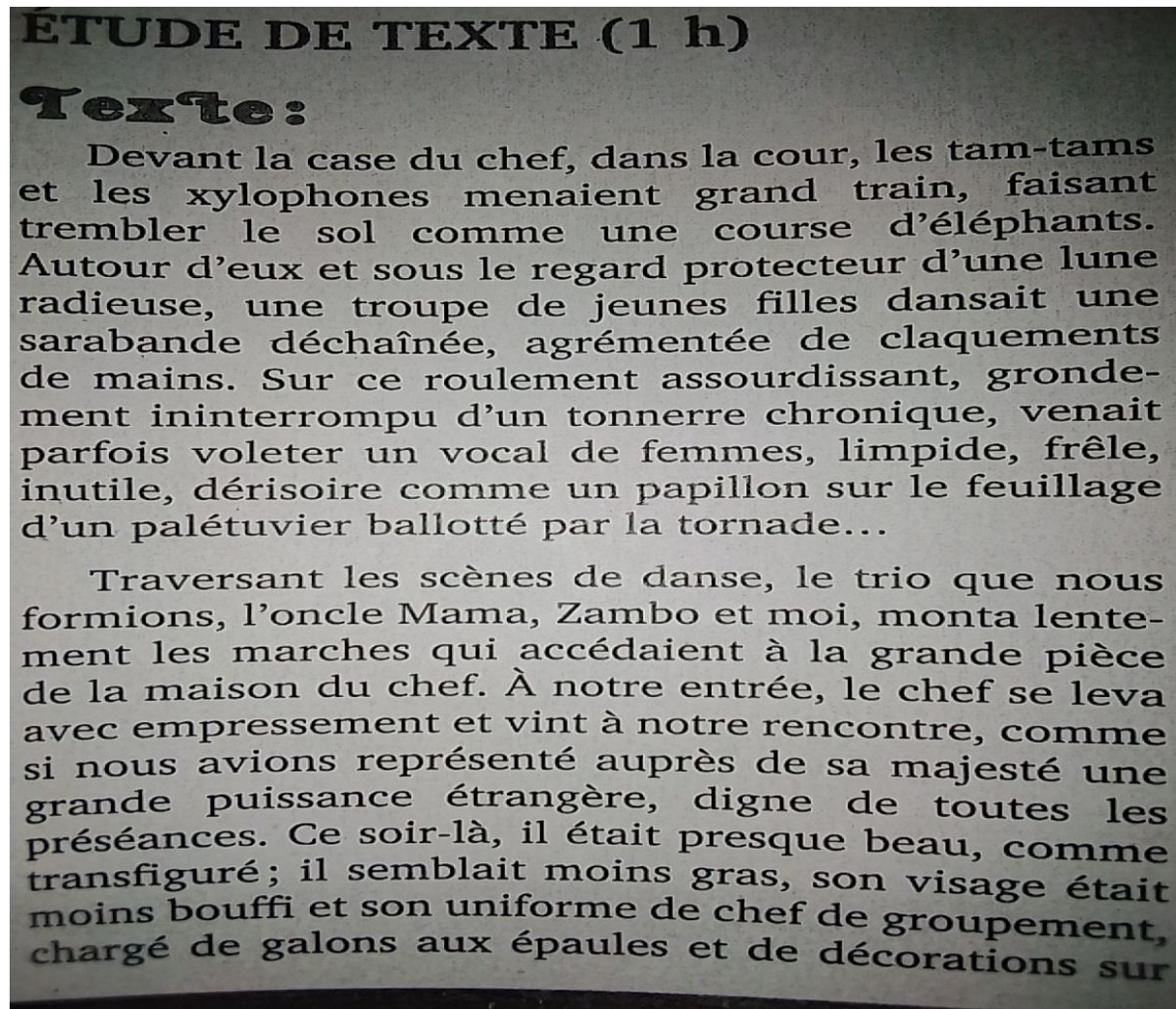
III - Confrontation

- 1 - Cette tâche comporte deux parties (retenir les réponses justes)
- 2 - a) Dans la première partie, on me demande de produire une lettre à mon ami(e).
b) Dans la seconde partie, je dois donner des informations sur l'identité de l'expéditeur, présenter le déroulement de la bagarre et la formule finale de la lettre.

Cette fiche d'intégration a été élaborée et enseignée aux élèves d'une classe de 6^{ème} au Lycée de Ngoa-Ekelle. L'on remarque que l'enseignant a bel et bien préparée une fiche d'intégration des apprentissages. Lorsque nous asseyons de la comparer aux différentes étapes de l'intégration en français présentées ci-dessus (*voir 4.1.9.*), il se dégage que l'enseignant a préparé rien que la première séance de cette intégration.

4.1.6.2. Intégration faite par un enseignant du Lycée de Yanli

Photo 5 : Fiche d'intégration recueillie chez un enseignant au Lycée de Yanli



la poitrine, lui conférait une certaine prestance. Très grand, large d'épaules, il évoquait Apollon vieilli. Mais il ne cessait de proférer des paroles grossières ou violentes, qui ne laissaient pas de contraster avec sa belle apparence, et ce faisant il décevait.

Mongo Béti, *Mission terminée.*

I. Compréhension du texte (10 pts)

1. Que font les jeunes filles et les femmes dans la cour? 2 pts
2. Que fit le chef à l'arrivée du trio? 1 pts
3. Relève dans le texte quatre expressions relatives au vocabulaire de la fête. 2 pts
4. Relève quatre adjectifs qualificatifs permettant de décrire le chef. S'agit-il d'un portrait ou d'une caricature? 3 pts
5. Avec quels instruments anime-t-on les festivités dans le texte? 1 pt
6. Cite deux autres instruments de musique à ta connaissance. 1 pt

II. Connaissance et maniement de la langue (10 pts)

1. Relève dans le texte deux verbes d'état et deux verbes d'action. 2 pts
2. Donne un homophone pour chacun des mots suivants: danse, cour. 2 pts
3. À quel sens est employé le mot suivant: « pièce » (les marches qui accédaient à la grande pièce de la maison du chef). Emploie-le dans une phrase où il aura un sens différent. 1,5 pts
4. Soit la phrase: « il ne cessait de proférer des paroles grossières ou violentes, qui ne laissaient pas de contraster avec sa belle apparence ». Donne la nature et la fonction de la proposition soulignée. 2 pts
5. Soit la phrase: « le chef se leva avec empressement et vint à notre rencontre ». À quel temps les verbes y sont-ils conjugués? Réécris la phrase en les mettant au conditionnel présent. 2,5 pts

Cette fiche d'intégration a été élaborée et dispensé par un enseignant du français au Lycée de Yanli en classe de 5^{ème}. A l'observer, l'on constate qu'elle n'est rien d'autre qu'une épreuve d'étude de texte. Elle ne respecte aucune des trois séances d'intégration des apprentissages en français comme le montre la photo des étapes de l'intégration ci-dessus (voir 4.1.9.). L'enseignant a fait simplement une **révision** basée sur une épreuve présentée à la fin du deuxième module dans le livre de la classe de 5^{ème}.

Grosso modo, nous venons de faire une présentation de nos résultats obtenues à la suite d'un questionnaire adressé à un échantillon d'enseignants du français prélevé au Lycée de Ngoakelle et au Lycée de Yanli. Ces résultats nous ont permis d'avoir une idée sur la formation de base et la formation continue des enseignants sur l'intégration des apprentissages ainsi que sa mise en pratique par ceux-ci. Tableau et graphique nous ont servi pour la distribution de nos

données. Il nous reste à mettre en lien des différentes variables relatives à notre étude dans des tableaux croisés afin de mieux décrire de façon analytique nos résultats.

4.2. CROISEMENT DES VARIABLES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES SECONDAIRES

Dans la présente rubrique, nous allons vérifier nos hypothèses émises au départ. Pour ce faire, nous serons amenés à croiser les résultats obtenus pendant la phase d'analyse. Ces résultats, renvoyant aux différentes variables de nos hypothèses, seront croisés afin de vérifier le niveau de corrélation entre celles-ci (variables). Pour cela, nous nous servirons du test de khi-deux encore appelé khi-carré dont le seuil de signification est fixé à 5% (soit 0.05). Ce niveau fixé sera comparé à la valeur qui nous sera fourni par le croisement fait à l'aide du logiciel **SPSS**.

4.2.1. Croisement des variables et vérification de la première hypothèse secondaire (HS1)

Tableau 9 : Croisement des variables relatives à la première hypothèse secondaire (HS1)

Manière avec laquelle l'intégration des apprentissages a été enseignée à l'ENS * Difficultés rencontrées lors de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages en classe.

