

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE  
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF FRENCH

\*\*\*\*\*

**ENSEIGNER ET APPRENDRE LA GRAMMAIRE SELON  
L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES AU SOUS-  
CYCLE D'OBSERVATION ET INFLUENCE SUR LA  
PRODUCTION ÉCRITE: cas de la classe de 6ème au  
Lycée de Nsam-Efoulan**

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

Par :

**DJANABOU**

**Raïhanatou**

**Licencié en Lettres modernes françaises**

Sous la direction

**Dr**

**BONONO**

**Chantal**

**Chargé de cours**



**Année Académique  
2015-2016**



## AVERTISSEMENT

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

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

Contact : [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## WARNING

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

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

Contact: [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

À

**Ma mère FADIMATOU Mardjanatou**

## REMERCIEMENTS

Ma gratitude s'adresse particulièrement à :

- mon directeur de mémoire Mme Chantal BONONO, pour avoir accepté de diriger ce travail ;
- Alexi-Bienvenu BELIBI qui a mis à notre disposition sa documentation et qui nous a marqué par sa disponibilité, son accueil et sa rigueur. Ses qualités de guide et de conseiller ont été des facteurs déterminants dans l'accomplissement de ce travail ;
- tous les enseignants du département de français et ceux des sciences de l'éducation qui ont participé à ma formation ;
- mon encadreur de stage M. Ali, qui a contribué à la réussite de ce travail ;
- tous les proches, amis et camarades, qui d'une manière ou d'une autre ont contribué à la réalisation de ce travail tant sur le plan moral, financier que matériel. Nous pensons particulièrement à Castille Blanche MAGNE, Aïssatou ALIM, Djenabou ALIM, Vanessa NGOGANG...

## LISTE SIGLES ET ABRÉVIATIONS

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>APC :</b>     | Approche par les Compétences                   |
| <b>HR :</b>      | Hypothèse de Recherche                         |
| <b>MINEDUC :</b> | Ministère de l'Éducation                       |
| <b>MINESEC :</b> | Ministère des Enseignements secondaires        |
| <b>NAD :</b>     | Nouvelle Approche Didactique                   |
| <b>O.P.O :</b>   | Objectif Pédagogique Opérationnel              |
| <b>PCEG :</b>    | Professeur des Collèges d'Enseignement Général |
| <b>PLEG :</b>    | Professeur des Lycées d'Enseignement Général   |
| <b>PPO :</b>     | Pédagogie par Objectifs                        |
| <b>OTI :</b>     | Objectif Terminal d'Intégration                |

## LISTE DES TABLEAUX

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 : Récapitulation des notes des élèves après l'intégration a mi-parcours.....   | 39 |
| Tableau 2: échantillon de la recherche .....   | 45 |
| Tableau 3: Répartition des enseignants par sexe .....  | 48 |
| Tableau 4: Répartition des enseignants par ancienneté.....   | 48 |
| Tableau 5: Répartition des enseignants par grade .....   | 48 |
| Tableau 6: avis des enseignants sur l'objectif de la grammaire .....   | 49 |
| Tableau 7: avis des enseignants selon la démarche utilisée lors des activités d'enseignement/ apprentissage de la grammaire. ....  | 49 |
| Tableau 8: répartition pour la justification du choix de la méthode déductive. ....  | 50 |
| Tableau 9: répartition pour la justification du choix de la méthode inductive. ....  | 50 |
| Tableau 10: avis des enseignants selon que leurs élèves parviennent ou non à réinvestir leurs savoirs grammaticaux en expression écrite. ....  | 50 |
| Tableau 11: avis des enseignants sur la cause de la mauvaise performance des apprenants en grammaire.....  | 51 |
| Tableau 12: avis des enseignants selon les difficultés rencontrées pendant le cours de grammaire .....   | 51 |
| Tableau 13: avis des enseignants face au respect des étapes d'une leçon selon L'APC .....  | 52 |
| Tableau 14: répartition en fonction de leurs propositions .....  | 52 |
| Tableau 15: avis des enseignants sur ce que l'APC met l'accent.....  | 53 |
| Tableau 16: avis des enseignants sur l'amélioration des performances des élèves en grammaire de par la bonne application de l'APC. ....  | 53 |
| Tableau 17: Répartition du tableau par âge.....  | 54 |
| Tableau 18: Répartition selon le sexe.....   | 54 |
| Tableau 19: Répartition des apprenants selon leurs classes .....   | 54 |
| Tableau 20: Répartition des apprenants en fonction de leurs points de vue sur le cours de grammaire. ....  | 55 |
| Tableau 21: Répartition des apprenants en fonction de leurs choix sur l'apport de la grammaire.....  | 55 |
| Tableau 22: avis des apprenants en fonction de la façon dont l'enseignant dispense son cours de grammaire dans leurs salles de classe .....  | 56 |
| Tableau 23: avis des élèves en fonction de leurs capacités à pouvoir réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans la production écrite selon la méthode explicative de l'enseignant. ....                      | 56 |
| Tableau 24: avis des élèves en fonction de leurs capacités à pouvoir réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans la production écrite selon la démarche par questionnement ou inductive de l'enseignant. .... | 57 |
| Tableau 25: avis des apprenants sur l'utilité de la grammaire dans leur vie quotidienne. ....  | 57 |
| Tableau 26: répartition en fonction de leurs justifications .....  | 57 |

## RÉSUMÉ

Ce travail dont l'intitulé est *Enseigner et apprendre la grammaire selon l'approche par les compétences au sous-cycle d'observation et influence sur la production écrite : cas de la classe de 6<sup>ème</sup> au lycée de Nsam-Efoulan*, pose le problème de la mauvaise application de l'APC dans l'enseignement de la grammaire et ses conséquences sur la production écrite des apprenants. En effet, cette étude est articulée autour de trois chapitres, à savoir : de la présentation de la théorie de référence : l'APC, la grammaire française au sous-cycle d'observation selon l'APC et les difficultés liées à la pratique de cette approche, dépouillement du questionnaire, l'analyse et interprétation des résultats obtenus lors de notre enquête menée au le lycée d'Efoulan. Nous y montrons à partir d'une leçon enseignée en 6<sup>ème</sup> et évaluée que l'APC est susceptible d'améliorer les performances des apprenants en grammaire dans leur production écrite, car elle favorise l'autonomie de chaque apprenant. Ainsi, Pour parvenir à nos résultats, nous avons opté pour une approche qualitative, car nous avons fait appel aux chiffres. Les questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants nous ont permis d'aboutir à la conclusion selon laquelle la mauvaise performance des élèves en grammaire est due à la mauvaise application de l'APC partant du fait que les enseignants ont des difficultés à la mise en pratique de cette approche. Nous clôturons notre travail en proposant quelques suggestions visant l'amélioration de la pratique de cette approche aux acteurs pédagogiques, aux enseignants et apprenants tout en insistant sur l'amélioration de la performance des élèves en grammaire.

**Mots clés :** apprendre, enseigner, grammaire, approche par les compétences, performance, intégration, apprenant.

## ABSTRACT

This work whose theme is «Teaching and Learning Grammar according to the competence approach to the sub-cycle of observation and influence on written production »: case study, 6<sup>ème</sup> class in Lycée de Nsam-Efoulan, poses the problem of poor implementation of the competence approach in teaching standards of grammar and its consequences on the written production. Indeed, this study is structured around three chapters, namely; the presentation of the theory of reference: the competence approach, the French grammar observation sub-cycle according to the competency- based approach and the difficulties in the practice of this approach, counting the questionnaire, analysis and interpretation of results obtained in our survey In Lycée d’Efoulan. We will show from a lesson taught and evaluated in a 6ème class, that competence approach is likely to improve the performance of grammar teaching in their writing because it targets the integration of each learner. Thus, to achieve our results, we opted for a qualitative approach, because we made use of numbers. The questionnaires to teachers and learners have allowed us to conclude that the poor performance of students in grammar is due to the incorrect application of the competency-based approach because teachers face difficulties in the implementation of this approach. We conclude our work by proposing some suggestions that will help in ameliorating the practice of this approach to pedagogic actors, teachers and learners thereby insisting on the improvement of student’s performance in grammar.

**Key words:** teaching, learning, grammar, competence-based-approach, performance, integration, learn.



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le système éducatif camerounais a hérité du système éducatif français pour les francophones et britannique pour les anglophones. Au cours de la dernière décennie du 19<sup>ème</sup> siècle, ce système éducatif dans le monde en général et au Cameroun en particulier a connu des changements profonds visant à prendre en compte les attentes du monde professionnel devenu de plus en plus exigeant. Ceci, dans le souci de promouvoir la pédagogie de la réussite et non de l'échec. Les pays européens s'engagent dans la grande mouvance dite *l'approche par les compétences* autant que la communauté éducative de l'Afrique subsaharienne en général et celle du Cameroun en particulier. Cette nouvelle approche, loin de rejeter les approches pédagogiques précédentes, elle vient plutôt compléter la pédagogie par objectifs avec son entrée par les situations de vie. En effet, la pédagogie par objectifs a longtemps été appliquée dans notre système éducatif, mais jusqu'à ce jour elle n'a pas pu atteindre l'objectif que les États généraux(1995) ont assigné à l'école, celui du type d'homme à former : « des citoyens instruits enracinés dans leur culture et ouvert au monde extérieur, capables de créativité, d'auto-emploi, de s'adapter à l'évolution de la science et de la technologie ». Autrement dit, les enseignements doivent être utiles et adaptés aux besoins de la société camerounaise. Vu les mauvais résultats dus à cette approche, les autorités éducatives qui ne sont pas restés indifférentes face à cette situation, ont mis sur pied la réforme du 14 Avril 1998 du MINEDUC sur l'orientation scolaire qui s'engage dans un changement de paradigme. En fait, il s'agit de l'ouverture des voies sur une nouvelle vision des apprentissages centrée sur la liaison entre l'école et la vie courante. C'est dans ce sens que l'Inspecteur générale des enseignements(2012) affirme :

L'élaboration d'un nouveau curriculum pour l'enseignement secondaire répond au souci de disposition des milieux socioprofessionnels, des ressources humaines de qualité, capable de relever le défi du développement économique, dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035.

Cette nouvelle approche qui a donné naissance au nouveau *curriculum* présente deux entrées à savoir celle de contenus et celle de la situation de vie ; ces deux entrées apparaissent en français, mais l'entrée par les situations de vie est plus favorisée dans cette approche. Il s'agit d'un changement majeur qui ne peut se faire que sur la base des pratiques scolaires existantes. C'est ainsi que nous jugeons nécessaire de mener nos investigations sur la nouvelle approche

nommée « l'approche par les compétences » qui vient d'être instaurée dans notre système éducatif tout en nous intéressant à l'enseignement-apprentissage de la grammaire d'où l'intitulé de notre thème de recherche « Enseigner et apprendre la grammaire selon l'approche par les compétences au sous-cycle d'observation : cas de la classe de 6ème au lycée de Nsam-Efoulan ». En effet, Nous nous sommes proposé de mener notre recherche sur la nouvelle approche pédagogique appliquée dans le domaine de la grammaire pour trois raisons à savoir :

- La première est relative à notre souci de maîtriser la nouvelle approche pédagogique appliquée dans nos milieux scolaires, étant donné que nous sommes appelés à enseigner dans les prochains jours.
- La deuxième relève du fait que la plupart des élèves ont du mal à manifester leurs idées du a de nombreux blocages qui les empêchent de s'exprimer aisément de manière cohérente en français. Ces blocages seraient dus à leur peur de parler en public, à la non maîtrise du vocabulaire, de la conjugaison, de la grammaire, etc.
- La troisième enfin est de permettre aux enseignants d'améliorer leur façon de faire afin d'aider les apprenants à réinvestir les savoirs grammaticaux acquis en classe dans les tâches autonomes.

En effet, il est important de souligner que nous ne sommes pas les premiers à explorer sur la grammaire d'une part et l'approche par les compétences d'autre part. Pour cela, nous allons d'abord faire un tour sur les travaux antérieurs effectués sur l'approche par les compétences et sur ceux qui concernent l'enseignement de la grammaire afin de mieux situer notre travail. En ce qui concerne les travaux sur l'approche par les compétences nous énumérons quelques-uns :

Bipoupout et al, (2011.P.36) présentent la pédagogie de l'intégration comme une approche qui accorde une place de choix à l'activité de l'élève dans le processus enseignement-apprentissage. Pour eux, L'APC répond aux exigences de la société d'aujourd'hui car elle valorise le savoir agir en situation et l'action des apprenants. Dans leur travaux, ils mentionnent que le rôle de l'enseignant dans cette approche est à la fois d'orienter l'enseignement et l'apprentissage, d'organiser l'apprentissage des ressources et celle de l'intégration et de se prononcer sur le niveau de maîtrise de la compétence visée. S'agissant du rôle des apprenants, ils précisent qu'il consiste en la résolution individuelle ou en groupe des situations complexes proposées par l'enseignant, à la participation à une tâche commune à travers des interventions

reproductives et à la construction individuelle des savoirs. Les auteurs s'intéressent également aux méthodes et techniques pédagogiques proposées par la pédagogie de l'intégration et montrent qu'elles se valent toutes, étant donné que leur efficacité dépend de la nature des apprenants, de la personnalité des formateurs et des conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les apprentissages.

Roegiers et Peyser(2006) montrent que la pédagogie de l'intégration se caractérise par la centration sur ce que l'apprenant doit savoir faire plus que sur l'acquisition des savoirs. Selon eux, l'intégration des savoirs se fait au cours d'une période appelée module d'intégration, période au cours de laquelle l'élève est confronté à une série d'activités intégratives qui lui permettront de transférer, d'acquérir et de garder les ressources et les savoir-faire appris précédemment. Ils soulignent également qu'il est nécessaire de mettre l'accent dans les livres sur le développement des compétences à travers la simple acquisition des connaissances, car les livres ainsi élaborés permettront aux enseignants d'améliorer l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement à travers l'interdisciplinarité et leur montreront des exemples concrets de situations d'intégration qui sollicitent leur contribution et celle des apprenants pour être résolues.

CALOSCI ([www.nouvelliste en Haiti.htm](http://www.nouvelliste en Haiti.htm)) selon lui l'APC a été mis sur pieds pour surmonter les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés face à la PPO, une approche qui prévoit que l'école a pour principal rôle de transmettre les connaissances générales à l'élève, l'acquisition et les compétences sont apprises directement dans le monde du travail ou en fin de cycle scolaire. Pour lui, la PPO divise les connaissances en petites parties c'est qui ne permet pas à l'élève de voir concrètement ce qu'on attend de lui .Or l'APC quant à elle, permet à l'élève de comprendre immédiatement l'importance et le sens de ce qu'on lui apprend dans la mesure où les capacités qu'on lui inculque donnent à l'apprenant la possibilité d'effectuer une tâche précise et immédiate. Pour lui, l'APC doit permettre de favoriser une réflexion sur la finalité du système éducatif par l'établissement des curricula de compétence, d'améliorer le rendement externe de l'école en favorisant une meilleure adéquation entre les apprentissages et les besoin de l'économie.

Dans le cadre de la réforme pédagogique au Liban, El Khatif (2012) a commis un article intitulé « *Les réformes des programmes de français selon la logique des compétences : enjeux, difficultés et implications* ». Il y pose le problème de l'inadaptation de l'APC au programme de

français au Liban. En effet, le programme de français au Liban prend le nom de « *curriculum* de langue et littérature française ». El Khatif explique que le programme de français conçu selon la logique des compétences n'est rien d'autre qu'un facsimilé du programme de français en France, source d'inspiration des autorités ayant en charge l'éducation au Liban. C'est la raison pour laquelle cet auteur taxe le programme de français au Liban de plagiat, ce d'autant que ce programme n'est pas adapté au contexte social du Liban. En plus, ledit programme est encore sous l'influence de la pédagogie par objectifs dont les cours restent séquencés voire subdivisés. Du point de vue de son fonctionnement, rien dans ce programme ne montre l'utilisation de l'APC. El Khatif note par exemple l'absence des conseils de classe, des conseils par cycles et de livret scolaire, manquement qui illustre l'absence de suivi des apprenants. Cette difficulté de l'utilisation de l'APC se confirme à travers des manuels utilisés dont la conception est entravée par la non prise en compte de l'entrée par thème, ce qui ne cadre pas avec les manuels conçus selon l'APC dont le principe voudrait que les leçons soient regroupées par thème. Les approches utilisées sont dans la plupart des cas incompatibles dans les différentes disciplines du français et même par rapport à l'APC. Cet auteur évoque également une pratique pédagogique qui ne répond ni à l'approche traditionnelle ni à l'APC. L'auteur conclut que le recul du français au Liban est causé par la mauvaise application de l'APC.

Dans son article intitulé *De l'approche par les objectives à l'Approche par les compétences*, Bouallag ([www.htm](http://www.htm)), montre que l'approche par les compétences dans le cadre de l'éducation constitue un design et non une évolution indépendante de la pédagogie par objectifs. Pour lui, il est difficile de mettre en pratique l'APC dans le système éducatif sans la construction et l'élaboration des programmes qui permettent la rationalisation de l'acte pédagogique et qui vise à développer les compétences des élèves et des enseignants. Selon lui, l'APC ne peut être efficace qu'à travers l'acte d'enseignement/apprentissage dans la mesure où elle arrive à rendre l'élève capable de tester les hypothèses, de poser de problématique, de résoudre, d'analyser des idées et des opinions etc. il pense également que l'approche par les compétences dans l'enseignement doit viser à améliorer et à développer les capacités d'imaginer, de synthétiser ; d'apporter des critiques, d'évaluer, de classer, etc.

Dans son mémoire de D.I.P.E.S. II, Minka(2013) a travaillé sur la langue française au second cycle. Elle en a fait une étude comparative de la PPO et de l'APC en application aux actes

de langage indirects. Partie des défis assignés à l'école camerounaise et consignés dans la loi d'orientation de 1998, c'est-à-dire former des citoyens capables de faire face aux défis de la vie quotidienne, elle a mis en exergue l'incapacité de la PPO à relever les défis de l'école tout en promouvant l'APC qui, avec une entrée par les situations de vie se veut plus pragmatique. Pour illustrer ses propos, Minka choisi un item qui pour elle pose d'énormes difficultés en classe de Terminale : « les contenus latents/contenus manifestes ». Après investigation, sa conclusion est ainsi formulée : au regard de cette insuffisance qui caractérise la pédagogie par objectifs, nous avons clôturé notre recherche en émettant des suggestions visant à vulgariser l'approche par les compétences. Car il s'est clairement avéré que l'enseignement/apprentissage des actes de langage indirect à travers l'APC est plus productif que l'option de la PPO. Précisément, l'APC rend le cours plus pratique, facilite davantage le décodage du langage indirect par les élèves et prépare ces derniers à l'encodage.

KONO (2011.P.14) s'est étendu sur le sujet suivant : *l'enseignement de la lecture méthodique au lycée et l'approche par les compétences*. Elle a démontré qu'avec l'APC la lecture méthodique devient plus efficace, ce qui permet aux apprenants d'être autonomes.

Étant donné que notre travail consiste à appliquer l'approche par les compétences à l'enseignement de la grammaire, il nous semble nécessaire de faire un tour sur les travaux effectués en grammaire par nos prédécesseurs :

MEZIANE(2006) met en exergue les difficultés des apprenants algériens qui ont du mal à employer certains éléments grammaticaux dans l'expression écrite ; elle cite par exemple l'emploi des articles, des adjectifs possessifs, la place de l'adjectif, l'emploi des pronoms personnels, le bon usage des prépositions, l'accord....En effet, Fatima pense que enseigner le français ne consiste pas à mettre l'élève en mesure de lire Corneille ou Pascale, mais plutôt de lui faire acquérir de moyen de communication nouveau permettant l'amélioration de sa compétence linguistique, qui, selon elle est un moyen d'appréhension culturelle . En fait, la question qui se pose est celle de savoir si cet échec émane des approches pédagogiques utilisées pour transmettre ces savoirs ; et ce n'est autre que l'approche communicative, car elle néglige la compétence linguistique. Autrement dit, toute la priorité est donnée à l'oral au détriment de l'écrit qui reste malheureusement le parent pauvre de cette approche. Elle pense également que ce problème peut provenir des enseignants qui utilisent mal cette approche à cause de leur manque de formation

dans le domaine concerné. Pour remédier à ce problème Fatima propose quelques solutions entre autre :

Apprendre aux élèves à lire et à réécouter les textes plusieurs fois avec des intentions différentes : comprendre le sens général de la grammaire du message, utiliser le texte comme modèle pour ses propres productions, développer la fonction autorégulatrice du langage en langue seconde ...

