

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

L'Application de l'APC en situation d'enseignement/apprentissage : le cas du lycée bilingue d'application – Dédales et perspectives de remédiation

Présentée en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement
Secondaire deuxième grade

Par :

ONANA Timothée Fils
Licenciée ès Lettres modernes françaises

Sous la direction
Joseph ABAH ATANGANA
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

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



DÉDICACE

À ma mère, NDZANA Minkada Marceline.

REMERCIEMENTS

La réalisation du présent ouvrage est le fruit des contributions intellectuelles, morales, matérielles et financières de plusieurs acteurs auxquels nous tenons ici à exprimer notre profonde gratitude. Nous pensons :

- ☞ au Pr Alexi-Bienvenu BELIBI qui a bien voulu superviser ce travail avec abnégation ;
- ☞ au Dr Joseph ABAH ATANGANA qui également a dirigé ce travail, de qui j'ai beaucoup appris. Sa disponibilité et son assistance resteront à jamais gravées dans ma mémoire ;
- ☞ à tous les enseignants du département de français de l'École normale supérieure pour leur encadrement pendant deux années de formation ;
- ☞ à Mme Gertrude ONGUÉNÉ.

LISTE DES SIGLES

- APC/ESV :** Approche par les compétences avec entrée par les situations de vie
- PPO :** Pédagogie par objectifs
- CONFEMEN :** Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage
- OTI :** Objectif terminal d'intégration
- COD :** Complément d'objet direct
- COI :** Complément d'objet indirect
- S.O.M.A :** Sujet, objet, milieu, agent
- PNUD :** Programme des Nations-Unies pour le développement
- UNESCO :** Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture. Une institution spécialisée de l'ONU créée en 1945.
- UNICEF :** Le fonds des Nations-Unies pour l'enfance, une agence de l'ONU consacrée à l'amélioration et à la promotion de la condition des enfants.
- LBA :** Lycée bilingue d'application

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: L'effet du changement de paradigme dans l'enseignement 62

Tableau 2: Les avis sur l'évidence de la compréhension de l'APC 63

Tableau 3: Les problèmes rencontrés lors de l'enseignement/apprentissage via l'APC..... 63

Tableau 4: Etapes de la leçon compliquant le plus la tâche aux enseignants..... 65

Tableau 5: Autres difficultés rencontrées dans la pratique de l'APC 66

Tableau 6: Esquisse de solutions au problème d'application de l'APC 67

RÉSUMÉ

C'est en 1995 que la conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) éveille les consciences des africains francophones sur l'implémentation de l'APC dans les systèmes éducatifs. Depuis lors, certains pays africains à l'instar de la Mauritanie vont expérimenter cette nouvelle approche pédagogique. D'autres par contre ont adopté une position d'observateur. Le Cameroun n'est pas en reste de ces changements. Depuis près de dix ans déjà souffle dans le secteur de l'éducation camerounais particulièrement, le vent de changement des paradigmes d'enseignement. On passe alors de la PPO à l'approche par les compétences. Cependant, ce passage laisse observer des difficultés sur la conduite de classe au moyen de la nouvelle approche. Conscient de cette situation, nous nous sommes proposé d'ausculter la situation pédagogique en se référant au cas du LBA pour dénicher nommément ces dédalles afin de proposer des perspectives de remédiation. De la sorte, nous commençons par faire l'épistémologie de l'APC afin de la comprendre, ensuite il est question d'examiner la situation pédagogique et ses rapports avec la pratique de classe au moyen de l'APC pour voir son impact réel sur celle-ci. Enfin, à travers les questionnaires adressés aux enseignants, des analyses faites, les résultats selon lesquels les effectifs pléthoriques, la maîtrise lacunaire de l'approche, et le problème des infrastructures et matériels didactiques adéquats retardent encore la prospérité de l'APC au LBA en particulier et dans le contexte camerounais en général, ont été obtenus. Partant, nous avons préconisé des perspectives de remédiation en termes de contextualisation de l'approche, de formation des enseignants et du contrôle des pratiques de classe.

Mots clés : APC, LBA, PPO, dédalles, remédiation, pédagogie, enseignement/apprentissage, l'application

ABSTRACT

In 1995, the conference of ministers of education (CONFEMEN) raised the awareness of French-speaking African countries on the implementation of the Competency Based Approach (CBA) in their systems of education. Some African countries, such as Mauritania, therefore adopted this new pedagogic approach while others showed little interest in it. In Cameroon, it was about ten years ago that we observed a shift from the communicative approach to CBA. However, implementing CBA in class seems to be a difficult task. This is what prompted us to find out the challenges of CBA and suggest some remediation measures with GBPHS as a case study. This work therefore first gave the background to CBA with a view to assessing how it is implemented in class. Our findings reveal that CBA, in Cameroon in general and in GBPHS in particular, faces impediments like overcrowded classes, teachers' limited knowledge of the said-approach, and the lack of appropriate infrastructures and didactic materials. The contextualization of CBA, teachers' training and the control of the practice of CBA in classes are some of the remedial measures we have suggested.

Key words: CBA, GBPHS, Challenges, remediation, pedagogy, teaching/learning, application

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1-Les motivations

L'une des observations faites sur les politiques éducatives au Cameroun est celle en rapport avec les approches pédagogiques (la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences). L'APC spécifiquement en tant que méthode d'enseignement/apprentissage qui excelle par ses mérites portant sur la construction du savoir par l'apprenant aidé de l'enseignant est l'objet sur lequel notre choix a été porté.

En effet, l'école dans le monde et en Afrique en particulier a été choisie comme cadre de référence pour la formation à la fois physique, morale et intellectuelle de l'Homme. De même, les méthodes et les approches pédagogiques qu'on y retrouve ont été adoptées par l'Etat qui en assure le contrôle. Ceci étant, telle ou telle méthode choisie devra permettre à celui-ci d'atteindre ses objectifs. De la sorte, l'Etat camerounais dans le souci d'avoir des individus capables de créer, et surtout dans sa logique de réaliser les objectifs politiques et économiques qu'il s'est assignés parmi lesquels l'atteinte de l'Emergence à l'horizon 2035 n'est pas resté à l'abri des changements de paradigmes pédagogiques qui sont pratiqués sur le continent. L'APC en l'occurrence est alors pratiquée par de nombreux pays métropolitains tels que la Belgique et le Canada. De plus, certains pays africains à l'instar de la Tunisie ont réalisé le bien-fondé d'une telle approche. Ses mérites dans ces pays influencent le monde en général et le Cameroun en particulier dont les rapports avec l'UNESCO viennent davantage contribuer à l'implémentation plus ou moins concrète de cette approche dans les classes de sixième et cinquième (entendues comme sous-cycle d'observation). Depuis près de 5 ans déjà souffle au Cameroun le vent des approches par les compétences.

Nous avons assisté à certains débats souvent enflammés autour de la pratique de cette approche dans notre pays. Les thèses formulées visent certaines à fragiliser l'approche. Certains auteurs en sont même arrivés à nier l'autonomie de l'approche qu'ils assimilent alors à la pédagogie par objectifs. D'autres avouent ne pas la comprendre. C'est ainsi que lors de notre stage pratique au LBA, nous nous sommes concertés avec certains enseignants qui nous ont confié que l'approche en situation de classe pose de nombreuses difficultés. Bons nombres que nous avons également rencontrés nous ont raconté leurs mésaventures. En effet, ayant plusieurs fois pratiqué cette approche étaient convaincus de la *maestria* avec laquelle leurs séances avaient été menées avant de connaître l'assistance des inspecteurs qui leur avaient fait certains reproches relatifs à leur conduite de classe. Plus d'une fois, disaient-ils,

chaque inspecteur présent faisait des reproches dont certains étaient parfois en contradiction avec les exigences d'un autre. *A contrario*, Certains experts et enseignants, s'inspirant des théoriciens défendent de main de fer la nouvelle approche et sollicitent la disparition de la PPO, qui, selon eux, n'a fait qu'enliser l'Africain en général et le Camerounais en particulier dans l'inaptitude de produire, de s'intégrer dans la société, encore moins de devenir autonome. C'est à ce titre qu'ils envisagent la pratique de cette approche dans toutes les classes du premier et du second cycle.

En prenant en compte toutes ces réalités sur l'APC sus-évoquées, nous avons axé notre sujet sur l'examen de cette approche. Mais, il n'a pas été question de revenir sur le conflit de l'existence de l'approche sur notre terroir car les curricula la confirment de manière irréfutable, ou de l'étude comparative des approches mais, nous nous sommes focalisé sur la situation pédagogique ou situation de classe et orienter la préoccupation vers les difficultés d'application de cette approche qui est déjà effective en classe, en se limitant sur l'étude de cas du LBA dans la mesure où l'approche qui est nouvelle ne peut pas être adoptée et pratiquée sans heurts eu égard aux témoignages que nous avons faits à son sujet.

Cette orientation pourrait alors être nécessaire dans notre contexte dans la mesure où elle permettrait d'atteindre des résultats surtout en termes qualitatifs et y proposer des solutions idoines pour épurer le cadre d'enseignement/apprentissage afin de réussir l'enseignement par la voie de l'APC sur laquelle ont misé les responsables de l'éducation.

Pour mener à bien notre travail, il semble impérieux à ce niveau de clarifier certains concepts qui occupent une place importante dans notre sujet et dont la clarification pourrait aider à mieux comprendre l'entreprise à laquelle nous nous sommes livrée.

2-Clarification des concepts

Six concepts clés s'illustrent dans ce sujet à savoir : l'application, la compétence, l'APC, les dédalles, la situation d'enseignement/apprentissage et les perspectives de remédiation.

2-1.L'APC

L'approche par les compétences de base avec entrée par les situations de vie est une approche qui repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80, basés sur la notion d'objectif terminal d'intégration. Développée sous le terme *pédagogie*

del'intégration, l'approche a été opérationnalisée par le *BIEF* progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et moyen (l'école de base), ainsi que de l'enseignement technique et professionnel. Fondée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité.

2-2. LaCompétence

Plusieurs définitions sont attribuées au concept de compétence. D'abord, Perrenoud (1995, p.9) la définit comme des « savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. » Le Boterf(1994, p.16) quant à lui estime que « la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Il n'y a de compétence que de compétence en acte. » Bosman (2000, p.15) par contre réduit la compétence à « une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoir-faire, savoir-être. » Enfin, pour Tardif (1998, p44), « les compétences sont des savoir-faire de haut niveau. »

De ce qui précède, on peut retenir de la compétence la possibilité pour un individu (élève particulièrement) de mobiliser les ressources pour résoudre des situationscomplexes.

2-3.L'Application

C'est un terme polysémique qui peut à première vue renvoyer à l'action de poser une chose sur une autre. Dans ces conditions, on peut parler par exemple de l'application du papier peint sur le mur. Par ailleurs, ce mot fait référence au soin ou à l'attention soutenue. Toutefois, dans un sens un peu plus médité et selon le *Dictionnaire de didactique de langue* de Gallisson et Coste (1976, p.6), ce mot se rapporte à la mise en pratique d'une théorie, autant dire d'une approche pédagogique. Ainsi, dans notre contexte, l'application de l'APC va-t-elle se rapporter à la mise en pratique de cette approche au cours des séances d'enseignement/apprentissage ; mieux encore à la pratique de l'enseignement au moyen de l'approche par les compétences suivant ses méthodes, sa philosophie et les objectifs auxquels elle aspire.

2-4-La Situation d'enseignement/apprentissage

L'expression situation d'enseignement/apprentissage renvoie en didactique à la situation pédagogique. L'une ou l'autre expression désigne la situation où s'effectue la rencontre d'une situation d'enseignement et une situation d'apprentissage. Bref, c'est un cadre dans lequel l'enseignant et l'apprenant sont respectivement l'un dans la pratique de l'enseignement et l'autre dans la pratique de l'apprentissage à un moment donné caractérisé par les paramètres du temps atmosphérique et du milieu. C'est ce qu'on appelle régulièrement la classe ou la situation de classe.

2-5. Les Dédalles

Le terme dédale est perçu d'emblée comme un ensemble compliqué de rues et de chemins où l'on s'égaré. Dans ce cas, il est synonyme de labyrinthe. Dans une seconde acception, ce mot revêt la signification d'un ensemble embrouillé et confus. En tant que tel, rentre dans le dédale tout ce qui est difficile, confus et qui suscite des débats. En clair, nous comprenons ce concept comme un ensemble de difficultés, de problèmes à surmonter que pose l'approche par les compétences en situation de classe exclusivement.

2-6. Les Perspectives de remédiation

Il s'agit des suggestions pour palier aux problèmes rencontrés dans la pratique de l'APC en classe.

3- Revue de la littérature

L'APC, en tant qu'élément majeur de ce sujet a déjà fait l'objet de débats au cours desquels de nombreuses thèses et théories se sont constituées. Par ailleurs, l'étude de la problématique de la pratique des classes via l'APC a déjà été faite par plusieurs devanciers, anciens étudiants de l'école normale et constitue en partie notre revue de la littérature. Nous sommes partis de ces travaux pour orienter notre sujet. Ceci étant, il est important que l'on puisse faire un détour sur certains travaux de recherche liés à notre étude que nous avons également consultés et dont nous nous sommes inspiré pour construire un raisonnement autour de cette approche.

Les travaux auxquels nous avons eu recours pour mener à bien notre étude sont d'une part les ouvrages et articles scientifiques dont les uns s'inscrivent dans le vaste champ de la

didactique traitant ainsi de l'APC et de la situation pédagogique, et les autres dans la psychologie entendue comme discipline de référence productive des méthodes pédagogiques et didactiques. D'autre part, nous avons pu recenser quelques mémoires de fin de formation. Il faut néanmoins noter que toute cette documentation connaît une orientation différente de la nôtre qui, cependant a été d'une importance capitale dans le traitement de notre problématique.

3-1-Travaux des didacticiens

Deux catégories de travaux ont été consultés : les ouvrages et les articles.

3-1-1-Les ouvrages

Concernant les ouvrages en didactique en lien avec l'APC ou avec la situation pédagogique, nous nous sommes référé aux théoriciens tels que :

Xavier Roegiers(2006) qui présente l'approche par les compétences sous le concept de pédagogie de l'intégration. Dans cet ouvrage, l'une des thèses de l'auteur est que l'approche par les compétences poursuit trois objectifs majeurs. Premièrement, mettre l'accent sur ce que l'enfant doit maîtriser, c'est-à-dire accorder plus de crédit à ce que l'apprenant doit maîtriser qu'à ce que l'enseignant doit lui transmettre comme enseignement. Il faut donc s'assurer ou se préoccuper des notions retenues ou à retenir au bout de chaque année ; deuxièmement, il faut donner du sens aux apprentissages, montrer à l'enfant le bien-fondé, l'utilité de ce qu'il apprend ; cela lui évitera l'ennuyeuse récitation par cœur des notions qu'il ne comprend pas. Ceci suppose donc amener l'enfant à aimer le contenu des connaissances car ces connaissances devront lui être utiles face aux situations de sa propre vie. Enfin, l'APC a pour but d'amener l'apprenant à solutionner ses propres problèmes (situations de vie) en prenant appui sur les savoirs dûment appris à l'école. Toutefois, il s'agit de certifier les acquis des élèves en termes de résolution des situations concrètes, mieux encore évaluer les compétences de l'apprenant en l'éprouvant par la résolution des problèmes concrets auxquels il fait face au quotidien.

Toutefois, l'auteur s'intéresse à l'évaluation et promeut une révision des critères de celle-ci à partir d'une grille plus apaisante que celle élaborée par la pédagogie par objectif.

Cet ouvrage nous a permis de trouver des éléments opératoires pour structurer le chapitre 1 de la première partie traitant de l'épistémologie de l'APC.

Xavier Roegiers(2008) fera dans ce document un exposé sur l'orientation de l'APC en Afrique francophone et s'appesantira sur les divergences de vues autour de cette approche encore appelées les tendances de l'APC. Pour lui, en effet, il n'existe pas une approche par les compétences mais plutôt des approches par les compétences qu'il va ranger en deux catégories à savoir les approches inclusives d'une part et de l'autre celles dites exclusives en se fondant sur un certain nombre de critères. Ce sont : le profil de sortie, le type de contenu et le processus d'enseignement /apprentissage.