			Difficultés rencontrées dans la mise en pratique de l'intégration en classe		TOTAL
			Oui	Non	
Manière avec laquelle l'intégration a été enseignée à l'ENS	Pas formé dessus	Effectif	10	1	11
		% compris dans difficultés rencontrées	71,4%	16,7%	50,0%
	Evoquée	Effectif	4	3	7
		% compris dans difficultés rencontrées	28,6%	50,0%	35,0%
	Détaillée de façon pratique	Effectif	0	2	2
		% compris dans difficultés rencontrées	0,0%	33,3%	10,0%
TOTAL	Effectif	14	6	20	
	% compris dans difficultés rencontrées	100,0%	100,0%	100,0%	

4.2.1.2. Vérification de notre première hypothèse secondaire (HS1)

La première hypothèse secondaire de notre recherche stipule que *l'insuffisance de la formation de base de l'enseignant a un impact sur la mise en pratique de l'intégration des*

apprentissages en classe. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons croisé les résultats de deux variables issus de notre questionnaire dont l'une porte sur la manière avec laquelle l'enseignement de l'intégration des apprentissages a été reçu pendant la formation de base et l'autre sur les difficultés que rencontre l'enseignant lors de la mise en pratique de cette intégration en classe.

4.2.1.2.1. Formulation des hypothèses nulle et aléatoire

- **Hypothèse nulle (H_0)** : L'insuffisance de la formation de base de l'enseignant a un impact sur la mise en pratique de l'intégration des apprentissages en classe.
- **Hypothèse aléatoire (H_1)** : L'insuffisance de la formation de base de l'enseignant n'a pas d'impact sur la mise en pratique de l'intégration des apprentissages en classe.

Tableau 10 : Khi relatif à la première hypothèse secondaire

	Valeur (khi-deux calculé)	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	6,306 ^a	2	0,038

4.2.1.2.3. La valeur asymptotique du khi-deux (χ^2) et DDL

Signification asymptotique (bilatérale) : Khi-deux de Pearson = 0,038

DDL = 2

4.2.1.2.4. Seuil de signification et valeur correspondante

Notre seuil de signification est de 5% (valeur numérique : 0.05). Ce qui correspond à :

$$\chi^2(0,05) = 5,99$$

4.2.1.2.5. Décision

Selon le *Glossaire de statistique descriptive* (2010), la formule qui nous permet de prendre la décision est la suivante :

- Si le khi-carré calculé est inférieur au khi-carré théorique : indépendance
- Si le khi-carré calculé est supérieur au khi-carré théorique : dépendance (p.5)

Comparaison des Khi-deux :

$$\text{khi-deux calculé } (\chi^2 = 6,306) > \text{khi-deux théorique } (\chi^2 = 5,99)$$

D'après nos résultats, la comparaison des khi-deux montre que le khi-deux calculé est supérieur au khi-deux théorique. Par conséquent, notre hypothèse nulle est acceptée :

l'insuffisance de la formation de base de l'enseignant a un impact sur la mise en pratique de l'intégration des apprentissages en classe. Par contre, l'hypothèse alternative est rejetée.

4.2.2. Croisement des variables et vérification de la deuxième hypothèse (HS2)

4.2.2.1. Croisement des variables relatives à la deuxième hypothèse secondaire (HS2)

Tableau 11 : Participation à la formation continue * difficultés rencontrées lors de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages

			Difficultés rencontrées lors la mise en pratique de l'intégration en classe		TOTAL
			Oui	Non	
Participation à la formation continue	Participe parfois	Effectif	9	5	14
		% compris dans difficultés rencontrées	64,3%	83,3%	70,0%
	Participe toujours	Effectif	4	1	5
		% compris dans difficultés rencontrées	28,6%	16,7%	25,0%
	Jamais participé	Effectif	1	0	1
		% compris dans difficultés rencontrées	7,1 %	0,0 %	5,0 %
TOTAL	Effectif	14	6	20	
	% compris dans difficultés rencontrées	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

4.2.2.2. Vérification de notre deuxième hypothèse secondaire (HS2)

La deuxième hypothèse secondaire de notre étude s'intitule : *L'insuffisance de la formation continue de l'enseignant est la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe.* Cette hypothèse peut être vérifiée à la suite du croisement des résultats que nous venons de réaliser. Ces résultats sont issus de deux variables : *Participation à la formation continue* et *difficultés rencontrées lors de la pratique de l'intégration en classe.*

4.2.2.2.1. Formulation des hypothèses nulle et aléatoire

- **Hypothèse nulle (H_0) :** *L'insuffisance de la formation continue de l'enseignant est la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe.*
- **Hypothèse aléatoire (H_1) :** *L'insuffisance de la formation continue de l'enseignant n'est pas la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe.*

4.2.2.2.2. Tableau de test du khi-deux

Tableau 12 : Khi-deux relatif à la deuxième hypothèse secondaire

	Valeur (khi-deux calculé)	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,884 ^a	2	0,022

4.2.2.2.3. La valeur asymptotique du khi-deux (χ^2) et DDL

Signification asymptotique (bilatérale) : Khi-deux de Pearson = 0,022.

DDL = 2

4.2.2.2.4. Seuil de signification et valeur correspondante

Seuil de signification est de 5% (0.05). Ce qui correspond à :

$$\chi^2 (0,05) = 5,99$$

4.2.2.2.5. Décision

Selon le *Glossaire de statistique descriptive* (2010), la formule de prise de décision est celle-ci :

- *Si le khi-carré calculé est inférieur au khi-carré théorique : indépendance*

- Si le khi-carré calculé est supérieur au khi-carré théorique : dépendance (p.5)

Comparaison des Khi-deux :

khi-deux calculé ($\chi^2 = 7,884$) > khi-deux théorique ($\chi^2 = 5,99$)

En considérant la formule de prise de décision, ce résultat de comparaison montre que notre hypothèse nulle est validée, tandis que l'hypothèse alternative est rejetée. Ceci par le fait que le khi-deux calculé est supérieur au khi-deux théorique. Donc, *L'insuffisance de la formation continue de l'enseignant est la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe.*

4.2.2. Croisement des variables et vérification de la troisième hypothèse secondaire (HS3)

4.2.2.1. Croisement des variables relatives à la troisième hypothèse secondaire (HS3)

Tableau de croisement

Tableau 13 : *Maitrise des étapes et du temps de l'intégration en français * difficultés rencontrées lors de la mise en pratique de l'intégration des apprentissages*

			Difficultés rencontrées lors la mise en pratique de l'intégration en classe		TOTAL
			Oui	Non	
Maitrise des étapes et du temps de l'intégration en français	Mauvaises réponses	Effectif	10	3	13
		% compris dans difficultés rencontrées	71,4%	50,0%	65,0%
	Bonnes réponses	Effectif	4	3	7
		% compris dans difficultés rencontrées	28,6 %	50,0 %	65,0 %
TOTAL		Effectif	14	6	20
		% compris dans difficultés rencontrées	100,0%	100,0%	100,0%

4.2.2.2. Vérification de notre troisième hypothèse secondaire (HS3)

La troisième hypothèse secondaire de notre étude est intitulée : *La non-maitrise des étapes et du temps de l'intégration en français engendre sa mauvaise mise en pratique par l'enseignant*. Nous pouvons vérifier cette hypothèse suite au tableau de croisement des résultats que nous venons de réaliser. Ces résultats sont issus de deux variables : *La non-*

maitrise des étapes et du temps et difficultés rencontrées lors de la pratique de l'intégration en classe.

4.2.2.2.1. Formulation des hypothèses nulle et aléatoire

- **Hypothèse nulle (H₀)** : *La non-maitrise des étapes et du temps de l'intégration en français engendre sa mauvaise mise en pratique par l'enseignant.*
- **Hypothèse aléatoire (H₁)** : *La non-maitrise des étapes et du temps de l'intégration en français n'engendre pas sa mauvaise mise en pratique par l'enseignant.*

4.2.2.2.2. Tableau de test du khi-deux

Tableau 14: Khi-deux relatif à la troisième hypothèse secondaire

	Valeur (khi-deux calculé)	DDL	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	9,748 ^a	1	0,020

4.2.2.2.3. La valeur asymptotique du khi-deux et DDL

Signification asymptotique (bilatérale) : Khi-deux de Pearson = 0,020.

DDL = 1

4.2.2.2.4. Seuil de signification et valeur correspondante

Notre seuil de signification est de 5% (valeur numérique : 0.05). Ce qui correspond à :

$$\chi^2(0,05) = 3,88$$

4.2.2.2.5. Décision

Selon le *Glossaire de statistique descriptive* (2010), la formule qui nous permet de prendre la décision est :

- *Si le khi-carré calculé est inférieur au khi-carré théorique : indépendance*
- *Si le khi-carré calculé est supérieur au khi-carré théorique : dépendance (p.5)*

Comparaison des Khi-deux :

$$\text{khi-deux calculé } (\chi^2 = 9,748) > \text{khi-deux théorique } (\chi^2 = 3,88)$$

D'après nos résultats, le khi-deux calculé est supérieur au khi-deux théorique. En conséquence, notre hypothèse nulle est acceptée : *La non-maitrise des étapes et du temps de l'intégration en français engendre sa mauvaise mise en pratique par l'enseignant.* A L'opposé, l'hypothèse alternative est rejetée.