Manka(2008) fait le constat selon lequel, enseigner le français dans les classes anglophones présente un problème majeur. En effet, les apprenants ont des difficultés au niveau du maniement de la grammaire française et n'arrivent toujours pas à respecter les règles les plus élémentaires de celle-ci malgré la durée de leur formation. Elle postule donc que le problème viendrait des enseignants car, la formulation des objectifs pédagogiques opérationnels a attiré son attention : ces OPO sont formulés de manière tellement générale et floue qu'on n'arrive pas à présenter ce qui est attendu de l'apprenant. Par conséquent, les objectifs restent théoriques parce qu'ils ne sont pas toujours opérationnels. Elle remarque que certains enseignants semblent même ne pas tenir compte des finalités et des objectifs fixés par le MINEDUC. La négligence des objectifs observés dans les classes de français chez les anglophones a un impact remarquable dans la progression du processus d'enseignement/apprentissage. Cependant, elle suggère aux enseignants de prendre en compte les objectifs assignés par leur ministère de tutelle car, ces objectifs sont conçus en fonction du cadre de vie des apprenants et aussi en fonction du type d'homme recherché pour la société.

TISSET (2010) se propose dans son ouvrage, d'éclairer l'enseignement de la grammaire en décrivant des regards croisés sur l'histoire des notions, la position actuelle des chercheurs, le degré de conscience méta réflexive des élèves. Il critique l'apprentissage de la grammaire qui se réduit trop souvent à l'étiquetage des mots et leurs fonctions au détriment d'observation et d'une réflexion sur la langue. Autrement dit, enseigner la grammaire n'est pas seulement inculqué aux élèves des mots comme signes savants, mais également comme un contenu qu'il faut réutiliser pour écrire et parler la langue. C'est dans ce sens qu'il affirme que « L'acquisition de la terminologie n'est pas une fin en soi, ce n'est qu'un outil pour parler la langue ». L'auteur pense que c'est l'approche pédagogique utilisée pour transmettre ces connaissances qui est à l'origine

de ce problème, et il propose une démarche à suivre pour mieux aider les élèves à avoir en plus de la compétence linguistique la compétence de la communication.

MACAIRE(1980) quant à lui pointe la langue maternelle du doigt. Pour lui, les apprenants ne parviennent pas à accorder les règles grammaticales parce qu'ils sont en contact permanent avec cette langue qui exerce une influence négative sur le français. Plus loin, il dira : « les mots leur manquent, leur phrase parfois incomplète et s'achevant par des gestes consistant en maladroite traduction de leur langue maternelle ».Autrement dit, pour lui les apprenants traduisent littéralement leur langue maternelle que ce soit dans la communication orale ou dans la communication écrite.

Bien plus en 2015, AISSATOU (2015) a effectué un travail sur l'étude comparative entre la PPO et L'APC en application aux adjectifs de couleur. Elle est partie du constat selon lequel les élèves de la classe de 5<sup>ème</sup> du Lycée Bilingue d'Étoug-Ébe présente d'énorme difficulté en grammaire. À la fin de son étude, elle parvient à la conclusion selon laquelle la mauvaise performance de ces élèves est due à l'approche pédagogique pratiquée (la ppo), elle suggère donc aux enseignants de cet établissement de s'y imprégner de la nouvelle approche en vigueur.

Au terme de ces différentes études qui tournent autour de la didactique de la grammaire et des approches pédagogiques utilisées, on se rend compte que personne ne s'est encore véritablement appesanti sur l'enseignement –apprentissage de la grammaire selon l'approche par les compétences encore moins au lycée de Nsam-Efoulan. Pourtant, ces deux vastes champs ont longtemps faits l'objet d'études de nombreux chercheurs. Certains se sont appuyés sur l'enseignement de la grammaire pour montrer comment sa méthode d'enseignement influe sur son apprentissage. D'autres s'attardent sur la comparaison de deux approches (la PPO et l'APC) afin de conserver celle qui est la plus efficace. Cependant, la préoccupation qui est la nôtre semble n'avoir pas été amorcé. C'est- à-dire Enseigner et apprendre la grammaire selon l'APC. Dès lors se pose un problème.

Le problème est un constat que l'on fait entre ce qui est et ce qui devrait être. Il est défini par Henri PenaRuiz (1986, p.283) comme : « une interrogation définissant une recherche à entreprendre soit pour définir un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu ».Ainsi, le problème que pose

notre thème est celui de la mauvaise application de l'APC dans l'enseignement de la grammaire et ses conséquences sur la production écrite des apprenants.

De ce problème naît une question principale qui constitue la problématique de notre travail : Dans quelle mesure peut-on dire que la mauvaise application de l'APC dans l'enseignement de la grammaire a un impact sur les résultats des apprenants dans leur production écrite ? Cette question génère plusieurs autres interrogations auxquelles nous apporterons les éléments de réponses :

- Qu'entend-on par approche par les compétences ?
- En quoi consiste l'enseignement de la grammaire au travers de l'APC ?
- Comment remédier aux lacunes des apprenants en production écrite ?

Ainsi, les hypothèses à ces interrogations sont :

- hypothèse générale : La non maîtrise de l'approche par les compétences par les enseignants serait à l'origine de la mauvaise performance des apprenants en grammaire. De cette hypothèse générale découlent les hypothèses de recherche suivantes :

**H.R.1 :** l'approche par les compétences serait une nouvelle approche qui met l'apprenant au centre des apprentissages en vue de le rendre autonome.

**H.R.2 :** l'enseignement /apprentissage de la grammaire au travers de l'approche par les compétences consisterait à favoriser la maîtrise du contenu en vue de le réinvestir dans les productions écrites.

**H.R.3 :** la bonne application de l'APC par les enseignants pourrait remédier les lacunes des apprenants en grammaire dans les productions écrites.

Ainsi, l'objectif principal de ce travail est de permettre aux enseignants de mieux s'approprier la nouvelle méthode dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la grammaire grâce à une nouvelle orientation et stratégie d'enseignement offertes par l'APC ; afin d'améliorer la performance des élèves dans leur production écrite.

Pour effectuer ce travail, nous sommes partie d'un ensemble de travaux déjà effectués sur l'approche par les compétences, des instructions ministérielles c'est-à-dire des programmes de



français du sous-cycle d'observation et de la grammaire. Pour atteindre nos objectifs, nous passerons par la méthode expérimentale dite hypothéticodéductive, c'est-à-dire un raisonnement qui part des hypothèses et dont on déduit logiquement les conséquences. Des questionnaires d'enquêtes élaborés seront distribués aussi bien aux enseignants qu'aux élèves du sous-cycle observation (6<sup>ème</sup>) du lycée de Nsam Efoulan. Puis nous procéderons à une analyse des faits décrits. Ainsi, pour mener à bien notre travail, il s'articulera autour de trois chapitres:

Le premier chapitre s'intitule: de la présentation de la théorie de référence : l'approche par les compétences. Dans ce chapitre nous nous attelons à présenter l'approche par les compétences dans sa conception universelle. Il s'agit pour nous de partir des origines, définition, objectifs, principes pour atteindre les avantages de cette approche.

Le deuxième chapitre quant à lui s'intitule : La grammaire française au sous-cycle d'observation selon l'APC et les difficultés liées à la pratique de cette approche. Il y est question de présenter la grammaire française, ensuite de montrer comment l'enseigner au travers de la nouvelle approche pédagogique (APC), d'appliquer une leçon sur une fiche de préparation recommandée par l'APC, enfin relever quelques difficultés liées à la pratique de cette approche.

Le troisième chapitre présente le dépouillement du questionnaire, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors de notre enquête dans le lycée d'Efoulan. Pour clôturer ce chapitre nous allons vérifier nos hypothèses puis suggérer quelques solutions à l'adresse des cadres pédagogiques, des enseignants et des apprenants.

# CHAPITRE 1 : DE LA PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE : L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Ce chapitre présente l'approche par les compétences. A cet effet, nous commençons par présenter cette approche tout en donnant tour à tour, son origine, sa définition, ses principes, ses caractéristiques, ses objectifs, les contenus, aussi préciser le rôle de l'enseignant, et de l'apprenant enfin donner ses avantages dans le processus enseignement/apprentissage.

## 1.1. L'ORIGINE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Dans la continuité des innovations pédagogiques, nous notons l'insertion d'une notion dans l'enseignement qui marque de ce fait l'instauration d'un nouveau paradigme pédagogique APC. Cette notion est *la compétence* et se situe dans la lignée d'évolution du statut de la connaissance.

L'approche par les compétences est née dans le souci d'améliorer le rendement de l'entreprise; du moins dans sa version initiale, le courant de l'APC est issu du taylorisme, c'est-à-dire les systèmes d'organisations du travail mis au point par l'ingénieur américain Frederick Taylor au début du XXe siècle, plus précisément dans le monde de l'industrie où la qualification de l'individu réside dans sa compétence. Celle-ci se manifeste par l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative qui sont considérés comme des éléments indispensables dans les relations entre l'homme et le travail. Développé par De Ketele et Roegiers, elle a été transposée dans le domaine de l'éducation où elle a établi des liens étroits avec le constructivisme et plus encore avec le socioconstructivisme, et est adoptée dans le système éducatif américain dès la fin des années 60 face à l'incapacité de l'approche pédagogique précédente qui ne met pas une adéquation entre les savoirs acquis à l'école et la vie quotidienne de l'apprenant. Après s'être installé dans les pays anglophones elle s'est progressivement répandue dans les pays francophones plus précisément au Québec. Elle s'est poursuivie en Australie puis en Europe. Peu à peu elle s'intègre dans les pays africains, en l'occurrence, le Cameroun où elle est pratiquée dans les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> depuis 2014. Intégrée dans le système éducatif, l'APC apparaît comme une solution universelle qui permet d'harmoniser le monde qui est en constant changement, mais également à la professionnalisation de l'enseignement. En ce sens que,

l'éducation est non seulement orientée vers les bons résultats, mais aussi et surtout vers le modèle de performance. De ce fait, que signifie approche par les compétences?

### 1.1.1. Définition

Encore appelée pédagogie de l'intégration, l'approche par les compétences est une approche pédagogique qui a cette particularité de mettre l'accent sur le développement des compétences à faire acquérir à l'apprenant. Raynal la définit comme : « un ensemble de comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe ». Ceci dit, qu'une personne est compétente lorsque, non seulement elle possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsqu'elle peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée. D'une façon plus claire, une compétence est *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations*. Parler des compétences suppose que l'on évoque tout à la fois :

- Les ressources : qui sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Elles peuvent être internes ou externes. Pour les mobiliser, l'élève a besoin des situations ;
- La situation dite « cible » : encore appelé situation de réinvestissement ou situation d'intégration, c'est le reflet d'une compétence à installer chez l'apprenant. Elle est une occasion d'exercer ou d'évaluer la compétence. Notons ici que les situations cibles sont les situations problèmes complexes et non des simples exercices ;
- La famille de situations : à chaque compétence est associée une famille de situations-problèmes. C'est un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d'exercer la compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant (en conditions réelles), mais qui ne dépasse pas ce qui est attendu. Toutes ces situations sont interchangeables c'est-à-dire équivalentes en termes de niveau de difficulté et de complexité;
- L'Objectif terminal d'intégration : Un Objectif terminal d'intégration (OTI) est une macro compétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des

savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle. Il traduit le profil attendu de l'apprenant au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné.

Étant donné que l'APC s'intéresse aux capacités de l'apprenant à utiliser et à transposer de façon concrète les apprentissages transmises à l'école dans des situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie. Qu'est-ce qui caractérise donc cette approche ?

### **1.1.2. Caractéristiques**

Selon l'approche par les compétences, les objectifs d'enseignement ne se limitent plus qu'à la somme des savoir, mais plutôt qu'à la capacité de l'apprenant à pouvoir mobiliser ces savoirs en vue de la résolution d'une tâche donnée. Ceci étant, cette approche se caractérise par sa façon de concevoir les objectifs qu'elle décrit. Les objectifs généraux nous donnent en fait une vision plutôt globale de ce qui est attendu de l'élève. Ainsi, pour De Ketele, l'APC se différencie des autres approches par le fait qu'elle « Cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ». Cette approche met les apprentissages en situation et permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'attention est accordée aussi bien aux savoirs, savoir-faire qu'au savoir-être qui doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie courante. Les caractéristiques ainsi présentées, nous pouvons donner les objectifs de l'approche par les compétences.

### **1.1.3. Les objectifs**

L'approche par les compétences vise trois principaux objectifs selon Roegiers (2000, P.53), à savoir :

- Il s'agit d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu. Nous retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif. Le paradigme de l'apprentissage est privilégié au détriment du paradigme de l'enseignement;

- Il s'agit ensuite de donner du sens aux apprentissages, en montrant à l'apprenant à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, à les situer par rapport aux situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans les situations de vie réelle;
- Enfin certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel. Après ses objectifs, il convient de donner ses principes.

#### **1.1.4. Les principes de l'APC dans l'apprentissage**

Le principe est une base d'une science, d'un art ou d'un raisonnement. Ainsi, l'approche par les compétences comme toute autre science présente ses principes; nous avons entre autres:

- La juxtaposition des apprentissages: Ce principe développe l'idée selon laquelle les apprentissages doivent aller au-delà de la juxtaposition pour être intégrés. En effet, ils doivent converger vers l'atteinte d'un seul objectif, voilà pourquoi le terme décloisonnement est d'une importance capitale;
- La variabilité de l'importance: C'est-à-dire que ce qui est nécessaire à un niveau d'études donné peut ne plus l'être à un autre niveau, d'où la nécessité de hiérarchiser les compétences visées d'un niveau à l'autre et de n'évaluer que ce qui est fondamentale et donc indispensable pour la poursuite des apprentissages ultérieurs.
- L'erreur: Celui-ci nous fait savoir qu'apprendre c'est «se donner le droit à l'erreur». Ce qu'implique non seulement de tolérer un taux d'erreurs, mais également de se servir de ces erreurs pour faire progresser l'apprenant.
- Professionnalisation : c'est-à-dire que ce qui distingue le professionnel expert de celui qui ne l'est pas réside, notamment, dans son pouvoir efficace à remédier. Pour ce principe apprendre c'est «avancer, changer, évoluer, progresser ...». Mais ce changement peut être empêché par certains événements (notion mal intégrée, mal comprise, mal appliquée, confondue avec d'autre, etc.). Il invite l'enseignant à identifier les erreurs commises par

les élèves lors de l'évaluation afin de cerner les difficultés rencontrées et mettre sur pieds les stratégies de remédiation les plus efficaces;

- ce qui est significatif pour l'enfant réside mieux à l'usure du temps: l'enseignant doit construire des situations d'apprentissage, d'entraînement d'évaluation permettant à l'apprenant de découvrir l'utilité de ce qu'il a appris à l'école.

### **1.1.5. Les contenus**

Avec la nouvelle approche pédagogique, les contenus doivent se décliner en termes de ressources et d'activités qui sont les compétences attendues par rapport aux situations données. De ce fait, cette compétence doit se développer et s'évaluer qu'en situation. Celle-ci est entendue comme « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve » (Minka, P.16). Au sous-cycle d'observation, le nouveau programme d'enseignement ou *curriculum* issu de cette nouvelle approche met les différentes leçons dans les modules, dont chacun comporte une compétence attendue à la fin. Celui-ci situe ou intègre l'apprenant dans une situation de vie, vécue ou similaire à celle vécue. Pour ce faire, chaque module comporte trois entrées principales à savoir:

- Le cadre de contextualisation qui est reparti en famille de situations et les exemples de situations;
- L'agir compétent constitué des catégories d'actions et des exemples d'actions;
- Les ressources composées des savoirs essentiels, des attitudes et des autres ressources.

### **1.1.6. Le rôle de l'enseignant**

Tout comme dans les autres approches pédagogiques, l'APC permet à l'enseignant de jouer un rôle essentiel dans la situation enseignement/apprentissage. Désormais, l'enseignant n'est plus le détenteur de savoir, mais plutôt un guide qui va aider les apprenants à construire leurs propres connaissances et à acquérir ces compétences. À cet effet, l'enseignant amène les apprenants à être responsable en leurs laissant une bonne partie de son travail lors de la situation enseignement/apprentissage. C'est pourquoi il remplit plusieurs rôles à la fois:

- Créateur/expert: Car, c'est lui qui crée des situations pédagogiques favorisant l'appropriation des savoirs. Il élabore des séquences d'apprentissage qui met l'élève dans un réel contexte de développement de compétences;
- Médiateur entre le savoir et les élève : car il les aide à devenir autonomes tout en étant conscient de leurs démarches et en donnant leurs points de vue sur celles-ci;
- Passeur culturel: C'est-à-dire qu'il les aide à découvrir d'autres cultures à part les leurs et de les amener à comprendre et à vivre les expériences culturelles tout en reconnaissant son apport dans leur propre vie;
- Motivateur: puisque c'est lui qui doit favoriser le partage d'idées et le travail en coopération. Il insiste sur les retombées sociales, cognitives et affectives des apprentissages visés et rend celles-ci explicites en précisant dans la collaboration avec les élèves les axes de travail de chaque groupe ou de chaque personne. Il veille à ce que sa classe devienne une communauté d'apprentissage.

L'enseignant est donc un accompagnateur des apprenants dans la reconnaissance des ressources pouvant les aider à résoudre des situations simples ou complexes. Cet accompagnement les amène à réaliser une véritable intégration des acquis dans leur vie quotidienne. En somme, le maître, garant de tout ce qui est conçu et exécuté en commun dans l'ordre, doit concevoir une démarche pédagogique qui, non seulement fait émerger les représentations des élèves mais aussi et surtout, provoque la remise en question des représentations, éveille le désir d'apprendre, favorise le travail de groupe et engage l'apprenant dans une véritable activité de recherche où il se sent devenir acteur de son apprentissage.