François Fotso(2011) par contre expose dans un ton critique les insuffisances de la pédagogie par objectifs. Pour lui, la PPO a des actions figées non inscrites dans une dynamique de développement durable ; elle ne s'applique pas sur le long terme car ne s'implique pas dans la vie de tous les jours.

Beauchesne(1986) présente ici les grandes théories psychologiques qui sont des paradigmes fondateurs des approches pédagogiques, plus précisément le behaviorisme dont s'est inspirée la PPO à travers l'attente d'un comportement chez l'élève via la conception des objectifs pédagogiques opérationnels, le constructivisme et le socioconstructivisme dont s'inspire l'approche par les compétences à travers la redistribution des rôles en situation pédagogique. Cet ouvrage nous a permis de voir l'essor de l'APC et de comprendre son fonctionnement.

Jonnaert (2007) analyse la PPO et la décrit, puis fait une étude comparative entre la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences. Un ouvrage clairement conçu qui nous a livré dans le détail l'épistémologie des deux approches pédagogiques (la PPO et l'APC).

Pepel (2005) prend une orientation critique de la PPO dans cet ouvrage et estime que cette approche en visant la construction d'un comportement chez l'élève s'est éloignée de l'acte pédagogique au profit de l'acte constitué des réflexes.

De Ketele (2007) traite également de la notion de compétence chère à l'approche par les compétences.

Faeber(2004) décrit la situation d'apprentissage dans sa diversité. Celle-ci peut se décliner en situation d'apprentissage spontanée, en groupe, en présence et à distance, problème, étude de cas, cyber-enquête, etc. Par ailleurs, il soutient que lorsqu'on parle de la situation d'apprentissage, on fait référence à trois concepts : la problématique, le traitement

dela problématique et un environnement technologique et social auquel on peut associer un ensemble de ressources numériques dans lequel se trouve l'apprenant.

Bipoupout et alii (2011) quant à eux présentent la pédagogie de l'intégration comme une approche qui accorde une place de choix à l'activité de l'élève dans le processus de l'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.

3-1-2-Les articles scientifiques

Concernant les articles scientifiques, nous avons lu :

Jonnaert(2007). Dans cet article, l'auteur s'oppose contre ceux qui estiment que l'APC peut se rapprocher de la PPO au point parfois de s'y assimiler ou de se réduire. C'est pour cette raison qu'il va dire : « la PPO et l'APC ont des logiques distinctes, des fondements épistémologiques opposés et des approches pédagogiques qui ne s'allient pas. »(p.12)

Dubois (2008) pose dans cet article les éléments de base de l'APC en analysant la notion de compétence comme un processus essentiellement cognitif et en réaffirmant la logique de professionnalisation de cette approche. Il montre également comment se déroule une formation en APC en accordant une place singulière à l'apprenant qui fait face à plusieurs situations dans un intervalle de temps limité correspondant au temps de formation puis au sujet de l'évaluation dont il traite également. Il estime que l'évaluation en APC est une compétence que chaque personne doit construire pour réguler ou non ses actions.

Bernard (2007) critique dans cet article l'approche par les compétences ; il s'insurge contre une théorie qui ne prend pas en considération l'aspect contextuel qui pour lui est fondamental pour la pertinence d'une approche. Le concept de compétence tel que conçu par l'APC semble selon lui illustrer l'abstraction dans sa totalité dans la mesure où elle est définie en amont dans un contexte précis et introduite dans les curricula à destination de l'inconnu qui est marqué par les réalités de son milieu, son histoire et sa philosophie, ses faiblesses. Cet inconnu peut être l'étudiant d'Europe, d'Afrique, d'Amérique, d'Asie, etc. Mais, il ne sera pas le même.

3-2-Travaux des étudiants de l'École normale supérieure

Etant donné qu'on est rarement le premier à aborder un sujet de recherche, et que ce dernier demande la lecture des devanciers au risque de marcher sur leurs plates-bandes, nous

avons lu les mémoires de DIPES II soutenus à l'école normale supérieure qu'il convient de revisiter.

Aissatou (2015) a travaillé sur le thème *La didactique de la grammaire : De la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences, cas du sous-cycle d'orientation*. Dans son mémoire l'auteur a voulu résoudre le problème de la mauvaise performance des élèves en grammaire dans le sous-cycle d'observation. Pour se faire, une question fondamentale s'est posée, celle de savoir : la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences, laquelle des deux peut améliorer les performances des élèves en grammaire ? Elle est parvenue à l'aide d'une approche qualitative, les fiches de préparation et les questionnaires adressés et aux apprenants et aux enseignants, au résultat selon lequel l'enseignement/apprentissage de la grammaire à travers l'APC est plus efficace que celui avec la perspective de la PPO.

Manfred(2013) quant à lui traite des facteurs favorables à l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais en tant que langues étrangères. Les questions auxquelles elle a répondu étaient formulées ainsi qu'il suit : quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants et les apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais et du français en tant que langues étrangères ? Est-ce un problème de motivation, de discipline, de manuels scolaires ou de méthodes ? Si oui comment peut-on y remédier. L'auteur a pu obtenir en guise de réponse, à la fois le problème de motivation, de discipline, de manuel scolaire et de méthode.

Mengwa (2015) a travaillé sur les difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de 6^{ème}. Le questionnement qu'elle a esquissé était celui de savoir quelles sont les difficultés qui entravent l'enseignement de l'oral en première année au secondaire ? En d'autres termes quels sont les obstacles à la bonne didactique de l'élocution en classe de 6^{ème} compte tenu du fait que cette classe constitue le carrefour et le lieu de rencontre des enfants provenant d'horizons divers ? À travers une méthode éclectique à savoir l'entretien semi-directif de Durmont et Mauer et celle de Grawitz, elle est parvenue aux résultats suivants : la divergence des milieux d'où proviennent les élèves de même que leurs conditions d'apprentissages influencent énormément la dispensation des savoirs susceptibles de permettre aux concernés de s'exprimer aisément et correctement à l'oral.

E. Matamo(2015) a travaillé sur la didactique de l'oral selon l'approche par les compétences dans les classes du sous-cycle d'observation : le cas de la classe de 6^{ème}. Dans ses investigations qui tournaient autour des difficultés de l'enseignement de l'oral selon l'APC dans les classes du cycle d'observation en l'occurrence la classe de 6^{ème}, elle en a découvert que l'enseignement apprentissage de l'oral se heurte aux difficultés d'ordre didactique, conversationnelle, matérielle et aux interférences linguistiques.

Mbouombouo (2013) dans ses investigations montre que l'application de l'APC dans les classes du sous-cycle d'orientation au Cameroun n'est pas tout à fait effective car le contexte d'implantation est marqué par des problèmes tels que la non implication de toute la communauté éducative, la gestion des classes, les manuels scolaires inadaptés pour l'APC. Au vu de ces difficultés, il propose une prise en compte des formes d'évaluation, une valorisation des découpages séquentiels et une réduction des effectifs.

En somme, il est à noter que l'ensemble des documents auxquels nous avons accédé traite de manière différente de l'approche par les compétences. Cependant, nous avons voulu abondé dans le sens du travail mené par Mbouombouo (2013) dans lequel nous avons identifié certaines zones d'ombre qui nous ont permis de mener notre étude. Premièrement le candidat n'a pas assez exploré la situation pédagogique dans son ensemble pour voir ses tenants et ses aboutissants, car c'est à l'intérieur de celle-ci que s'exerce un enseignement/apprentissage. En d'autres termes, il en était resté superficielle quant aux difficultés d'enseignement/apprentissage via l'APC en situation pédagogique. Deuxièmement, les solutions proposées par ce candidat ont semblé se limiter au discours théorique en ceci qu'elles ne font pas allusion à la contextualisation de l'approche par les compétences, à son arrimage avec notre situation pédagogique, économique, politique et même culturelle. C'est donc pour compléter ces manquements que nous nous sommes lancé à une nouvelle recherche. Ainsi avons-nous intitulé notre sujet : L'application de l'APC en situation d'enseignement/apprentissage : le cas du lycée bilingue d'application de Yaoundé - dédalles et perspectives de remédiation.

Cependant, s'il est vrai que tout travail de recherche porte sur un problème, on est porté à se demander le problème que nous avons voulu résoudre dans ce sujet.

4- Le problème

Le sujet dont nous venons de justifier la faisabilité à travers la revue de la littérature et les motivations données pose essentiellement le problème de savoir quels sont les difficultés de la pratique d'enseignement/apprentissage via l'APC en situation pédagogique au LBA, quelles en sont les solutions ? En clair, il est question de réfléchir sur les dédales auxquels butent les enseignants du LBA dans leurs salles de classe lorsqu'ils conduisent des leçons selon la nouvelle approche pédagogique (l'APC). Il convient non seulement de les dénicher mais aussi de suggérer des solutions susceptibles de favoriser un enseignement de qualité via l'APC.

5-la problématique

Dans notre sujet, la question centrale en appelle d'autres dont l'ensemble constitue le corps de la problématique. Ces questions sont de trois ordres respectifs : l'APC, la situation pédagogique, l'impact de celle-ci sur l'APC et les esquisses de solutions.

Concernant l'APC, nous avons posé les questions suivantes :

- Comment comprendre l'APC ?
- Quel est son essor ?
- Qu'est-ce qui la distingue de la PPO ?
- Quels sont les enjeux de la pratique pédagogique selon cette approche ?

Au sujet de l'enseignement/apprentissage, notre souci est de répondre aux préoccupations ci-dessous :

- Qu'est-ce qu'une situation de classe ?
- Comment se présente-t-elle ?

Enfin, quant à l'impact de la situation pédagogique sur l'application de l'APC, nous avons posé ces questions :

- En quoi la situation pédagogique est-elle hostile à l'enseignement via l'APC ?
- Comment gérer ces difficultés pour un enseignement/apprentissage réussi suivant les canons de l'approche par les compétences?

6-Hypothèses de recherche

En guise d'hypothèses on peut retenir que les problèmes d'équipement, de la compétence lacunaire des enseignants brefs de contextualisation se posent comme difficultés majeures à la prospérité de l'APC au LBA et dans le contexte africain.

Quant à l'hypothèse de travail, on posera globalement que la conception des classes dans le contexte africain et camerounais en particulier ne correspond pas à celle prônée par l'approche par les compétences et que le poids des traditions pédagogiques entrave à la réussite de l'enseignement/apprentissage au moyen de l'APC.

7-Théories de référence

Le travail auquel nous nous sommes livré nous a imposé le recours à plusieurs théories qui traitent de l'APC. C'est ainsi que nous nous sommes référé à la pédagogie de l'intégration de Xavier Roegiers et aux différentes théories conçues autour de cette approche telles que l'approche de Jonnaert, de De Ketele, Tsafack, Bipoupout et les critiques de Jean Marc Bernard.

8- La Méthode

Pour mener à bien cette recherche en didactique, nous avons adopté la démarche hypothético-déductive qui a été théorisée par Roger Bacon. C'est une méthode scientifique qui consiste à formuler une hypothèse afin d'en déduire des conséquences observables futures (prédiction), mais également passées (retrodiction), permettant d'en déterminer la validité.

Pour MendoZe (2008, p.36) : « cette méthode part d'une question(a), le chercheur formule une réponse provisoire à la question (hypothèse) (b), il réalise des tests permettant de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse(c).»

L'enquête à travers le questionnaire est le moyen que nous avons choisi pour réaliser nos tests.

L'enquête est la quête des informations dans le but d'identifier les causes d'un phénomène et par la suite d'essayer d'y proposer des solutions. Elle nous a permis de vérifier nos hypothèses à travers des questionnaires que nous avons formulés et adressés aux différents enseignants, professeurs des collèges et professeurs des lycées tenant les classes du sous-cycle d'orientation au lycée bilingue d'application. C'est donc essentiellement cette

méthode qui nous aura permis de faire l'inventaire des problèmes concrets qui retardent la prospérité de la nouvelle approche pédagogique dans notre contexte, c'est la raison pour laquelle nous avons porté notre choix sur elle d'autant plus qu'elle préconise des solutions aux difficultés identifiées.

9-Le plan

Dans notre projet d'identification des difficultés majeures liées à l'application de l'APC, nous prévoyons un plan tripartite. Dans un premier temps, nous allons nous focaliser sur l'approche par les compétences en tant que théorie d'enseignement/apprentissage. Dans cette partie, il sera question de faire l'épistémologie de cette approche pour en savoir les tenants et les aboutissants en allant du principe que pour parler d'une chose, il faut la maîtriser de fond en comble. C'est la raison pour laquelle nous consacrerons deux chapitres à cette partie ; l'un intitulé l'APC : essor et théorie mettra l'accent sur l'origine de l'APC et les tendances à son sujet ; l'autre que nous avons nommé les enjeux de l'APC portera sur la portée et les limites de cette approche par plusieurs théoriciens. Dans un deuxième temps, nous allons nous intéresser à la situation pédagogique pour découvrir également ses tenants et ses aboutissants et son impact sur l'APC. Ce faisant, nous aurons deux chapitres à ce niveau. Le premier, intitulé la situation pédagogique essaye de ressortir les rapports existant à l'intérieur d'une situation pédagogique alors que le deuxième mettra l'accent sur l'influence de celle-ci sur l'application de l'APC. Au final, nous allons consacrer une partie pour l'étude de cas des problèmes d'application de l'APC au LBA ; Cette partie comportera deux chapitres. Dans le premier chapitre il est question de mener une étude pratique au LBA pour voir concrètement les obstacles auxquels la pratique d'enseignement/apprentissage de l'APC est confrontée. Dans l'autre chapitre, il s'agira compte tenu des problèmes identifiés et catégorisés de trouver des perspectives de remédiation en assainissant le cadre pédagogique dans notre contexte afin d'espérer enseigner et apprendre sans difficultés au moyen de cette approche.

**PREMIÈRE PARTIE : L'APC
(APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES)**

Dans cette partie il s'agira de présenter dans son intégralité l'approche par les compétences car pour savoir les difficultés que pose l'application de l'APC, il faut comprendre ses tenants et ses aboutissants. De la sorte, dans cette partie, il semble nécessaire de répondre à diverses questions la concernant, celles de son essor et de sa théorie d'une part, et de l'autre, de son intérêt (portée) et de ses limites, d'où les intitulés des chapitres 1 et 2.

CHAPITRE 1 : L'APC –ESSOR ET THÉORIE

Dans ce chapitre, il est question de remonter aux origines de l'APC en répondant aux questions : d'où vient-elle ? Comment est-elle née ? Pourquoi ? Aussi, semble-t-il nécessaire de s'imprégner de son fonctionnement à travers des réponses à la question : quelles en sont ses caractéristiques ?

1.1 Essor de l'APC

Parler d'une chose, l'évaluer, la juger, demande préalablement que l'on la connaisse de fond en comble. Cette attitude ressortit à toutes les sciences et témoigne du talent de la raison, faculté de jugement. De nombreuses institutions politiques, sociales, et même religieuses ont évolué selon cette démarche. De plus, l'institution universitaire n'est pas en reste au vu de ses innovations quant à la recherche scientifique. Ainsi convient-il de connaître l'origine de l'APC.

Si l'approche par les compétences, au vu de ses multiples conceptions, ne fait pas l'unanimité, de nombreux auteurs se sont accordés néanmoins à reconnaître que son existence tient des limites de la pédagogie par objectifs (PPO), qui a longtemps gagné du terrain dans les systèmes éducatifs d'ici et d'ailleurs, et dans les esprits des enseignants et formateurs. D'où l'intérêt de la revisiter à travers sa genèse, ses caractéristiques, son intérêt et enfin ses limites.

1-1.1. De la pédagogie par objectifs

Comme toute approche pédagogique, la PPO est sommée de dévoiler son origine.