4.3. RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS DE LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES SECONDAIRES

Tableau 15 : Récapitulatif des résultats de la vérification des hypothèses secondaires

Hypothèses secondaires	Seuil fixé	DDL	khi-deux théorique	χ^2 de Pearson	Valeur du khi-deux calculé	Décision
H.S.1	0,05	2	5,99	0,038	6,306	H ₀ Acceptée
H.S.2			5,99	0,022	7,884	H ₀ Acceptée
H.S.3		1	3,88	0,020	9,748	H ₀ Acceptée

Au regard du récapitulatif de nos résultats dans le tableau ci-dessus, nous constatons que toutes nos hypothèses secondaires sont vérifiées. Ces résultats nous permettent, conséquemment, d'affirmer que l'hypothèse générale de notre recherche est vérifiée. Donc, *la mauvaise pratique des activités d'intégration en français s'explique par des facteurs liés à l'enseignant*. Ces facteurs sont entre autres *l'insuffisance de la formation de base de l'enseignant sur l'intégration des apprentissages ; l'insuffisance de la formation continue de l'enseignant ; le manque de maîtrise des étapes et du temps de l'intégration*.

Parvenu au terme de notre quatrième chapitre, rappelons qu'il portait sur la présentation et l'analyse des données. Il ressort, d'une part, de notre travail une présentation des résultats de nos données faite sur des tableaux. Ces données portent notamment sur la répartition des enquêtés par établissement, leur formation de base sur l'intégration des apprentissages, leur participation à la formation continue, leur niveau de maîtrise des étapes et du temps de l'intégration en français, les difficultés qu'ils rencontrent lors de la mise en pratique de la phase d'intégration. D'autre part, nous sommes passés au croisement des variables et à la

vérification des hypothèses secondaires de recherche. Tous nos khi-deux calculés se sont révélés supérieurs aux khi-deux théoriques (**HS1 : $\chi^2 = 6,306 > \chi^2 = 5,99$; HS2 : $\chi^2 = 7,884 > \chi^2 = 5,99$; HS3 : $\chi^2 = 9,748 > \chi^2 = 3,88$**). A cet effet, toutes nos **hypothèses secondaires ont été validées**. Ceci a débouché sur la validation de l'hypothèse générale. **Conséquemment, notre hypothèse générale** stipulant que *la mauvaise pratique des activités d'intégration en français s'explique par des facteurs liés à l'enseignant* est **validée**. Toutefois, quelle interprétation pouvons-nous faire de ces résultats afin de ressortir leurs implications dans la profession enseignante ?

CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

La phase d'analyse nous a fait parvenir à la conclusion selon laquelle nos résultats observés sont tout à fait ceux escomptés par nos hypothèses de départ. Donc, *la mauvaise pratique des activités d'intégration en français s'explique par des facteurs liés à l'enseignant*. Ainsi, l'on est en droit de s'interroger de la sorte : qu'est-ce qui explique ces résultats ? Que nous suggèrent ces résultats sur le plan professionnel ? La réponse à ces questions nous conduit d'une part à discuter nos résultats à la lumière des théories et des écrits antérieurs relatifs à ce sujet ; d'autre part à dégager leurs implications dans la profession enseignante en formulant des suggestions.

5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Interpréter nos résultats, c'est les discuter à la lumière des travaux antérieurs. Avant de procéder à cette interprétation, nous ferons des éclaircissements préalables sur notre sujet ; s'en suivra l'interprétation proprement dite de nos résultats. A la fin, nous formulerons quelques implications de ces résultats dans la profession enseignante.

5.1.1. QUELQUES ECLAIRCISSEMENTS PRÉALABLES

Au Cameroun, la vie scolaire est régie par des normes. Celles-ci ont été mises en place depuis la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. C'est dans ce sens qu'elle mentionne en son article 1 alinéa 1 & 2 que « 1- La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun. /2- Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal. » Cette organisation du secteur de l'éducation est un jalon posé pour le développement du pays, car l'on ne saurait parler de développement d'un pays sans avoir des citoyens bien formés.

En outre, la vision du chef de l'État, Son Excellence Paul BIYA, à faire du Cameroun un pays émergent à l'horizon 2035 s'inscrit dans la même lancée. Cette vision est matérialisée dans le DSCE par des objectifs bien précis qui s'étalent sur la période 2010 – 2020. Ces objectifs sont entre autres des « Objectifs de développement à l'horizon 2035 » et des « Objectifs de la stratégie de croissance et d'emploi » (DSCE, 2010, p.14). Amorcer le développement économique et la création d'emploi suppose la mise en place d'un système éducatif capable de former ses produits à la créativité et au sens d'autonomisation. C'est en ce sens que Roegiers (2009) affirme que « L'école est le levier le plus important pour faire

progresser un pays » (p.3). C'est ainsi que l'Etat sera amené à revoir le système éducatif en place dans notre pays.

Les réformes curriculaires au Cameroun ont occasionné l'adoption d'un nouveau paradigme ; celui de l'APC-ESV. Il a commencé ses débuts dans les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2014 à la suite de deux décrets ministériels de la même année. Plus tard et de façon progressive, ce paradigme d'enseignement s'est installé dans les classes du second cycle. Il structure les apprentissages de façon modulaire ou séquentielle au courant de l'année scolaire. Il s'agit ainsi de « répartir sur toute l'année, de façon régulière, les apprentissages en cinq ou six paliers (parfois aussi appelés « séquences ») » (Roegiers, 2009, p.12). A la fin de chacune de ces séquences, les élèves seront amenés à manifester leurs compétences par la résolution des situations complexes de la vie courante que l'enseignant aura définies dès le début du module. Cette capacité à résoudre des situations complexes doit être apprise bien avant la phase d'évaluation. Cette phase d'apprentissage est appelée intégration des apprentissages. L'APC-ESV structure les apprentissages d'un module comme suit : apprentissage des ressources ponctuelles – apprentissages de l'intégration – évaluation – compte rendu et remédiation.

L'intégration des apprentissages, faut-il le rappeler, se fait en trois séances au premier cycle de l'enseignement secondaire général. Le Guide pédagogique du français, 6^{ème} / 5^{ème} fait amplement une précision sur ces différentes étapes ainsi que sur le temps imparti à chacune d'elles de la page 10 à 12. Cependant, s'en tenant à nos recherches sur la mise en pratique de ces différentes activités par les enseignants, il s'est avéré que ces derniers éprouvent des difficultés. Nous pouvons affirmer cela juste en consultant les deux activités préparées par les enseignants dont les photos se trouvent au niveau de la présentation de nos données. L'un n'a préparé qu'une seule séance sur trois, tandis que l'autre a fait une révision au lieu d'une intégration.

Au final, l'analyse de nos données obtenues par questionnaire s'est faite à l'aide du logiciel SPSS. Là aussi et surtout, les résultats ont donné raison à notre hypothèse de départ qui stipule que *la mauvaise pratique des activités d'intégration s'explique par des facteurs liés à l'enseignant*. Cette hypothèse a été validée à la suite de l'analyse des résultats liés à trois hypothèses secondaires y relatives. La présente étape de notre étude nous convie à interpréter ces résultats. Cela sera possible non seulement par la convocation des travaux des auteurs dont nous avons fait mention au niveau de la revue de littérature, mais aussi sous

l'éclairage des théories éducatives. Pour ce faire, nous procéderons par la discussion des résultats relatifs à chacune de nos hypothèses secondaires.

5.1.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RELATIFS A LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE SECONDAIRE

Notre première hypothèse secondaire s'intitule comme suit : *l'insuffisance de la formation de base de l'enseignant a un impact sur la mise en pratique de l'intégration des apprentissages en classe*. Après l'analyse des résultats liés à cette hypothèse spécifique avec le logiciel SPSS, elle a été acceptée par le fait que le khi-deux calculé ($\chi^2 = 6,306$) est supérieur au khi-deux théorique ($\chi^2 = 5,99$). Cependant, une marge de se tromper sur l'existence d'une relation entre les variables de cette hypothèse secondaire de 5% est observer.