### **1.1.7. Le rôle de l'apprenant**

Dans la nouvelle approche pédagogique, l'apprenant est plus que jamais placé au centre des apprentissages. Il a désormais la charge de développer l'agir compétent. L'APC considère l'apprenant comme le doué d'une capacité absolue de développer les compétences attendues de lui. Pour cela, il doit pouvoir jouer plusieurs rôles dans le processus enseignement/apprentissage, il est entre autre:

- Un acteur: dans la mesure où il s'engage dans la construction de son propre savoir. Il ne part plus à l'école pour accumuler les contenus, ni pour être le consommateur des savoirs,

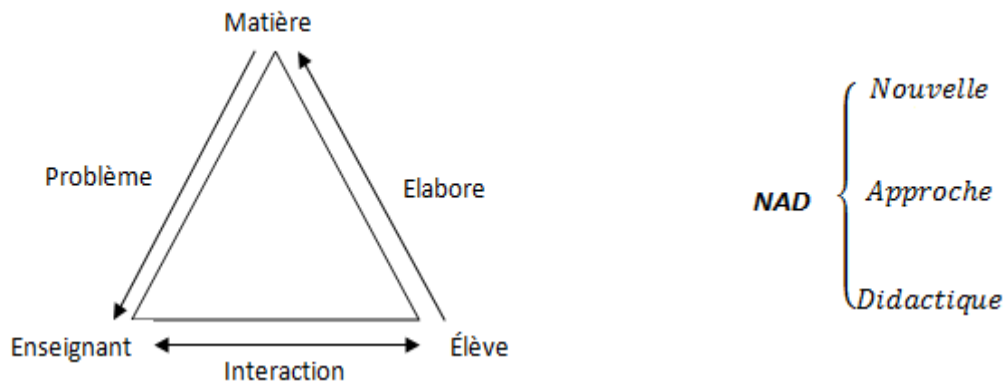
mais plutôt l'auteur de son savoir, il doit prendre des initiatives quant à la recherche de ces savoirs, il se pose des questions pour pouvoir établir les liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il apprend à l'école, il prendra le risque de faire les erreurs et de travailler à partir de ces erreurs;

- Un coopérateur: en ce sens qu'il coopère avec ses camarades dans la construction de leurs savoirs, tantôt il est considéré comme un « expert » à l'intérieur d'un groupe pour aider les autres à accomplir une tâche, tantôt comme un « modèle » pour ses partenaires de travail, car il propose ses idées, il les explique et leur donne la logique de ses affirmations, tantôt comme un « questionneur » auprès de ses pairs pour confirmer les informations recueillies dans le cadre de leurs apprentissages. Aussi, il les aide à comprendre et à agencer leurs idées selon le besoin;
- Un critique: face aux informations accessibles dans la mesure où il est en constant vérification de leur validité, il veille à l'authenticité des différentes sources d'informations et les confronte, et il s'assure de leur crédibilité...

Les tenants de l'APC placent l'élève qui est encore appelé apprenant au centre de l'apprentissage. Il est considéré comme étant naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'étude présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui revient de construire lui-même ses propres connaissances. Cette centration sur l'apprenant prend ses racines dans le courant de l'école nouvelle.

En mettant un accent de manière radicale sur l'apprenant, l'APC rejoint la nouvelle approche didactique (NAD); en ce sens qu'elle favorise un apprentissage autonome. BELINGA BESSALA (2005, P.127) affirme : « La NAD [...] met l'apprenant au centre de la formation moyennant l'enseignement des méthodes et techniques spécifiques rendant possible cette autonomie ». Nous nous rendons compte que la NAD tout comme l'APC privilégie l'élève et transforme l'enseignant en un guide qui oriente simplement l'apprenant. Vue sous cet angle, l'APC obéit alors au *triangle de la nouvelle approche didactique* ci-après proposé par S. BELINGA BESSALA :





Le commentaire que nous pouvons faire de ce triangle, en rapport avec l'APC est que c'est l'élève qui se met en contact avec la matière pour apprendre moyennant les orientations méthodologiques de l'enseignant; les compétences ne s'enseignent Pas au sens traditionnel du terme, c'est l'élève qui les développe, les construit et les mobilise pour résoudre une situation quelconque. Il développe lui-même les compétences attendues par l'enseignant et devient ainsi l'acteur principal de sa formation tandis que l'enseignant est un facilitateur. L'on peut comprendre la raison pour laquelle dans l'APC, on ne parle plus d'«enseignement/apprentissage», mais tout simplement d'apprentissage.

### **1.2. Procédés d'évaluation au sous –cycle d'observation selon l'APC**

Tout au long et à la fin du cycle, l'enseignant évalue les acquis de l'apprenant et il porte un jugement sur le degré de développement de ses compétences. Pour ce faire, il doit s'appuyer sur des productions effectuées dans différents contextes ainsi que sur les critères d'évaluation et le profil de sortie. Pour chaque séquence, l'enseignant dispose de 25 heures pour les apprentissages ; 6 heures pour les évaluations ; 2 heures pour les remédiations et les comptes rendus. Les six heures d'évaluation sont réparties comme suit :

- Expression écrite : 2 heures
- Expression orale : 2 heures (à moduler selon l'activité choisie)
- Étude de texte : 1 heure
- Correction orthographique : 1 heure

### **1.2.1. Expression écrite**

L'épreuve porte sur un sujet en rapport avec les exemples d'actions et les situations de vie du curriculum. L'énoncé est assorti d'une consigne claire et concise. La grille de notation prend en compte l'expression, la compréhension du sujet, l'organisation des idées, la correction de la langue et la présentation formelle de la copie.

### **1.2.2. Expression orale**

On distingue plusieurs exercices pour cette activité :

- La récitation : elle s'évalue à partir du taux de texte mémorisé diction et l'expression corporelle.
- Exposé oral : il s'évalue à partir de compréhension du sujet, la pertinence et l'organisation des idées, l'expression orale, l'expression corporelle.
- Le commentaire de l'image : il s'évalue à partir de la description de l'image, de l'interprétation, de l'expression et de l'attitude.
- La compréhension orale : elle s'évalue à partir de compréhension de texte écouté, de la restitution de ce texte, l'expression.

### **1.2.3. Etude de texte**

L'épreuve comporte deux parties : la compréhension de texte et la connaissance et maniement de la langue notées chacune sur 10.

### **1.2.4. Correction orthographique**

C'est un exercice qui remplace la dictée classique, elle vise à évaluer la capacité de l'apprenant à saisir le sens d'un texte qui lui est proposé et à déceler et corriger les erreurs intentionnelles glissées en respectant les règles usuelles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. Elle porte sur un texte de 15 à 20 lignes.

## **1.3. LES AVANTAGES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE**

Pour mieux appréhender l'APC, il est important de cerner le concept de compétence qui au sens large peut être définie comme l'ensemble des capacités qu'une personne mobilise dans

une situation donnée pour mener à bien la tâche qui lui est confiée et résoudre les problèmes qui se posent à elle. Ainsi, l'APC a ceci de particulier et d'avantageux qu'elle révolutionne l'école en cette époque de mondialisation. Philippe Jonnaert (2005, P.670) ne disait-il pas « qu'une approche par les compétences semble en mesure d'apporter un ensemble de réponses intéressantes aux attentes sociales actuelles »? La réponse à cette question réside dans le phénomène de transfert des connaissances qui nécessite l'utilisation des stratégies d'apprentissage précises et efficaces: si on veut pouvoir transférer les acquis, on ne doit pas laisser son apprentissage au hasard. En effet, les apprenants doivent régulièrement mettre en relation différents éléments appris dans des contextes différents et les appliquer à une situation quelconque et manifester leurs compétences. L'APC obéit au principe selon lequel «on juge le maçon au pied du mur» ce qui rejoint la pensée de Bipouput (août 2011, P.26) qui affirme:

Une compétence est un construit social ; elle ne peut être ni observée ni mesurée directement car elle est induite à partir de l'action. Une compétence se définit par la tâche qu'elle permet d'accomplir ; elle consiste à attribuer au sujet qui l'a effectuée une reconnaissance sociale et une imputation de responsabilité. Ainsi, lorsqu'on voit un individu accomplir une action, on en déduit qu'il détient ou non la compétence requise pour sa réalisation.

L'APC insiste à juste titre sur la nécessité d'accorder à l'apprenant la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage et de susciter des recherches approfondies dans le domaine de la psychologie appliquée à l'éducation .Il faut bien reconnaître que des efforts considérables sont actuellement entrepris afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Le débat engagé sur la fonction de l'école et sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage a sensibilisé les enseignants sur leur rôle dans la société. Les apports de ce débat touchent vigoureusement le processus d'appropriation des connaissances. Faut-il opter pour une transmission pure et simple des acquis du passé ? Faut-il opter pour une construction spontanée de nouvelles connaissances ? Faut-il centrer l'enseignement sur l'élève ou bien sur les connaissances ? Ces questions familières aux pédagogues depuis plusieurs années sont aujourd'hui sur le devant de la scène médiatique. Notons que l'approche par les compétences qui sous-tend la pédagogie de l'intégration essaye d'apporter des éléments de réponses à ces interrogations et présente beaucoup des points innovants :

- Elle permet à l'apprenant de résoudre les problèmes de son environnement comme le dit Rogiers(2006) « l'approche par les compétences permet aux élèves

d'établir un lien entre les apprentissages et les différentes disciplines étudiées et de réinvestir dans la vie quotidienne ». Ce qui nous fait penser au principe d'éclectisme, le but est donc d'introduire l'enfant dans la vie active et pratique ;

- Elle est explicite en ce sens qu'elle oriente directement l'élève dans les tâches qui lui sont perpétuellement vivables. Elle amène celui-ci à faire un rapprochement des connaissances théoriques et pratiques. C'est une approche pragmatique qui pousse l'élève à l'action dans une situation possible qui peut lui arriver.
- Elle permet à l'enseignant de pratiquer une pédagogie qui rend les élèves actifs, valorise leurs acquis et remédier aux lacunes de chaque élève. Elle s'appuie sur la compétence de l'enseignant ; en d'autres termes elle jauge le niveau de compétence de l'enseignant.

À la fin de chapitre, nous retenons que l'approche par les compétences vient compléter la pédagogie par objectifs qui a longtemps été appliquée dans notre système éducatif, mais jusqu'à ce jour elle n'a pas pu atteindre l'objectif que les États généraux ont assigné à l'école, celui du type d'homme à former. Les objectifs de cette réforme pédagogique consistent à mieux axer l'enseignement sur la réalité ce qui permet de favoriser une meilleure motivation des élèves à l'apprentissage. En effet, développer des compétences donne plus de sens à l'école. L'APC permet de donner du sens aux apprentissages, de les rendre plus efficaces et de fonder les apprentissages ultérieurs.

## **CHAPITRE 2 : LA GRAMMAIRE FRANÇAISE AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION SELON L'APC ET LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA PRATIQUE DE CETTE APPROCHE**

La grammaire est une sous discipline du français enseignée au premier cycle des lycées et collèges. Elle se définit comme étant l'ensemble des règles qui permettent de combiner les unités linguistiques d'une langue pour former des phrases. Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage elle est définie comme : « La description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties: une phonologie, une syntaxe, une lexicologie et une sémantique ». En fait, c'est une activité de la classe de français indispensable pour la maîtrise de cette langue, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour cela, il nous semble opportun de mener une recherche sur la nouvelle approche en vigueur appliquée à celle-ci afin de mieux la maîtriser. Il s'agit de l'approche par les compétences.

Dans ce deuxième chapitre, nous allons tour à tour présenter la grammaire française au sous cycle d'observation, montré comment l'apprentissage de la grammaire se fait selon l'APC, appliquer une leçon pratique que nous dispensons en classe de 6ème sur une fiche de préparation.

### **2.1. LA GRAMMAIRE FRANÇAISE AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION**

Dans cette partie de notre chapitre, nous allons partir des instructions officielles pour faire ressortir les objectifs visés pour l'enseignement de la grammaire au sous-cycle d'observation, d'expliquer comment enseigner et évaluer la grammaire selon l'APC

#### **2.1.1. Le programme officiel de l'enseignement du français au Cameroun et les compétences attendues**

Avec la nouvelle approche pédagogique, le programme de français a été modifié, désormais, il est défini en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. En effet, ce nouveau paradigme a pour objectif principal de mettre à terme la pédagogie transmissive pour une pédagogie constructiviste ou active, dans laquelle l'élève est actif dans la construction de son

savoir; il prône un apprentissage basé sur l'acquisition des compétences qui permettront à la résolution des situations de vie. Par ailleurs, le nouveau programme permet également de dépasser en quelques sortes l'objectif de l'évaluation selon la PPO et de valoriser l'évaluation des compétences nécessaires à un développement durable. Pour cela, à chaque sous-discipline nous auront une compétence précise à acquérir. C'est dans ce sens que ce nouveau programme définit les principes généraux de l'enseignement de la grammaire en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>.

Les instructions officielles concernant le programme d'études de français stipulent qu'enseigner la grammaire en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> consiste à amener l'apprenant à maîtriser les règles de fonctionnement de la langue française, celles-ci étant donc une nécessité absolue pour l'apprenant, en ce sens que ces outils vont lui permettre de satisfaire ses besoins de la vie courante. Avec cette approche, l'apprentissage de la grammaire doit se faire selon la démarche inductive partant de l'implicite pour aller vers l'explicite, mais il faut rappeler que la démarche déductive n'est pas à bannir complètement; l'enseignant jugera de l'opportunité de chacune de ces démarches. Le souci de communiquer oralement ou par écrit en simulant les situations de vie réelle doit précéder celui de parler ou d'écrire sans fautes.

### **2.1.2. Les compétences générales**

L'APC prône l'idée selon laquelle l'apprentissage de la grammaire ne saurait être une fin en soi ou une séance de représentation des règles grammaticales à mémoriser. Mais, il doit au contraire être fonctionnel. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage de la grammaire en classe de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> vise deux compétences à savoir:

- La compétence linguistique: c'est-à-dire que l'apprenant à la fin de ces deux années doit être à mesure de maîtriser et de pratiquer le français courant, à l'écrit et à l'oral. Autrement dit, il doit pouvoir produire un texte qui, grammaticalement et sémantiquement correcte en classe ou en dehors de la classe sans aucune difficulté.
- La compétence communicationnelle et langagière: à ce niveau, l'apprenant au bout de deux années au secondaire, doit pouvoir réinvestir les outils grammaticaux étudiés en contexte.

### 2.1.3. Les contenus grammaticaux

Avec la nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire, les notions à apprendre doivent être contextualisées; c'est-à-dire qu'on ne fait plus la grammaire pour la grammaire, mais plutôt une grammaire qui permettra à l'apprenant de faire face aux divers situations auxquelles il est confronté dans sa vie réelle grâce aux compétences linguistique et communication acquises en tenant compte des contenus de chaque module. Ainsi, ce programme comprend six modules dont nous donnons le titre de chacun en précisant les contenus grammaticaux qu'il regroupe, précisément ceux de la classe de sixième car notre recherche porte sur la classe de 6<sup>ème</sup>.

- **La vie quotidienne:** les savoirs essentiels en grammaire qui permettront à l'apprenant de satisfaire sa vie courante sont les suivants: Communication verbale/communication non verbale, situations de communication, classes de mots, phrase simple, verbes d'état/verbes d'action. Exemple d'action: Rédiger des lettres personnelles, des cartes postales et des cartes de souhaits.
- **La vie socioculturelle:** les contenus grammaticaux qui aiderons les apprenants à utiliser la lecture, l'écriture et l'oral dans vie socioculturelle sont: la phrase minimale, l'accord sujet/ verbe, l'accord de l'adjectif qualificatif, la proposition indépendante, la subordonnée relative. Exemple: Rédiger un court récit lié à un événement culturel.
- **Citoyenneté et environnement:** à la fin de ce module l'élève doit pouvoir utiliser les notions grammaticales ci-après pour résoudre les problèmes liées à la citoyenneté et à l'environnement: groupe nominal/groupe verbal, la phrase négative, la phrase passive, la phrase emphatique. Exemple: Rendre compte oralement ou par écrit d'une activité liée à la protection de l'environnement.
- **Vie économique:** Ici, l'apprenant doit pouvoir utiliser ces items pour satisfaire ses besoins de la vie économique: les degrés de signification de l'adjectif qualificatif: les comparatifs, verbes transitifs/intransitifs, pronoms relatifs sujets, voix active/voix passive, pronoms personnels. Exemple: Émettre un jugement sur les produits proposés.
- **Bien-être et santé:** pour ces modules, les notions grammaticales que l'apprenant doit utiliser pour satisfaire les besoins de bien-être et de santé sont: phrase déclarative, phrase interrogative, subordonnée complétive, subordonnée circonstancielle (temps, manière)

registres de langue. Exemple: Poser des questions relatives à un problème de santé ou d'hygiène et salubrité.

- **Médias et communication:** l'apprenant doit être à mesure de traiter les situations liées aux médias et à la communication grâce à l'acquisition des notions grammaticales suivantes: voix pronominale, phrase exclamative/phrase impérative, fonctions dans la phrase (épithète, attribut, apposition, complément d'objet, etc.), adjectifs indéfinis, pronoms indéfinis.

## **2.2. COMMENT ENSEIGNER LA GRAMMAIRE SELON L'APC?**

Il sera question dans cette partie de préciser la place de la grammaire dans l'approche par les compétences, de décrire comment se déroule une leçon selon cette approche, de faire ressortir l'activité de l'enseignant et celle de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire.

### **2.2.1. La place de la grammaire**

Selon Besse et Porquier (1991, P.73) l'apprentissage « suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait. [ ... ] L'apprentissage développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par le professeur ou élaborées par l'apprenant lui-même ». Ainsi, l'apprentissage de la grammaire occupe une place importante dans le curriculum. Cette place se définit ainsi dans le programme de français : L'apprentissage de la grammaire porte sur la pratique du français courant oral et écrit. La maîtrise des règles de fonctionnement de la langue est utile pour satisfaire les besoins de la vie courante. Il est donc recommandé à l'enseignant d'amener l'apprenant à trouver lui-même les règles régissant la morphologie et la syntaxe du français .Cela suppose que l'apprenant doit absolument maîtriser la grammaire pour pouvoir résoudre ses problèmes sociaux; car selon le programme la connaissance des mécanismes grammaticaux fait appel à l'esprit d'analyse, à la logique; elle participe par conséquent pleinement à la structuration de la pensée. Les termes grammaticaux (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif...) constituent en outre des repères communs dans la conscience de la langue. Et pour apprendre et maîtriser ces règles de fonctionnement de la langue, il nous faut une méthode d'apprentissage la plus efficace; c'est pourquoi l'APC met l'apprenant au centre de son apprentissage. L'attention portée aux faits de langue a également sa



place et son utilité dans le cadre des travaux de lecture et d'écriture, qui fournissent l'occasion, selon leurs perspectives propres, de renforcer la compréhension et la mise en pratique des connaissances acquises. En définitive, nous pouvons dire que la grammaire occupe une place très importante dans l'APC, car en plus du volume horaire attribué à cette sous- discipline, on pourrait également revenir sur certains éléments mal acquis lors des autres activités de français si besoin s'impose. C'est dans ce sens qu'on a souligné dans les nouveaux programmes(2014) que :« l'apprentissage de la grammaire doit être systématique lors de la leçon de la grammaire, et occasionnel au cours d'autres activités de la classe de français ».

### **2.2.2. l'activité d'apprentissage**

Conformément au guide pédagogique de sous-cycle d'observation, la démarche d'une leçon de grammaire est inductive. À partir de la pratique et de la manipulation de la langue, les apprenants découvrent son fonctionnement et formulent les règles qui en découlent. Cette démarche peut être décomposée en cinq étapes à savoir:

- découverte et mise en relief de la situation-problème ;
- lecture attentive du corpus, manipulation et Repérage à partir des consignes précises données par l'enseignant ;
- confrontation des réponses;
- formulation des règles ;
- consolidation.

Pour mieux expliciter ces étapes, nous allons les résumer comme suit: avec la démarche inductive, l'élève est appelé à observer un ensemble de réalisations d'un phénomène linguistique donné, par exemple l'utilisation des relatifs. Sur un corpus de phrases incluant des relatives, il opère des classements et diverses manipulations à partir de critères et de consignes précises. Par exemple le type de relatif, la position du nom à relativiser dans l'énoncé de départ, l'enchâssement d'une phrase dans un groupe nominal font ressortir des contraintes d'ordre sémantique et syntaxique. L'apprenant peut alors abstraire certaines règles descriptives qu'il vérifie dans un corpus plus étendu, il les fait jouer, supprime ou ajoute les mécanismes qu'elles décrivent. À travers la manipulation, l'élève peut découvrir des caractéristiques de fonctionnement du relatif qui lui permettra de faire un choix éclairé quant au relatif et à la structure de la phrase; même si

des points d'ombre y resteront, il y'aura au moins la régularité du phénomène qui lui sera apparue. L'enseignement devient alors davantage une pratique de constructions d'énoncés et même de discours, notamment de celles qui offrent plus de difficultés pour les élèves parce qu'elles appartiennent à ce type de discours moins ancré dans la situation d'énonciation, qui relève principalement de l'écrit, il reste le point crucial du réinvestissement en situation de production personnelle. Ici, c'est la pratique réitérée de l'expression, dans des situations signifiantes pour l'élève, avec l'objectivation par l'élève de sa production et la rétroaction de la classe et de l'enseignant qui permettront l'installation progressive de la maîtrise. Avec cette démarche, l'enseignement/apprentissage ne se limite plus à la transmission des savoirs tout construits, stables, clos, et d'imposer la norme. Mais, il s'agit plutôt de recherche active et de découverte des structures et des mécanismes de la langue afin de les approprier. Même à ce niveau la vérité reste absolue, mais grâce à l'exercice d'observation, d'émissions des hypothèses, des raisonnements et des confrontations, l'élève arrive à construire lui-même son savoir. Les activités de grammaire s'apparentent alors à des activités d'éveilles à la recherche scientifique, elles contribuent au développement de l'intelligence.