1-1.1.1. Genèse

Gérard Barnier (2001, p.1) pense que « Depuis des décennies, les théories psychologiques fournissent résultats et concepts qui contribuent au renouvellement des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. » Autrement exprimé, « Les discours des sciences de l'éducation ne sont pas normatifs à l'égard des pratiques d'enseignement ». De la sorte, la pédagogie par objectifs va bénéficier de ce privilège, étant

entendu que c'est du behaviourisme qu'elle tient son modèle quant à la pratique de l'enseignement. En d'autres termes, la PPO s'inspire du courant behaviouriste sous l'éclairage duquel elle opère. C'est ainsi qu'il convient de revisiter les caractéristiques de la PPO à partir de celles propres au behaviourisme.

1-1.1.2-Caractéristiques

Il semble opportun à ce niveau de faire un flash-back sur le behaviorisme au niveau de ses caractéristiques essentielles. L'histoire de cette théorie situe sa naissance au XIXème, précisément en 1913 par l'américain John Broadus Watson. C'est à partir du mot anglais *behavior*, qui renvoie au comportement, que l'item *behaviorisme* est arrivé à être créé. Il est jusqu'ici, la première grande théorie à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Cette théorie fonctionne sous le principe selon lequel tout comportement est le résultat d'un apprentissage. Cela induit que le comportement se façonne par des activités d'apprentissage ; il n'est pas une donnée mais une construction. De la sorte, le comportement est l'élément essentiel caractéristique de cette théorie et dont la modification en est le but, grâce à un travail sérieux d'apprentissage et d'habitudes.

Par rapprochement, la PPO dans le cadre de la situation pédagogique va définir le comportement non pas comme une attitude ou une manière d'être de l'élève mais la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. Étant donné que la PPO opère dans une situation pédagogique, il semble important de voir ses caractéristiques suivant les différents paramètres de l'apprentissage (enseignement/apprentissage). Ceci étant, du point de vue de l'entrée, les contenus disciplinaires sont l'élément privilégié. Ceux-ci sont décomposés et hiérarchisés en micros-unités. C'est-à-dire, les enseignants sous l'éclairage de la PPO procèdent par l'entrée notionnelle. Ces notions se segmentent en petits éléments ; c'est ce qu'on pourrait par exemple appeler titres, les sous-titres, éléments, sous parties d'une leçon.

Aussi, s'agissant du processus d'apprentissage, la PPO opère-t-elle par transmission. En effet, on note un comportement observable de l'apprenant basé sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant ; l'apprenant est passif et reproduit les contenus décontextualisés, transmis par l'enseignant.

Davantage, en se référant à la nature des contenus, on remarque que ceux-ci sont monodisciplinaires et décontextualisés qu'on demande à l'élève de reproduire au terme d'une formation. Cela revient à dire que les notions que l'élève est appelé à restituer ressortissent à une même discipline et ne rentrent pas dans l'histoire de l'enfant, elles lui sont étrangères et par ailleurs imposées.

Bien plus, au niveau des résultats escomptés, la PPO finit par obtenir des contenus disciplinaires transmis par l'enseignant, reproduits et restitués par l'apprenant. Autant dire qu'il y a ici un souci de pérennisation des contenus d'apprentissage dans le temps et dans l'espace. C'est à juste titre que Jonnaert va dire : « La pédagogie par objectifs se réfère strictement au comportementalisme. »

Quant au profil de sortie ou de fin de formation, on a un individu apte à la restitution des connaissances au terme de sa formation.

De ces caractéristiques, on en retient une qui semble fondamentale : la PPO cherche à obtenir un comportement de l'élève, prédéfini la plupart du temps dans les objectifs pédagogiques. Celui-ci consistant à restituer des connaissances. Ceci étant, si les sciences de l'éducation ont hérité de cette façon de procéder propre au behaviorisme en général et à la PPO en particulier, cela va sans dire que la PPO a un intérêt majeur dont il nous revient la charge d'explorer avant d'entrevoir l'examen critique

Des savants que ce soit dans le domaine de la médecine, de la philosophie, de la littérature, de la psychologie, de l'anthropologie, bref de toutes les sciences et même en art ont excellé dans ces domaines ce grâce à des enseignements reçus du modèle transmissif ressortissant à la PPO. De cette observation, l'on est tenté de dire que l'humanité, le cosmos bref le monde eu égard aux grandes découvertes, à l'évolution rapide des sciences et des techniques, de la médecine ; la formation d'une élite intellectuelle tous azimuts sont les œuvres de l'approche par objectifs qui a partie liée avec les théories d'apprentissage depuis de nombreuses décennies. En d'autres termes, la PPO a formé des individus dans tous les domaines de connaissance depuis l'école primaire jusqu' à la fin de leurs études universitaires. La preuve en est l'existence des talents multiformes (enseignants, érudits et chercheurs) dans nos universités et écoles de formation qui à leur tour contribuent chacun dans sa tâche à la préservation du patrimoine scientifique universel. Donc, la PPO revêt un intérêt certain.

1-1.1.3. Intérêts

Lorsque Gérard Barnierécrit :

L'efficacité de ce modèle s'est avérée dans les apprentissages techniques ou professionnels. En particulier dans les formations courtes à caractère technique, quand ce qui compte est bien la modification d'un comportement, l'obtention d'un nouvel automatisme, la connaissance d'un algorithme d'actions. (2001, p.1)

Il fait allusion au behaviorisme et par réduction à l'approche par objectifs. De plus, il montre un atout particulier de la PPO. En effet, celle-ci participe de la transformation d'un état pauvre, dépourvu à un état riche et pourvu de connaissances. Concrètement, de par la PPO, l'individu (élève, apprenant) qui au départ ignore ce qu'il doit connaître à la suite de l'apprentissage, et donc ignorant « subit » par la transmission de l'enseignant une certaine transformation qui se vérifie dans la restitution qu'il fait au cours d'une évaluation ; elle lui permet même de développer des réflexes et cristalliser des énergies pour la réalisation d'un projet. De la sorte, on voit déjà son lien avec la mémorisation. En fait, Cette démarche d'apprentissage donne la possibilité à l'élève de pouvoir réciter un texte, un cours, une partie du cours en tenant compte des objectifs pédagogiques qui lui sont demandés d'atteindre.

De plus, la PPO brille par la planification des enseignements qui la caractérisent. En d'autres termes, c'est une approche disciplinaire d'autant que les enseignements par elle, suivent un canevas préalablement défini ; rien n'est fait au hasard et cette discipline s'étend jusque dans la façon de faire quotidienne de l'élève ; il agit non plus de façon impromptue mais ses faits et gestes sont contrôlés, programmés. Mac Donald Ross (1979, p.39) en montrant cet avantage s'exprime en ces termes : « C'est la seule méthode valable de planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant »

Il montre par-là que la PPO procède par une rigueur méthodologique dont le socle est le programme mieux le projet. Telle est le premier avantage qu'il reconnaît à la PPO parmi les dix identifiés dans son ouvrage.

Bien plus, la PPO oblige les enseignants en particulier ceux qui ont la charge de confectionner les programmes, à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée. Cela induit que la PPO promeut le travail, en fait le culte, et se méfie des surprises,

des égarements ressortissant à l'improvisation. Un autre avantage est qu'elle encourage à expliciter les valeurs, les désirs, les choix jusque-là évacués dans le « non-dit » ; elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'autoformation ; elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage, inversant une situation assez courante ; elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feed-back « feed-back »(peuvent entrer dans le feed-back, des révisions, des questions qui demandent la remémoration de certains aspect des notions et notions étudiés), c'est l'étape qui entame des séances pédagogiques et qu'on nomme la mise en train. Par ailleurs, la PPO permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donne un champ de réalisation pratique ; permet la communication entre enseignants et enseignés et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues, etc.), sous le signe de la clarté et permet un contrat bilatéral de la formation que l'évaluation finale des apprentissages comme de l'enseignement, viendra vérifier. Enfin, elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé en ce qu'elle évalue l'individu spécifiquement dans un groupe d'apprenants. Les intérêts de la PPO sont légitimes. Cependant, ils restent insuffisants à mettre en accord les esprits au sujet d'une approche qui convient le mieux aux apprenants quant aux besoins des sociétés actuelles.

1-1.1.4. Limites de la PPO

De nos jours, la PPO n'a pas un écho favorable. En effet, Face à la pauvreté, aux multiples faiblesses des hommes confirmées dans divers domaines de la vie, tous les pays aspirent au bien-être et sont davantage portés à choisir ce qui est susceptible à opérer le miracle de son développement en même temps qu'ils évaluent et délaissent tout ce qui se présente comme infertile à cette aspiration. Tel est le cas de la PPO qui, longtemps implantée avec l'école du temps de la colonisation n'a changé en rien la situation de l'Africain. Or, c'est à l'école que se développe et s'enrichit la science et la technique, source de la puissance ; cet enrichissement et ce développement devant être déterminés sur le plan de l'éducation par une démarche pédagogique probante. Cela n'atteste-t-il pas que la PPO revêt de nombreuses limites ?

En effet, la PPO revêt de nombreuses limites vues par des auteurs qui remettent en question son caractère probant auquel les systèmes éducatifs se référaient autrefois. Selon Pepel(2005, p.32),la pédagogie par objectifs «s'est renfermée dans un

opérationnisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés. »

Cela induit qu'avec la PPO on est dans le conditionnement, le montage des réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant, dans l'appel à son potentiel cognitif. Bien plus, étant soumis aux objectifs définis par l'enseignant, l'apprenant n'est pas toujours au centre du processus d'enseignement, surtout si la PPO se résume à fixer d'une manière technocratique les objectifs. De même, l'une des insuffisances de la PPO réside dans la fraction des savoirs à apprendre au point que l'élève perd la finalité des apprentissages. C'est ce que souligne cette pensée de Déronne qui reproche à la PPO,

De trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser des savoirs spontanément dans les situations pour lesquelles ils seraient pertinents. (2012, p.16)

Dans le même ordre d'organisation, François FOTSO reconnaît des limites à la PPO. Pour lui, la PPO a des actions figées non inscrites dans une dynamique de développement durable. Elle ne s'applique pas sur le long terme car ne s'implique pas dans la vie de tous les jours. De même, cette approche apparaît comme une forme moderne de la néodirectivité car tout a déjà été conçu/construit pour l'élève. Il lui reste juste à recevoir les connaissances. Aucune importance n'est accordée aux moyens d'accéder aux connaissances ; la pédagogie par objectifs forme des exécutants stricts. Ici, le profil des apprenants est celui d'hommes capables d'obéir/accomplir les missions données mais incapables d'innover, des hommes dépourvus de l'esprit d'initiative. Par ailleurs, la pédagogie par objectifs ignore les conditions de vie et d'expérience du sujet. En effet, le fait qu'elle ne puisse pas permettre une application pratique dans la vie réelle, qu'elle ne propose pas d'activité issue de la vie quotidienne crée un déphasage entre l'apprentissage et le contexte (la vie et l'expérience du sujet). Une confusion entre comportement et action. Enfin, la formulation et l'évaluation des objectifs ne débouchent pas sur l'intégration des acquis. Fotso pense d'avantage que c'est de ces limites que l'avènement de l'APC découle car les pédagogues auteurs du système éducatif cherchent d'autres solutions en vue de mécaniser le système éducatif : une approche pédagogique probante.

1-2-débuts et évolution de l'APC : aperçu historique

L'approche par les compétences telle que nous l'avons aujourd'hui a été précédée des réflexions autour de l'éducation ; en grande partie, des réflexions sur le statut de la connaissance qui ont encore un écho de nos jours.

Dans la continuité des innovations pédagogiques, on note 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 de l'évolution du statut de la connaissance. Ainsi, l'effectivité de la compétence dans le domaine de l'enseignement n'est qu'une des ramifications de l'évolution du statut de la connaissance que l'on a pu ranger en quatre étapes :

***Connaitre, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter.**

La science, voire la sagesse n'est pas l'apanage de tous les individus. Les grands penseurs, les érudits font foi de référence en matière de connaissance approfondie. Dans l'antiquité gréco-romaine, l'on reconnaissait un intellectuel par sa connaissance des textes fondateurs (de la civilisation) écrits par les érudits grecs, romains ou arabes. Il était primordial pour être attesté comme « intellectuel » d'avoir des connaissances, des commentaires, des productions de tous les domaines : des têtes bien pleines pour évoluer vers les têtes bien faites. D'ailleurs, Michel BEAUD (1996, p.5) le réitère : « Aucun travail ne s'accomplit dans la solitude. »

Cela revient à dire qu'il urge de s'approprier les connaissances des devanciers dans le domaine de la science pour en faire partie.

***Connaitre c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques**

C'est ici que se situe la naissance de l'esprit scientifique et de nombreuses découvertes (Claude Bernard avec son essai sur la médecine expérimentale, Blaise Pascal..., etc.) Dans cette même lancée, l'on constatera la spécification et subdivision de nouvelles disciplines. De nouveaux programmes de formation et d'études sont établis pour assurer l'acquisition de connaissances innovatrices pour la communauté scientifique.

***Connaitre c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables.**

Il s'agit de l'impulsion de la connaissance, plus spécifiquement de l'impulsion technologique dans un espace qui est fortement industrialisé. Les répercussions nombreuses et touchent également le domaine éducatif.

Le désir de « rationalisation » avec l'avènement du « taylorisme » mis en place par Freudeuk Winslow Taylor qui préconise une véritable rationalisation dans la gestion du processus de fabrication pour optimiser le rendement, d'où cette réduction de gestes fortuits par les ouvriers comme des machines.

Conscient du statut que revêt la connaissance à travers les orientations qu'il impose, les théoriciens de l'APC vont se pencher du côté de la découverte, de la productivité et la quête des aptitudes. Une telle entreprise détermine le comportement de l'apprenant et multiplie ses responsabilités concernant les efforts qu'il est tenu de faire au plan cognitif. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'apprentissage ne semble avoir de sens que si l'élève se montre apte à mobiliser des ressources pour accomplir une certaine tâche.

Cette approche basée sur les compétences a commencé aux Etats-Unis dans les années soixante –dix, en Amérique du nord tel que nous l'apprend Chauvigné et Coulet (2010, p16), pour se propager ensuite dans le monde francophone. Plusieurs terminologies sont attribuées à l'approche par les compétences telles que « compétences de base », « évaluation par compétences », « socles de compétences », « compétences terminales ». L'OCDE et l'UNESCO appuient cette nouvelle politique éducative dans le processus de Bologne. L'APC se caractérise par plusieurs tendances qui la présentent différemment.

1-2.1. Tendances et caractéristiques

L'APC se révèle une approche élargie dans le sens où elle connaît plusieurs visages quant à ce qu'elle doit être. En effet, l'unanimité est à exclure quant à la conception de l'APC ; Cela semble être témoigné dans ces propos de Roegiers :

La notion même d'approche par compétence est loin d'être entièrement stabilisée : elle est comprise de plusieurs manières différentes, et traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curriculums. (2008, p.10)

Cela induit que l'APC n'est pas uniforme et cette absence d'uniformité s'illustre à travers plusieurs tendances que nous explorerons. Mais il faut déjà souligner que plusieurs critères en sont au centre de ces divergences. En effet, il y a un désaccord au niveau du profil de sortie recherché, les principaux types de contenus et les différents processus d'enseignement/apprentissage.

1-2.1.1. Les approches inclusives

Nous avons vu plus haut que les divergences de conceptions de l'APC sont fonctions de la traduction du profil de sortie, du type de contenus, et du processus d'enseignement/apprentissage. Mais l'on constate que Les approches inclusives, certes privilégient un élément parmi les trois mais reconnaissent la contribution des autres dans la formation du sujet même si leur influence serait indirecte. Selon la taxinomie de Roegiers, les approches inclusives sont les suivantes : l'approche des Nations-unies, l'approche interdisciplinarité, l'approche par les standards et celle par l'intégration des acquis.

1-2.1.1.1. L'approche des Nations-unies (PNUD, UNESCO, UNICEF)

Le choix de cette approche est porté sur les « *lifeskills* » et « le vivre ensemble en société », orientés vers le développement d'attitudes citoyennes, le respect de l'environnement, la préservation de sa santé et celle d'autrui. Mais développer de telles compétences implique d'autres contenus que sont par exemple les savoirs et les savoir-faire, ou encore les compétences transversales. Cette approche reconnaît également que plusieurs processus d'enseignement/apprentissages permettent de développer les *lifekills*. Elle ne met non plus un accent particulier sur un type d'évaluation, débouchant sur un certain type de profil. L'essentiel est que ces *life skills* soient installés au minimum chez tous les élèves.