La question de la formation préoccupe tous les domaines de la vie des citoyens d'un pays. Le Cameroun n'y est pas soustrait. Le domaine de l'éducation est régi par une loi d'orientation qui a été définie depuis le 14 avril 1998. Concernent la formation des enseignant par exemple, cette loi souligne en son Article 37- (1) que « L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit dans la limite des moyens disponibles (...), à une formation initiale et continue appropriée. »

Le Dictionnaire de didactique du français langue seconde, (Cuq, 2003) nous édifie sur les différents modèles de la formation initiales des enseignants. Ce document relève les trois modèles suivants tout en précisant qu'un modèle unique en FLE n'existe pas et qu'ils sont abordés de façon combinée :

- la formation à..., qui correspond à une logique de contenus et de méthodes : formation disciplinaire et didactique;
- la formation de..., logique psychologique correspondant à la formation personnelle;
- la formation pour..., logique socio-économique correspondant à la formation professionnelle. (p.104)

Le premier modèle nous intéresse particulièrement dans la mesure où il aborde la question de la formation à un contenu disciplinaire. Notre étude, à titre répétitif, porte sur un contenu de formation en didactique du français.

S'en tenant à ce qui vient d'être mentionné, l'on s'entendrait à des enseignants très bien formés au Cameroun, puis que, d'ailleurs, ce secteur est régi par des lois. Cependant, les résultats de nos études ont démontré le contraire en ce qui concerne spécialement la formation de base de ceux-ci sur la pratique de l'intégration des apprentissages comme mentionné ci-haut. Confronté à cela, il y a lieu de rechercher des éléments explicatifs de ces anomalies.

Une étude menée par Essama (2021) sur les enseignants débutants du supérieur au Cameroun a montré que « les enseignants sont majoritairement confrontés à un degré élevé de difficultés d'ordre pédagogique en début de carrière, soit à 80%; allant de la planification des cours à l'évaluation. » (p.165). L'auteure a ainsi relevé des difficultés de référentiels de formation, faisant allusion ici à la documentation et au programme de formation. Par contre, notre étude est basée sur la formation des enseignants du secondaire. Ceux-ci suivent une programmation bien structurée par l'ENS dont les modules abordent bel et bien l'intégration des apprentissages. Il n'est par ailleurs pas question ici de soulever un problème lié à la documentation, car ils suivent à la fois des enseignements relatifs aux contenus disciplinaires tout en suivant les programmes d'enseignement du secondaire. Cependant, leurs « difficultés » résideraient ici au niveau de l'approche en vigueur qui leur est nouvelle et dont leur formation initiale ne leur a pas tout à fait permis la bonne maîtrise.

Par ailleurs, un indice pouvant expliquer le problème lié à la formation initiale des enseignants et les mauvaises pratiques de l'intégration sur le terrain par ceux-ci semble venir du Dictionnaire de didactique du français langue seconde (Cuq, 2003), pour le citer une fois de plus. Il souligne que,

(...) selon le moment, l'état de la société ou du système éducatif, les données de base de la formation professionnelle d'un enseignant sont extrêmement différentes voire en totale opposition d'un pays à l'autre. Elles peuvent également être totalement bouleversées dans un même pays à l'occasion de changements importants. (p.104)

L'élément à souligner dans ce passage est le bouleversement des données de base de formation d'un système éducatif suite à un changement orchestré. Le changement ici peut être compris, à notre sens et dans le contexte du système éducatif camerounais, en faisant référence à l'adoption et la mise en application du nouveau paradigme de l'enseignement. En effet, l'APC a supplanté la PPO dans l'enseignement secondaire depuis l'année scolaire 2014/2015 suite à l'arrêté de l'ancien ministre de l'enseignement secondaire, Monsieur Louis Bapes Bapes du 13 août 2014. Ce changement de paradigme ne fait pas l'unanimité jusqu'à

nos jours au niveau de son application par les enseignants du secondaire. Ce changement peut aussi affecter la qualité de formation de base des enseignants. Ceci peut s'expliquer par les réponses de nos enquêtés suite à la question liée aux modalités de la formation reçue sur l'intégration des apprentissages. A cette question, 78,9 % ont affirmé n'avoir reçu une formation sur ces activités que par des explications orales. Or, d'après la théorie constructiviste appliquée à la formation (résumé dans *Le livre Blanc : La place des 5 grandes théories de l'apprentissage dans la formation* : <http://sydologie.com/2019/09/la-place-des-5-grandes-theories-de-lapprentissage-dans-la-formation/>), cette recommandation est formulée à l'endroit des formateurs : « dynamiser vos formations et rendre les apprenants plus actifs » (p.25). Ceci peut se faire à l'aide des questions pratiques. En effet, cette théorie préconise un procédé qui va de la pratique vers la théorie ; pour cela, « le plus important n'est donc finalement pas la solution, mais le cheminement intellectuel » (p.24).

Caisse (1984) fait une différence entre la formation pratique et le stage pendant la formation initiale. Il explique qu'« En effet, stage et formation pratique ne sont pas équivalents, l'un étant une partie importante (U. de M., 1982), mais seulement une partie de l'autre (CEU, 1979; MEQ, 1982b). » (p.35) Il poursuit en relevant quelles que activités pratiques pouvant se dérouler lors de la phase théorique de la formation initiale des enseignants :

On peut classer comme activités de formation pratique qui peuvent se dérouler en milieu universitaire, les simulations, les laboratoires, les études de cas, les séminaires d'intégration (CEU, mai 1979 ; MEQ, 1982b). À cette liste peuvent être ajoutés les jeux de rôle et le micro-enseignement, ce dernier étant défini habituellement comme un laboratoire (MEQ, 1982b). D'autres activités pourraient assurément compléter cet inventaire. Voilà un large champ de recherche et d'expérimentation pour les professeurs d'Université qui s'intéressent à la formation initiale des maîtres et pour leurs étudiants des deuxième et troisième cycles. (p.36)

L'on s'interroge donc sur la qualité de la formation initiale de ces enseignants par rapport à l'intégration des apprentissages dans une classe de français, car 75% de nos enquêtés ont affirmé n'avoir reçu une formation sur l'intégration des apprentissages que par des explications orales. Cependant, pour qu'un enseignant ait des bonnes pratiques des activités d'intégration sur le terrain, à notre avis, il faudrait qu'il ait eu une formation pratique sur celles-ci dès sa formation initiale. Nous nous sentons conforter, dans cette optique, par les idées de Perrenoud (1992) lorsqu'il affirme que « Dans tous les métiers qui font usage de

savoirs scientifiques, il faut (...) que les professionnels s'approprient une partie de ces savoirs dès leur formation initiale » (p.10-27).

Nous venons de faire un lien entre les difficultés de pratique des activités d'intégration par les enseignants du français et leur formation de base sous l'éclairage des écrits antérieurs et de la théorie constructiviste appliquée à la formation. Cependant, quels écrits et théories sur la formation continue de ces derniers pourraient expliquer leurs difficultés dans la pratique de ces activités ?

5.1.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RELATIFS A LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE SECONDAIRE

La deuxième hypothèse secondaire de notre étude stipule que *l'insuffisance de la formation continue de l'enseignant est la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe*. Les résultats obtenus suite à l'analyse de nos données relatives aux variables mises en exergue dans cette hypothèse secondaire montre qu'il existe entre elles une relation de dépendance. Ceci s'est révélé suite au résultat du khi-deux calculé ($\chi^2 = 7,884$) qui a été supérieur au khi-deux théorique ($\chi^2 = 5,99$). Il y a lieu tout de même de prendre en compte une marge d'erreur de 5% en affirmant ce lien de dépendance entre les variables.

La formation continue au Cameroun est assurée par les acteurs de la chaîne de supervision pédagogique quittant du ministre de l'enseignement secondaire jusqu'aux personnels administratifs des établissements scolaires. Ainsi, le Décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement, affirme en son article 1 que « (2) Le Ministre des Enseignements Secondaires est responsable de la gestion et de la formation continue des personnels enseignants de ce niveau d'enseignement sous réserve des attributions dévolues aux autres Départements Ministériels. » Ceci montre qu'au-delà du souci de la formation de base des enseignants du secondaire, l'Etat camerounais se penche sur la suivie de ceux-ci tout au long de leur carrière professionnel afin de garantir la réussite scolaire des jeunes citoyens. Cette intention est aussi précisée dans le DSCE (2010) où il est mentionné que « Le Gouvernement entend mettre un accent sur la formation du capital humain, notamment à travers (...) une formation continue étendue et doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience » (p.17)

Considérant les textes susmentionnés, l'on s'attendrait à des très bonnes prestations des enseignants sur le terrain. Cependant, un constat nous avait révélé le contraire. C'est

pourquoi nous avons été amené à étudier la formation continue des enseignants afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle *l'insuffisance de la formation continue de l'enseignant est la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe*. Cette hypothèse ainsi avérée, nous sommes conduits à nous interroger de la sorte : qu'est qui explique l'insuffisance de la formation continue des enseignants dont les répercussions sont ressenties sur la pratique de l'intégration des apprentissages ?