### **2.2.3. L'activité de l'élève**

Étant donné que l'apprenant est au centre de son apprentissage dans cette nouvelle approche, il doit donc accomplir certaines tâches pour acquérir les compétences à la fin de la leçon. Pour cela, l'apprenant doit :

- Lire attentivement le corpus;
- repérer les faits grammaticaux à étudier en groupes ou individuellement à l'aide des questions précises posées par l'enseignant;
- Manipuler le corpus en s'appuyant sur les questions que pose l'enseignant pour les guider vers les fonctionnements des structures qu'il veut les amener à comprendre. Il peut procéder par substitution, remplacement, déplacement, addition etc.;
- Confronter les réponses; l'élève sous la conduite de l'enseignant doit constater les différences qu'il y'a entre ce qu'il a fait et ce qui devrait être, de relever ses erreurs et de prendre conscience de ce qu'il y a lieu de faire afin qu'il puisse les corriger pour découvrir lui-même les règles de la structure étudiée;

- Reformuler les règles après avoir manipulé, confronté, et corrigé ses erreurs afin de les copier dans son cahier;
- Vérifier ses acquis à travers les exercices de consolidation proposés par l'enseignant.

#### **2.2.4. L'activité de l'enseignant**

L'enseignant a pour principal rôle de guider l'apprenant dans l'acquisition du savoir. En fait, dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire, il a quelques tâches à accomplir d'autant plus que la majorité du travail est effectué par l'apprenant; ainsi l'enseignant a pour rôle de:

- Choisir le corpus en fonction du thème abordé par le module et de la compétence attendue;
- Formuler et de fixer la compétence langagière qu'il veut faire acquérir aux élèves;
- Créer une situation- problème s'il y'a possibilité de le faire, car ce ne sont pas toutes les leçons de grammaire qui commencent par les situations problèmes; c'est pourquoi dans le guide pédagogique il est précisé que: « certaines leçons de conjugaison, d'orthographe ou de grammaire partiront plus difficilement d'une situation de vie que d'autres en vocabulaire, expression écrite ou orale par exemple ».
- S'assurer que la compétence langagière attendue de l'élève au départ a été effectivement acquise et réinvestie dans la résolution d'une situation de vie ;
- Proposer des exercices d'application écrits ou oraux pour fixer la compétence acquise.

En définitive, l'enseignant reste un facilitateur, un accompagnateur et un guide pour les élèves. C'est pourquoi Guéron (2003, P.66) affirme:

Le rôle du professeur est donc d'orienter les élèves et de les amener, par ses questions, à découvrir et à réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue française. Il ne s'agit donc pas d'apporter simplement des réponses aux exercices ou d'expliquer les règles de grammaire, mais plutôt d'aider les élèves à émettre les hypothèses et à tirer leurs propres conclusions sur le fonctionnement linguistique de la langue.

### **2.2.5. La place de l'APC dans l'enseignement de la grammaire au sous cycle d'observation**

L'APC améliore la performance de l'élève grâce à sa démarche inductive qui privilégie plus l'apprentissage que l'appropriation des savoirs. C'est en ce sens que Besse (1991, P.86) affirme : « la grammaire implicite est un enseignement inductif qui, celle-ci non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue cible, et relève donc plus de l'apprentissage que de l'acquisition ». Celle-ci favorise le transfert des savoirs en ce sens qu'elle implique totalement l'apprenant qui doit réactiver les anciennes connaissances aux nouvelles. Elle permet à ce dernier de projeter, d'anticiper des résultats et d'inventorier les stratégies de mise en œuvre. L'élève ayant participé à la construction active du savoir peut désormais le réinvestir dans ses productions écrites et dans les situations variées en se détachant de la situation initiale d'apprentissage. Non seulement l'APC met l'accent sur les acquisitions du savoir, mais elle amène également l'apprenant à être totalement engagé dans des stratégies utilisées individuellement, par le groupe et par l'enseignant. L'élève doit donc s'interroger et réfléchir sur le « comment on a fait » pour pouvoir appliquer la méthodologie découverte dans d'autres situations différentes. Cette méthode est plus efficace aussi grâce à sa démarche de remédiation qui consiste à venir en aide à l'élève. A ce niveau, la notion de « l'erreur » est très importante, car elle permet à l'enseignant de savoir ce que l'élève n'a pas pu assimiler et de trouver la solution. L'enseignant procède par repérage, catégorisation, la recherche de la ressource de l'erreur et la mise en place de la disposition de remédiation.

### **2.3. L'APC ET L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES**

De son sens étymologique, évaluer vient de « ex-valuere » qui signifie « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». Cette définition marque un changement d'attitude par rapport à l'évaluation, dans laquelle on valorise ce que l'élève produit de positif. C'est dans ce sens que De Ketele (1989, P.59) propose une définition qui est aujourd'hui plus complète et plus opérationnelle que d'autres. Selon lui Évaluer signifie :

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

L'approche par les compétences vise à remédier à ce déficit, lourd de conséquences pour la société toute entière. Comment ? En soumettant de manière régulière à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être qu'il a appris à l'école. En procédant de la sorte, on estime que, tout comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent. Cela fonctionne assez bien sur le plan des apprentissages, à condition que le dispositif pédagogique de l'enseignant permette aux élèves de travailler en tout petits groupes à certains moments, mais seuls aussi à d'autres moments, parce que c'est seul qu'ils devront devenir compétents.

Sur le plan de l'évaluation se pose une question importante : peut-on évaluer la compétence de l'élève ? Il était facile de leur soumettre une liste de questions sur des savoirs (restitution) et sur des savoir-faire (applications), mais évaluer leur compétence réelle, est-ce possible ? La réponse est oui, à certaines conditions.

- Tout d'abord, les compétences doivent être rédigées de manière à pouvoir être évaluées. Par exemple, formuler une compétence sous la forme « respecter son environnement » ne prête pas à l'évaluation, sauf si l'enseignant, se transformant en une mouche par un coup de baguette magique, pouvait suivre le moindre acte de chaque élève, en situation naturelle. L'école ne peut malheureusement pas se le permettre, sauf peut-être si les classes ont des effectifs très réduits (une dizaine ou une quinzaine d'élèves). Si on veut évaluer cette compétence, il est nécessaire de la formuler de manière plus restrictive, moins riche sans doute, mais plus concrète, plus réaliste, comme par exemple « étant donné une situation-problème relative au respect de l'environnement, analyser les causes, et proposer des solutions pour y remédier, en faisant appel aux notions étudiées au cours ». Une formulation à la fois complexe (l'élève doit traiter la complexité, sans la réduire), et concrète, donc évaluable.
- Ensuite, le nombre de compétences doit être limité : 2 ou 3 par discipline et par année constitue un maximum. Augmenter ce nombre présente un travers majeur : on risque de réduire la complexité, en découpant davantage les choses, et d'évaluer plus un savoir-faire limité qu'une compétence. Les épreuves d'évaluation doivent elles-mêmes être constituées de situations complexes qui sont le témoin de la compétence que l'on a définie. Trop souvent, des pratiques dites innovantes, basées sur des méthodes actives, débouchent sur des évaluations traditionnelles, parce que l'enseignant ne sait pas comment faire autrement. Le bénéfice est

réduit, quand on sait que les élèves et les enseignants adaptent en grande partie leurs comportements en fonction du type d'évaluation. Bien sûr, les situations présentées à l'élève ne sont pas des situations naturelles, des situations vécues, mais des situations qui se rapprochent de situations réelles, comme par exemple une situation complexe qui repose sur quelques documents inédits (photos, illustrations, textes...) que l'élève doit traiter.

- Enfin, les épreuves d'évaluation doivent être rédigées de manière à ce que l'évaluation que l'on fait des compétences des élèves soit une évaluation juste. Par exemple, si l'on ne proposait à l'élève qu'une seule occasion de vérifier sa maîtrise, on ne pourrait pas tirer des conclusions valables sur son degré de maîtrise de la compétence.

Ce sont les principes sur lesquels reposent la pédagogie de l'intégration, ou encore l'approche par les compétences.

Selon donc cette approche, l'évaluation est au service de l'apprentissage dans la mesure où l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est plutôt évalué pour mieux apprendre. Ainsi, dans le processus enseignement/apprentissage de la grammaire nous avons deux types d'exercices à savoir :

- l'exercice formatif : qui permet à l'enseignant de vérifier sa méthode et d'apprécier les réponses des élèves grâce aux questions qu'il leur posera à la fin de chaque étape de la leçon ;
- l'exercice d'application ou consolidation : qui apparaît à la fin de chaque leçon, aide l'enseignant à s'assurer de l'acquisition de la compétence langagière fixée au départ et son réinvestissement dans la résolution d'une situation de vie. Cet exercice doit être varié et multiplié pour maximiser la compréhension des apprenants.

L'enseignant peut par exemple demander aux élèves de transformer tel ou tel aspect de la langue ; de produire oralement ou par écrit certains types de phrases, de repérer tel ou tel élément dans la phrase etc.

## **2.4. LA PRÉSENTATION D'UNE FICHE DE PRÉPARATION SELON L'APC**

Cette partie du travail reposera sur la préparation théorique et pratique de la leçon selon l'approche par les compétences afin de percevoir ce qui se passe exactement dans les salles de classe pendant le cours de grammaire, précisément en 6<sup>ème</sup>.

La préparation n'est pas seulement matérielle, elle est aussi théorique ; c'est pourquoi nous allons insister sur deux préparations à savoir : théorique et matérielle

### **2.4.1. Préparation théorique**

Avant la préparation matérielle d'une leçon, l'enseignant doit se poser un certain nombre des questions sur les paramètres qui contribueront à la réussite de sa leçon aussi bien à la situation de vie de l'élève qu'aux contenus d'enseignements, et la manière de les faire approprier par l'apprenant. Il doit être à mesure de savoir à quelle personne il aura à faire, c'est-à-dire en préparant sa leçon il doit tenir compte de l'âge, de la culture, de la classe sociale, de l'histoire, de l'attitude, de la capacité de la compréhension de l'apprenant, bref tout ce qui peut influencer l'apprentissage ; il doit également prendre en considération du moment (matin, après midi...), du temps qu'il faut pour permettre l'acquisition de certains éléments. Bien plus, il prendra en compte l'environnement dans lequel le cours doit se dérouler, sans toutefois oublier les éléments fondamentaux de la préparation d'une leçon. C'est-à-dire qu'il doit s'assurer que la documentation est appropriée d'abord au système en place ensuite aux apprenants de ce niveau.

### **2.4.2. Préparation matérielle**

L'approche par compétences a fait son entrée dans le système éducatif camerounais. Sa fiche de préparation contient aussi des composantes qui doivent être mises en œuvre pour la réussite d'une leçon. À cet effet, les autorités éducatives camerounaises ont mis sur pied une fiche de préparation du cours selon l'APC. Toute leçon bâtie actuellement sur le modèle de l'APC, doit se baser sur cette fiche dont la présentation des éléments constitutifs fait l'objet du point suivant de notre travail.

#### **2.4.2.1. Les indications préliminaires**

Encore appelées l'en-tête, les indications préliminaires renvoient aux différents éléments que l'on retrouve à l'entame d'une fiche de préparation d'un cours. Selon le modèle de l'approche par compétences, l'en-tête repose sur six éléments qu'il convient de présenter :

- module : c'est une unité d'enseignement construite autour d'une famille de situations. Dans le programme chaque module est précédé d'une introduction qui précise, entre

autres : le volume horaire alloué au module, les liens du module avec la loi d'orientation de l'éducation et sa contribution aux domaines de vie prescrits.

**Exemple :** vie économique

- classe : La classe est le cadre dans lequel la leçon va se dérouler. Elle est normalement constituée d'un certain nombre d'élèves, d'un tableau, des bancs et d'un enseignant.

**Exemple:** la classe de sixième

- nature de la leçon : La nature de leçon désigne dans ce cas, une séance d'apprentissage; cette dernière se situe soit dans une discipline (français, anglais, histoire, géographie, mathématiques, physique, chimie, etc.) soit dans une sous-discipline (grammaire, vocabulaire, lecture suivie, lecture expliquée, orthographe, langue, littérature...).

**Exemple:** la leçon de grammaire.

- titre de la leçon : Globalement, le titre est une inscription en tête d'un livre, d'un chapitre, pour indiquer un contenu. À base de cette définition, nous pouvons déduire que le titre d'une leçon renvoie à cette inscription portée à la tête d'un cours pour en indiquer le contenu.

À chaque leçon, correspond un titre précis. Dans l'APC, le titre d'une leçon s'inscrit dans un module, dans une famille de situation déterminée; il contribue aussi à la résolution d'une situation. La famille de situations regroupe plusieurs situations ayant des liens. La situation quant à elle désigne l'ensemble de circonstances dans lesquelles une personne se trouve.

**Exemple de titre d'une leçon:** les degrés de signification de l'adjectif qualificatif : le comparatif

- durée : la durée désigne le temps alloué à une leçon; à un apprentissage. Dans l'APC, l'attention est accordée à l'apprenant. Toutes les activités sont focalisées sur lui d'où la priorité accordée plutôt à l'apprentissage qu'à l'enseignement.
- compétence attendue : Pour P. Perrenould, la compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient et en temps opportun pour identifier et résoudre les problèmes. La compétence attendue apparaît ainsi comme le «comportement» attendu de l'apprenant face à une situation de vie. En d'autres



termes, ce sont les capacités que l'élève doit acquérir pendant la leçon pour les utiliser dans une situation de vie. Elle doit être formulée d'une manière bien définie.

**Exemple de compétence attendue:** en raison des problèmes liés à la vente des produits, l'apprenant utilisera efficacement le comparatif en vue de convaincre un client, en faisant appel aux adjectifs qualificatifs

- Corpus : Le corpus est le lieu pratique de l'applicabilité, de la démonstration, de la manifestation des compétences intermédiaires et par ricochet de l'obtention de la compétence attendue. Il doit être conforme au module en étude.

**Exemple de corpus:** un texte qui est relatif au module 4: «vie économique ».

#### 2.4.2.2. La description du cours

Elle est constituée de cinq ou six étapes dépendantes l'une de l'autre, nous avons :

- découverte de la situation-problème :

**Contexte :** il s'agit du problème à résoudre par les apprenants est annoncé par : étant donné, eu égard, considérant, face à, etc.

**Compétence :** c'est ce qu'on attend des apprenants. Elle est introduite par : en vue de...

**Objet de la séance :** il s'agit de la leçon du jour, c'est-à-dire ce sur quoi devons-nous nous appuyer pour être compétent ? Sur le cours du jour.

**Ressource :** ce sont des savoirs à convoquer pour mieux comprendre la leçon. Nous pouvons convoquer les savoirs du module précédent ou du celui en cours.

- traitement de la situation-problème : il s'agit de lire le corpus, jeux question-réponse ; on peut mettre les élèves en groupes ou individuellement, il faut toujours leur donner le temps pour répondre aux questions.
- confrontation des résultats et synthèse : il s'agit de confronter les résultats des élèves ; on n'interroge pas tout le monde. L'enseignant peut choisir de désigner deux groupes pour présenter leurs travaux au tableau et on demande aux autres d'apprécier, on découvre l'erreur et on la corrige.
- formulation de la règle : c'est ce que l'élève doit retenir dans son cahier.
- Consolidation des acquis : C'est un exercice d'application qui permet d'évaluer la compétence.

- Mini- intégration : ici on pose une nouvelle situation-problème à l'élève pour voir s'il est compétent.

### **2.4.2.3. La formulation d'une compétence**

La compétence attendue comporte trois éléments essentiels qui sont :

- Le contexte : quel est le problème à résoudre ? ;
- La compétence proprement dit : qu'est- ce que l'apprenant doit être capable de faire après une séance d'apprentissage ?
- L'objet de la séance : il s'agit de déterminer le titre de la leçon du jour.
- Les ressources : C'est tout ce qui va nous permettre de bien mener la leçon. On l'introduit par : en faisant appel à...

## **2.5. LE DÉROULEMENT D'UNE LEÇON EN CLASSE**

### **2.5.1. Indications préliminaires**

**Module** : vie économique

**Classe** : 6<sup>ème</sup> 1

**Nature de la leçon** : grammaire

**Titre de la leçon** : les degrés de signification de l'adjectif qualificatif : le comparatif

**Durée** : 55minutes

**Compétence attendue** : en raison des problèmes liés à la vente des produits, l'apprenant utilisera efficacement le comparatif en vue de convaincre un client, en faisant appel aux adjectifs qualificatifs

**Corpus** : J'ai des livres à vous vendre. Ils sont aussi importants que les vôtres et leurs couvertures sont plus résistantes qu'un morceau de bois. Je serai moins exigeant que les autres vendeurs.

## 2.5.2. Description du cours

| N° | Étape de la leçon                   | Durée | Contenus  | Supports  | Activités d'apprentissage   |
|----|-------------------------------------|-------|---|---|---|
| 1  | Découverte de la situation problème | 5min  | <p>-Contexte : problème lié à la vente des produits</p> <p>-Travail à faire : utiliser le comparatif pour convaincre un client</p> <p>-Objet de la séance : les degrés de signification de l'adjectif qualificatif : le comparatif.</p> | <p><b>- corpus</b></p> <p><b>- Compétence</b></p> <p><b>- Consignes</b></p> | <p>-Quel est le problème à résoudre ?</p> <p>-Qu'est-ce qu'on attend de vous ?</p> <p>-Sur quoi allons-nous nous appuyer pour réaliser cette compétence</p>   |
| 2  | Traitement de la situation problème | 10min |   | <p><b>-corpus</b></p> <p><b>-consigne</b></p>                               | <p><b>Questions :</b></p> <p>1-Relevez tous les adjectifs qualificatifs du corpus.</p> <p>2-Pour chaque adjectif repérez le mot qui vient avant et celui qui vient après.</p> <p>3-Quelle est la nature de ces mots ?</p> <p>4-Identifiez ceux qui montrent une égalité, une supériorité, une infériorité</p> |

|   |                         |       |  |   |   |
|---|-------------------------|-------|--|---|---|
| 3 | Confrontation           | 20min |  | <p><b>-consigne</b></p> <p><b>-Productions des élèves</b></p> | <p>Les élèves travaillent en petits groupes et l'enseignant désigne deux ou trois groupes pour présenter leur travail au tableau et les autres camarades corrigent avec l'aide de l'enseignant.</p> |
| 4 | Formulation de la règle | 10min | <p><b>I-Qu' est-ce que le comparatif?</b></p> <p>Un adjectif qualificatif est au comparatif lorsqu'il est accompagné d'un adverbe qui permet de comparer deux éléments et qui exprime une qualité supérieure, inférieure ou égalité.</p> <p><b>II-les types de comparatif</b></p> <p>Il existe trois types de comparatifs :</p> <p>-le comparatif d'infériorité</p> <p>(moins+ adjectif qualificatif +que).</p> <p>Exemple : Je serai <u>moins exigeant que</u> les autres vendeurs.</p> | <p><b>Consigne</b></p> <p><b>Productions des élèves.</b></p>  | <p>Qu'est-ce que le comparatif ?</p> <p>Quand dit-on qu'un adjectif qualificatif est au comparatif ?</p> <p>Quels sont les types de comparatifs ?</p>   |

|   |               |      |  |  |   |
|---|---------------|------|--|--|---|
|   |               |      | <p>-Le comparatif d'égalité :</p> <p>(aussi/autant+adjectif qualificatif+que)<br/>Exemple : ...<u>aussi importants que</u> les vôtres.</p> <p>-Le comparatif de supériorité :</p> <p>(plus+adjectif qualificatif +que)<br/>Exemple : ...<u>plus résistantes qu'</u>un morceau de bois.</p>                                       |  |   |
| 5 | Consolidation | 5min | <p>Exercice : soit les phrases suivantes.</p> <p>-Il est plus facile de cueillir les mangues que de couper les blés.</p> <p>-Cette abondance rend la vie plus heureuse qu'autrefois.</p> <p><b>Consigne</b> : Identifiez le type de comparatif dans chacune de ces phrases et mettez ces phrases au comparatif d'infériorité</p> | <p><b>-consigne</b></p> <p><b>-Production des élèves</b></p> | Exercice de transformation  |
| 6 |               |      | <p>À l'occasion de la vente du terrain de l'un de vos voisins, le chef du quartier vous demande de l'aider à faire le marchandage. Dans un paragraphe de 5 lignes</p>  | <p><b>consigne</b></p> <p><b>-Production des élèves</b></p>  | L'enseignant porte la tâche au tableau et les élèves travaillent en 10 minutes. |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  | maximum parlez-nous de ce marchandage en utilisant les trois types de comparatif pour convaincre un client à acheter ce terrain. |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

### 2.5.3. Description de la méthode suivie pendant le cours en classe

Cette leçon sur les degrés de signification de l'adjectif qualificatif : le comparatif a été dispensé en 6<sup>ème</sup> 1 en 55minutes. Cette classe contient 95 élèves. Ainsi, pour commencer notre cours, nous sommes partie d'une situation de vie suivante : vous avez passé pour la classe supérieure, vos parents n'ont pas assez des moyens pour vous acheter les livres, vous êtes appelé à vendre vos anciens livres pour pouvoir ceux de l'année en cour, qu'allez-vous faire pour amener un client à acheter votre produit ? En fait, cette petite interrogation au début du cours a pour but d'amener les apprenants à avoir une idée de la leçon du jour. Après l'avis des uns et des autres, nous avons porté le titre de la leçon au tableau suivi de la compétence attendue et du corpus.