1-2.1.1. 2. L'approche « interdisciplinarité »

Si l'approche des Nations-Unies se définit par les *life skills* l'interdisciplinarité quant à elle s'accroît même du point de vue des contenus sur les « savoirs faire génériques » (*generic skills*) qu'on peut encore appeler *compétences* génériques, si on met l'accent sur le fait qu'elles sont communes aux différentes disciplines, ou « compétences clés» (*Key competencies*), si on veut mettre l'accent sur le bagage intellectuel nécessaire pour assurer à l'individu la mobilité et l'adaptation à un environnement changeant. Bref, les savoirs et les savoir-faire sont au centre de l'évaluation dans cette approche.

1-2.1.1.3. L'approche par les standards

A la différence des deux autres approches, celle-ci met l'accent sur le profil de sortie, spécifiquement sur la mise en place et l'évaluation des savoirs –faire et des skills minimaux à chaque niveau, dans un souci d'harmoniser les profils des élèves dans une optique d'employabilité c'est –à- dire en référence aux activités professionnelles et personnelles qu'ils peuvent être amenés à exercer. Cette approche est particulièrement développée dans le monde anglo-saxon, et est diffusée à travers le monde par des structures telles que le Commonwealth of nations ou l'USAID. Tout comme les précédentes, l'approche par les standards est une approche inclusive dans le sens où elle décrit des profils de sortie en n'excluant aucun contenu a priori, et en ne présupposant aucunement de la manière dont se déroule les apprentissages, considérée comme étant du ressort de chaque établissement scolaire. Elle n'exclut pas les autres types de profils de sortie non plus (profil général, profil en termes de famille de situations), à condition que les standards attendus soient atteints.

1-2.1.1.4. L'approche par l'intégration des acquis

Cette approche s'inscrit en rupture avec l'approche par les standards. Non pas qu'elle ne reconnaisse point les standards comme utiles à certains niveaux de la formation, mais elle définit autrement les finalités assignées à la formation. Pour cette approche souvent appelée « approche par les compétences de base », ou encore « pédagogie de l'intégration », l'essentiel est de fournir à chaque élève le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permette d'agir concrètement dans les situations complexes en tant que citoyen responsable. Une des caractéristiques fondamentales de cette approche est le fait qu'elle est contextualisée c'est-à-dire qu'il n'y a aucun souci normatif d'uniformisation des contenus de cette famille de situations. Chaque système éducatif définit un ensemble de familles de situations qui correspondent à son contexte, à ses valeurs et aux défis qui lui sont posés, sur le plan local, régional ou international. Cette approche repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80, basée sur la notion d'objectif terminal d'intégration. Cette approche reste une approche inclusive. En effet, elle prend en considération tous les types de contenus-savoirs, savoir-faire, life skills, compétences transversales étant donné qu'ils sont nécessaires à la résolution des situations complexes auxquelles est soumis l'élève. Ces contenus sont considérés comme des ressources au service des compétences. En termes de profil, l'accent est mis sur des familles de situation, mais les autres types de profil ne sont pas absents dans la

mesure où les situations qui sont proposées aux élèves se basent sur les savoirs et les savoir-faire les plus importants. En un mot, l'on retient que le dénominateur commun à toutes ces approches dites inclusives est la prise en considération des compétences transversales dans le développement des compétences de base. Toutefois l'APC connaît des conceptions radicales en son sein.

1-2.1.2. Les approches exclusives

Celles-ci se fondent aussi sur les critères profil de sortie, types de contenus d'enseignement/apprentissage et processus d'enseignement/apprentissage. Cependant, elles se définissent essentiellement par la rigueur qui les caractérise quant à ce qu'il faut entendre par APC. Mieux encore, les approches exclusives ne procèdent pas par mélange et évitent des partages. À ce titre, Roegiers déclare : « des choix épistémologiques doivent être posés clairement si l'on veut parler d'approche par compétences » (2008, p.9). C'est ce qui ressortit d'ailleurs à certaines positions liées à l'école socioconstructiviste selon lesquelles toute connaissance doit être construite par l'élève ; telle est par exemple le cas de Jonnaert qui pense que l'approche par compétence doit radicalement tourner le dos à la PPO du point de vue des pratiques et des méthodes d'enseignement. Cette déclaration semble induire que les approches exclusives sont enclines à l'autonomie, à l'autodétermination et beaucoup plus à l'unicité.

En somme, mises à part les différences au sujet de la nature de l'APC, qui donnent l'impression d'une approche en construction, il convient de souligner que de nombreuses caractéristiques sont identifiables et susceptibles de recouper toutes ces philosophies.

1-2.1.2. 1. Les caractéristiques

Étant entendu que la situation de classe est le cadre dans lequel nous avons défini l'étude de l'APC de notre sujet, et cette dernière elle-même considérée comme une approche pédagogique, il semble important d'aborder ses caractéristiques du point de vue des paramètres d'apprentissage qui sont les suivants : les entrées en classe, le processus d'enseignement, référence épistémologique. Et les objectifs ou desseins.

1-2.1.2.1.1. Du point de vue des entrées

L'APC se reconnaît par ses entrées qui sont celles par les classes de situations et les situations pertinentes par rapport aux formations. En effet, les situations dont il est question ici se

rappellent aux situations problèmes proches à celles de la vie et auxquelles est confronté l'enfant ; en clair, en situation de classe, il s'agit des situations pédagogiques qui sont ici des exercices qui recèlent un problème dont l'aboutissement à la résolution par l'élève lui demande une réflexion rigoureuse (par les mécanismes cognitives).

1-2.1.2.1.2. Du point de vue du processus d'apprentissage

L'apprenant doit traiter de façon compétente, des situations basées sur ses actions et ses expériences ; ici l'apprenant est actif et construit ses connaissances et ses compétences. En d'autres termes l'APC met l'apprenant au centre de la construction de son savoir à travers des ressources dont il dispose : savoirs, savoirs-être, savoir-faire.

1-2.1.2.1.2. Du point de vue de l'épistémologie

L'APC s'illustre également par sa référence à différents paradigmes épistémologiques par exemple le socioconstructivisme ; mais les réformes actuelles réfèrent au constructivisme entendu comme courant psychologique qui témoigne de la capacité de l'élève à construire son propre savoir tant il est doué des paramètres de cognition.

Aussi, d'autres caractéristiques peuvent être retenues, celles en rapport avec l'enseignant qui est dispensé de son vieux statut de maître pour revêtir un nouveau statut dans l'enseignement, celui de guide, de coach, ou alors de facilitateur. L'évaluation selon l'APC est critériée, c'est-à-dire présente un certain nombre de critères sur lesquels sont évaluées les compétences des élèves ; ainsi se présente-t-elle comme le moment idoine de l'intégration des acquis.

1-2.1.2.1.3. Du point de vue des missions

Déronne dans son mémoire souligne les missions assignée à l'APC par l'article 6 du décret « missions » de la communauté française auxquelles la majorité des Etats africains se reconnaissent quant à la pratique de cette approche dans leur territoire.

Premièrement, il s'agit de promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves. Selon l'article publié par le réseau Restode (1997, p.4) « chaque enfant a d'énormes possibilités. L'école de la communauté française l'en rend conscient pour qu'il consacre de l'énergie à apprendre, à se développer. » Ce premier objectif révèle que le développement de l'élève avec ses besoins, son épanouissement, et ses

possibilités est au cœur du souci pédagogique. Cela nous ramène aux idées véhiculées par l'éducation nouvelle qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. Elle déclare que l'apprentissage avant d'être une accumulation de connaissance, doit avant tout être un facteur de progrès global de la personne. L'approche par les compétences s'appuie donc sur les avancées des pédagogies qui lui précèdent.

Deuxièmement, amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.

Troisièmement, préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.

Au final, la communauté française pour l'enseignement qu'elle organise à travers l'APC veille à ce que chaque établissement mette l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris des savoirs et savoir-faire y afférents ; privilégie des activités de découverte, de production et création ; articule théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique.

Au total, partant du principe selon lequel parler d'une chose impose qu'on la comprenne au préalable, nous nous sommes appuyés sur les tenants et les aboutissants de l'APC, élément fondamental de notre sujet. De plus près, nous avons remonté à son origine donc la PPO qui, elle-même a été inspirée de la psychologie behavioriste. De plus, plusieurs tendances se sont avérées nécessaires quant à l'étude des caractéristiques de l'APC, et, foncièrement, recadrent le rôle de l'enseignant en situation pédagogique, mettant l'élève devant la responsabilité de son savoir et réoriente l'évaluation vers les critères. Cette procédure, brille par ses innovations au double plan pédagogique et didactique et par là même, incite le chercheur à voir en structure profonde l'impact ou les enjeux de l'APC au plan général

CHAPITRE 2 : LES ENJEUX DE L'APC

Dans le chapitre précédent, L'APC s'est avérée innovante tant ses méthodes quant à l'enseignement/apprentissage se démarquent de l'approche traditionnelle. Restant dans la logique de l'épistémologie de cette approche, nous avons consacré ce chapitre pour l'évaluation de l'APC. En clair, il est question de voir en profondeur la portée de l'APC c'est-à-dire ce qu'il a de bénéfique de façon générale d'une part, et de l'autre, ses insuffisances. D'où l'intitulé du chapitre comme tel.

2-1.portée

Lorsque DUBOIS (2015, p.12) déclare que l'APC a pour finalité « l'exercice d'un métier en autonomie avec efficacité et son fondement est l'analyse du travail », il montre déjà en filigrane l'intérêt de cette approche. En d'autres termes l'APC prépare l'individu à exercer un métier après sa formation, ceci de façon autonome c'est-à-dire responsable de lui-même et de son métier. Si tant est qu'il n'y a pas de cloison étanche entre l'école sous l'éclairage de l'APC, et la vie, il semble nécessaire d'enquêter les apports de l'APC dans différents secteurs de la vie.

2-1.1. Sur le plan de l'enseignement/apprentissage

L'APC permet d'augmenter l'efficacité de chaque apprenant, étant entendu que tout le monde est impliqué dans les apprentissages. En clair, les formations en atelier sont faites de telle manière que tous les apprenants soient suivis ;c'est d'ailleurs la raison pour laquelle « un diagnostic des savoirs et savoir-faire est réalisé par l'équipe pédagogie en amont ou le premier jour de stage (formation) ».Par ailleurs, elle permet d'augmenter l'efficacité collective pour le mélange d'individus auquel elle se livre. En parlant donc de l'efficacité, on pourra par exemple avoir les forts, les moins forts, les plus forts qui, au final deviennent tous efficaces.

Bien plus, quant au métier de l'enseignant, l'APC réoriente comme nous l'avons souligné, le statut de l'enseignant qui œuvre dans le sens de mettre les apprenants devant des situations qui leur permettent de développer leurs aptitudes pour parvenir à la résolution des situations problèmes, car on le sait si bien avec cette pensée paraphrasée -l'homme se

découvre lorsqu'il se mesure à l'obstacle ; cela témoigne de ce que l'apprenant que l'on croyait autrefois indemne de toute réflexion et donc considéré comme une outre à remplir pour utiliser les mots de Roegiers (op.cit) , s'avère ici un être qui peut *observer, analyser, décider* conformément au processus cognitif qui précède toute action et donc toute compétence. En même temps que l'enseignant passe du statut de transmetteur de connaissances à celui d'accompagnateur, d'analyste des actions de l'apprenant, de coach ou de Co constructeur de connaissances. Toutefois, l'APC semble avoir des implications sur la vie sociale.

2-1.2. Sur le plan social

Lorsqu'on analyse l'intérêt de l'APC, on constate que celle-ci influe sur la société tant elle promeut premièrement, une variété de compétences. En effet, selon Du Bois l'APC forme des personnes en s'appuyant sur ce qu'elles savent ou savent déjà faire afin de faire des professionnels dans se savoir-faire. Cela signifie que toutes les personnes ne peuvent pas tout étudier tant le souci de spécialisation est prévalu, lui-même procédant de la variété des savoirs individuels. Concrètement, celui qui sait réciter est dispensé de la formation au calcul en même temps que celui qui sait restituer des faits est dispensé de l'étude des phénomènes nucléaires par exemple. De plus, un enfant porteur d'un talent footballistique sera dispensé de l'étude des astres pour laquelle il peine à comprendre. C'est donc à juste titre qu'Albert EINSTEIN affirmait que tout homme est un génie mais si on juge le poisson sur sa capacité à grimper à un arbre, alors il passera sa vie à croire qu'il est stupide. Cela induit que l'on doive évaluer ses points forts et faibles pour voir ce qu'il pourrait accomplir avec *maestria* pour être un professionnel. C'est l'esprit dans lequel l'APC semble développer quant à la formation des apprenants. On comprend alors la raison pour laquelle elle se méfie des programmes préconstruits chers aux pratiques d'enseignement du XIXème siècle.

2-1.3. Sur le plan individuel et humain

L'APC valorise des personnes dans la mesure où le formateur peut élever le niveau d'un ou de plusieurs apprenants qui éprouvent une difficulté particulière en créant un APP. Le but de celui-ci est d'augmenter le savoir et le savoir-faire des apprenants. De même, l'APC désenclave les formations réglementaires en ceci qu'elle peut ne pas suivre à la lettre une grille théorique en défaveur de laquelle elle pose une procédure pédagogique séant aux besoins des apprenants ; c'est à titre d'illustration le cas d'espèce des suivis pré et post

formation des personnes pour voir ici ce que Roegiers peut appeler *l'intégration des acquis*, car chaque formateur est en principe épris du souci de voir les apprenants mettre en pratique les savoirs acquis. En clair, il est question de manifester une compétence.

2-1.4. L'intérêt économique

Sur le plan économique, il faut d'abord relever que l'APC a pour finalité l'exercice d'un métier. Ce dessein semble éclaircir l'apport de l'APC sur le plan économique. En effet, de par la spécialisation qu'elle intègre, l'APC contribue à la formation des techniciens, des ingénieurs qui sont aptes à produire, à créer, à inventer des concepts susceptibles de booster le secteur économique. D'ailleurs, en mettant les personnes au centre du système de professionnalisation, l'APC peut aider à former par exemple des ingénieurs agricoles qui, forts de leurs compétences peuvent exploiter la terre et rehausser l'économie par une mécanisation qui aboutit à la surproduction. C'est par exemple le cas du Brésil en Amérique latine qui est l'un des pays au monde occupant l'une des chaires économiques les plus importantes.

De ce qui précède, on peut dire que l'influence de l'APC est sans limites tant elle est d'un apport considérable pour l'homme à travers tous les secteurs de la vie. Cependant, de nombreuses recherches à son sujet, à travers son expérimentation visent à la fragiliser et reconnaissent en elle plusieurs insuffisances ou limites qu'il nous incombe d'analyser.

2-2. Limites de l'APC

Contrairement à ce que nous révèlent les théoriciens de l'APC, une expérimentation de celle-ci s'est révélée problématique tant l'approche semble revêtir une pléthore d'ambiguïtés mieux de non-sens et des limites.

2-2.1 Le manque de sens des contenus d'apprentissage.

À partir de la manipulation de l'enseignement par la voie de l'APC, des critiques en rapport avec le sens des contenus d'apprentissage par les apprenants ont été formulées. En effet, une mise en place curriculaire concernant les contenus des programmes pose des problèmes de sens. Il est à observer que les apprenants ne trouvent aucun intérêt aux objets qui leur sont imposés par les programmes, la justification étant que ces objets ne font pas partie intégrante de leur vie. En d'autres termes, il n'existe aucun lien entre l'objet que l'apprenant apprend et l'apprenant ; l'objet prévu pour l'apprentissage est destiné à un

apprenant abstrait c'est-à-dire quelconque. De la sorte, l'APC pêche par son manque d'adaptation des objets des programmes au contexte socio-historique de l'apprenant. Ainsi, Bernard (2007, p.12) pense-t-il : « La compétence est la rencontre d'un enfant abstrait et d'un objet désincarné. » De là, il récuse la préprogrammation dont semble être porteuse l'APC à travers sa version curriculaire des contenus d'enseignement.