Dans une interview accordée à Cameroun Tribune (18 mars 2022 à 11 h 04 minutes) au sujet du lien probable entre le faible tût de réussite au baccalauréat et l'insuffisance observée au niveau de l'assimilation des leçons des matières scientifiques, Dr. Dikko Lambo Lawrence a indexé la formation continue des enseignants. Il rappelle à ce sujet qu'elle était à la base une mission assignée à l'ENS de Yaoundé en laissant entendre que « Pourtant, le décret n°88/1328 du 28 septembre 1988 portant organisation, régime des études et statut de l'école normale supérieure, décret toujours en vigueur, assigne à l'ENS de Yaoundé la mission de formation continue des enseignants du MINESEC. » Il exprime, par ailleurs, son regret en assertant que :

Bien que l'ENS soit excellente dans la formation initiale des enseignants, elle n'est pas parvenue, toutes ces années, à être fonctionnelle pour son importante mission de formation continue des enseignants sur le terrain, principalement en raison du gigantisme de cette mission qui veut que les activités menées aient un impact significatif sur l'étendue du territoire national.

Suite à ces déclarations, l'on retient sans doute que la formation continue, au départ, était l'une des missions de l'ENS de Yaoundé ; mission qui s'est révélée impossible pour cette école de couvrir les besoins en formation continue de tous les enseignants de notre pays. Par conséquent, la formation continue des enseignants demeure insuffisante. Ceci ne peut inéluctablement pas manquer d'impacter la mise en pratique de l'intégration par les enseignants qui, certains, n'ont pas reçu une formation initiale dessus du faite qu'elle est apparue récemment avec l'implémentation de l'APC au secondaire alors qu'ils étaient déjà sur le terrain.

Par ailleurs, Puren (2001) souligne un point important dans le processus de formation continue des enseignants : celui de l'initiation à la recherche. A cet effet, il déclare que,

De toute évidence, les formateurs en didactique des langues se sont jusqu'à présent beaucoup moins interrogés eux-mêmes sur les processus

d'hétéroformation/autoformation, qu'ils n'ont demandé à leurs enseignants-stagiaires de s'interroger sur les processus d'enseignement/apprentissage. (p.396)

Par hétéroformation, il entend l'intervention, pendant le processus de la formation continue, du formateur pour soutenir l'enseignant stagiaire. Par contre, l'autoformation renvoie au processus par lequel le stagiaire met en pratique, sans intervention du formateur, les enseignements reçus. Ces deux modalités de formation doivent donc être acquises pendant la formation continue, mais aussi initiale, pour permettre à l'enseignant, lorsqu'il est sur le terrain, de s'autoformer en réfléchissant sur ses propres pratiques, mais aussi à partager ses expériences avec les pairs qui peut être entendue ici comme une hétéroformation. Cette « initiation à la recherche » peut permettre aux enseignants de français de surmonter les difficultés liées à la mise en pratique de l'intégration des apprentissages dans les salles de classes.

Au final, nous revenons sur l'une des questions qui avait été adressée à nos enquêtés pendant la phase de collecte des données. Elle tendait à recueillir leurs avis sur la façon dont l'intégration des apprentissages leur est dispensée pendant la formation continue. A cela, 50% ont affirmé avoir appris l'intégration en formation continue par des explications orales, contre 35% qui ont affirmé l'avoir appris par des explications orales suivies de la pratique. A cet effet, le socioconstructivisme appliqué à la formation, (*Le livre Blanc : La place des 5 grandes théories de l'apprentissage dans la formation* : <http://sydologie.com/2019/09/la-place-des-5-grandes-theories-de-lapprentissage-dans-la-formation/>) mentionne quelques points essentiels à prendre en compte lors d'un processus de formation. Tenez ces lignes :

- ◆ Commencez par poser une question ou présenter une problématique à vos apprenants.
- ◆ Laissez-leur ensuite du temps pour réfléchir à une solution soit en petits groupes, soit en discussion collégiale.
- ◆ En cas de travaux en sous-groupes, proposez à chaque groupe de présenter rapidement sa solution.
- ◆ Sinon, proposez une solution en vous basant sur les apports de tous les apprenants.

Ces conseils s'adressent aux formateurs ; ceux qui ont la charge de conduire des séances de formation continue pendant les journées pédagogiques, les séminaires de formation, les conseils des enseignants, etc.

Pour clore nos propos au sujet de l'impact de l'insuffisance de la formation continue des enseignants sur la mise en pratique de l'intégration dans leur classe d'intervention, nous retenons ici que plusieurs écrits apportent des éclaircissements sur la relation entre ces deux variables. Référence à été faite à un décret ministériel sur la formation continue au Cameroun, aux résultats de recherche de Njoya Ouzerou, au DSCE, aux idées de Christian Puren, etc. Notre prochain point d'étude s'attèlera à étudier l'effet que peut produire le manque de maîtrise des étapes et du temps de l'intégration par l'enseignant sur la pratique de cette activité en classe de français au premier cycle.

5.1.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RELATIFS A LA TROISIÈME HYPOTHÈSE SECONDAIRE

La troisième hypothèse secondaire de notre étude est énoncée comme suit : *Le manque de maîtrise des étapes et du temps des activités d'intégration par l'enseignant engendre sa mauvaise mise en pratique en classe*. L'analyse des informations relatives à cette hypothèse nous a révélé qu'il existe une relation entre la maîtrise des étapes et du temps de l'intégration et les difficultés de sa mise en pratique par l'enseignant avec un khi-deux théorique ($\chi^2 = 3,88$) inférieur au khi-deux calculé ($\chi^2 = 9,748$). L'acceptation de cette hypothèse est faite avec un risque de 5% de se tromper.

Roegiers (2009) fait savoir que la pédagogie de l'intégration est « la mise en place d'une approche qui construit les apprentissages étape par étape pour permettre aux élèves de faire face à n'importe quelle situation de la vie courante. » (p12). Cette pédagogie se propose ainsi de faire une jonction entre l'école et la vie quotidienne des apprenants dans la mesure où ces derniers doivent apprendre, à partir des enseignements scolaires, à résoudre les problèmes auxquels ils font face dans leur vie quotidienne. Cet apprentissage de la résolution des situations pendant un module d'enseignement est nommé intégration. Le guide pédagogique du programme des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} présente les différentes étapes de cette activité (p.10=12) conjointement avec le temps de chacune d'elles. On peut y voir :

1. Première séance : apprendre aux élèves à analyser les données d'une tâche
 - ✓ Présentation de la tâche (« 10 minutes »)
 - ✓ Découverte de la structure de l'énoncé de la tâche, du contenu et du rôle de chaque élément (« 30 minutes »)

- ✓ Reformulation, par les élèves, du travail à produire, avec toutes ses caractéristiques (« 15 minutes »)
2. Deuxième séance : apprendre aux élèves à mobiliser les ressources et à réaliser une tâche.
- ✓ Identification du type de production attendu (« 5 minutes »)
 - ✓ Mobilisation des ressources (« 15 minutes »)
 - ✓ Production (« 30 minutes »)
3. Troisième séance : apprendre aux élèves à s'impliquer dans l'activité de confrontation, en vue de la construction des savoirs et savoir-faire
- ✓ Présentation de la grille d'observation (« 5 minutes »)
 - ✓ Présentation des productions (« 15 minutes »)
 - ✓ Confrontation (« 35 minutes »).

Les modalités de mise en œuvre de chacune de ces étapes sont également précisées dans le guide pédagogique. Au regard de tous ces détails mis à la disposition de l'enseignant, comment pourrait-on s'attendre au non-respect de ces étapes et temps de l'intégration en classe par l'enseignant ? N'y a-t-il pas lieu d'interroger leur connaissance par ce dernier ?

Le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003) souligne que « La connaissance est un savoir dont on peut «administrer la preuve », c'est-à-dire que l'on est capable de démontrer et, donc, de transmettre à un autre individu par un discours réglé, (...) » (p.51). L'élément essentiel à retenir pour notre sujet d'étude dans cette définition c'est la *démonstration* considérée ici comme une « preuve » de la connaissance d'une personne. C'est cette démonstration qui différencie la connaissance de la « doxa ». Dans cette dernière, «(...) on ne sait pas qu'on sait, on croit qu'on sait. » (...). Chemin faisant, parlerait-on de la connaissance des étapes et du temps de l'intégration en français par un enseignant au moment où, en l'observant dans une situation de classe, il ne les respecte pas ? Ou encore il n'arrive pas à les restituer lorsqu'on les lui demande ? La réponse à ces interrogations ne saurait être affirmative en considérant la définition précédente de la connaissance.