Au niveau de la découverte de la situation problème, nous avons faire lire la compétence attendue puis poser les questions relatives à sa mise en relief suivantes : quel est le problème à résoudre ? Que me demande-t-on de faire ? Sur quoi devez-vous vous appuyer pour être compétent ? Quelles sont les ressources ?

Au niveau du traitement, après la lecture du corpus par quelques élèves, nous avons posé des questions liées au repérage des adjectifs qualificatifs et à la formation des comparatifs. Par la suite, il a été demandé aux élèves de travailler par bancs et en 5min.

Au moment de la confrontation, trois groupes ont été désigné pour porter leur travail au tableau et les autres camarades corrigent sous la conduite de l'enseignant tout en justifiant les avis. Ceci étant, les meilleures réponses sont retenues.

Quant à la règle, elle a été formulée par les élèves, améliorée par l'enseignant puis consignée dans les cahiers.

Nous passons à l'étape de la consolidation qui a pour but de renforcer la compétence acquise des apprenants. À cette étape, nous avons proposé à ces derniers un exercice de transformation qui consiste à transformer les phrases d'un type de comparatif à un autre. Notons que cet exercice a été fait individuellement fait par les apprenants et corrigé oralement.

La mini-intégration ou intégration à mi-parcours est une étape qui ne pas obligatoire à la fin de chaque leçon. Dans le cadre de ce cours elle nous semble très importante dans la mesure où nous voulons évaluer la capacité des apprenants à réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans la tâche autonome d'expression écrite. Cette évaluation est constituée de l'énoncé suivant : A l' occasion de la vente du terrain de l'un de vos voisins, le chef du quartier vous demande de l'aider à faire le marchandage. Dans un paragraphe de 5 lignes maximum parlez-nous de ce marchandage en utilisant les trois types de comparatif pour convaincre un client à acheter ce terrain.

#### 2.5.4. Analyse de résultats de la mini-intégration

L'évaluation ou la mini intégration effectuée après le cours en 6<sup>ème</sup>1 a été notée sur 5 points répartis comme suit : L'emploi des trois types de comparatif sur 3points, le respect de la contrainte sur 1point, la présentation de la copie sur 1 point. Cette évaluation a donné les résultats suivants :

**Tableau 1** : Récapitulation des notes des élèves après l'intégration à mi-parcours

| <b>Effectifs</b>         | <b>Notes</b>     | <b>Pourcentages</b> |
|--------------------------|------------------|---------------------|
| 25 groupes               | [04 –05]         | 80.64°/°            |
| 3 groupes                | [02 –03]         | 9.68°/°             |
| 3 groupes                | [00 –02]         | 9.68°/°             |
| <b>Total : 31groupes</b> | <b>[00 – 05]</b> | <b>100°/°</b>       |

Rappelons ici que l'intégration a été faite en groupe de trois et sur feuille et non dans les cahiers ce qui nous a permis de rentrer avec les copies. Au total, nous avons reçu 31 copies équivalentes à 31 groupes. Après correction, 25 groupes (80.64°/°) ont utilisé convenablement les trois types de comparatif dans un paragraphe. 3 groupes (9.68°/°) n'ont qu'utilisé deux types de comparatif et 3 groupes (9.68°/°) ont utilisé un seul type de comparatif.

## **2.6. QUELQUES DIFFICULTÉS LIÉES À LA PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES**

Cette partie que nous abordons est l'occasion pour nous de présenter d'une part les difficultés liées aux autorités éducatives et d'autres part celles auxquelles les enseignants sont confrontés lors des activités d'apprentissages.

### **2.6.1. Les difficultés liées aux autorités éducatives**

Tout système éducatif comprend toujours les acteurs qui ont des rôles bien définis, dont l'ensemble concourt à la continuité de l'éducation et au bon fonctionnement du système éducatif. Certes l'enseignant reste le médiateur entre le savoir et l'apprenant mais pour lui permettre d'atteindre ses objectifs les cadres pédagogiques doivent revoir les problèmes ci-après :

#### **2.6.1.1. Le problème des effectifs pléthoriques**

Selon l'approche par les compétences, l'enseignant n'est plus le transmetteur du savoir mais le facilitateur qui guide l'apprenant à développer le savoir-être pour devenir compétent. Pour le cas du lycée d'Efoulan où l'effectif oscille entre cent et cent trente par classe, nous sommes d'avis qu'il peut être difficile pour l'enseignant de jouer le rôle de guide. Dès lors, les effectifs pléthoriques ne permettent pas à l'enseignant de travailler dans les conditions idoines; car dans le contexte du grand groupe, celui-ci ne peut pas toujours amener tous les apprenants à la réflexion. Dans certaines salles de classe, l'enseignant est dans un contexte où il ne peut pas circuler convenablement entre les rangées parce qu'il n'y a pas d'espace, il ne peut pas contrôler ce que font les apprenants. À cet effet, il ne peut que jouer le rôle de transmetteur de savoirs.

#### **2.6.1.2. Le problème de la gestion du temps**

La mauvaise gestion du temps est une conséquence immédiate du problème des effectifs. Il s'avère compliqué de respecter le même quota horaire (50minutes) que dans la pédagogie par objectifs dans la mesure où selon l'APC, un cours peut prendre l'allure d'un débat; l'enseignant pour ne pas être en retard par rapport au programme, travaillera sous pression parce qu'il tient à couvrir ce programme. Dans ces conditions, l'enseignant risque ne pas se préoccuper des représentations de ses apprenants, afin d'être en conformité avec l'administration qui exige toujours que tout le programme soit couvert. Avec l'APC, est-il possible à tous les enseignants de



boucler le programme sans avoir amené les apprenants à développer leur compétences? La réponse est indubitablement non parce que les apprenants n'ont pas toujours les mêmes conditions d'apprentissage, n'ont pas les mêmes capacités de retenir et enfin sont issus de réalités sociales diverses qui peuvent influencer le rapport au savoir. Nous pouvons dire que les programmes ne doivent pas être priorisés au profit des savoir-être. Il est urgent de revoir la gestion du temps en l'adaptant à l'APC.

### **2.6.1.3. La promotion collective**

La promotion collective est une pratique obligatoire qui permet à tous les apprenants d'un même niveau d'aller en classe supérieure quelles que soient les notes obtenues. Ce système avait été adoptée après la conférence de Dakar où la politique de l'éducation pour tous avait été imposée par les organisations internationales telles que l'UNESCO, l'UNICEF, le FMI... Il avait été question de donner la chance à tout le monde d'aller à l'école, plus précisément à l'école primaire où les apprenants sont formés pour poursuivre leurs études au secondaire. La promotion collective n'est pas une réussite dans la mesure où les apprenants qui vont au secondaire n'ont pas toujours le niveau. Dans les zones rurales en particulier, la promotion collective permet d'envoyer certains apprenants au lycée alors qu'ils n'ont pas l'aptitude de construire une phrase en français. Par conséquent ces apprenants constituent une lourde difficulté pour les enseignants du secondaire plus précisément ceux qui interviennent en 6ème.

### **2.6.1.4. Les manuels scolaires**

Il est difficile que les enseignements se fassent sans manuel qui est d'ailleurs un appui pour les enseignants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, les manuels sont adoptés dans les pays en fonction de l'approche pédagogique utilisée. Cependant, nous notons une insuffisance des manuels selon l'APC ce qui ne permet toujours pas à l'enseignant de bien faire son travail. En effet, cette carence des documents entraine le coût très élevé sur le marché et par conséquent ne facilite pas l'accessibilité à bon nombre d'enseignants encore moins les apprenants.

## **2.7. LES DIFFICULTÉS LIÉES AUX ACTIVITÉS DE LA CLASSE**

La réforme pédagogique met l'accent sur la nécessité d'améliorer les performances des apprenants à travers l'approche de l'enseignement par les compétences. Cette réforme vise le développement des compétences généralisables, transférables et durables, qui bouleverse ainsi la pédagogie traditionnelle tout en dépassant les lacunes notoires de la pédagogie par les objectifs. Cependant, pour mettre en pratique cette approche, les enseignants sont confrontés à plusieurs difficultés au rang desquelles nous identifions principalement : le changement de posture, la formulation de la compétence, le choix du corpus, le respect des étapes de la leçon...

### **2.7.1. Le changement de posture**

L'approche par compétences impose une modification de posture par rapport aux comportements des enseignants. Il n'est pas uniquement question de contenu et de méthode, mais plutôt de changement d'angle de vue de sa pratique. En effet, pour certains, l'approche par compétences n'a changé que l'intitulé. Ni changement de pratique, ni changement d'attitude, seul un copier-coller des pratiques anciennes sur un programme renommé. Cependant, il faut l'affirmer, l'approche par compétences ne supprime en rien l'importance des savoirs et de leur apprentissage systématique : les savoirs ne sont pas perdus ! Elle va plus loin, la question de leur enjeu véritable est posée de façon plus vive que jamais puisqu'il s'agit d'approcher et d'articuler ces savoirs, savoir-faire et attitudes en vue de résoudre des tâches complexes et d'aider les élèves à s'en servir dans des situations similaires. Ce cheminement ne va pas sans difficulté et demande un haut niveau d'exigence cognitive de la part des enseignants.

### **2.7.2. La formulation de la compétence**

La formulation de la compétence consiste à se demander en fonction de quoi va se développer les compétences. Pour ce faire, il convient de bien limiter les contours de ce qui est attendu de l'apprenant et techniquement la compétence de la façon la plus claire possible. Chaque leçon doit débiter par une situation- problème qui oriente cette compétence. Autrement dit, la formulation de LA compétence doit se faire en fonction des situations- problèmes. Cependant, nous avons constaté avec beaucoup de regret que les enseignants ne parviennent pas à établir un lien entre la situation de vie et la formulation de leurs compétences attendues. Ces compétences manquent souvent de contexte et des ressources. Exemple : étant donné la phrase interrogative,

l'élève développera une compétence en vue d'interroger une personne. Nous remarquons que cette compétence n'est pas en congruence avec les principes de l'APC, car nous ne parvenons pas à repérer les quatre éléments d'une compétence attendue évoqués plus haut. Cela montre une mauvaise application de l'approche et certainement présentera d'une manière ou d'une autre un impact négatif sur la performance des apprenants.

### **2.7.3. Le choix du corpus**

Une autre grande difficulté des enseignants se situe au niveau du corpus. Nous entendons ici par *corpus* un support à l'aide duquel l'enseignant s'appuie pour aider les élèves à comprendre tel ou tel notion. Selon l'approche par les compétences, le corpus doit obéir au module, à la situation de vie et à la compétence attendue. Ce qui paraît très difficile aux enseignants car presque tous les corpus sont inédits.

### **2.7.4. Le respect des étapes de la leçon**

Il ressort de ce qui précède que la leçon selon l'APC se fait en cinq ou six étapes. Nous l'avons signalée plus haut que la situation de vie en début du cours permet aux apprenants d'avoir une idée sur l'objet de la séance. Ainsi, cet aspect du cours est négligé par les enseignants ainsi que la découverte de la situation qui est une étape chère à l'APC.

Au terme de ce chapitre qui porte sur l'approche par les compétences et son implication dans l'enseignement de grammaire, il ressort que l'approche par compétences est apparue dans l'enseignement pour permettre aux apprenants de pouvoir réinvestir leurs savoirs acquis. Tout compte fait, l'APC à travers sa démarche pédagogique, l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage et la variation des exercices en classe permet une autre vision de l'apprentissage de la grammaire. Cependant, nous avons relevé quelques difficultés que pose la mise en œuvre de cette approche au niveau de la pratique de classe. Ces difficultés sont liées d'une part à l'environnement de la classe et d'autre part aux moyens et méthodes d'enseignement dont les enseignants éprouvent des lacunes pour y mettre en pratique. A cet effet, nous envisageons quelques solutions à ces difficultés dans notre prochain chapitre après analyser et interpréter les données recueillies sur le terrain.

## CHAPITRE 3 : ANALYSE, INTERPRÉTATION, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET SUGGESTIONS

Ce chapitre sera essentiellement pratique, car la question *comment enseigner et apprendre la grammaire selon l'APC au lycée d'Efoulan ?* Trouvera des éléments de réponses concrètes grâce à la présentation des résultats obtenus, à l'examen de ces résultats et à leur interprétation. Mais, pour fermer le chapitre nous allons passer à la vérification des hypothèses.

### 3.1. TECHNIQUES DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Cette partie s'attèlera à décrire la démarche effectuée pour collecter les données observées lors de l'enquête sur le terrain. Ici, il sera question de rendre compte des moyens et techniques mis en œuvre pour faire une investigation, en récoltant les informations fiables.

#### 3.1.1. Collecte de données

La collecte de données consiste à recueillir les informations auprès des enseignants et les apprenants concernés dans le but de faire évaluer l'efficacité l'approche par les compétences appliquée dans notre système éducatif et précisément en grammaire française au lycée d'Efoulan. Pour mieux le faire, nous procédons à une enquête.

#### 3.1.2. L'enquête

D'après R.GALISON et D.COSTES (1976, p188), l'enquête est : « une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution a un problème et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à un objectif visé ».

#### 3.1.3. Lapopulation d'étude

La population peut être définie selon Grawitz(1974,P.20) comme :

Un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature. Il peut s'agir d'un ensemble

de personnes classées suivant un critère donné (ethnique, social, national etc.) comme un ensemble d'objets, population de plantes, d'animaux, des pièces, de fabrication, d'étoiles etc. Par analogie, chacun des constituants d'une population sera appelé l'effectif de la population.

Pour cette recherche, nous aurons à faire à deux populations : les enseignants et des élèves du sous-cycle d'observation de deux sexes au lycée d'Efoulan.

### 3.1.4. L'échantillon de l'étude

D'après le dictionnaire le Nouveau Littré, l'échantillon est une partie représentative d'une population étudiée par sondage. GHIGLIONE et MATALON (1985, P.59) définissent l'échantillon comme : « la population de sujet sur laquelle le chercheur faute de pouvoir couvrir toute sa population parente, axe ses investigations en vue de dégager des règles générales ». Pour cette étude nous souhaitons avoir 45 élèves en 6<sup>ème</sup> 1 et 45 élèves en 6<sup>ème</sup> 2 pour un effectif de 90 élèves. En ce qui concerne les enseignants, nous avons souhaité un total de 10 enseignants pour la simple raison qu'au lycée d'Efoulan il y a au total dix enseignants qui pratique l'APC dans leur salle de classe.

**Tableau 2:** échantillon de la recherché

| Population d'étude | Nombres des questionnaires distribués | Nombre des questionnaires récupérés |
|--------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 6 <sup>ème</sup> 1 | 45                                    | 35                                  |
| 6 <sup>ème</sup> 2 | 45                                    | 35                                  |
| Enseignants        | 10                                    | 10                                  |
| Total              | 100                                   | 80                                  |

À travers ce tableau, nous pouvons dire qu'on a distribué 100 questionnaires et récupéré 80 pour des raisons diverses : tous les enseignants ont remis, mais la plupart des apprenants l'ont égaré, car ces questionnaires ont été distribués à la veille des congés de pâques.

## **3.2. LE QUESTIONNAIRE**

### **3.2.1. Description du questionnaire**

Notons ici que notre outil d'analyse de l'enquête est le questionnaire écrit ; c'est-à-dire une série de question que l'on pose pour servir de guide à une enquête. Nous l'avons distribué aux enseignants de français et aux élèves de sous-cycle d'observation du lycée d'Efoulan.

Ce questionnaire que nous avons élaboré est lié à notre hypothèse générale qui découle de la problématique. Ainsi, celui-ci vise à confirmer ou à infirmer nos hypothèses secondaires grâce aux diverses réponses des enquêtés. Il est divisé en deux parties à savoir : l'identification des enquêtés (c'est-à-dire leur sexe, leur grade et leur ancienneté pour les enseignants ; les élèves doivent aussi préciser le sexe, la classe et l'âge) et la partie des questions proprement dites. Il regroupe au total treize questions relatives réparties selon la place qu'occupe l'enquêtés dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les enseignants ont sept questions et les apprenants en ont six. Ce questionnaire est constitué des questions à choix multiples pour faciliter les réponses, mais tout en laissant aux concernés la possibilité de justifier ce choix. Ces questions sont liées les unes aux autres et selon la logique suivante :

- aux objectifs de l'apprentissage de la grammaire au sous-cycle d'observation ;
- à l'apprentissage de la grammaire selon l'approche par les compétences ;
- à son apport dans l'apprentissage de la grammaire ;
- à son efficacité dans l'amélioration linguistique des apprenants.
- Aux difficultés liées à la pratique de l'APC.

### **3.2.2. La passation du questionnaire**

La passation des questionnaires s'est faite avant le départ en congé de pâques. Vu notre statut de stagiaire au lycée d'Efoulan, la distribution de ces questionnaires a été facile tant aux élèves qu'aux enseignants même comme lors de la récupération nous n'avons pas obtenus l'effectif souhaité au départ .Nous avons été aidé par notre encadreur qui est en même temps animateur pédagogique et chef du département de français de cette établissement.

### **3.2.3. La technique de dépouillement des données**

Il est nécessaire pour nous avant de faire l'analyse des résultats, de préciser notre manière de traiter les données recueillies sur le terrain. On commence par le dépouillement c'est-à-dire regrouper les réponses identiques à une question précise, ensuite faire l'inventaire ou le décompte des différentes réponses obtenues après l'enquête. Pour bien effectuer ce travail, il nous faut procéder à une technique de calcul pour trouver le pourcentage représentant le nombre de population cible.