2-2.2. Une approche universaliste ou peu adaptée

Nous avons vu précédemment que les apprenants ne trouvent aucun intérêt dans l'étude des objets conçus par l'APC pour le manque de sens qu'elle revêt et qui, davantage les éloigne. Ce constat peut attester de ce que l'APC est une approche peu adaptée. Etant donné que l'APC a rapidement été reçu en Afrique comme le moyen global le plus sûr pour parvenir à ses objectifs assignés aux réformes curriculaires, il faut noter que cette approche est peu adaptée à son contexte en ceci par exemple que ses ouvrages canoniques ne parlent pas de progression, de temps d'apprentissage, d'ardoise pour les écoles primaire, de tableau propres à notre terroir mais seulement, l'APC demande aux enseignants de créer des *situations* c'est-à-dire invention des évaluations, s'assurer de leur pertinence et fiabilité. Il faut également ajouter que toutes les approches et modèles pédagogiques de l'éducation et d'enseignement/apprentissage en vigueur dans les pays sub-saharien sont généralement importés et parfois imposés et ne peuvent pas réellement s'adapter à la situation socio-économique, fragile et précaire que ces pays gèrent de manière constante. Cependant pour les pays développés l'approche par les compétences vient plutôt apporter des solutions pertinentes pour des orientations socio-économiques. C'est donc à juste titre que De Ketele, cité par Hirtt (2009, p.1) dira : « c'est en effet le monde socio-économique qui a déterminé la notion de compétence parce que les adultes que l'école a formés n'étaient pas suffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle. »

2-2.3. Une approche comportementaliste

À première vue, l'on se demanderait en quoi est-ce que l'APC est comportementaliste. Mais, lorsqu'on entre en profondeur avec l'analyse, on s'aperçoit qu'autant l'APC reproche à la PPO cette façon de faire autant elle la manifeste d'une manière ou d'une autre. Concrètement, l'APC attend de l'Apprenant une compétence définie en amont qui répond à une situation-problème, elle-même aussi imaginaire et conçue d'avance. Autant dire que les actions de l'apprenant ne seront exercées que dans le sens de développer une compétence qui

lui a été imposée d'avance et donc la recherche d'un type de comportement. C'est par exemple le cas d'un cours sur le discours en classe de troisième où après qu'on a trouvé mentalement une situation dans la vie à laquelle l'élève sera appelé à prononcer un discours, il semble clair que c'est un comportement discursif qu'on recherche ; on n'attendra pas de l'élève autre chose. Cela peut témoigner à bien des égards que l'APC est autant comportementaliste que la PPO.

2-2.4. Une très grande priorité aux activités d'apprentissage au détriment des valeurs de l'école

Il semble clair que l'APC accorde son primat à l'ensemble des activités d'apprentissage qui concourent à l'intégration d'une compétence. Roegiers (2005, p.21) le consent lorsqu'il déclare : « dans une pédagogie de l'intégration, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'ensemble des activités d'apprentissage. » Cette affirmation semble pertinente dans la mesure où elle met en lumière la suffisance de temps consacrée à des séances d'apprentissage et l'intérêt que cela procure aux apprenants tant ils ont le temps de développer leur compétence. Cependant, les valeurs que l'école recherche ne sont pas prises en considération. En effet, nous avons souligné en amont le problème de définition des contenus d'enseignement des curricula. Ceci étant, nous sommes parvenus à la conclusion qu'on ne sait qui les définit, et là s'est posé le problème de contexte. Du coup, on est porté à se demander pourquoi mettre les accents sur les apprentissages sans lien avec les valeurs, s'il est vrai que l'Etat attend des citoyens formés selon ses aspirations. Donc, les contenus de l'enseignement définis dans les curricula doivent être de l'ordre de l'utile propre à celui qui apprend tant il fait partie intégrante.

2-2.5. Un instrument au service de l'économie

Nico Hirt (2009, p.1) dans l'un de ses articles conçoit l'école actuelle comme une « instrumentalisation au service de la compétition économique. » Il montre que pour les dirigeants économiques, le but de l'enseignement n'est plus comme dans les années 1950-70, l'acquisition des savoirs mais des compétences de base qui doivent servir l'adaptabilité et la flexibilité des individus sur le marché du travail. On renonce ainsi à la démocratisation de l'enseignement, pour se satisfaire d'une polarisation entre une minorité très bien formée et une majorité qui n'en a pas besoin (car l'essentiel de l'emploi est aussi à faible niveau de qualification).

On remarque que Hirt, en parlant de l'école d'aujourd'hui, fait allusion de manière contournée aux approches pédagogiques en l'occurrence à l'approche par les compétences. Dans ses propos on retient 2 choses essentielles. D'abord l'école par cette approche semble se pencher du côté de l'économie au détriment des autres secteurs de la vie. Or, les approches en vigueur pour l'éducation doivent d'abord et fondamentalement se soucier de l'être car c'est de ce dernier que viennent les autres valeurs nous dit encore Njoh Mouelle (1970, p.12) : « il y a appauvrissement de l'être, dilution de l'être dans l'avoir ». Autant dire que l'économie ne se soucie que peu des valeurs. Si tel est le cas, les compétences recherchées par l'école et orientées vers l'économie introduiront davantage un déséquilibre des valeurs. Les répercussions se traduiront en termes d'instrumentalisation des individus. De là même, apparaît la difficulté.

Ensuite, tout l'enjeu semble être orienté sur le marché du travail. En effet, les compétences prévues préparent l'individu uniquement à la compétition avec une multitude d'autres individus. L'évaluation dans ces conditions est portée sur le critère économique et semble être défavorable à la majorité des individus.

Par ailleurs, Hirt pose d'une part que l'APC sera incapable de réaliser les promesses émancipatrices dont elle se veut porteuse. D'autre part et surtout, elle participe involontairement dans le chef de ses théoriciens, d'un vaste processus d'instrumentalisation de l'école au service d'une économie en quête de dérégulation et de dualisation sociale.

Ici également l'auteur semble revenir sur l'enjeu économique qui détermine l'approche par les compétences et l'inégale répartition des valeurs qu'elle génère au sein d'une société. En clair, les valeurs économique nous l'avons dit sont mises en avant au détriment des valeurs civiles et humanitaires.

De plus, l'auteur définit cette approche comme une « doctrine » qui vise à positionner les compétences au centre de toutes « les préoccupations de l'enseignement ». Elle s'oppose ainsi aux approches antérieures qui sont considérées comme « des moyens d'empilement des connaissances. » De la sorte, à travers le concept de doctrine, l'APC ressortit à un enfermement. Et, en tant que tel se perçoit comme une négativité.

De même, l'approche par les compétences en dehors d'être une obligation dans certains pays européens implique aussi une certaine approche pédagogique puisqu'elle préconise de mettre les pratiques enseignantes en accord avec l'objectif nouveau : en tant que

capacité à résoudre des problèmes. Pour Hirtt (2009, p.1), on ne parle de compétences que si l'on met « l'apprenant » - « acteur de son apprentissage par opposition à l'élève supposé passif-en situation face à des problèmes d'un type donné afin qu'il s'exerce à mobiliser ses savoirs et savoir-faire dans certaines catégories de situation concrète. » Ceci concourt à montrer davantage l'abstraction dont sont porteuses certaines orientations auxquelles se livre l'APC.

D'avantage, restant dans le même ordre d'idées, Hirtt ajoutera que l'APC revêt un caractère dangereux et l'*impossibilisation* de sa réalisation devient une certitude et pour cela, il affirme avec Perrenoud :

L'approche par les compétences est sans doute défendable. Mais dans les conditions actuelles de fonctionnement de l'école et de la société, elle est impraticable. Elle pose un objectif inaccessible et dès lors, (sa tentative de mise) en œuvre aboutira à l'exact opposé des buts officiels poursuivis. (1999, p.14)

Toutefois cette approche apparaît comme un mythe dans la mesure certains auteurs estiment qu'elle ne saurait pas encore être réalisée jusqu'ici. Ils vont plus loin en disant que ceux qui l'ont conçue ne sont pas encore en mesure de vanter ses mérites sans penser à tel ou tel autre aspect qui doit encore être corrigé ou orienté. À cet effet, Hirtt renchérit que la situation de cette approche dans les pays dits « développés » n'est pas encore une certitude, et s'il en est ainsi des pays développés qu'en sera-t-il des pays d'Afrique sub-saharienne qui sont supposés être « en voie de développement » ?

Cette approche en dehors du problème que pose son insertion en apprentissage, revêt un préalable qui concerne la mise sur pied, la validation et l'adoption d'un socle commun de compétences. Ce préalable est en même temps une nécessité et une contrainte pour les pays d'Afrique sub-saharienne. De la sorte, Hirtt pense que ceux qui s'engagent dans l'approche par les compétences en faisant fi de ces préalables rentrent tout droit dans une « navigation à vue. »

Au total, l'épineuse question des enjeux de l'APC s'est voulu l'objet de ce deuxième chapitre de la première partie. À partir des enquêtes menées au plan épistémologique, nous avons vu que l'APC présente des intérêts innombrables tant sur le plan pédagogique, humain et individuel que sur le plan économique et social. Toutefois, l'APC pêche par le manque de

sens qu'elle confère aux contenus des programmes tant ceux-ci ne sont pas contextualisés de même qu'il manifeste un faible pour le comportementalisme dont il reproche à la PPO. Toutefois, l'APC semble s'illustrer d'une part comme un instrument au service de l'économie et se soucier moins de l'aspect humain, il s'agit de la marchandisation de l'éducation. D'autre part elle apparaît comme une utopie non seulement pour ceux qui l'ont vue naître (les pays développés) mais aussi, et beaucoup plus aux pays sous-développés qui, à bras ouverts intègrent ce paradigme dans leurs systèmes éducatifs.

Etant donné que notre projet est l'analyse des difficultés que pose cette approche en situation pédagogique, il conviendra de surplomber celle-ci afin de voir par la suite, les différents réseaux de relation entre ses éléments aux fins de comprendre le problème d'application de l'APC. Voilà la deuxième partie de notre travail.

**DEUXIÈME PARTIE : SITUATION
PÉDAGOGIQUE : ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS ET
INFLUENCE SUR L'APC**

La situation pédagogique est le cadre dans lequel nous avons circonscrit notre sujet, et à l'intérieur duquel nous ambitionnons d'identifier les obstacles inhérents à la prospérité de l'APC. C'est à ce titre que nous avons intitulé notre partie comme tel. Il est question dans cette partie d'analyser les éléments de la situation pédagogique pour voir l'impact réel qu'ils auraient sur l'application de l'APC.

CHAPITRE 3 : LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

Ce chapitre met en lumière les éléments constitutifs de la situation pédagogique dont l'objet est l'analyse interactionnelle et relationnelle.

3-1. Définition de la situation pédagogique et de ses éléments

Comme tout objet d'étude, la situation pédagogique est sommée de se définir et de définir ses éléments ; cette entreprise semble nécessaire car quiconque veut comprendre les rapports existant entre ses éléments est contraint de savoir et bien savoir ce qu'est la situation pédagogique, et ce à quoi renvoient dans l'absolu ses éléments constitutifs.

3-1.1. Situation pédagogique

Si l'on s'en tient d'emblée aux items *situation* et *pédagogie*, on dira que ces termes ont des valeurs sémantiques différentes. Le premier est à l'origine emprunté au dérivé latin médiéval *situatio* qui signifie « être placé dans un lieu. » Peu à peu, ce terme renverra au XVIIème siècle d'abord à la «disposition morale d'une personne», puis à « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, aux relations avec son milieu.» Autant dire que la situation inclut le temps, le lieu, les raisons de la présence du sujet dans un lieu entre autres éléments. Quant au deuxième, allusion est faite à la science ou à la méthode d'éducation et d'instruction des enfants au sens étymologique c'est-à-dire à l'ensemble des méthodes utilisées par l'enseignant pour mener l'élève à la connaissance. Mais dans un sens un peu plus approfondi, la pédagogie, selon Houssaye (1988, p.1) se définit comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne sur la même personne. » Cela induit qu'en pédagogie c'est la même personne qui pratique, qui théorise. En un mot, la pédagogie s'occupe de l'aspect psychologique de l'apprentissage. Conciliant les deux mots, l'on peut attribuer à la situation pédagogique la définition suivante : une situation où s'effectue la rencontre d'une situation d'enseignement et d'une situation d'apprentissage. Cette définition laisse apparaître deux autres expressions dont il faut décoder le sens.

3-1.1.1. La situation d'enseignement

Elle renvoie à l'action de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant, celle-ci inclut les circonstances de l'acte d'enseigner, entre autres la manière d'enseigner, le lieu où s'effectue l'enseignement, le temps, les moyens dont se dote l'enseignant pour enseigner, l'atmosphère qui y règne, le but poursuivi par l'enseignant, la manière d'enseigner, sa posture, son timbre vocal. Ces éléments peuvent apparaître tous et être influents les uns vis-à-vis des autres, surtout dans le cas spécifique d'une situation d'enseignement de coprésence physique c'est-à-dire celle qui intègre dans le même environnement spatio-temporel, le sujet et l'agent. Cependant, dans le cadre d'un enseignement à distance, avec l'avènement des réseaux sociaux, sont à exclure certains éléments quant à la circonscription de la situation d'enseignement ; tel sera par exemple le cas de la coprésence physique de l'agent et du sujet qui sont éloignés l'un de l'autre non pas dans le temps mais beaucoup plus dans l'espace. Celle-ci amène à exclure certains autres éléments tels la posture de l'enseignement avec son accoutrement, le timbre vocal car des précautions sont observées pour rendre l'échange à distance plausible.

3-1.1.2. La situation d'apprentissage

La situation d'apprentissage se rapporte d'emblée à un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances. FAERBER estime que le terme *situation d'apprentissage* peut faire référence à trois concepts :

- *une problématique qui est énoncée par l'enseignant pour être soumise à l'apprenant,
- *un traitement de cette problématique par les apprenants, encadrés par un enseignant,
- *un environnement technologique, social et un ensemble de ressources numériques, dans lequel se trouve l'apprenant. Cela induit que c'est l'enseignant qui compose une situation d'apprentissage en réunissant des conditions initiales et si possible motivantes qui vont poser problème ; il le fait sur la base d'une difficulté conceptuelle repérée chez l'apprenant ou exprimée par lui. Bien plus, cela signifie que le travail de l'enseignant consiste à concevoir cette trame initiale en décrivant un contexte susceptible d'amener ensuite la mobilisation des connaissances, un questionnement et une rupture des représentations. Il fournit des outils, des moyens, des références, des indications méthodologiques, voire les indices qui permettront à l'apprenant de construire ses représentations par le biais d'activités et d'expériences cognitives

vécues lors du traitement de la problématique posée. Par ailleurs, il est important de savoir qu'il existe plusieurs types de situations d'apprentissage autant qu'il existe plusieurs types de situations d'enseignement.

● **la situation d'apprentissage spontanée** : c'est celle qui est non prévisible et qui agit sur l'apprenant qui, avide de savoir, sera interpellé par une observation, une rencontre, un événement qui pose problème et remet en question ses représentations. Elle peut advenir à tout moment de la vie quotidienne ; elle peut alors à ce titre faire l'objet d'une auto apprentissage, à partir de la substance cognitive caractéristique de tout apprenant.

● **la situation d'apprentissage en groupe** : c'est une situation dans laquelle les personnes communiquent, s'organisent, et partagent en ayant recours à des formes d'interactions susceptibles d'entraîner des mécanismes d'apprentissage. Il s'agit des conditions et de circonstances particulières d'un point de vue social. La possibilité de voir apparaître un conflit sociocognitif entre les membres du groupe, impossible dans une situation d'apprentissage vécue individuellement, est un moteur important dans les processus de déconstruction-reconstruction des représentations.