Par ailleurs, le temps d'enseignement est un élément indispensable que l'enseignement doit prendre en compte afin qu'il puisse atteindre les objectifs de son enseignement. Pour notre sujet précisément, il s'agit de faire acquérir aux élèves, les compétences à communiquer langagièrement telles que nous les avons décrites plus haut (Chapitre 2, 2.1.6, b). Chopin (2010) décrit de façon détaillée cette question de temporalité dans l'enseignement en

convoquant plusieurs travaux y relatifs. L'auteur (p.10) convoque le travail de Carroll à ce sujet. Cette dernière a exprimé dans une équation le degré d'apprentissage par le rapport entre le temps mis à l'apprentissage et le temps qui est alloué. Ci-dessous, la formule.

$$\text{Degré d'apprentissage} = f \left[\frac{\text{Temps passé [à l'apprentissage]}}{\text{Temps nécessaire [à l'apprentissage]}} \right]$$

Cette formule est pour nous d'une importance capitale afin de comprendre la nécessité pour les enseignants à respecter le temps alloué à l'intégration des apprentissages. Ceci est un paramètre très important pour qu'il puisse amener les élèves à apprendre à résoudre des situations complexes en faisant sage des ressources acquises.

Ngono C.-S. Souligne dans son mémoire soutenu en 2021 que l'implémentation de l'APC fait face à des contraintes dans la discipline de français. Elle affirme dans le résumé de ce document qu'« Il est apparu que ces contraintes proviennent des processus, de la structure ou de l'organisation, de la technologie et des stratégies d'enseignement/apprentissage. » (p.VII). Au-delà de ces contraintes, comme nous venons de le démontrer par l'interprétation de nos résultats liés aux hypothèses qui ont été émises au départ, il y a lieu de retenir qu'il existe d'autres paramètres pouvant gêner la mise en pratique de l'APC. Il s'agit de ceux lieux à l'enseignant même en tant qu'acteur de la situation d'enseignement/apprentissage en l'occurrence sa formation de base, sa formation continue et la maîtrise qu'il a des étapes et du temps de l'intégration.

5.2. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

La présente étape de note étude nous convie à montrer son implication dans la profession enseignante. A cet effet, nous procéderons à une formulation de quelques suggestions à l'endroit des responsables ayant la charge de veiller à la réussite de notre système éducatif.

5.2.1. Suggestions aux enseignants des lycées et collèges

Les **enseignants**, afin d'améliorer leurs pratiques de classe en intégration des apprentissages, doivent s'autoformer en faisant des pratiques réflexives après leurs enseignements comme le recommande Perrenoud (1993, p.72).

5.2.2. Suggestions aux enseignants des ENS et aux inspecteurs

Après une étude menée sur les difficultés qu'éprouvent les enseignants de français à formuler une situation problème, Bonga (2021) est parvenu à formuler le vœu qu'afin de résoudre ce problème, « il est important de prendre en compte la formation des enseignants de

français... » (p.127). Au-delà du besoin de formation des enseignants du français sur la formulation des situations-problèmes, nous voudrions que les **enseignants des ENS** et les responsables de la formation continue des enseignants (**inspecteurs**) mettent plus l'accent sur la phase pratique que théorique pendant la formation sur l'intégration des apprentissages. Ainsi, à l'ENS par exemple, l'importance peut être donnée aux activités telles que les essais, l'étude de cas, les travaux pratiques, etc.

Au regard du contexte actuel marqué par les TICE, afin de résoudre le problème lié l'assistance des enseignants aux séances de formation continue, les **inspecteurs** gagneraient à mettre à profit ces outils pour créer des plates-formes numériques pour la formation continue à distance des enseignants sans pour autant négliger la formation en présentiel.

5.2.2. Suggestions aux producteurs des manuels scolaires

Dans son mémoire de master portant sur l'enseignement/apprentissage de la lecture suivie selon l'APC, Amsamhe Mbogue (2016) a souligné un point important en s'adressant au MINESEC en ces termes :

il serait donc nécessaire pour le minesec de mettre de plus en plus à la disposition des enseignants, parents et élèves des manuels adéquats à un outillage assez approfondi de l'apc car plus les documents seront disponibles et accessibles à tous, mieux les concepts, méthodes et démarches de l'apc seront connus du plus grand nombre. (p.68)

Aujourd'hui, avec la politique du livre unique, l'accessibilité aux manuels semble être résolue même si la satisfaction n'est pas totale à ce sujet. Cependant, un autre problème se pose : celui du contenu des manuels.

En effet, les manuels du français des classes du premier cycle présentent quatre épreuves (correction orthographique, étude de texte, expression écrite et expression orale) à la fin de chaque module. L'ensemble de ces épreuves est surmonté d'un titre intitulé **INTEGRATION**. Notre étude nous a permis de savoir que certains enseignants se limitent à faire simplement une révision des leçons dispensées en se basant sur les épreuves de correction orthographique et d'étude de texte et se passent de l'intégration des apprentissages dont les étapes sont indiquées dans le guide pédagogique du programme. Dans cette situation, il serait souhaitable que les producteurs de ces manuels présentent à la fin de chaque module, en plus des épreuves susmentionnées, un modèle d'intégration en expression écrite et en expression orale selon les étapes de l'intégration des apprentissages indiquées dans le programme du français. Cela servira de guide aux enseignants qui ne maîtrisent pas l'élaboration d'une fiche d'intégration.

Parvenu au terme du dernier chapitre de notre étude, rappelons que nous y devrions expliquer pourquoi des paramètres liés à l'enseignant peuvent affecter la mise en pratique de l'intégration des apprentissages. Dans notre investigation nous avons commencé par un aperçu préalable sur notre sujet. Ensuite, nous avons procédé par l'interprétation proprement dite de nos résultats. Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps expliqué l'origine de ce problème par la formation initiale de l'enseignant. Cette explication s'est faite à la lumière des écrits relatifs à ce sujet en l'occurrence la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, les travaux de l'Institut de statistique de l'UNESCO, le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003), les travaux de Philippe Perrenoud sur la formation initiale, la théorie constructiviste appliquée à la formation (*Livre blanc*, 2019), etc. Dans un second temps, nous avons expliqué le rapport entre l'insuffisance de la formation continue de l'enseignant et les difficultés de la pratique de l'intégration en convoquant les travaux de Puren (2010), la DSCE, les idées du Dr. Dikko Lambo (Cameroun tribune 2022), etc. Dans un troisième temps, nous avons expliqué l'origine des difficultés susmentionnées par la non maîtrise des étapes et du temps de l'intégration par l'enseignant. A cette fin, nous nous sommes servis du guide pédagogique du programme de français (6^{ème}/5^{ème}), du dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2003), des travaux de Chopin (2010) sur le temps d'enseignement/apprentissage, etc. En fin, nous avons formulé quelques suggestions à l'endroit des enseignants des lycées et collèges, des enseignants des ENS, des inspecteurs et des producteurs des manuels scolaires. Il nous paraît judicieux de faire un récapitulatif général de notre travail.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de notre étude, il convient de rappeler que notre sujet s'intitule : *Mise en pratique de l'APC lors du processus enseignement-apprentissage du français et le cas de la phase de l'intégration en classe de 5^{ème} aux Lycées de Ngoa Ekelle et de Yanli*. En effet, avec la PPO, l'on a été confronté à une situation où les élèves, au sortir des apprentissages scolaires, ne parvenaient pas à les utiliser dans la vie quotidienne pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Face à cette situation, l'on a été amené à repenser ce paradigme d'enseignement en mettant en place l'APC. Celle-ci pour résoudre le problème de décloisonnement des apprentissages réserve, après les apprentissages des ressources, une période où les élèves apprennent à résoudre des situations complexes en se servant des leçons apprises pendant trois semaines. C'est ce que l'on nomme par intégration des apprentissages. Røegiers (2009) précise à ce sujet qu'il faut « Prévoir à chaque fin de palier (environ toutes les cinq semaines) une période pour les activités d'intégration et les évaluations formatives. On appelle cette période «module d'intégration» ou «semaine d'intégration». » (p.12). Le choix de ce thème a été motivé par un constat fait pendant notre stage pratique au Lycée de Ngoa-Ekelle : les enseignants de français ne pratiquaient pas la phase d'intégration. Ceci nous a conduits à formuler le problème permettant de *résoudre les causes de la non pratique de l'intégration par les enseignants de français au Lycée de Ngoa Ekelle et de Yanli*.

Pour comprendre ce problème, nous nous sommes posé une question principale : *Comment peut-on résoudre le problème de la non pratique de l'intégration des apprentissages en classe de français par des faiblesses liés à l'enseignement ?* L'opérationnalisation de cette interrogation s'est faite par trois questions secondaires :

- L'insuffisance de la formation de base de l'enseignant sur l'intégration est-elle à l'origine de sa non mise en pratique en classe par ce dernier ?
- La non-participation de l'enseignant à la formation continue est-elle la cause de la non pratique de l'intégration en classe par celui-ci ?
- Le manque de maîtrise des étapes et du temps de l'intégration par l'enseignant de français est-elle à l'origine de la non pratique de l'intégration en classe par ce dernier ?