Ce calcul se fait suivant la formule composée des éléments suivants ci- après :

- $P_i$  = pourcentage en % ;
- $n_i$  = nombre des réponses favorable ou non ;
- $N$  = effectif total des élèves ou des enseignants

La formule est la suivante :

$$P_i = \frac{n_i \times 100}{N}$$

Le but de ce calcul est d'analyser les résultats obtenus afin de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ.

## **3.3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE**

Dans cette partie il s'agira pour nous de présenter les résultats obtenu sur le terrain lors de l'enquête et pour cela nous allons procéder au dépouillement des questionnaires des différents enquêtés : enseignants et apprenants.

### **3.3.1. Questionnaire adressé aux enseignants**

Le questionnaire distribué aux enseignants est composé de deux parties à savoir : l'identification des enquêtés et les questions proprement dites. Pour mieux analyser nos résultats, nous allons considérer le pourcentage en termes de sexe, de grade, de l'ancienneté de ces différents enseignants.

### 3.3.1.1. Identification des enquêtés

**Tableau 3:** Répartition des enseignants par sexe

| <b>Sexes</b> | <b>Effectifs</b> | <b>Pourcentages (%)</b> |
|--------------|------------------|-------------------------|
| Féminin      | 8                | 80%                     |
| Masculin     | 2                | 20%                     |
| <b>Total</b> | <b>10</b>        | <b>100%</b>             |

Nous constatons que les enseignantes sont plus nombreuses que les enseignants.

**Tableau 4:** Répartition des enseignants par ancienneté

| <b>Ancienneté</b> | <b>Effectifs</b> | <b>Pourcentages %</b> |
|-------------------|------------------|-----------------------|
| 4ans et plus      | 7                | 70%                   |
| Moins de 4ans     | 3                | 30%                   |
| <b>Total</b>      | <b>10</b>        | <b>100%</b>           |

Nous remarquons que les enseignants les plus expérimentés sont plus nombreux que les nouveaux.

**Tableau 5:** Répartition des enseignants par grade

| <b>Grade</b> | <b>Effectifs</b> | <b>Pourcentages %</b> |
|--------------|------------------|-----------------------|
| PCEG         | 6                | 60%                   |
| PLEG         | 4                | 40%                   |
| <b>Total</b> | <b>10</b>        | <b>100%</b>           |

Nous remarquons que les PLEG sont moins nombreux que les PCEG.

### 3.3.1.2. Les questions

Il s'agit pour nous à ce niveau de regrouper les questions similaires et de calculer le pourcentage sur les avis des enseignants concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire selon l'approche par les compétences



. Question 1 : quel est l'objectif de l'enseignement/apprentissage de la grammaire au premier cycle selon l'APC ?

**Tableau 6:**avis des enseignants sur l'objectif de la grammaire

| Réponses  | Effectifs | Pourcentages % |
|---|-----------|----------------|
| De permettre à l'apprenant de maîtriser et de pratiquer convenablement le français courant aussi bien à écrit comme à l'oral. | 8         | 80%            |
| De permettre la maîtrise des règles grammaticales et le fonctionnement de la langue.  | 2         | 20%            |
| De permettre à l'apprenant d'avoir un savoir scientifique sur la langue.  | 0         | 0%             |
| <b>Total</b>  | <b>10</b> | <b>100%</b>    |

Nous pouvons déduire de ce tableau que 80% d'enseignants pensent que l'objectif de l'apprentissage de la grammaire au premier cycle selon l'APC est de permettre à l'apprenant de maîtriser et de pratiquer le français courant oral et écrit ; 20% pensent à la maîtrise des règles

**Question N°2 :** Dans votre cours de grammaire, optez-vous pour quelle démarche ?

**Tableau 7:** avis des enseignants selon la démarche utilisée lors des activités d'enseignement/apprentissage de la grammaire.

| Réponses     | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------|-----------|---------------|
| Déductive    | 6         | 60%           |
| Inductive    | 4         | 40%           |
| <b>Total</b> | <b>10</b> | <b>100%</b>   |

Nous remarquons que 60% d'enseignants utilisent la méthode déductive et 40% utilisent la démarche inductive. En fait, ceux qui optent pour une démarche déductive ne pratiquent pas véritablement l'APC, et celle inductive est celle recommandée par l'APC.

**Tableau 8:** répartition pour la justification du choix de la méthode déductive.

➤ Pour la méthode déductive

| Réponses  | Effectifs | Pourcentages % |
|---|-----------|----------------|
| C'est pour gagner en temps et terminer la leçon | 4         | 66.67 %        |
| Pour faciliter la compréhension                 | 2         | 33.33 %        |
| <b>Total</b>                                    | <b>6</b>  | <b>100 %</b>   |

La majorité pense que la méthode déductive leur permet de gagner en temps et de terminer la leçon et d'autres estiment que cette méthode permet aux élèves de comprendre facilement le cours.

**Tableau 9:**répartition pour la justification du choix de la méthode inductive.

➤ Pour la méthode inductive

| Réponses  | Effectifs | Pourcentages % |
|---|-----------|----------------|
| Les élèves comprennent mieux le fonctionnement de la langue           | 3         | 75%            |
| C'est une méthode intelligente qui permet de faire travailler l'élève | 1         | 25%            |
| <b>Total</b>  | <b>4</b>  | <b>100%</b>    |

Ce tableau confirme clairement que 75% des enseignants pensent que les élèves comprennent mieux le fonctionnement de la langue grâce à la méthode inductive et 25% affirment que c'est une méthode qui prône la participation et la réflexion de l'élève.

Question N°3: A travers votre démarche didactique, vos élèves parviennent- ils à réinvestir leurs savoirs linguistiques en expression écrite ?

**Tableau 10:** avis des enseignants selon que leurs élèves parviennent ou non à réinvestir leurs savoirs grammaticaux en expression écrite.

| Réponses | Effectifs | Pourcentages % |
|----------|-----------|----------------|
| Non      | 5         | 50%            |

|              |           |             |
|--------------|-----------|-------------|
| Oui          | 4         | 40%         |
| Parfois      | 1         | 10%         |
| <b>Total</b> | <b>10</b> | <b>100%</b> |

Nous constatons que la plus part des enseignants ayant reçus notre questionnaire 40% parviennent à faire réinvestir les savoirs grammaticaux, 50% ne parviennent pas du tout et 10% parviennent par moment. Ce qui montre ici que ceux qui utilisent la démarche inductive affirment l'amélioration de leurs apprenants.

Question N°4 :à votre avis quelle peut être la cause de la mauvaise performance de vos apprenants en grammaire?

**Tableau 11:** avis des enseignants sur la cause de la mauvaise performance des apprenants en grammaire.

| Réponses   | Effectifs | Pourcentages% |
|--|-----------|---------------|
| Les enseignants ont des difficultés à appliquer la nouvelle approche en vigueur. | 8         | 80%           |
| Les élèves ne s'intéressent pas au cours de grammaire                            | 2         | 20%           |
| <b>Total</b>   | <b>10</b> | <b>100%</b>   |

Il ressort de ce tableau que 80% d'enseignants pensent que la mauvaise performance des élèves en grammaire provient de la difficulté que les enseignants éprouvent à appliquer l'APC, seulement deux enseignants, c'est-à-dire 20% qui pensent que les élèves ne s'intéressent pas au cours de grammaire.

Question N°5 : quelles sont les difficultés que vous rencontrez pendant vos cours de grammaire?

**Tableau 12:** avis des enseignants selon les difficultés rencontrées pendant le cours de grammaire

| Réponses                              | Effectifs | Pourcentages% |
|---------------------------------------|-----------|---------------|
| La formulation de compétence attendue | 5         | 50°/°         |

|                         |           |               |
|-------------------------|-----------|---------------|
| L'élaboration du corpus | 5         | 50°/°         |
| La formulation de règle | 0         | 0°/°          |
| <b>Total</b>            | <b>10</b> | <b>100°/°</b> |

Le tableau 12 présente 50% d'enseignants consultés éprouvent des difficultés au niveau de la formulation de compétence attendue et 50% au niveau de l'élaboration du corpus .Nous constatons dans ce tableau aucun enseignant ne présente des difficultés au niveau de la formulation de la règle.

**Question N°6 :** respectez-vous toutes les étapes de la leçon selon l'APC pendant vos cours de grammaire ?

**Tableau 13:** avis des enseignants face au respect des étapes d'une leçon selon L'APC

| Réponses     | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------|-----------|---------------|
| Non          | 7         | 70%           |
| Oui          | 3         | 30%           |
| <b>Total</b> | <b>10</b> | <b>100</b>    |

Dans ce tableau ci-dessus, nous remarquons que 70°/°d'enseignants avouent le non-respect des étapes d'une leçon selon l'APC, seulement 30°/° pensent respecter.

- Que proposez-vous pour pallier à ces difficultés ?

**Tableau 14:** répartition en fonction de leurs propositions

| Réponses   | Effectifs | Pourcentages% |
|--|-----------|---------------|
| La multiplication des séminaires car le programme et son guide seul ne suffisent pas et il faut réduire les effectifs par classe | 8         | 80°/°         |
| Il faut un cours fait par un expert dans notre salle de classe comme ça en lisant le programme en comprendra mieux               | 2         | 20%           |
| <b>Total</b>   | <b>10</b> | <b>100%</b>   |

À travers le tableau 14, 80% d'enseignants consultés pensent que la multiplication des séminaires et la réduction des effectifs pourra améliorer leur façon d'appliquer l'APC, par contre 20% d'enseignants estiment qu'un cours pratique fait par un expert pourrait résoudre ce problème.

Question N°7 : Selon vous, l'APC met-elle l'accent sur :

**Tableau 15:** avis des enseignants sur ce que l'APC met l'accent.

| Réponses                       | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------------------------|-----------|---------------|
| Ce que l'élève doit maîtriser. | 9         | 90°/°         |
| Ce l'enseignant doit enseigner | 1         | 10°/°         |
| <b>Total</b>                   | <b>10</b> | <b>100°/°</b> |

Le tableau 15 présente 90% d'enseignants consultés pensent que l'APC met l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, seulement un enseignant qui ne pas de cet avis.

Question N°8 :êtes-vous d'avis que la bonne application de l'approche par les compétences puisse améliorer les lacunes des apprenants en grammaire?

**Tableau 16:**avis des enseignants sur l'amélioration des performances des élèves en grammaire de par la bonne application de l'APC.

| Réponses     | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------|-----------|---------------|
| Oui          | 9         | 90%           |
| Non          | 1         | 10%           |
| <b>Total</b> | <b>10</b> | <b>100</b>    |

Dans ce tableau ci-dessus, nous remarquons que 90°/°d'enseignants estiment que l'APC peut améliorer la performance des élèves en grammaire, un seul enseignant ne pas de cet avis.

### 3.3. QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX APPRENANTS

Dans cette partie du travail, nous allons nous intéresser aux pourcentages des résultats qui nous aideront plus tard à la validation de nos hypothèses. En fait, l'identification des enquêtés et les réponses à nos questions constitueront nos sous partie.

#### 3.3.1. Identification des enquêtés

**Tableau 17:**Répartition du tableau par âge

| Âges         | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------|-----------|---------------|
| 11ans        | 30        | 42.85%        |
| 10 ans       | 28        | 40%           |
| 12 ans       | 12        | 17.14%        |
| <b>Total</b> | <b>70</b> | <b>100%</b>   |

Nous avons consultés 40% d'élèves ayant l'âge de 10ans ,42.85% ayant l'âge de 11ans et enfin 17.14% des apprenants qui ont l'âge de 12ans.

**Tableau 18: Répartition selon le sexe**

| Sexes        | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------|-----------|---------------|
| Féminins     | 45        | 64.28%        |
| Masculins    | 25        | 35.71%        |
| <b>Total</b> | <b>70</b> | <b>100%</b>   |

Nous avons récupéré 64.28% des questionnaires chez les filles et 35.71% chez les garçons cela nous permettra d'avoir les différents avis de deux sexes.

**Tableau 19:** Répartition des apprenants selon leurs classes

| Classes            | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------------|-----------|---------------|
| 6 <sup>ème</sup> 1 | 40        | 57.14%        |
| 6 <sup>ème</sup> 2 | 30        | 42.85%        |
| <b>Total</b>       | <b>70</b> | <b>100%</b>   |

Le tableau ci-dessus nous présente le pourcentage des élèves qui ont remis notre questionnaire dans les différentes classes concernés ; soit 57.14% des apprenants de la classe des 6<sup>ème</sup>1 consultés et 42.85% de la classe de 6<sup>ème</sup>2

### 3.3.2. Questions

Question N°1 : Aimez-vous la leçon de grammaire ?

**Tableau 20:** Répartition des apprenants en fonction de leurs points de vue sur le cours de grammaire.

| Réponses | Effectifs | Pourcentages% |
|----------|-----------|---------------|
| Oui      | 65        | 92.85%        |
| Non      | 5         | 7.14%         |
| Total    | 70        | 100%          |

Considérant les données du tableau, nous constatons que 65 apprenants soit 92.85% aiment le cours de grammaire ; par contre 5 apprenants soit 7.14% ceux qui n'aiment pas la grammaire.

Question N° 2 : Que vous apportent ces leçons de grammaire ?

**Tableau 21:** Répartition des apprenants en fonction de leurs choix sur l'apport de la grammaire

| Réponses  | Effectifs | Pourcentages % |
|---|-----------|----------------|
| D'améliorer nos expressions orales et écrites       | 35        | 50%            |
| Nous permet de mieux écrire sans faute de grammaire | 30        | 42.86%         |
| De prendre connaissance des règles grammaticales    | 5         | 7.14%          |
| Total   | 70        | 100%           |

Après l'observation de ce tableau, nous remarquons que 50% des élèves estiment que le cours de grammaire leur permet d'améliorer leurs expressions orale et écrite ; 42.86% pensent que le cours de grammaire a pour objectif de leur permettre de mieux écrire sans faute et les

minoritaires sont ceux qui pensent que le cours de grammaire leur permet de prendre connaissance de règles grammaticaux.

Question N°3 : Comment l'enseignant procède pour dispenser son cours de grammaire ?

**Tableau 22:** avis des apprenants en fonction de la façon dont l'enseignant dispense son cours de grammaire dans leurs salles de classe

| Réponses   | Effectifs | Pourcentages% |
|--|-----------|---------------|
| Il explique pour nous amener à la règle                    | 40        | 57.14%        |
| Il pose des questions nous permettant de formuler la règle | 30        | 42.86%        |
| <b>Total</b>   | <b>70</b> | <b>100%</b>   |

Sur les 70 apprenants ayant reçus notre questionnaire, 57.14% ont confirmé que l'enseignant procède par explication ce qui est une ancienne méthode. Par contre, 42.86% ceux dont l'APC est véritablement appliquée déclarent le fait que l'enseignant procède par questionnement.

Question N°4 : parvenez- vous à réutiliser vos savoirs grammaticaux dans vos productions écrites grâce à la manière dont procède votre enseignant ?

**Tableau 23:** avis des élèves en fonction de leurs capacités à pouvoir réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans la production écrite selon la méthode explicative de l'enseignant.

| Réponses     | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------|-----------|---------------|
| Non          | 23        | 57.5%         |
| Oui          | 10        | 25%           |
| Parfois      | 7         | 17.5%         |
| <b>Total</b> | <b>40</b> | <b>100%</b>   |

En observant ce tableau, on se rend compte que la méthode explicative, c'est- à-dire déductive ne permet pas 57.5% des apprenants à réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans leurs productions écrites, 17.5% le font parfois et 25% arrive à le faire.



**Tableau 24:** avis des élèves en fonction de leurs capacités à pouvoir réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans la production écrite selon la démarche par questionnement ou inductive de l'enseignant.

| Réponses     | Effectifs | Pourcentages% |
|--------------|-----------|---------------|
| Oui          | 19        | 63.33%        |
| Parfois      | 8         | 26.67%        |
| Non          | 3         | 10%           |
| <b>Total</b> | <b>30</b> | <b>100%</b>   |

Il ressort du tableau ci- dessus que 63.33% des apprenants confirment l'amélioration de leur performance en grammaire grâce à la méthode inductive préconisé par l'APC.26.67% sont moyennes contre 10% ceux qui échouent.

Question N°5 : pensez-vous que la leçon de grammaire peut-elle vous servir dans la vie courante?

**Tableau 25:**avis des apprenants sur l'utilité de la grammaire dans leur vie quotidienne.

| Réponses | Effectifs | Pourcentages% |
|----------|-----------|---------------|
| Oui      | 50        | 71.43%        |
| Non      | 20        | 28.57%        |
| Total    | 70        | 100%          |

Il est clairement visible que dans ce tableau que 71.43% des apprenants enquêtés pensent que la leçon de grammaire peut les servir dans la vie courante, par contre 28.57% ne sont pas de cet avis.

- Si oui comment ?

**Tableau 26:** répartition en fonction de leurs justifications

| Réponses   | Effectifs | Pourcentages% |
|--|-----------|---------------|
| On peut sensibiliser notre entourage à travers la phrase négative. | 25        | 50°/°         |
| On peut se servir de la phrase                                     |           |               |

|   |           |             |
|---|-----------|-------------|
| interrogative pour interroger un malade | 25        | 50%         |
| <b>Total</b>                            | <b>50</b> | <b>100%</b> |

À la lumière de ce tableau nous constatons que 50% des apprenants pensent la grammaire est utile dans la mesure où ils peuvent sensibiliser leur entourage et 50% par contre estiment qu'ils peuvent plutôt recueillir les sur l'état d'un malade à l'aide de la phrase interrogative.

### **3.4. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Interpréter dans ce cadre particulier consiste à donner une signification sur les résultats obtenus du questionnaire adressé aux enseignants et aux apprenants du Lycée de Nsam-Efoulan. Ainsi, nous allons commencer par l'interpréter les résultats obtenus auprès des enseignants, ensuite ceux des apprenants.

#### **3.4.1. Le questionnaire des enseignants**

Pour distribuer notre questionnaire d'enquête dans le lycée d'Efoulan, nous avons pu rencontrer 10 enseignants de français ; mais parmi ces derniers, les femmes sont plus nombreuses que les hommes avec un pourcentage de 80%. Ainsi, ceux qui exercent le métier depuis plus de quatre ans dominant dans le lycée soit 70% d'enseignants contre 30%. Cependant, nous avons eu l'avantage de nous informer auprès des deux catégories d'enseignants sur le terrain, les PLEG (40%) et les PCEG (60%).

Après le dépouillement du questionnaire adressé aux enseignants, il en ressort selon le tableau 2 de notre échantillon que la majorité d'enseignants soit 80% est d'avis que l'objectif de l'enseignement/apprentissage de la grammaire au sous-cycle d'observation est de permettre à l'apprenant de pratiquer convenablement le français courant aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Cependant, la plupart de ces enseignants ont des difficultés à pratiquer convenablement l'APC comme il se doit, soit 60% qui appliquent encore la démarche déductive dans leurs salles de classe et par conséquent ne parviennent pas à amener leurs élèves à réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans la production écrite, ceux-ci ont également signalés les difficultés qu'ils éprouvent pour formuler la compétence ainsi que le corpus ; et ils pensent que la multiplication des séminaires, la réduction des effectifs par classe pourraient résoudre le problème. Par ailleurs, d'autres enseignants sont allés jusqu'à solliciter un cours pratique dispensé par un expert. Par

contre, ceux qui pratiquent véritablement l'APC dans les classes de 6<sup>ème</sup> soit un pourcentage de 40% estime que les élèves comprennent mieux le fonctionnement de la langue grâce à la méthode inductive recommandée par cette approche. Nous notons selon nos analyses que 90% d'enseignants estiment que l'APC est une approche qui met l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Malgré qu'ils éprouvent des difficultés à la pratique de l'APC, 90% d'enseignants enquêtés reconnaissent que le respect des principes de cette approche pourrait améliorer la performance des élèves en grammaire.