● **la situation d'apprentissage en présence et à distance**

Dans le premier cas, l'apprentissage se fait sous le contrôle d'un enseignant qui doit alors au préalable créer les conditions d'apprentissage. En effet, il va préparer le cours et l'exposer, inventer, rechercher et prescrire des exercices au cours desquels l'élève utilise son bagage cognitif pour résoudre les difficultés y afférentes. En plus, les exercices plus ou moins complexes ou gradués y compris les dispositifs d'autoévaluation formative sont des entraînements individuels pour acquérir et mémoriser les connaissances. Dans ce contexte, concevoir une situation d'apprentissage revient à énoncer des exercices et des problèmes. *A contrario*, dans la situation d'apprentissage à distance, cette pratique devient malaisée. En clair, les exercices d'application ou des problèmes dont la réponse est unique ou arrive par une déduction logique constituent particulièrement des situations difficiles à évaluer. Les outils de communication qui sont à la disposition des apprenants distants vont servir à divulguer la bonne réponse et le bon raisonnement rendant ainsi une évaluation sommative individuelle et objective extrêmement difficile.

Il n'est pas question pour nous de critiquer ces situations d'apprentissage mais de les présenter simplement ; À cet effet, mise à part cette typologie que nous avons construite, il

semble important que l'on revisite les types de situations d'enseignement. Selon FAERBER on peut avoir plusieurs autres situations d'apprentissage : la situation-problème, le débat, le projet, la résolution de problème, l'étude de cas, l'analyse critique, la cyber-enquête, les exercices.

● **la situation problème** : elle est organisée autour du franchissement d'un obstacle par le groupe, obstacle préalablement bien identifié par l'enseignant ; les notions et les procédures de résolution du problème ne sont pas connues car il n'y a pas de solution unique. Les apprenants formulent des hypothèses et conjectures et investissent leurs connaissances antérieures disponibles ainsi que leurs représentations conflits. Il faut aussi dire que le conflit socio-cognitif des membres se fait un écho favorable ici.

● **le débat** : dans cette perspective de débat, plusieurs points de vue sont possibles à partir d'une problématique donnée. Chaque point de vue est défendu par un membre de l'équipe (débat à l'intérieur de l'équipe) tout comme chaque point de vue est défendu par une équipe (débat à l'intérieur d'un groupe constitué de plusieurs équipes). À titre d'exemple, on peut avoir une équipe qui explore le *pour* et une autre qui explore le *contre*.

● **le projet** : il peut se présenter sous la forme individuelle ou poursuivi par un groupe d'apprenants. Il est généralement commandité et sa démarche est initialisée par un besoin et s'oriente vers une production et une réalisation concrète.

● **la résolution du problème** : dans ce type, on suppose acquises les connaissances et procédures nécessaires. L'essentiel des difficultés pour l'apprenant se situe au niveau de la catégorisation des problèmes. Il faut que les apprenants repèrent les éléments pertinents de la situation pour utiliser les procédures qui correspondent au type de problème. C'est ce problème qui place l'apprenant dans les niveaux d'opérations intellectuelles propres à l'analyse : la synthèse et l'évaluation.

● **l'étude de cas** : celle-ci propose une situation réelle en vue de poser un diagnostic, élaborer des solutions, déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires. En outre, elle met à disposition un ensemble de documents qui ont été constitués dans un contexte professionnel. Ces documents possèdent une utilité intrinsèque en dehors de toute situation d'apprentissage ; elle devrait par ailleurs subir préalablement une sélection, des modifications, une transposition par l'enseignant sont adaptés au public d'apprenant. Enfin, ces documents devraient satisfaire les objectifs posés par l'enseignant.

● **l'analyse critique** : à ce niveau, un objet à analyser est soumis aux apprenants et un ensemble de critères d'analyse sont préconisés.

● **la cyber-enquête** : une cyber-enquête est une activité de recherches documentaires, elle contient des informations concernant le but à atteindre (différent de l'objectif d'enseignement). Dans cette activité, une partie ou la totalité de l'information avec laquelle l'apprenant interagit provient des ressources situées sur la toile ; elle aboutit à la collecte d'informations dont l'apprenant doit reconnaître la pertinence. Il est important de retenir aussi que la cyber-enquête peut constituer une partie d'une situation problème.

● **les exercices** : ils constituent un ensemble de questions posées aux apprenants, avec pour objectif d'asseoir les connaissances « transmises » par les enseignants. Par ailleurs dans le cadre d'un exercice, on réclame de la part des apprenants une réponse par restitution de mémoire, lecture d'une source ou application de mémoire.

Tels sont présentés les différents types de situations d'apprentissage. Cependant, il y a lieu de s'interroger sur la description du dernier type de situation auquel se réfère FAERBER, dans la mesure où il présente les exercices uniquement selon le regard de la PPO où les notions de transmission et de restitution ont un écho favorable. Cette remarque boucle ce point sur la définition de la situation pédagogique ; elle nous amène dès lors à nous interroger sur la définition du sujet.

3-1.2. Le sujet

Le terme sujet admet une pléthore de considérations définitionnelles. D'entrée de jeu, on l'appréhende comme ce dont on parle. À cet effet, il se pose comme le point de départ de la logique communicative en ce sens qu'on ne peut parler sans parler de quelque chose ou à propos de quelque chose. C'est à ce titre que tout élément de la nature visible ou invisible peut devenir sujet à la seule condition qu'il soit le point expressif d'une situation de communication précise. Dans une seconde acception, et lorsqu'on remonte à la tradition grammaticale, le sujet s'entendra comme une fonction grammaticale selon laquelle l'action du verbe est produite par un élément grammaticalement admis. En philosophie, ce terme se comprend en ces termes : « principe unificateur des représentations ». On voit ici l'Homme et surtout sa dimension psychique. La métaphysique quant à elle érige le sujet au rang de substance c'est-à-dire ce qui est pensé comme existant par soi et support d'attributs. En politique, il s'agit de l'individu sous l'autorité d'un souverain. En d'autres termes, le sujet

dans ce domaine est considéré comme un assujetti ou mieux encore celui qui est sous la domination d'une personne plus importante à laquelle il doit obéissance. Par contre, ce terme désigne en juridiction un titulaire de droits mieux, celui en vers qui les obligations existent.

Les auteurs, en pédagogie s'imprègnent au préalable des conceptions mises en lumière ci-dessus avant de concevoir une définition tout à fait particulière qui sied à leur domaine. Ainsi, dans son dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre définit un modèle de situation pédagogique qui comporte quatre éléments parmi lesquels le sujet. Celui-ci s'appréhende alors comme l'être humain mis en situation d'apprentissage que nous appelons apprenant. Ce dernier, il faut le souligner, s'entend comme quiconque mis dans une situation d'apprentissage. C'est également la même conception qu'a Houssaye du sujet lorsqu'il élabore son triangle didactique, le sujet étant alors situé sur l'axe d'apprentissage d'une part et sur l'axe de formation d'autre part.

3-1.3. L'objet

Dans un sens général, l'objet se conçoit comme une chose concrète perceptible par les sens ; on peut parler à cet effet d'objets personnels pour indiquer un rapport d'appartenance entre ceux-ci et celui à qui ils appartiennent. Par ailleurs, le terme objet peut se comprendre comme un but, en ce moment il va se confondre à l'objectif.

Aussi, ce terme en grammaire revêt-il un sens différent et peut alors traduire la fonction grammaticale, précisément le complément d'objet direct (C.O.D) et le complément d'objet indirect (C.O.I) auxquels on fait référence lorsqu'on évoque la notion de transitivité.

La pédagogie s'approprie le terme objet qui devient son métalangage. Mais ce terme ne va pas se démarquer du deuxième sens auquel il réfère plus haut. En clair, la pédagogie considère l'objet comme les objectifs à atteindre dans une situation pédagogique. *Le dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (1993) le témoigne davantage. Ces objectifs sont essentiellement le savoir car c'est l'élément qui détermine la situation d'enseignement/apprentissage.

3-1.4. Le milieu

Le milieu peut se comprendre d'emblée comme un découpage spatial caractérisé par des données naturelles et aménagé par les hommes. Cela induit que le milieu est donné gratuitement par la nature et est habité par des hommes. Dans le sens pédagogique, il renvoie à l'environnement éducatif humain c'est-à-dire aux enseignants et orientateurs ainsi qu'aux

conseillers. De plus, peuvent également entrer dans le milieu les moyens (locaux, équipement, temps et finances.) Loin de l'analyser à ce niveau, il est important de savoir qu'il est d'une importance capitale, dans la mesure où tout se passe dans un milieu. Si tel est le milieu, comment comprendre l'agent ?

3-1.5. L'agent

Parmi les sens vulgaires que revêt le terme agent, on en retient deux qui sont régulièrement utilisés dans les expressions. En premier lieu, il s'agit de tout ce qui agit, ou qui produit un effet. On peut alors parler d'agent d'érosion, d'agents pathogènes. De plus, ce mot s'emploie pour désigner une personne chargée de gérer, d'administrer pour le compte d'autrui. Ainsi parlera-t-on d'agent d'assurance, de change. Ce dernier sens se rapproche du sens pédagogique qui s'obtient dans le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre à travers le fameux modèle S.O.M.A (cf. le modèle S.O.M.A de Legendre). L'agent est ainsi défini comme « ressources d'assistance telles que les personnes(enseignants, autres élèves), les moyens (livres, matériel audio-visuelou collectif, cours magistral, etc.) En d'autres mots, l'agent renvoie à l'enseignant et aux auxiliaires de l'enseignement.

Au total, le sujet, l'objet, le milieu et l'agent constituent, au vu de leurs définitions, des éléments importants de la situation pédagogique dont l'objectif intermédiaire était la circonscription. Cependant, il est important que l'on s'interroge sur le tissu relationnel entre ces éléments qui appartiennent à un même ensemble.

3-2.Rapport entre les éléments de la situation pédagogique

En analysant en structure profonde la situation d'enseignement/apprentissage, L'on peut entrevoir un réseau de relations entre le sujet et l'objet, le sujet et le milieu, le sujet et l'agent, l'agent et le milieu, l'agent et l'objet, l'objet et le milieu

3-2.1. Sujet et objet

Partant des considérations générales, peut conjecturer que le sujet et l'objet entretiennent une relation de dépendance qui peut alors être réversible ou irréversible. En effet, c'est au sujet qu'appartient l'objet (dans son sens de chose). D'ailleurs, en phénoménologie, c'est le sujet qui crée l'objet. Cela induit qu'il n'y a pas d'objet sans sujet et que le sujet seul peut justifier la présence de tel ou tel objet dont il détermine. C'est également de cette logique que s'inspire la construction grammaticale en mettant le syntagme nominal zéro en antéposition au verbe et

l'objet en post position à ce même verbe (Exemple : Paul mange du pain ; Paul est le sujet du verbe mange parce que c'est lui qui fabrique le pain pour les besoins d'alimentation, et le pain l'objet parce qu'il n'existe pas avant l'homme qui est Paul.)

Dans le cadre précis de la situation pédagogique, le principal sujet que nous avons appelé élève en amont, entretient avec le savoir (objet), sur l'axe d'apprentissage un rapport qui se traduit par l'aspiration à la connaissance c'est-à-dire que l'action est unilatérale, celle du sujet qui veut accéder au savoir. À ce titre, il va suivre les instructions et les démarches sans lesquelles il ne peut guère atteindre le savoir. C'est ainsi que selon les approches, l'apprenant sera soumis aux situations qualifiées de situations d'apprentissage qui appartiennent généralement au type situation-problème au cours desquelles l'élève sera appelé à mobiliser un ensemble de ressources pour palier à l'obstacle afin d'être jugé compétent (cf. APC). La nature du savoir et le niveau de compréhension bref le quotient intellectuel et la culture de l'apprenant déterminent prioritairement l'échec ou la réussite de ce dernier quant à son aspiration au savoir. Ce savoir également, pour ce qui est de sa nature, devrait correspondre au niveau de l'élève (niveau d'âge), car la compréhension d'un niveau de savoir est foncièrement fonction du niveau d'âge tel que prouvés par la psychologie de l'enfant. Mais, il faut aussi souligner quelques cas de démarcations avec les génies que l'on nomme communément les surdoués qui illustrent un contraste entre leur savoir (âge mental) et leur âge physique.

Tout compte fait, le sujet et l'objet s'influencent réciproquement, et leurs rapports sont déterminés par des paramètres cognitifs auxquels on peut ajouter du côté de l'objet, sa nature. Si tel est le cas, comment comprendre ses rapports avec le milieu ?

3-2.2. Le sujet et le milieu

Si le sujet exerce son action dans un milieu circonscrit cela revient à dire que le sujet et le milieu entretiennent des relations. A ce sujet, revisitons le milieu dans lequel se déploie l'action du sujet pour identifier les relations. L'environnement éducatif est composé des infrastructures tels que les salles de classe, les salles de jeux, les équipements avec par exemples les outils informatiques. De plus, ce milieu circonscrit fait partie d'un milieu plus large qu'on pourrait nommer de macro-milieu et qui est doté des propriétés susceptibles d'influer sur le micromilieu, ressort de l'action de l'apprenant. Il y a donc ici d'emblée un rapport de détermination ou de justification, c'est-à-dire que c'est le milieu qui oriente

l'action du sujet. Concrètement si l'apprenant (l'élève) arrive dans un établissement où le matériel informatique et la volonté de s'adapter aux nouvelles technologies ne sont pas la volonté du personnel administratif de cet établissement, l'action de l'apprenant va illustrer automatiquement cette carence, même si au départ il avait prévu d'apprendre l'informatique dont il aurait entendu parler plus tôt. Toujours à titre d'illustration, on peut parler par exemple de l'absence de l'enseignant d'une quelconque matière dans un milieu qui peut avoir des répercussions sur l'apprenant dans sa maîtrise de tel ou tel matière. Ce lien est d'autant plus fondamental qu'il est responsable du succès ou de l'insuccès de l'apprenant dans un milieu.

Donc le lien de l'apprenant avec le milieu est un lien fort du fait des enjeux. Ce milieu peut justifier l'échec des apprenants lorsqu'il est malsain (les effectifs pléthoriques dans les classes, absence d'enseignants, bancs cassés, manque d'équipements, de sécurité, établissements à proximité des marchés, des bars, etc.) et favorise le succès de celui-ci lorsqu'il est conçu selon les règles de l'art. Qu'en est-il du lien du sujet avec l'agent ?

3-2.3. Le sujet et l'agent

En définissant la situation pédagogique, nous avons posé le sujet et l'agent comme les points les plus importants. Importants dans la mesure où ce sont eux qui justifient la présence des autres éléments. C'est parce que le sujet trouve nécessité d'apprendre au suivi de l'agent (enseignant) que l'on aura recours à d'autres adjuvants pour participer à la réussite de cette entreprise.

Dans le triangle didactique de Houssaye que nous avons évoqué plus haut, le sujet et l'agent sont placés d'un bout à l'autre sur un même axe qui est l'axe de formation. Du fait de cette position nous pouvons déjà définir deux types de relations suivant deux approches pédagogiques.

Dans le premier cas, lorsqu'on rentre dans la PPO nous aurons un rapport asymétrique basé sur la transmission et la réception des connaissances. Il n'est pas question de revenir ici sur les détails de la PPO mais il s'agit d'analyser les rapports sujet et agent selon la PPO. De la sorte, il y a un rapport de dépendance ; l'élève ici est sous la dépendance de l'enseignant qui est responsable de sa formation tous azimuts. Puisque ne connaissant rien (table rase), il doit suivre à la lettre les instructions données par l'enseignant ; il n'y a point de place pour la discussion, l'échange.

L'autre type de relation à mettre en lumière ici, est le rapport d'échange. En effet, l'APC redéfinit la place de l'enseignant et l'apprenant et les situe au même piédestal, on pourrait alors parler d'une relation symétrique. Ici l'apprenant construit par lui-même son savoir sous l'auxiliaire de l'enseignant, qui se contente de le guider. Le lien devient beaucoup plus *familial* car la distance ici n'est plus marquée comme dans les rapports que nous offre l'APC. Il y a donc un rapprochement des deux acteurs : d'un côté l'apprenant qui sollicite de l'aide de l'enseignement, et celui-ci qui est là par rapport à cette aide.