Nous avons anticipé la réponse à cette série de questions en formulant une hypothèse générale : *Des faiblesses liés à l'enseignement sont à l'origine de la non pratique des activités d'intégration en classe de français par l'enseignant*. Cette hypothèse s'est déclinée en trois autres dites secondaires :

H.S.1 : L'insuffisance de la formation de base de l'enseignant a un impact sur la mise en pratique de l'intégration des apprentissages en classe;

H.S.2 : L'insuffisance de la formation continue de l'enseignant est la cause des difficultés qu'il rencontre lors de la mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en classe;

H.S.3 : Le manque de maîtrise des étapes et du temps des activités d'intégration par l'enseignant engendre sa mauvaise mise en pratique en classe.

Afin de mieux cerner les contours de notre sujet, un cadre théorique a été élaboré. Il nous a permis, d'une part, de définir les concepts clés en l'occurrence l'*intégration*, l'*apprentissage* l'*intégration des apprentissages*, *mise en pratique*, *APC*, *français*, etc. D'autre part, il nous a permis de consulter des écrits antérieurs et des théories liés à la pratique des activités d'intégration.

Par ailleurs, nous avons adopté une méthodologie de recherche quantitative qui nous a permis de collecter des données à travers un questionnaire adressé à 20 enseignants de français dont quatorze parmi eux enseignent au Lycée de Ngoa-Ekelle (région du Centre) et les six autres au Lycée de Yanli (région du Nord). Cette collecte d'information s'est faite pendant les années scolaires 2020/2021 et 2021/2022.

En outre, nous sommes passés à la présentation de nos données. Elle a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS 20.0. Nous avons fait cette présentation, dans un premier temps, de façon descriptive en répartissant nos informations dans des tableaux. Dans un second temps, une présentation analytique de nos résultats a été réalisée par un croisement de données relatives à chacune de nos hypothèses secondaires. A l'issue de cela, les résultats suivants ont été obtenus :

- H.S.1 : khi-deux calculé ($\chi^2 = 6,306$) > khi-deux théorique ($\chi^2 = 5,99$)
- H.S.2 : khi-deux calculé ($\chi^2 = 7,884$) > khi-deux théorique ($\chi^2 = 5,99$)
- H.S.3 : khi-deux calculé ($\chi^2 = 9,748$) > khi-deux théorique ($\chi^2 = 3,88$)

Ces résultats montrent qu'effectivement, la formation de base de l'enseignant, sa formation continue et son niveau de maîtrise des étapes et du temps des activités d'intégration impactent de façon significative leur mise en pratique en classe par ce dernier. Etant donné que ces variables étudiées sont liées à l'enseignant, nous pouvons donc répondre à notre question principale : la mauvaise pratique de l'intégration des apprentissages en français s'explique par des facteurs liés à l'enseignant. Cette affirmation fait suite aux travaux de Røegiers sur l'APC (2006 et 2009), de Perrenoud (1993) sur formation et professionnalisation

de l'enseignement, de Chopin (2010) sur les usages du temps dans l'enseignement, les programmes du français des classes du premier cycle.

Le présent travail se veut d'apporter sa modeste contribution à l'avancement des recherches sur l'application du paradigme de l'APC dans les Lycées et collèges de façon générale et particulièrement à celles qui porteraient sur la pratique des activités d'intégration en français. Il s'est avéré que les difficultés qu'éprouvent les enseignants du français dans la mise en pratique des activités d'intégration s'expliquent par l'insuffisance de leur formation de base et continue ainsi que leur manque de maîtrise des étapes et du temps de ces activités. Etant donné que nous nous sommes limités à étudier quelques paramètres liées à l'enseignant pouvant impacter la bonne mise en œuvre de l'intégration des apprentissages en français, nous nous projetons à étudier l'impact de l'interdisciplinarité sur la construction des compétences des élèves en langue française.

BIBLIOGRAPHIE

- ❖ Amsamhe Mbogue, J. M. (2016). *L'enseignement-apprentissage de la lecture suivie selon l'APC et intégration socioculturelle des apprenants au cycle d'observation : cas de la classe de 5ème A4 au lycée de Ngoa-Ekelle* (Mémoire). Université de Yaoundé 1, Yaoundé.
- ❖ Barnier, G. (2018). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Paris : Harmattan.
- ❖ Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et les cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 6-18.
- ❖ Bonga, T. O. (2021). *Situation-problème et enseignement/apprentissage du français dans le domaine de la langue en classe de seconde littéraire: Cas du Lycée d'Elig-Essono et du Lycée de Ngoa-Ekélé (FLS)* (Mémoire). Université de Yaoundé 1, Yaoundé.
- ❖ Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*. 1(81), 25-41. Consulté le 08 novembre 2022 à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- ❖ Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. 10(1), 29–41. Consulté le 21 octobre 2022 à l'adresse <https://doi.org/10.7202/900434ar>
- ❖ Campenhoudt, L. V. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris: Dunod.
- ❖ Cantin, G. & Chené-Williams, A. (1978). L'intégration des apprentissages : du pourquoi au comment. *Revue des sciences de l'éducation*. 4(3), 375-387. Consulté le 12 avril 2022 à 05 h 45 minutes à l'adresse <https://id.erudit.org/iderudit/900086ar> DOI : <https://doi.org/10.7202/900086ar>
- ❖ Chopin, P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, pp. 87-110. Consulté le 21 juin 2022 à 17 h 27 minutes à l'adresse <http://journals.openedition.org/rfp/1614> DOI : 10.4000/rfp.1614
- ❖ Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- ❖ Cuq (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International
- ❖ Dubois, J. et al. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse

- ❖ Essama, R.-M. (2021). *Formation de l'enseignant débutant du supérieur : Nécessité d'une référentialisation* (Mémoire). Université de Yaoundé 1, Yaoundé.
- ❖ Friedrich - Ebert - Stiftung (<<s.d.>>). *Méthodologie de la recherche scientifique - pour les organisations de la société civile - réponses pratiques à des questions essentielles* (N. Bessadi, trad.). Alger. (Édition originale publié en 2016).
- ❖ Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XIII, 75-92. Consulté le 13 décembre 2021 à 23 h 02 minutes à l'adresse <https://doi.org/10.3927/rf/a.1810075>
- ❖ <https://www.cameroun-tribune.cm/article.html/46772/fr.html/interview-il-faut-une-formation> (interview du Dr. Diffo au sujet de la formation des enseignants)
- ❖ <http://mannono.weebly.com/uploads/1/6/6/3/1663287/mini-glossairestatsdes.pdf> (*Glossaire de statistique descriptive : calcul et interprétation du khi-deux*)
- ❖ Institut de statistiques de l'UNESCO (2022). *Formation initiale des enseignants*. Consulté à l'adresse <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/formation-initiales-des-enseignants> consulté le 13 juillet 2022 à 22 h 40 minutes.
- ❖ Ivic, I. (1994). *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : UNESCO
- ❖ Jonnaert, P. (2002). Un cadre de référence socioconstructiviste pour les compétences. Dans *Compétence et socioconstructivisme* (pp. 63-79). Bruxelles : De Boeck
- ❖ Jonnaert, Ph. (2006). Situations de formation et problématisation, 81, p. 31-39. Consulté le 19 février 2022 à 13 h 29 minutes à l'adresse www.cairn.info/situations-de-formation-et-problematization--9782804152451-page-31.htm
- ❖ Margolinas, C. (2012). *Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ? Sociologie et didactiques: vers une transgression des frontières ?* Communication présentée au Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ? Lausanne. Consultée le 24 mars 2022 à 09 h 42 minutes à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-OO779070>
- ❖ **Laparra M. et Margolinas C. (2010)**. Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 1534, p.141-160. Consulté le 17 février 2022 à 20 h 08 minutes à l'adresse <http://journals.openedition.org/pratiques/1534> DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1534>
- ❖ MINESEC, (2014). *Programmes d'études de 6e et 5e : Français*. Yaoundé.