### **3.4.2. Le questionnaire des apprenants**

#### **3.4.2.1. Identification des enquêtés**

Pour effectuer notre enquête, nous avons recensé 70 élèves du sous-cycle d'observation du lycée d'Efoulan soit 40 apprenants pour la classe de 6<sup>ème</sup>1 et 30 apprenants pour la classe de 6<sup>ème</sup>2. Parmi ces apprenants nous avons consultés 45 filles et 25 garçons. Leurs âges varient entre 10,11 et 12 ans, mais les plus nombreux sont ceux de 10 et 11 ans avec 42.86% ; dont nous pensons que leurs réponses nous seront utiles dans notre recherche.

Sur la base de réponses obtenues auprès des apprenants, il est important de souligner que 92.85% des apprenants aiment le cours de grammaire contre 7.14% ; mais malgré qu'ils soient attirés par la leçon de grammaire, la plupart n'arrivent pas à réinvestir les savoirs qu'ils ont acquis en classe lors de leurs tâches autonomes d'expression écrite et cela est vérifiable grâce à l'analyse du tableau N°22 soit 57.5% n'arrivent pas à le faire, 17.5% le font difficilement et 25% seulement le font véritablement cela est dû à la démarche adoptée par les enseignants. Par contre 63.33% des apprenants confirment l'amélioration de leur performance en grammaire grâce à la méthode par questionnement. Avec l'APC la plupart des apprenants consultés pensent qu'ils peuvent se servir de la grammaire face à une situation de la vie courante soit 50% qui pensent sensibiliser leur entourage à travers la phrase négative et 50% pensent se servir de la phrase interrogative pour recueillir les informations. De ce qui précède, l'APC apparaît comme une meilleure méthode pour l'enseignement de la grammaire malheureusement elle est mal appliquée au lycée d'Efoulan car les enseignants n'ont pas une bonne maîtrise de cette approche.

Après avoir interpréter les données, il est nécessaire pour nous de passer à la vérification des hypothèses.

### **3.5. SYNTHÈSE DU TRAVAIL**

Pour un travail scientifique, il est nécessaire de réunir les différents éléments qui nous ont permis d'arriver à un résultat précis, en un ensemble cohérent et homogène. S'agissant de notre travail, la synthèse consiste à faire vérifier les hypothèses de recherche préalablement formulées sur la base des résultats obtenus lors de nos enquêtes sur le terrain.

#### **3.5.1. Vérification des hypothèses**

Vérifier les hypothèses revient à s'assurer si une idée émise au départ reste sans aucune modification, même après l'analyse et interprétation des données recueillies sur le terrain. En fait, pour vérifier nos hypothèses, nous allons nous appuyer sur les éléments qui nous ont permis de recueillir les données afin d'infirmer ou confirmer nos hypothèses.

##### **3.5.1.1. Première hypothèse de recherche**

Nous l'avons formulée en ces termes : L'approche par les compétences est une nouvelle approche qui met l'apprenant au centre des apprentissages en vue de le rendre autonome. Cette hypothèse montre la particularité de l'APC dans le processus enseignement/apprentissage, ceci dans toutes les activités de la classe de français en général et en grammaire en particulier. Ainsi, cette conception de l'APC s'oppose à l'ancienne approche pédagogique où l'enseignant venait pour transmettre le savoir aux élèves. Les questionnaires adressés aux enseignants et aux apprenants nous permettent de confirmer notre hypothèse dans la mesure où d'après les résultats obtenus dans le tableau n°10 (questionnaire enseignant) ,90°/° déclarent que l'approche par les compétences met l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser que sur ce que l'enseignant va enseigner. D'après l'analyse des données, la plupart des apprenants consultés pensent qu'ils peuvent se servir de la grammaire face à une situation de la vie courante soit 50°/° qui pensent sensibiliser leur entourage à travers la phrase négative et 50°/° pensent se servir de la phrase interrogative pour recueillir les informations. Eu égard à ce qui précède, nous pouvons affirmer que notre première hypothèse est vraie.

##### **3.5.1.2. Deuxième hypothèse de recherche**

Il est important de rappeler cette hypothèse avant de la vérifier : Enseignement/apprentissage de la grammaire au travers l'APC favorise la maîtrise du contenu, et

son réinvestissement dans la production écrite. En fait, après l'analyse des réponses obtenues, nous nous rendons compte que la pratique de la grammaire par la méthode inductive de l'APC a donné un pourcentage supérieur par rapport à la méthode déductive. Il est bien vrai que les contenus d'apprentissages restent les mêmes, mais c'est la manière de les transmettre qui diffère d'une approche à l'autre. Cette hypothèse se vérifie selon le tableau 9 (questionnaire des enseignants) où les peu d'enseignants qui pratiquent convenablement l'APC confirment que leurs élèves de la classe de 6<sup>ème</sup> sont performants et réinvestissent les savoirs grammaticaux dans leurs productions écrites. Par ailleurs, 90°/° d'enseignants pensent que la bonne application de l'APC peut améliorer la performance des apprenants en grammaire. 100°/° des apprenants pensent qu'ils peuvent se servir de la grammaire en dehors de classe. Ces nombreux éléments nous amènent à considérer notre première hypothèse comme vérité.

### **3.5.1.3. Troisième hypothèse de recherche**

La bonne application de l'approche par les compétences pourrait remédier les lacunes des apprenants en expression écrite. Ainsi formulée, notre troisième hypothèse de recherche nous a permis de nous interroger sur le rôle joué par les enseignants face à l'échec linguistique des apprenants dans les tâches autonomes d'expressions écrites. L'enseignant doit être un modèle et nous signalons que sa compétence et même sa performance sont le reflet direct ou indirect de celle de ses élèves. Son rôle est d'autant plus déterminant que la loi de l'orientation du 14 avril 1998 lui confère la tâche de responsable de la qualité de l'éducation. Ainsi, les résultats obtenus pour la mini-intégration après le cours sur les degrés de signification de l'adjectif qualificatif fait en classe de 6<sup>ème</sup> confirment cette hypothèse dans la mesure où pour 31 groupes organisés 25 groupes soit 80.64°/° ont utilisé convenablement les trois types de comparatif dans un paragraphe de 5 lignes. Par contre, les résultats des questionnaires partagés aux enseignants et aux apprenants montrent que la méthode explicative au lieu du questionnement ne permet pas le réinvestissement des savoirs. Le tableau n°21 confirment cela 57.5% des apprenants ne parviennent pas à réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans leurs productions écrites, 17.5% le font parfois et 25% seulement arrivent à le faire à travers la méthode déductive ou explicative.

Une question occupe notre esprit: comment atteindre un objectif sans avoir recours à la méthode? Méthode qui, dans sa définition la plus simple est un chemin, une voie à suivre pour atteindre un objectif. Ces nombreux éléments nous amènent à considérer notre troisième

hypothèse de recherche comme une vérité car bien que les enseignants seuls ne soient pas responsables de cette situation, il n'en demeure pas moins vrai que l'échec linguistique des apprenants est en grande partie la conséquence de la mauvaise application de l'approche pédagogique par les enseignants.

#### **3.5.1.4. Hypothèse générale**

L'hypothèse générale c'est celle qui répond directement à la question centrale de notre recherche. Elle a été formulée en ces termes :« La non maîtrise de l'approche par les compétences par les enseignants serait à l'origine de la mauvaise performance des apprenants en grammaire ». À la suite de la vérification des hypothèses secondaires, il ressort que l'approche par les compétences est appliquée au sous-cycle d'observation du lycée d'Efoulan mais malheureusement avec beaucoup de défaillance. Les résultats des questionnaires distribués à ces enseignants justifient cette affirmation. La plupart des enseignants enquêtés soit 80°/° avouent leurs difficultés à appliquer convenablement l'APC, il transparaît de par cette enquête que la plus part d'enseignants ne respectent pas les étapes de la leçon prescrites par cette nouvelle approche, par conséquent ces derniers ne parviennent pas à aider les apprenants à réutiliser ces savoirs grammaticaux dans la tâche autonome d'expression écrite. En conclusion donc, la mauvaise application de l'APC conduit à la mauvaise performance des apprenants en grammaire en expression écrite.

### **3.6. PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES**

Tout au long de ce travail, nous avons essayé de mettre en exergue le problème qui se pose à l'application de l'APC dans l'enseignement de la grammaire afin d'y apporter quelques solutions. Ainsi, nos propositions s'adresseront particulièrement aux cadres pédagogiques c'est-à-dire les inspecteurs, et aux enseignants et les élèves.

#### **3.6.1. Propositions aux cadres pédagogiques**

Le contrôle des méthodes d'enseignements et leurs applications sur le terrain est l'une des missions assignées à l'inspection nationale de pédagogie. Ainsi, à l'issue de notre observation sur le terrain on s'est rendu compte que bon nombre d'enseignants continuent à faire le *magister* C'est-à-dire qu'ils monopolisent la parole en exposant les savoirs aux apprenants malgré les reformes des approches pédagogiques. Or l'enseignement du français en général et

celui de la grammaire en particulier se veut d'une démarche active pour permettre aux élèves de découvrir eux même leurs propres difficultés afin de trouver la solution. C'est pourquoi, nous proposons aux acteurs de la chaine pédagogique de veiller à ce que l'approche par les compétences soit véritablement appliquée dans les établissements. Il faudra à cet effet remédier aux problèmes que rencontrent les enseignants pour la mise en pratique de cette approche. Pour y parvenir, ils doivent revoir les points suivants : la formation continue des enseignants qui sont sur le terrain, les manuels scolaires, le problème des effectifs pléthoriques.

#### **3.6.1.1. La formation continue des enseignants**

La formation continue des enseignants sur le terrain s'avère nécessaire pour faciliter l'application de l'APC dans les salles de classe car bon nombre d'enseignants n'en a pas la maîtrise. Cette formation ne consiste pas pour nous à inculquer quelques notions ; il s'agit des moments d'intense échange entre les enseignants et les experts en vue de s'accorder sur l'orientation à donner par rapport à la compréhension de cette notion et sa contextualisation pour répondre à la réalité socio politique et économique. Cette phase est non seulement un moyen pour les experts de se rassurer de la compréhension de la notion mais aussi un moment d'enregistrement des suggestions des enseignants sur le terrain et dont les avis peuvent aider à la contextualisation de la nouvelle approche.

#### **3.6.1.2. Les manuels scolaires**

L'enseignement-apprentissage est possible à travers l'utilisation des manuels scolaires. Aussi pouvons-nous dire que ces documents aussi importants qu'ils soient doivent contenir le savoir dont l'apprenant a besoin pour son apprentissage. Les manuels doivent être adaptés à l'approche et diversifiés pour permettre à l'enseignant de mieux aider l'apprenant et à celui-ci de mieux apprendre.

#### **3.6.1.3. Les effectifs pléthoriques**

Malgré l'injonction du ministère en charge de l'éducation secondaire aux chefs d'établissement de ne pas recruter plus de soixante élèves par classe, nous constatons que les effectifs pléthoriques sont présents dans les salles de classe. Ce problème d'effectifs pléthoriques est un handicap à l'intervention des enseignants dans les salles de classes. Pour

favoriser l'autonomie des apprenants chère à l'APC, nous proposons la réorganisation des salles de classes afin de permettre aux apprenants, dans l'esprit de la résolution d'un problème posé, de travailler en groupe ceci pour un meilleur suivi par l'enseignant qui peut donner des tâches aux apprenants en posant des situations-problèmes dont la résolution implique tous les membres du groupe.

### **3.7. PROPOSITIONS AUX ENSEIGNANTS**

L'enseignant est l'un des acteurs majeurs de l'éducation dans la mesure où il joue un rôle très fondamental dans le processus d'acquisition des savoirs et des savoirs-faire. De ce fait, il doit continuellement renouveler sa culture professionnelle dans un entretien perpétuel tout en veillant au respect des recommandations officielles, c'est-à-dire de s'informer sur les méthodes et les techniques en vigueur, d'échanger les idées avec les pairs. De ce fait, ils doivent ménager un effort sur les aspects suivants : le changement des pratiques professionnelles et l'autoformation.

#### **3.7.1. Le changement des pratiques professionnelles**

Par changement de pratiques professionnelles, on doit entendre les changements en profondeur, durable, qui touchent à l'*habitus* (Comportement acquis et caractéristique d'un groupe social) de l'enseignant. En d'autres termes, il s'agit de changer radicalement ses vieilles méthodes et épouser les nouvelles en espérant arriver à de meilleurs résultats, et non pas les changements formels qui consistent pour un enseignant parce que les programmes sont changés en curriculum, à introduire dans son journal de classe le terme «compétence» au lieu d'«objectif» pour impressionner et/ou pour répondre aux injonctions des inspecteurs, mais continue dans sa pratique à faire bénéficier les élèves de ses connaissances.

#### **3.7.2. L'autoformation**

Bien que la formation supervisée par les spécialistes et ou les inspecteurs pédagogiques soit utile et fiable, elle n'est pas la seule. Quand toutes les conditions ne sont pas réunies pour accéder à une formation exemplaire, l'enseignant peut toujours dans le but de voir les résultats de ses élèves s'améliorer, faire individuellement des recherches c'est-à-dire recueillir des informations à travers des publications en relation avec le domaine de recherche ou via internet, ce qui nous semble plus pratique.



Il ressort de ce travail que beaucoup d'apprenants éprouvent encore des difficultés à réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans la production écrite. Et cela est en grande partie dû à la méthode d'enseignement mal pratiquée dans les salles de classe. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire que les enseignants insistent sur l'évaluation intégrante qui prendra en compte un certain nombre d'exercices, pour s'assurer qu'à la fin de la leçon l'apprenant a maîtrisé l'essentiel de la leçon et de pouvoir les réutiliser pour résoudre les problèmes scolaires que les situations complexes de la vie quotidienne. Ces exercices peuvent être les suivants :

- identification d'un élément linguistique donné : à ce niveau, il sera question de faire connaître à l'élève la présence d'un élément linguistique précis en l'amenant à repérer celui-ci dans une production cohérente ; nous pensons que cela pourra être bénéfique pour la formation des acquisitions ;

- manipulation : cet exercice aidera l'apprenant de mettre en relation les savoirs linguistiques étudiés avec d'autres éléments de la langue tout en les maniant grâce à l'exercice d'entraînement.

- la créativité : Cet exercice doit être pris en compte, car elle permet à l'apprenant de s'entraîner à produire de façon autonome sans le recours d'un support, un matériau linguistique donné. Seul exercice nous permettant d'évaluer la performance de l'élève en grammaire.

### **3.8. PROPOSITIONS À L'ENDROIT DES APPRENANTS**

Le temps où l'enseignant vient à l'école pour faire accumuler les savoirs aux élèves est révolu surtout avec la nouvelle approche pédagogique; nous constatons aujourd'hui que les apprenants ne savent pas appliquer ce qu'ils ont appris ni au moment de l'évaluation en classe, ni dans la résolution de problème réel de la vie sociale de l'apprenant, et par conséquent ne possèdent pas la clé de la réussite scolaire ou mieux de la vie professionnelle. Ainsi, nous exhortons aux apprenants à participer constamment dans l'acquisition de leurs savoirs tout en faisant preuve de curiosité, de concentration et d'assiduité, éléments fondamentaux pour l'apprentissage en général et de la grammaire en particulière, ils doivent beaucoup s'exercer et de savoir que le fait de se faire comprendre par les autres ne signifie pas connaître la langue, mais plutôt de pouvoir maîtriser l'expression écrite et orale et de l'utiliser au moment opportun. Il doit de ce fait, chercher à s'améliorer en lisant tout ce qui est à sa disposition.

Par ailleurs, il doit faire l'effort de coopérer avec ses camarades pour échanger les idées, pour travailler en groupe même sans demande de l'enseignant, de considérer tous les exercices

qu'on lui propose comme étant un défi à relever et surtout les réutiliser dans les productions écrites et dans la vie quotidienne.

Parvenu au terme de ce chapitre qui achève notre travail. Il importe de rappeler qu'il était question pour nous d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus de l'enquête, de vérifier les hypothèses de recherches et de faire les suggestions pédagogiques . Il ressort de cette étude que l'APC est pour le moment, une approche pédagogique efficace pour l'apprentissage de la grammaire mais les enseignants éprouvent beaucoup de difficulté pour sa pratique en classe. Cette réponse nous a amené à vérifier également les hypothèses de ce travail et quelques propositions pour l'amélioration des apprentissages en grammaire.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'étude que nous avons réalisée s'inscrit dans le champ d'investigation de la nouvelle approche en vigueur. Précisément, il est question de la didactique de la grammaire selon l'approche par les compétences. Rappelons que cette approche est instaurée au Cameroun depuis 2014 et jusqu'à nos jours est seulement appliquée au sous-cycle d'observation (6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>). L'APC mérite ainsi bien de susciter l'intérêt de la recherche; surtout que les autorités éducatives elles-mêmes sont en train de procéder à sa vulgarisation. Ce travail présente un double objectif qui réside d'une part en la maîtrise de l'approche par compétences, en tant que futur professeur appelé à l'appliquer éventuellement l'année prochaine en situation de classe; et d'autre part, d'amener les professeurs en général, et ceux de français en particulier, à se familiariser avec elle, et à mieux s'approprier cette nouvelle méthode. Ceci dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la grammaire grâce à une nouvelle orientation et stratégie d'enseignement offertes par l'APC ; afin d'améliorer la performance des élèves dans leur production écrite, d'où la formulation de notre sujet: *enseigner et apprendre la grammaire selon l'approche par les compétences au sous-cycle d'observation et influence sur la production écrite : cas de la classe de 6ème au lycée d'Efoulan*. La question fondamentale qui sous-tend notre recherche est celle de savoir si la mauvaise application de l'APC dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire influencerait la performance des apprenants dans leurs productions écrites. Cette préoccupation globale qui, naturellement présuppose un ensemble de centres d'intérêts sous-jacents, une analyse progressive. Ainsi, notre travail se structurerait en trois chapitres.

Le premier chapitre, essentiellement théorique, a été le lieu de constater que l'APC avait fait l'objet de nombreuses études, avant de faire sa présentation partant de l'approche définitionnelle au mode d'évaluation en passant par la genèse, les principes, les objectifs, les contenus, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'apprenant et en finir par ses avantages dans le processus enseignement/apprentissage. Le deuxième chapitre, beaucoup plus pratique nous a d'abord permis de présenter la grammaire au sous-cycle d'observation, ensuite de montrer comment enseigner la grammaire selon l'APC en appliquant une leçon sur une fiche à travers une leçon de grammaire en 6<sup>ème</sup>, enfin de souligner quelques difficultés liées à la pratique de cette approche. Le troisième et dernier chapitre a été le moment pour nous d'interpréter les résultats après analyse des données d'une enquête préalablement préparée au moyen d'un questionnaire

adressé aux enseignants et aux apprenants du Lycée d'Efoulan, et enfin, nous avons procédé à la vérification des hypothèses de recherche. Ce chapitre nous a amené à la conclusion selon laquelle la mauvaise application de l'approche conduit aux mauvais résultats des apprenants. Au regard des difficultés que les enseignants éprouvent à appliquer l'APC, nous avons clôturé notre recherche en émettant des suggestions visant à pallier ces problèmes dans l'enseignement du français en général et celui de la grammaire en particulier. Car il s'est clairement avéré que «l'enseignement/apprentissage» de la grammaire à travers la méthode inductive recommandée par l'APC est plus productif et rend le cours plus pratique.

Au regard des lacunes constatées dans le processus d'enseignement de la grammaire, le but recherché était d'apporter quelques suggestions à l'amélioration de la pratique de l'APC pour aboutir à l'amélioration de la performance des apprenants en grammaire dans la tâche autonome d'expression écrite.

La réalisation de ce projet dépendra de l'implication effective de certaines parties prenantes de l'éducation, notamment, les cadres pédagogiques, les enseignants ainsi que les apprenants qui sont au centre des apprentissages.