Toutefois, il est important de savoir que l'enseignant n'est pas le seul à avoir le statut d'agent, il faudrait également porter l'attention sur d'autres ressources d'assistance à l'instar du matériel didactique qui constitue aussi un moyen auquel l'apprenant peut avoir recours pour construire son savoir. À ce titre, les livres constituent des agents au même titre que l'enseignant. Cela s'illustre à travers le type de situation d'apprentissage individuel qu'on pourrait qualifier d'autodidactique à laquelle deux instances ressortissent, à savoir le sujet(l'apprenant) et le livre(l'agent).

Par ailleurs, d'autres élèves peuvent être des agents dans la mesure où ils peuvent servir de guide à d'autres apprenants. C'est le cas dans les ateliers de formation avec l'APC et les groupes d'étude où le leader se comporte en agent tant son rôle contribue à l'amélioration du niveau des élèves (faibles).

En un mot, les rapports de dépendance, de moyens et surtout d'échanges peuvent se dresser entre le sujet et l'agent dans une relation pédagogique. Aussi est-il important de jeter un regard sur le tissu relationnel entre l'agent et le milieu.

3-2.4.L'agent et le milieu

Autant le sujet déploie son action dans un milieu, autant l'agent la déploie dans ce même milieu. De la sorte, le milieu pédagogique justifie et oriente en grande majorité l'action de l'agent. En effet, le milieu influence l'agent dans ses actions dans la mesure où c'est de lui que dépend l'action du sujet. Cela revient à dire que si le milieu est hostile, l'agent perd son latin. Comprenons cette idée dans un exemple où l'enseignant d'informatique arrive dans un lycée où on ne retrouve aucun ordinateur pourtant son mérite il le doit essentiellement de l'enseignement pratique des méthodes et processus d'utilisation et de connaissances de l'outil informatique. Ceci étant, cette situation va l'obliger à l'insuccès.

D'emblée, de ce qui précède, on retient un premier type de rapport : la dépendance ; l'action du sujet dépend des conditions qu'offre l'environnement pédagogique.

A contrario, le milieu peut être profitable à l'enseignant lorsqu'il lui offre tout ce dont il a besoin pour exercer son métier, entre autre le matériel didactique, un effectif respectant les règles de l'art, une administration scolaire encrée dans l'éthique et déontologie de l'éducation, un climat sain en terme d'hygiène et salubrité, etc. Dans ces conditions les rapports seront essentiellement harmonieux et les résultats probants.

À présent, si nous nous intéressons sur l'influence de l'enseignant, on pourrait poser en guise d'hypothèse un rapport d'échange réciproque entre ce dernier et l'environnement. En effet, l'enseignant rehausse l'image du milieu par la qualité de sa prestation. Qu'en est-il alors du rapport de l'agent avec l'objet ?

3-2.5.L'agent et l'objet

Dans l'approche traditionnelle (PPO), l'enseignant s'identifiait uniquement par sa capacité à dispenser un savoir dont il avait la capacité de refaire, ou de défaire à sa guise sans que son action ait été passée au crible de la critique de la communauté scientifique toute entière. Dans sa classe il était donc un maître ; on eût cru même que son action s'apparentât à celle de Dieu. De la sorte se dessinait un rapport de possession, c'est-à-dire qu'il possédait un savoir sans en être infallible, et les apprenants s'y abreuveraient.

Bien plus, dans le triangle didactique d'Houssaye, l'agent et l'objet, c'est-à-dire l'enseignant et le savoir sont situés dans les deux extrémités de l'axe d'enseignement. On peut donc avoir à ce niveau un rapport de transformation qui unit l'agent au savoir. C'est ce qu'on appelle la transposition didactique, qui se définit en didactique comme le processus par lequel un enseignant transforme le savoir scientifique pur en un savoir enseignable ; le but étant de le mettre à l'aune de la compréhension de l'apprenant.

Dans la perspective de l'approche par les compétences, ce savoir est construit par l'apprenant lui-même guidé par l'enseignant. Alors on pourrait dire que l'apprenant et l'enseignant co-construisent le savoir. À ce titre entretiennent avec lui un lien de détermination.

Au demeurant, la question à laquelle nous avons voulu répondre tournait autour de la situation pédagogique pour en comprendre la constitution et les rapports. Notre tâche à cet

effet, a consisté dans l'identification de ses éléments d'une part et dans l'analyse interaction de ces éléments entre eux d'autre part. De cette analyse, on retient que le sujet, l'objet, l'agent et le milieu sont des éléments indispensables de la situation pédagogique et entretiennent essentiellement les rapports de complémentarité, de dépendance, d'échanges et de détermination. Cependant, le but de notre tâche d'ensemble étant d'identifier les difficultés d'application de l'APC en situation pédagogique, et celui-ci étant désormais exploré, il urge de se questionner de son impact sur l'application de l'APC. D'où l'intitulé du deuxième chapitre.

CHAPITRE 4 : IMPACT DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE SUR L'APPLICATION DE L'APC

Ayant déjà examiné de bout en bout d'une part l'APC et de l'autre, la situation pédagogique, et dans la mouvance de l'évolution vers la résolution du problème de notre travail, ce chapitre paraît nécessaire à ce niveau dans la mesure où il permet de répondre à une question fondamentale, celle de savoir en quoi est-ce que la situation pédagogique influence l'application de l'APC. Pour mettre en lumière les réponses à cette question, il serait nécessaire de s'intéresser préalablement à l'influence négative avant de voir l'incompatibilité de la situation pédagogique avec l'APC.

4-1.L'impact positif

La situation pédagogique est susceptible d'opérer le miracle de la réussite de l'APC dans la mesure où c'est de lui dont dépend ce dernier. En effet, on met en pratique une approche pédagogique dans une situation pédagogique ; cela revient à dire que la situation pédagogique vient avant l'approche dont la maîtrise par les enseignants favorise le succès ou l'insuccès.

De plus près, la situation pédagogique via les éléments qu'il intègre dont l'analyse a été faite dans le chapitre précédent peut justifier le mérite de l'APC. En prenant chacun des éléments individuellement, on comprendra mieux cet impact.

4-1.1. Le cas du sujet

Le sujet a été vu d'une approche comme dans l'autre comme le maillon indispensable d'une pédagogie. D'ailleurs « l'enseignant agit en fonction des conceptions qu'il a de la manière dont les élèves apprennent », pense Develay en montrant que tout se fait pour l'apprenant. Ceci étant, le sujet permet à l'enseignant qui utilise l'APC comme approche de réussir sa pratique pédagogique. Ceci est dû au fait que l'apprenant accepte l'action de l'enseignant, il en est volontaire. De fait, il sera disposé à répondre à toutes les interrogations caractéristiques de l'APC auxquelles l'enseignant va le soumettre ; il va adhérer quant au travail en ateliers avec ses compaires, va faire appel à ses ressources (pré requis en termes de

savoir, savoir-être, et savoir-faire) pour anticiper les éventuelles résolutions aux différents problèmes. De la sorte il est favorable à la pratique de l'enseignement au moyen de l'APC.

4-1.2. Le cas de l'agent

Étant entendu que c'est de lui dont l'APC trouve son effectivité dans les pratiques d'enseignement, l'agent est un autre maillon important. En effet, il met en pratique la théorie sur l'APC et favorise l'émergence tous azimuts du secteur de l'éducation et par extension celui de tous les autres secteurs car l'APC se conçoit en des termes clairs comme l'école au service de la vie et non *l'école pour l'école*. Cela veut dire en réalité que ce que j'apprends à l'école a un rapport avec la vie, et les curricula tels que conçu par l'APC le prévoient. En un mot, l'enseignant par la connaissance de l'APC œuvre pour la bonne pratique de celle-ci.

4-1.3 Le cas de l'objet

Le savoir peut participer de la réussite de la pratique ou de l'application de l'APC en tant que sa maîtrise est le point d'aspiration des apprenants. En tant que tel, il est considéré comme un charme qui booste les efforts de ceux-ci, qui apprennent sans se lasser parce qu'avidés de ce dernier. Ils exécutent les instructions et les tâches et donc facilite l'application de l'APC.

4-1.4. Le cas du milieu

En quoi le milieu peut-il influencer positivement l'application de l'APC ? A Cette question l'on dirait d'emblée que le milieu est un facteur indispensable qui justifierait la réussite de l'application de l'APC. Lorsque nous abordions les rapports des éléments de la situation pédagogique entre eux, nous avons souligné le rôle du milieu. Il faut une fois de plus ajouté que par la richesse de ses éléments, tels que la présence suffisante du matériel didactique, du corps professoral compétent, des infrastructures de construction et de communication de bonne qualité, les conditions atmosphériques favorables, le milieu est susceptible de favoriser l'implémentation de l'APC.

Le trop plein du matériel didactique par exemple serait bénéfique à l'édification et des enseignants et des élèves. Le savoir en est ainsi vulgarisé. C'est le cas d'une bibliothèque fournie, d'un centre multimédia à connexion internet permanente, des tableaux confectionnés selon les règles de l'art.

Quant au corps professoral, sa suffisance évite des carences de savoir chez les apprenants. Autrement dit, elle permet aux apprenants d'être compétents dans plus d'un domaine de connaissance. C'est à ce titre que dans les pays d'Afrique où les apprenants pratiquent tous les domaines du savoir, le trop plein des enseignants en ces différents domaines est un atout certain pour les apprenants. C'est ainsi qu'on aura par exemple les enseignants de mathématiques pour déclencher la compétence en mathématique des apprenants, d'histoire pour l'histoire, de langues pour ce qui est de la langue.

En un mot, les pays où l'APC a connu son mérite sont ceux dont le milieu était favorable c'est-à-dire regorgeait des exigences que nous venons d'examiner. Tel est par exemple le cas de la Tunisie, de la Djibouti, de la Mauritanie et du Gabon en Afrique à travers l'appui des organisations telles que la francophonie et les nations unies qui en ont non seulement facilité l'implémentation de l'APC dans ces pays mais aussi en ont créé les conditions idoines pour sa prospérité. Les pays d'Europe et d'Amérique, restant toujours dans les illustrations, semblent avoir atteint le développement depuis des millénaires ce grâce à une approche pédagogique APC. On pourrait alors citer la Belgique et de nombreux pays américains qui ont compris la nécessité d'une approche pédagogique pratique qui détermine la compétence des individus. Ce mérite ne saurait cependant occulter le rapport conflictuel entre une approche pédagogique théorisée et des cadres pédagogiques qui se définissent par une réalité inconnue d'avance présentant des singularités. On est donc porté à se demander en quoi la situation pédagogique influence l'application de l'APC.

4-2. impact négatif

Dans le cadre du football, un terrain accidenté, bossu semble manifestement ne pas être un atout pour un joueur de football pétri de talents. En effet, l'artiste footballistique dans ce sens peut ajuster sa frappe et se trouver aussitôt confronté au problème de déviation, de même qu'il peut cibler sa balle au profit de sa poitrine et être confronté au même problème. En clair, c'est dire que la prospérité de l'enseignement via l'APC dépend en grande majorité de la nature du cadre sur lequel il s'applique. Une étude méthodique nous permettra de faire ressortir certaines hostilités de la situation classe.

4-2.1 Un cadre pédagogique technique hostile

Le dictionnaire Larousse définit la technique dans son premier sens comme ce qui appartient en propre à un art, à une science, à un métier. De cette façon, font partie du cadre pédagogique technique l'administration scolaire, l'agent et les équipements, l'objet bref tout ce qui facilite la réalisation de l'enseignement apprentissage de manière directe ou indirecte.

Les établissements scolaires dans les pays du tiers monde semblent s'illustrer en grande majorité par des problèmes techniques. Ceux qui dirigent semblent ne pas manifester la volonté de contrôler les paradigmes d'enseignement auxquels ont recours les enseignants dans leur pratique de classe. Loin de douter de leurs compétences, il semble nécessaire que ceux-ci observent minutieusement les méthodes d'enseignement, en suivant les changements de paradigmes qui ont cours. Il est impérieux de rappeler ici que les besoins des pays, dans le monde et particulièrement en Afrique de nos jours c'est avoir les êtres capables de créer, de produire d'où l'implémentation de l'APC comme nouvelle approche pédagogique dans ces pays. Car c'est à l'école que revient la charge de former mais de former pour la vie. L'administration scolaire par ses inspecteurs, proviseurs, directeurs, censeurs devraient donc veiller à la pratique des enseignements et surtout à son arrimage avec les paradigmes en cours. De plus, l'école précisément les salles de classe en majorité ne sont pas organisées selon le modèle d'APC.

En effet, l'APC tel que nous l'avons vu à travers son épistémologie, en guise de rappel, se réalise dans un cadre (classe) formel, ces classes sont alors conçues autour des tables et chaises formant des ateliers qui permettent aux élèves de se regarder, de s'échanger, d'échanger avec leur guide ; du matériel informatique, des allées ménagées pour faciliter la circulation de l'enseignant afin qu'il jauge du travail des élèves bref le milieu respecte les règles de l'art car l'APC, née dans les pays développés est conçue en fonction des richesses de ces milieux(une école qui est doté des technologies et infrastructures de haut de gamme, une école qui connaît l'outil informatique et connexion internet de haut débit.),de ses exigences bref du niveau de développement de ces pays. Paradoxalement, les classes en Afrique majoritairement sont faites selon le modèle transmissif légué par la période coloniale. Une description de celles-ci montre un tableau noir, l'estrade sur laquelle le professeur se tient pour déployer sa science ; en face se trouve alors l'alignement des tables-bancs par rangées réservés aux élèves qui viennent suivre et enregistrer scripturalement le savoir délivré par le

maître ; les élèves en cours n'ont pas alors le temps de poser des questions car nous l'avons dit, ils constituent des outres à remplir ; une cloche alerte vient mettre fin à une séance et le même rituel reprend pour une autre matière ; les évaluations quant à elles sont conçues dans le but de contrôler le savoir dispensé. Cette tendance, il faut encore le souligner, ressortit à la PPO dont le rappel nous a permis de mieux voir l'obstacle que constituent la configuration de nos classes quant à l'application de l'APC.

Par ailleurs, le savoir épistémologique que l'APC voudrait que les élèves puissent construire avec leur guide semble ne pas être en adéquation avec leur histoire et du coup les élèves éprouvent des difficultés à le construire. Or, Hume nous dit que les données expérientielles constituant objet de savoir sont facilement maîtrisables. Pour être concret, les élèves apprennent encore la littérature française, l'histoire et les langues des autres pays au détriment des réalités de leur vécu auxquelles ils peuvent se reconnaître et ce faisant construire facilement ce savoir. Il n'est pas question de dire que l'histoire de l'Allemagne, l'apprentissage des autres langues ne constituent pas des véritables enjeux politiques, au contraire, mais nous voulons montrer que leur contenu ne sont pas du ressort de l'apprenant et, du coup, rend difficile l'application de l'APC, car, nous l'avons souligné, son assimilation semble se révéler difficile à un apprenant ancré dans sa réalité culturelle ; il serait plus apte à raconter les contes et légendes entendus de ses parents, tenir la houe, cueillir le vin, tisser le rotin et exceller dans ce domaine pour devenir un artisan habile, travailler la terre. En un mot, les séances via APC doivent mettre en avant, au centre des contenus disciplinaires les réalités propres du milieu parce qu'un pays ne peut se développer en se focalisant sur ce qui lui est étranger au détriment de ses données expérientielles. Paul Biya l'a donc si bien compris dans son projet d'émergence à l'horizon 2035 en ouvrant des universités agricoles et autres écoles professionnelles. Quoi de plus normal qu'il demande aux jeunes de s'investir dans les activités agro pastorales (agriculture dans son sens large) à la veille de la fête de la jeunesse ?

4-2.2. Une maîtrise lacunaire de l'APC

D'emblée, il faut souligner que pour parler d'une chose il faut la maîtriser de fond en comble, l'expérimenter. Si ce postulat semble un idéal pour l'APC, il ne s'illustre pas malheureusement dans la pratique des enseignements tel qu'il en est idéalisé. En d'autres termes ceux qui sont appelés à faire prospérer l'APC dans les classes (l'agent) semblent être

ceux qui maîtrisent le moins cette approche. Une étude pratique à la troisième partie pourrait nous donner raison.