- ❖ MINESEC, (2014) : *Guide pédagogique du programme d'études du français première langue classes 6e et 5e*. Yaoundé.
- ❖ MINESEC, Loi N°98/004 du 14 Avril 1998, *d'Orientation de l'Education au Cameroun*.
- ❖ MINESEC, La loi N°263/14/MINESEC/IGE du 14 août 2014, portant *Définition des programmes d'études des classes de 6e/5e et Form I/Form II*.
- ❖ MINESEC, décret n°2011/408 du 09 décembre 2011 portant *Organisation du gouvernement*.
- ❖ Nanfah, J. et Al. (2020). *L'excellence en français, 5e*, NMI/Éducation.
- ❖ Ngono, C.-S. (2021). *Les contraintes de l'implémentation de l'approche par les compétences dans l'enseignement du français* (Mémoire). Université de Yaoundé 1, Yaoundé.
- ❖ Njoya, O.-C. (2018). La formation continue à distance (FAD) des enseignants du secondaire : établissement de l'arrondissement d'Eseka. *Multilinguales*, 3692, pp.1-15. Consulté le 11 décembre 2021 à 14 h 33 minutes à l'adresse <http://journals.openedition.org/multilingues/3692> DOI: <https://doi.org/10.4000/multilingues.3692>
- ❖ Paour, J.-L., Bailleux, C., Perret, P. (2009). Pour un constructivisme de la remédiation cognitive. *Développement*, 3(3), pp.5-14. Consulté le 23 mai 2022 à 11 h 53 minutes à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-developpements-2009-3-page-5.htm> DOI: 10.3917/devel.003.000
- ❖ Perrenoud, p. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- ❖ Picoche, J. & Marchello-Nizia, C. (1991). *Histoire de la langue française*. Paris : Nathan.
- ❖ Puren, C. (2018). Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire. *Revue TDFLE*, (72). Consulté le 20 novembre 2021 à 04 h 13 minutes à l'adresse <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/49-pedagogie-de-l-integration-et-integration-didactique-dans-l-enseignement-des-langues-un-exemple-de-conflit-interdisciplinaire> DOI : 10.34745/numerev_1277
- ❖ Puren, C. (2001). Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures. *ELA, revue de didactologie des langues-cultures*, (123-124), 393-418.

- ❖ Roegiers , X .(2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat : De Boeck.
- ❖ Roegiers, X. (2009). *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* Paris : EDICEF.
- ❖ Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- ❖ Sydologie (septembre 2019). Livre Blanc : La place des 5 grandes théories de l'apprentissage dans la formation. Consulté à l'adresse <http://sydologie.com/2019/09/la-place-des-5-grandes-theories-de-lapprentissage-dans-la-formation/>
- ❖ Tremblay, R.R. & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel* (2^e éd.). Monreal : Editions de la Chenelière
- ❖ Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris : Harmattan.

ANNEXES

1. Autorisations de recherche
2. Questionnaire

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES ACRONYMES ET DES SIGLES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	3
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE.....	3
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	6
1.2.1. CONSTAT.....	6
1.2.2. PROBLÈME DE RECHERCHE.....	7
1.2.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	7
1.2.3.1. QUESTION PRINCIPALE.....	7
1.2.3.2. QUESTIONS SECONDAIRES	7
1.2.4.1. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE.....	8
1.2.4.2. HYPOTHÈSES SECONDAIRES	8
1.2.5. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	8
1.2.5.1. OBJECTIF PRINCIPAL	8
1.2.5.2. OBJECTIFS SECONDAIRES	8
1.2.6. DÉLIMITATION DU SUJET D'ÉTUDE.....	8
1.2.6.1. DÉLIMITATION THÉMATIQUE.....	9
1.2.6.2. DÉLIMITATION GÉOGRAPHIQUE.....	9
1.2.6.3. DÉLIMITATION TEMPORELLE	10
CHAPITRE 2. INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	11
2.1. Définition des concepts	11
2.1.1. APC	11
2.1.2. Intégration des apprentissages.....	12
2.1.2.1. Intégration	12

2.1.2.2. Apprentissages.....	13
2.1.3. Ressources.....	15
2.1.3.1. Savoir.....	15
2.1.3.2. Savoir-faire.....	17
2.1.3.3. Savoir-être.....	17
2.1.4. Notion de situation complexe.....	18
2.1.5. Famille de situations.....	18
2.1.6. Notion de Tâches.....	19
2.1.7. Construction des compétences en langue française.....	20
2.1.7.1. Compétences.....	20
2.1.7.2. Action.....	22
2.1.7.3. Agir compétent.....	23
2.1.7.4. Construction des compétences en langue française.....	23
2.1.8. Pédagogie et didactique.....	25
2.1.8.1. Pédagogie.....	25
2.1.8.2. Didactique.....	27
2.1.9.1. Formation.....	29
2.1.9.2. Formation de base/initiale.....	30
2.1.9.3. Formation continue.....	30
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	31
2.3. THÉORIES EXPLICATIVES.....	36
2.3.1. Le constructivisme.....	37
2.3.1.1. Auteur.....	37
2.3.1.2. Postulat et principes.....	38
2.3.1.3. Implication du constructivisme dans notre étude.....	41
2.3.2. Le socioconstructivisme.....	42
2.3.2.1. Socioconstructivisme : auteur.....	43
2.3.2.2. Le socioconstructivisme : postulat et principes.....	43
2.3.2.3. Implications du socioconstructivisme dans notre étude.....	45
2.4. DÉFINITION DES VARIABLES ET DES INDICATEURS.....	48
2.5. Tableau synoptique.....	51
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	56
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	56
3.2. SITE DE L'ÉTUDE.....	56
3.2.1. Lycée de Ngoa-Ekellé.....	56

3.2.2. Lycée de Yanli.....	57
3.2.3. Justification du choix des sites	58
3.3. POPULATION.....	59
3.4. DEFINITION DE L'ECHANTILLON D'ETUDE.....	59
TAILLE DE L'ECHANTILLON.....	60
3.5. METHODE ET INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	60
3.5.1. Présentation de la méthode : <i>Méthode quantitative</i>	60
3.5.2. Présentation de la méthode de recueil des données.....	60
3.6. VALIDATION DE L'INSTRUMENT	61
3.7. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	63
3.8. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	64
3.8.1. Présentation de la méthode.....	64
3.8.2. Avantages	65
3.8.3. Limites et problèmes	65
3.9. PLAN DE L'ANALYSE.....	65
CHAPITRE 4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	67
4.1. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES DONNÉES.....	67
4.1.1. RÉPARTITION DES ENQUÊTÉS PAR ÉTABLISSEMENT.....	67
4.1.2. Abord de l'intégration pendant la formation de base	68
4.1.3. PARTICIPATION À LA FORMATION CONTINUE.....	68
4.1.4. Connaissance des étapes et du temps de l'intégration des apprentissages en français	69
4.1.5. Difficultés pour les enseignants à mettre en pratique l'intégration	73
4.1.6. Quelques données obtenues par observation directe	74
4.1.6.1. Intégration faite par un enseignant du Lycée de Ngoa-Ekelle.....	74
4.1.6.2. Intégration faite par un enseignant du Lycée de Yanli	75
4.2. CROISEMENT DES VARIABLES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES SECONDAIRES	77
4.2.1. Croisement des variables et vérification de la première hypothèse secondaire (HS1)	77
4.2.1.2. Vérification de notre première hypothèse secondaire (HS1).....	78
4.2.1.2.1. Formulation des hypothèses nulle et aléatoire.....	79
4.2.1.2.3. La valeur asymptotique du khi-deux (χ^2) et DDL.....	79
4.2.1.2.4. Seuil de signification et valeur correspondante	79
4.2.1.2.5. Décision.....	79
4.2.2. Croisement des variables et vérification de la deuxième hypothèse (HS2).....	80
4.2.2.1. Croisement des variables relatives à la deuxième hypothèse secondaire (HS2)	80
4.2.2.2. Vérification de notre deuxième hypothèse secondaire (HS2)	81
4.2.2.2.1. Formulation des hypothèses nulle et aléatoire.....	81

4.2.2.2.2. Tableau de test du khi-deux.....	81
4.2.2.2.3. La valeur asymptotique du khi-deux (χ^2) et DDL.....	81
4.2.2.2.4. Seuil de signification et valeur correspondante.....	81
4.2.2.2.5. Décision.....	81
4.2.2. Croisement des variables et vérification de la troisième hypothèse secondaire (HS3)	82
4.2.2.1. Croisement des variables relatives à la troisième hypothèse secondaire (HS3).....	82
4.2.2.2. Vérification de notre troisième hypothèse secondaire (HS3).....	83
4.2.2.2.1. Formulation des hypothèses nulle et aléatoire.....	84
4.2.2.2.2. Tableau de test du khi-deux.....	84
4.2.2.2.3. La valeur asymptotique du khi-deux et DDL	84
4.2.2.2.4. Seuil de signification et valeur correspondante.....	84
4.2.2.2.5. Décision.....	84
4.3. RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS DE LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES SECONDAIRES	85
CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	87
5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	87
5.1.1. QUELQUES ECLAIRCISSEMENTS PRÉALABLES.....	87
5.1.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RELATIFS A LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE SECONDAIRE.....	89
5.1.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RELATIFS A LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE SECONDAIRE.....	92
5.1.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RELATIFS A LA TROISIÈME HYPOTHÈSE SECONDAIRE.....	95
5.2. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	97
5.2.1. Suggestions aux enseignants des lycées et collègues	97
5.2.2. Suggestions aux enseignants des ENS et aux inspecteurs.....	97
5.2.2. Suggestions aux producteurs des manuels scolaires.....	98
CONCLUSION GÉNÉRALE	100
BIBLIOGRAPHIE	103
ANNEXES	i
TABLE DES MATIERES.....	107