Ces suggestions qui sont loin d'être exhaustives constituent un appel lancé d'une part aux cadres de la chaîne pédagogique à entreprendre le minimum de toute réforme pédagogique c'est-à-dire la formation des enseignants, la révision des manuels pour ne citer que ceux-ci, et d'autres parts elles invitent les enseignants au changement des pratiques professionnelles, à l'autoformation et les apprenants eux-mêmes à se former soit de façon autonome, soit avec la collaboration des pairs. Nous espérons donc, vu l'immensité des exigences en matière d'amélioration de la performance des apprenants que nos suggestions feront l'objet d'une quelconque attention.

Au bout du compte, nous reconnaissons qu'en dépit de notre volonté et notre enthousiasme, l'APC encore en chantier au Cameroun (avec pour conséquences l'extrême rareté des documents sur la question, et la rareté d'experts en la matière), notre immaturité en matière de recherche et le manque de clairvoyance même pourraient donner à cette étude un air d'inachevé. Le mérite de ce travail réside dans le fait que nous avons voulu proposer une réflexion sur l'une des préoccupations dans nos lycées. Cependant, nous ne pouvons guère prétendre avoir tout épuisé à propos de notre sujet. Ainsi, les travaux menés sur celui-ci par d'autres chercheurs nous permettront de l'améliorer d'avantage. Et nous pensons tout de même que ce travail aussi modeste soit-il, sera utile pour les autres éducateurs.

# BIBLIOGRAPHIE

## I. Manuels de grammaire

- Grammaire du français 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup>, IPAM, 1991.
- **Achard, Anne marie et al.** (1996) *Grammaire et expression 6<sup>ème</sup>*, Hachette éducation.

## II. Ouvrages méthodologiques et théoriques

- **AKTOUF, Omar**(1987), *Méthodologie des sciences sociales et approche quantitative des organisations*, Québec, P.U.Q.
- **BEAUD, Michel**(1998), *l'Art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de D.E.A ou tout autre travail universitaire*, Paris, la Découverte.
- **FRAGNIERE, Jean-Pierre**(1986), *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod.
- **GRAWITZ, Madeleine**(1991), *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- //- (1996), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- **GHIGLIONE, Robert et MATALON, Bernard**(1985), *Les enquêtes sociologiques : théoriques et pratiques*, Paris, Armand Colin.
- **KETELE, Jean. Marie De**(1993), *Méthodes du recueil d'information*, Bruxelles, de Boeck. Wesmarks.
- **MENDO ZE, Gervais**(2008), *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, Yaoundé, P.U.A.
- **PENA-RUIZ, Henri**(1986), *Philosophie de la dissertation*, Paris, Bordas.

## III. Ouvrages généraux

- **BESSE, Henri et Porquier, REMY**(1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier.
- **GENOUVRIER, Émile. Et GRUWEZ Claudine**(1987), *Grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire*, Paris, Larousse.

- **MARCHAND, Franck**(1971), *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- **NIQUET, Gilberte**(1991), *Enseigner le français pour qui ? Comment ?* Paris, Hachette.

#### IV. Ouvrages et articles spécialisés

##### IV.1 Ouvrages

- **BELINGA BESSALA, Simon**(2005), *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Édition CLÉ.
- **BIPOUPOUT, Jean-Calvin**(2011). *Et alii, L'Approche par compétences : Module de formation*, Yaoundé.
- **CHEVALLARD, Yves**(1985), *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- **COUSSINET, Roger**(1959), *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, P.U.F.
- **GUEDON, Patrick** (2003), *Taxi ! Guide pédagogique*. Paris : Hachette.
- **HALTE, Jean, François**(1988), *La Didactique du français*, Paris, P.U.F, « Que sais-je ».
- **PERRENOULD, Philippe**(1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, Le Harmattan.
- **---**(1995), *Des savoirs aux compétences ; de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.
- **---** (1997), *Construire des compétences dès l'école*, 3è éd., Paris, ESF.
- **---** (2000), *L'Approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.
- **PUREN, Christian**(1994), *La Didactique des langues à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-Crédif.

- /- (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langue*, Paris, Nathan.
- **ROEGIERS, Xavier**(2000), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Université, 2<sup>e</sup> édition.
- /- (2003), *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- //- (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, mars.

#### IV.2. Articles

- **BOUTIN, Gérald**(2004), « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *in connexions*, N°81, pp.1-14.
- (2000), « Le behaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes », *in Québec français*, N°119, PP.37-40.
- **El Khatif W.** (2012), « Les réformes des programmes de français selon la logique des compétences : enjeux, difficultés et implications, Le français à l'université », *BULLETIN français à l'université*, Vol. 17, n° 2. pp.32-55
- GÉLINAS, Arthur.**(2004) « les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. La perspective du changement en éducation » *in Moni-L'Hostie et Louis Philippe Boucher. (Dir), L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*, Presses de l'université du Québec, pp. 36-50.
- **HIRTT, Nico**, (2009) « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *in L'école démographique*, no39, pp. 1-34.
- **JONNAERT, Philippe et alii**, (2005), « Contribution critique au développement des programmes d'étude : compétence, constructivisme et interdisciplinarité », *in Revue des sciences de l'éducation*, no3, pp 667-696.
- (2007), « Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs : pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent

pas? », in *Observatoire des réformes en éducation/Université du Québec à Montréal (ORE/UQÀM)*, pp. 1-4.

- **TISSET, Carole**, (2010) « Profession enseignante », *Enseigner la langue française à l'école*, Paris, Hachette éducation.PP.1-8.

## V. Mémoires

- **AISSATOU, Alim**, (2015), *Didactique de la grammaire : de l'OPO à l'APC : cas du sous – cycle d'observation du lycée bilingue d'Etoug-ébé*, mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, INEDIT.

- **BELIBI, Alexi-Bienvenu**, (1995) *Analyse des obstacles à l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun : le cas de la méthode dite S.L.I.P.E.C*, mémoire de DEA, Université de Sthendal-Grenoble.

- **CHINDJOU KOUAKAP, Miguette Lafortune**, (2014), *Didactique du français aujourd'hui : de la pédagogie par objectifs à l'approche à l'approche par les compétences*, mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, INEDIT.

- **FORKOU BOUWE, Inés Philotté**, (2012) *Enseignement/apprentissage des homonymes et approche par les compétences : cas des élèves du premier cycle des lycées de Mballa II et Nkoleton*, mémoire de DIPESII, ENS Yaoundé, INEDIT.

- **MANKA, Thécla**, (2005) *La pédagogie par objectifs appliquée à l'enseignement de la grammaire française en classe anglophone : le cas de la classe de form V de la ville de Yaoundé*, mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, INÉDIT.

- **MEKOUA ADJ, Jeanne Duviale**, (2012), *L'approche par les compétences dans l'enseignement-apprentissage de la dissertation littéraire : cas de la Terminale D2 du lycée bilingue d'application de Yaoundé*, mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, INÉDIT.

- **MEZANE, Fatima Zohra**, (2006), *Enseignement de la grammaire au moyen*, mémoire de fin de licence, Université d'Oran Es-Sénia, INÉDIT.

- **MINKA, Madeleine Fernande**, (2013), *La langue française au second cycle. Étude comparative de la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences : application aux actes de langage indirects*, mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, INÉDIT.



## VI. Dictionnaires

- **GALISSON, Robert et COSTE, Daniel**, (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- **LANDSHEERE Gilbert De**, (1992) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche*, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, Paris, P.U.F.

## VII. Textes et instructions officiels

- **MINEDUC**, (1995) Les États Généraux de l'Éducation.
- /- (1986), Arrêté N°135/D/40/MINEDUC-IGP/ESG fixant les objectifs, principe, méthodes et programmes dans l'enseignement du français aux premier et second cycles des lycées et collèges, Yaoundé,.
- /- (1998) La loi d'Orientation de l'Éducation.
- **MINESEC**, *programme d'études de français première langue classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> guide pédagogique*, Yaoundé, 2014.

## VIII. Webographie

- <http://Wiki.Univ-paris5.fr/Wiki/Apprentissage>. Consulté le 08/10/2014.14:20.
- <http://fr.Wikipedia.Org/Wiki/didactique>. Consulté le 02/05/2015. 15:09.
- <http://WWW.marocagreg.Com/forum/sujet-de-la-pédagogie-par-objectifs-a-la-pédagogie-par-compétences-6925.html>. Consulté le 10/02/2016. 16:14.
- [www.de l'approche par les compétences enseigner-apprendre.htm](http://www.de-l'approche-par-les-compétences-enseigner-apprendre.htm). Consulté le 29.12.15 à 16h09.
- [www.nouvelliste en Haïti- l'APC ou le pilotage de l'école pour les résultats.Htm](http://www.nouvelliste-en-Haïti-l'APC-ou-le-pilotage-de-l'école-pour-les-résultats.Htm). Consulté le 29.12.15 à 16h09
- [http://cueep.univ-lille1.fr/pédagogie/La PPO.htm](http://cueep.univ-lille1.fr/pédagogie/La-PPO.htm). Consulté le 25/02/2016. 08:45.
- <http://fr.Wikipedia.Org/Wiki/P%C3%A9dagogie>. Consulté le 16/02/2016. 16:55.



**ANNEXES**

# QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre de notre formation à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, nous menons une recherche sur le thème : *Enseigner et apprendre la grammaire selon l'approche par les compétences au sous-cycle d'observation du lycée d'Efoulan* .Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions de manière objective pour nous permettre de réaliser une analyse scientifique des données .Nous vous remercions.

**NB :** Cochez la réponse correspondante

## I- IDENTIFICATION DE L'ENQUETE

**Sexe :** Féminin  Masculin

**Ancienneté :** Moins de 4 ans  4 ans et plus

**Grade :** PLEG  PCEG

## II- QUESTIONS

1-Quel est l'objectif de l'enseignement/apprentissage de la grammaire au sous-cycle d'observation selon la nouvelle approche ?

- De permettre la maîtrise des règles grammaticales ;
- De permettre à l'apprenant de pratiquer convenablement le français courant aussi bien à l'écrit comme à l'oral ;
- De permettre à l'apprenant d'avoir un savoir scientifique de la langue.

2- Dans votre cours de grammaire optez-vous pour quelle démarche ?

Inductive  Déductive

Justifiez votre réponse.....

.....

3- A travers votre démarche vos élèves parviennent-ils à réinvestir leurs savoirs grammaticaux dans les tâches autonomes d'expression écrite ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse.....

.....

4 - A votre avis quelle peut être la cause de la mauvaise performance des apprenants en grammaire ?

Les enseignants ont des difficultés à appliquer la nouvelle approche en vigueur.

Les élèves ne s'intéressent pas au cours de grammaire.

5 - quelles sont les difficultés que vous rencontrez pendant vos cours de grammaire?

La formulation de compétence attendue ;

L'élaboration du corpus ;

La formulation de règle ;

6 - respectez-vous toutes les étapes de la leçon selon l'APC pendant vos cours de grammaire ?

Oui

Non

- Que proposez-vous pour pallier à ces difficultés ?

7 – Selon vous, l'APC met-elle l'accent sur :

Ce que l'élève doit maîtriser.

Ce l'enseignant doit enseigner.

8 – Pensez-vous que la bonne application de l'APC puisse améliorer les lacunes des apprenants en grammaire ?

Oui

Non

Si oui comment ?.....

.....

Si non pourquoi ?.....

.....

## QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX APPRENANTS

Dans le cadre de notre formation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, nous menons une recherche sur le thème : *Enseigner et apprendre la grammaire selon l'approche par les compétences au sous-cycle d'observation du lycée d'Efoulan*. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions en toute sincérité .Nous vous remercions.

**NB : Cochez la réponse correspondante**

### I- IDENTIFICATION DE L'ENQUÊTE

1) Sexe :            Féminin                Masculin   

2) Age :            \_\_\_\_\_

3) Classe :        \_\_\_\_\_

### II- QUESTIONS

1 – Aimez-vous les leçons de grammaire ?

Oui                Non   

2 – A quoi ces leçons de grammaire sont-elles utiles pour vous ?

Nous permet d'écrire sans faute de grammaire ;

De connaître le fonctionnement de la langue française ;

D'améliorer notre façon d'écrire et de parler.

3 – Quelle technique l'enseignant utilise-t-il pour dispenser la leçon de grammaire ?

Il pose des questions nous permettant de formuler la règle ;

explique pour nous amener à la règle.

4 – De ces deux techniques laquelle vous permet de mieux comprendre le cours de grammaire ?

Justifiez votre réponse.....

.....

5 – Parvenez-vous à restituer vos savoirs grammaticaux dans vos productions grâce à la manière dont l’enseignant procède pour dispenser son cours?

Oui  Non  Parfois

6 – La leçon de grammaire peut-elle vous servir dans la vie courante ?

Oui  Non

Justifiez votre réponse.....

.....

Lundi 10 janvier 2016

Bien | À l'occasion de la vente  
du terrain de votre voi-  
sin, le chef du quartier  
~~vous~~ demandent de faire le  
marchandage. Dans un  
paragraphe de 5 lignes, par-  
lez nous de ce marchandage  
en utilisant les comparatifs  
pour convaincre le client  
d'acheter ce terrain.

je vous conseille ce terrain  
parce que c'est plus ~~legal~~ que d'au-  
tre terrain en vente ici  
ou quartier. Son prix est  
moins cher que sa valeur  
et son emplacement est  
aussi important que le  
terrain de fait.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |            |
|--|------------|
| <b>DÉDICACE</b> .....  | <b>i</b>   |
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....   | <b>ii</b>  |
| <b>LISTE SIGLES ET ABRÉVIATIONS</b> .....  | <b>iii</b> |
| <b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....  | <b>iv</b>  |
| <b>RÉSUMÉ</b> .....  | <b>v</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | <b>vi</b>  |
| <b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....   | <b>1</b>   |
| <b>CHAPITRE 1 : DE LA PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE RÉFÉRENCE :<br/>L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES</b> ..... | <b>10</b>  |
| 1.1. L'ORIGINE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.....  | 10         |
| 1.1.1. Définition .....  | 11         |
| 1.1.2. Caractéristiques .....  | 12         |
| 1.1.3. Les objectifs .....   | 12         |
| 1.1.4. Les principes de l'APC dans l'apprentissage.....  | 13         |
| 1.1.5. Les contenus.....   | 14         |
| 1.1.6. Le rôle de l'enseignant.....  | 14         |
| 1.1.7. Le rôle de l'apprenant .....  | 15         |
| 1.2. procédés d'évaluation au sous –cycle d'observation selon l'APC .....                                    | 17         |
| 1.2.1. Expression écrite .....   | 18         |
| 1.2.2. Expression orale.....   | 18         |
| 1.2.3. Etude de texte.....   | 18         |
| 1.2.4. Correction orthographique .....   | 18         |
| 1.3. LES AVANTAGES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES DANS LE<br>PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE .....   | 18         |



**CHAPITRE 2 : LA GRAMMAIRE FRANÇAISE AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION SELON L'APC ET LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA PRATIQUE DE CETTE APPROCHE ..... 21**

**2.1. LA GRAMMAIRE FRANÇAISE AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION ..... 21**

2.1.1. Le programme officiel de l'enseignement du français au Cameroun et les compétences attendues ..... 21

2.1.2. Les compétences générales ..... 22

2.1.3. Les contenus grammaticaux..... 23

**2.2. COMMENT ENSEIGNER LA GRAMMAIRE SELON L'APC ? ..... 24**

2.2.1. La place de la grammaire ..... 24

2.2.2. l'activité d'apprentissage ..... 25

2.2.3. L'activité de l'élève ..... 26

2.2.4. L'activité de l'enseignant..... 27

2.2.5. La place de l'APC dans l'enseignement de la grammaire au sous cycle d'observation ..... 28

**2.3. L'APC ET L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ..... 28**

**2.4. LA PRÉSENTATION D'UNE FICHE DE PREPARATION SELON L'APC ..... 30**

2.4.1. Préparation théorique ..... 31

2.4.2. Préparation matérielle ..... 31

2.4.2.1. Les indications préliminaires ..... 31

2.4.2.2. La description du cours..... 33

2.4.2.3. La formulation d'une compétence ..... 34

**2.5. LE DÉROULEMENT D'UNE LEÇON EN CLASSE..... 34**

2.5.1. Indications préliminaires..... 34

2.5.2. Description du cours ..... 35

2.5.3. Description de la méthode suivie pendant le cours en classe ..... 38

2.5.4. Analyse de résultats de la mini-intégration ..... 39

|  |           |
|--|-----------|
| 2.6. QUELQUES DIFFICULTÉS LIÉES À LA PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES .....        | 40        |
| 2.6.1. Les difficultés liées aux autorités éducatives.....                                   | 40        |
| 2.6.1.1. Le problème des effectifs pléthoriques .....  | 40        |
| 2.6.1.2. Le problème de la gestion du temps .....  | 40        |
| 2.6.1.3. La promotion collective .....   | 41        |
| 2.6.1.4. Les manuels scolaires .....   | 41        |
| 2.7. LES DIFFICULTÉS LIÉES AUX ACTIVITÉS DE LA CLASSE .....                                  | 42        |
| 2.7.1. Le changement de posture .....  | 42        |
| 2.7.2. La formulation de la compétence.....  | 42        |
| 2.7.3. Le choix du corpus.....   | 43        |
| 2.7.4. Le respect des étapes de la leçon .....   | 43        |
| <b>CHAPITRE 3 : ANALYSE, INTERPRÉTATION, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET SUGGESTIONS.....</b> | <b>44</b> |
| 3.1. TECHNIQUES DE LA COLLECTE DES DONNÉES .....   | 44        |
| 3.1.1. Collecte de données.....  | 44        |
| 3.1.2. L'enquête .....   | 44        |
| 3.1.3. La population d'étude.....  | 44        |
| 3.1.4. L'échantillon de l'étude .....  | 45        |
| 3.2. LE QUESTIONNAIRE.....   | 46        |
| 3.2.1. Description du questionnaire.....   | 46        |
| 3.2.2. La passation du questionnaire .....   | 46        |
| 3.2.3. La technique de dépouillement des données.....  | 47        |
| 3.3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....  | 47        |
| 3.3.1. Questionnaire adressé aux enseignants.....  | 47        |
| 3.3.1.1. Identification des enquêtés.....  | 48        |
| 3.3.1.2. Les questions.....  | 48        |
| 3.3. QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX APPRENANTS .....  | 54        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3.1. Identification des enquêtés .....                  | 54        |
| 3.3.2. Questions.....                                     | 55        |
| 3.4.1. Le questionnaire des enseignants.....              | 58        |
| 3.4.2. Le questionnaire des apprenants .....              | 59        |
| 3.4.2.1. Identification des enquêtés.....                 | 59        |
| 3.5. SYNTHÈSE DU TRAVAIL .....                            | 60        |
| 3.5.1. Vérification des hypothèses .....                  | 60        |
| 3. 5.1.1. Première hypothèse de recherche.....            | 60        |
| 3. 5.1.2. Deuxième hypothèse de recherche.....            | 60        |
| 3.5.1.3. Troisième hypothèse de recherche .....           | 61        |
| 3.5.1.4. Hypothèse générale .....                         | 62        |
| 3.6. PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES .....                      | 62        |
| 3.6.1. Propositions aux cadres pédagogiques.....          | 62        |
| 3.6.1.1. La formation continue des enseignants.....       | 63        |
| 3.6.1.2. Les manuels scolaires .....                      | 63        |
| 3.6.1.3. Les effectifs pléthoriques .....                 | 63        |
| 3.7. PROPOSITIONS AUX ENSEIGNANTS .....                   | 64        |
| 3.7.1. Le changement des pratiques professionnelles ..... | 64        |
| 3.7.2. L'autoformation .....                              | 64        |
| 3.8. PROPOSITIONS À L'ENDROIT DES APPRENANTS.....         | 65        |
| <b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>                          | <b>67</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>                                | <b>69</b> |
| <b>ANNEXES.....</b>                                       | <b>74</b> |