En effet, le poids des habitudes pédagogiques a introduit dans l'esprit de l'enseignant une attitude conservatrice c'est-à-dire ce dernier devient allergique au changement. D'ailleurs une pensée philosophique ne dit-elle pas « chasser le naturel, il revient au galop ». En d'autres termes, les enseignants depuis l'introduction de l'école en Afrique par les colons jusqu'à une date très récente sont formés selon le modèle de la PPO. Il ne s'agit pas ici de refaire l'épistémologie de la PPO mais nous disons que l'instauration de l'APC en Afrique à une date très récente n'a changé en rien la méthode de l'enseignement traditionnelle dans laquelle se sont enlisés les enseignants. La plupart d'entre eux en sont restés fidèles, d'autres par contre, bien qu'ayant la volonté de s'arrimer à la nouvelle donne pédagogique se sont retrouvés davantage à pratiquer une approche qui ne ressemble ni à la PPO ni à l'APC. La difficulté en fait est originaire à l'approche elle-même laquelle, nous l'avons souligné doit être accompagnée d'un certain nombre d'exigences du milieu dans lequel il s'applique. Le mal semble davantage être lointain c'est-à-dire tributaire à la non maîtrise des éléments inhérents à l'approche. A ce titre nous pouvons évoquer les difficultés liées à l'utilisation de l'outil informatique et l'inaccessibilité au réseau internet par certains enseignants par exemple qui peut justifier indirectement la maîtrise lacunaire de l'APC car, celle-ci, nous l'avons dit, a été conçue dans un contexte où l'informatique et internet battent leur plein. Or cette exigence ne permet pas à l'enseignant de maîtriser l'APC. Faisant donc partie de la situation pédagogique, l'agent (enseignant) tel que nous venons de le décrire constitue lui-même un impact négatif à l'application de l'APC dont il a lui-même la charge. Ceci étant, son comportement devient paradoxal quant à ce qu'on attend de lui. Entre autres impact négatif, il faut souligner l'hostilité du sujet.

4-2.3.L'hostilité du sujet

Dans la situation pédagogique Legendredénomme l'apprenant le sujet. Celui-ci peut également se poser comme impact négatif majeur à la prospérité de l'APC en situation classe. En effet, l'apprenant nous l'avons dit plus loin doit être au centre de la construction du savoir. Pourtant, par le fait de la pauvreté les apprenants, surtout dans les campagnes, ne semblent pas manifester l'éveil, plus simplement la participation au cours dont on attend d'eux. Le problème serait celui de la conjoncture en général. Les époques ont changé dit-on, cela induit

également que les comportements ont changé. En ville comme en campagne, l'apprenant africain semble ne pas être motivé par l'école mais davantage par ce qui est moins important. En ville, les réseaux sociaux ne sont pas utilisés à bon escient, c'est-à-dire internet en faveur de l'école, conséquence le cours, bien que l'idéal veuille que l'apprenant en soit au centre, se fait par l'enseignant et du coup devient un cours transmissif, malgré les efforts de ce dernier. Dans les campagnes, la situation semble pire encore, où le manque de manuels s'accroît davantage. Les apprenants semblent alors être totalement coupés du monde. Dans ces conditions la mise en pratique scrupuleux de l'APC se révèle comme un échec.

4-2.4. Les effectifs pléthoriques

S'il y a dans les établissements scolaires de l'Afrique un élément sur lequel aucun doute ne réside, il faut citer les effectifs pléthoriques. En effet, le trop-plein de la population justifiée par le taux de natalité grandissante est cause du trop-plein des effectifs dans nos établissements scolaires. Il est à noter que les inspecteurs chargés de la sauvegarde des principes pédagogiques et didactiques ont posé que les classes au Cameroundevraient contenir un maximum de 40 élèves. Contrairement à ce qui est exigé, le recrutement accru constaté dans nos lycées semble laisser le dégoût et être d'une influence négativeet directe à la pratique des classes suivant l'approche par les compétences.

En fait, les effectifs pléthoriques ne sont pas un atout pour la gestion d'une classe en général et en particulier la gestion de celle-ci suivant l'APC. D'une manière générale, un cours dans une classe à effectif pléthorique se produit dans un désordre total justifié par le fait que certains élèves ont de la peine à suivre ce que dit l'enseignant et manifeste du coup leur mécontentement à travers le bruit. C'est par exemple le cas d'une classe de 110 élèves où l'enseignant n'a pas la possibilité de circuler, où ceux qui sont également assis aux derniers bancs sont lésés c'est-à-dire n'ont pas la possibilité de faire entendre leurs voix et d'entendre l'enseignant, bref sont écartés de la situation de classe.

Dans le même ordre d'organisation, les dégâts semblent être plus importants lorsqu'on sait que le cours doit se faire dans un espace aéré et lumineux où règne un calme serein. Dans le cas contraire, la mort peut survenir par asphyxie. Ainsi la chaleur extrême caractéristique des classes à effectifs pléthoriques dans ces conditions rend-t-il difficile l'enseignement.

Par ailleurs avec l'enseignement par l'APC, les effectifs abondants réduisent au maximum la réussite des séances d'enseignement apprentissage. La raison est que l'APC

inclut tous les apprenants dans les activités d'apprentissage, c'est la raison pour laquelle les enseignants regroupent les apprenants par ateliers afin que chacun puisse prendre part aux activités. À l'opposé, la prise en charge d'un regroupement de 110 élèves également repartis pour une séance d'une heure serait difficile voire même impossible. D'ailleurs, nous avons souligné plus loin que la configuration de nos salles de classe n'est pas faite selon le modèle d'APC ; ce qui confirme davantage la difficulté de réussir un cours avec 110 élèves dans une classe. L'absence des équipements tels que le microphone vient toutefois militer en défaveur de la réussite du cours.

En définitive, nous traitons de l'impact de la situation pédagogique sur l'application de l'APC. Ainsi, sommes-nous penchés sur l'impact positif, en présentant certains éléments tels que l'innovation technologique, le cadre pédagogique, le réseau informatique, le sujet, l'objet et l'agent comme favorables à la prospérité de l'APC. Cependant restant dans un contexte purement africain, un contexte de crise tous azimuts, nous avons posé l'hostilité du milieu à travers la non conception des classes selon le modèle de l'APC, la maîtrise lacunaire de ce nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage due aux poids des traditions pédagogiques, l'hostilité du sujet enclin à la déviance liée à la conjoncture bref le contexte comme impact négatif de l'application de l'APC. Cependant, ce chapitre semble théorique et ne pas témoigner de façon concrète les difficultés d'application de l'APC en situation de classe. Il semble donc judicieux de mener des enquêtes de façon pratique au lycée bilingue d'application pour illustrer les difficultés d'application de l'APC, d'où la troisième partie de notre travail.

**TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE DE CAS PRATIQUE-
LE LBA DE YAOUNDÉ**

Cette partie est le point d'arrivée en tant qu'elle livre de façon concrète les difficultés auxquelles font face les enseignants dans la pratique de l'enseignement selon l'APC ; difficultés vers lesquelles on tendait depuis l'introduction générale. Concrètement, il s'agit dans cette partie de mener les enquêtes au lycée bilingue d'application de Yaoundé. Le choix du lycée bilingue ne s'est pas fait au hasard.

En effet, le lycée bilingue d'application de Yaoundé est le lycée dans lequel nous faisons notre stage pratique. En tant que stagiaire, nous avons été confronté à plus d'une difficulté. Dans les classes du sous-cycle d'orientation précisément, l'APC s'est posé comme problème majeur non seulement à tous les stagiaires mais aussi à l'ensemble du corps professoral.

De la sorte, l'identification des problèmes inhérents à la pratique de l'APC dans ce lieu pourrait être d'un atout majeur pour les enseignants. Entreprise nécessaire qui nous invite également à trouver des solutions idoines à ces problèmes afin de rendre prospère l'APC dans notre contexte. Ceci serait un atout pour le développement et l'émergence du pays à l'horizon 2035 prôné par Paul Biya.

CHAPITRE 5 : LE LYCÉE BILINGUE D'APPLICATION : QUELQUES DIFFICULTÉS INHÉRENTES À LA PRATIQUE DE L'APC-PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.

Le LBA est situé au Cameroun, dans le chef-lieu de la région du centre, sur le Plateau de Ngoaékellé à Yaoundé. Depuis sa création, le lycée bilingue d'application de Yaoundé suit le cours normal de l'évolution pédagogique que tous les autres lycées du pays. Dans ce sens, les différentes approches qui y sont alors pratiquées partout ailleurs sur l'étendue du territoire camerounais font aussi leur preuve dans ce lycée. Cependant, bien que s'arrimant aux données pédagogiques du pays qui évoluent avec le temps, le LBA à travers les pratiques de classe qui ont cours en son sein rencontre des problèmes liés à ces pratiques qui ne sauraient ressembler aux problèmes rencontrés ailleurs et qui témoignent de ce fait sa particularité. De la PPO à l'APC, les problèmes semblent se révéler en termes de pratiques de classes. Ceci étant, l'APC spécifiquement qui est adopté au LBA en 2010 rencontre quelles difficultés en situation pédagogique ? Il s'agira donc d'une part de présenter, d'analyser et d'interpréter les données de l'enquête et de l'autre faire le bilan des résultats obtenus.

5-1. description des données du questionnaire

5-1.1 Définition et présentation

On entend par questionnaire, une série de questions méthodiquement posées en vue d'une enquête. C'est aussi une liste de questions ouvertes ou fermées auxquelles on doit répondre par écrit.

Par ailleurs, c'est un instrument de collecte des données qui se propose d'obtenir avec économie d'efforts, et de temps des résultats riches et variés selon Balle (1980, p.479).

Ainsi avons-nous conçu un questionnaire de six questions, quatre QCM assorties de justifications et deux questions au sujet de l'APC. Toutes ces questions sont orientées dans le sens de trouver les difficultés de l'APC dans les situations de classe au LBA.

5-1.2. La population cible

Nous avons choisi comme échantillon les enseignants de français en l'occurrence ceux du LBA, milieu de notre étude. Avant la distribution des questionnaires nous nous sommes rassuré que l'échantillon sur lequel nous avons porté notre attention était totalement marqué d'expérience de l'approche par les compétences dans le souci d'éviter de retomber sur les difficultés théoriques de l'APC qui sont disséminées à travers les échanges et les débats. Aussi, les enseignants dont on s'est servi se caractérisent-ils par une différence d'expérience qui serait ici un atout quant à la diversité des difficultés recherchées.

5-2. Analyse, interprétation des données du questionnaire et vérification des hypothèses

La technique a consisté à traiter séparément chaque question dans un tableau doté d'un titre correspondant à la question dont on traite.

Question N°1 : À la question de savoir quel effet le changement de paradigmes dans l'enseignement a-t-il provoqué en vous ? Les réponses données sont présentées dans ce tableau comme suit :

Tableau 1: L'effet du changement de paradigme dans l'enseignement

RÉPONSES POSSIBLES	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Désenchantement	3	42,85%
Enchantement	3	42,85%
Rien	1	14,28%
TOTAL	7	100%

À l'observation, trois enseignants sur sept ont proclamé comme effet provoqué par le changement de paradigme dans l'enseignement, l'enchantement, soit un pourcentage de 42,85% du total des enseignants interrogés, trois également en ont répondu pour le désenchantement soit le même pourcentage et un seul a donné la réponse rien, estimé à 14,28% en termes de pourcentage. Cette inégale répartition des réponses témoignent de ce que l'approche ne fait pas l'unanimité parmi les enseignants, qu'elle est perçue diversement et de là même qu'elle se heurte à de nombreuses difficultés.

Question n°2 : À la question de savoir si la compréhension de l'APC est évidente, les réponses ont été recueillies dans le tableau ainsi qu'il suit :

Tableau 2: Les avis sur l'évidence de la compréhension de l'APC

RÉPONSES POSSIBLES	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Oui	3	42,85%
Non	0	0%
Un peu	4	57,14%
TOTAL	7	100%

Toute observation faite, 3 enseignants ont répondu oui, 0 enseignant a répondu non et quatre en ont répondu un peu soit plus de la moitié de l'effectif total des enseignants interrogés. De ces observations, on pourrait dire dans l'ensemble que la compréhension de l'APC n'est pas évidente c'est-à-dire clairement possible. Si tel est le cas, cette situation serait imputable à plusieurs difficultés inhérentes et à l'approche elle-même, et à l'environnement dans lequel se réalise l'enseignement/apprentissage via l'approche par les compétences.

Question n°3 : S'interrogeant sur les problèmes rencontrés par les enseignants dans leur pratique de classe selon l'APC, diverses réponses ont été données par les enseignants selon les illustrations données par le tableau ci-dessus.

Tableau 3: Les problèmes rencontrés lors de l'enseignement/apprentissage via l'APC

RÉPONSES POSSIBLES	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Aucun	0	0%
Problème de méthode	2	28,57%
Problème de gestion du temps	1	14,28%
Je ne la maîtrise pas	0	0%
La PPO refait surface	1	14,28%
Problème d'équipement (manque de matériel didactique adéquat)	3	42,85%
TOTAL	7	100%

Les chiffres recueillis semblent montrer que le gros problème de l'enseignement/apprentissage au moyen de l'APC est celui de méthode d'une part et de l'autre celui d'équipement (manque de matériel didactique adéquat) estimés respectivement à 28,57% et 42,85%. Cependant, il faut dire que la conception du tableau comme ci-dessus a été réalisée pour les besoins de pourcentage et de chiffre. En clair les réponses possibles données dans ce tableau ne correspondent pas chacune respectivement à un enseignant. Autrement dit, un enseignant a plus d'un problème ce qui explique un fort pourcentage des réponses trois, cinq et six. Les enseignants qui ont un problème de gestion du temps sont également ceux qui souffrent du fait que la PPO refait surface et qui connaissent un problème d'équipement. Le dépouillement des données du questionnaire sur la question laisse observer ces détails : 1 enseignant sur sept à la fois a 3 problèmes, et un problème de gestion du temps, et un problème de retour de la PPO, et un problème d'équipement ; 1 enseignant sur sept a un problème de retour de la PPO et un problème d'équipement ; un enseignant sur sept a à la fois 3 problèmes c'est-à-dire un problème de méthode, de retour de la PPO et du manque d'équipement ; 1 enseignant a 2 problèmes, un problème de gestion du temps et un problème d'équipement ; 2 enseignants ont chacun un seul problème distinct parmi les 6 proposés c'est-à-dire respectivement un problème de gestion du temps et un problème d'équipement ; 3 enseignants ont 3 problèmes à la fois, le problème de gestion du temps, celui du retour de la PPO et celui du manque d'équipement. Par ailleurs, il faut noter que le problème d'équipement prend l'ascendance sur le reste des problèmes et devient la difficulté de tous les enseignants impliqués dans l'enquête.

À tout prendre, on voit non seulement que tous les enseignants interrogés ont un problème mais aussi que la quasi-totalité a plus de deux problèmes. Cela semble témoigner de ce que les problèmes de la pratique de classe via l'APC sont pléthoriques et liés à la fois au manque d'équipement (manque de matériel didactique adéquat), au problème de gestion du temps, la survie de l'APC et à celui de la méthode. Ces propositions qui également ont été posées en guise d'hypothèses trouvent alors leur confirmation ici.

Question n°4 : Répondant à la question de savoir les étapes de la leçon selon l'APC qui compliquent le plus la tâche aux enseignants, nous avons retenu d'eux-mêmes les étapes mentionnées dans le tableau ci-après :

Tableau 4: Etapes de la leçon compliquant le plus la tâche aux enseignants

RÉPONSES POSSIBLES	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Découverte de la situation - problème	2	28,57%
Traitement de la situation problème	0	0%
Confrontation des résultats	5	71,42%
Formulation de la règle	0	0%
Consolidation	0	0%
TOTAL	7	100%

À travers ce tableau, on observe que plus de la moitié des enseignants plus spécifiquement 5 enseignants éprouvent des difficultés au niveau de la confrontation des résultats soit un pourcentage de 71,42% de l'effectif total des enseignants. Les raisons avancées par ceux-ci seraient alors diverses. Cependant on peut retenir de celles-ci deux choses essentielles : les effectifs pléthoriques empêchent d'avoir des réponses groupées et créent des temps morts en situation pédagogique ; les élèves réagissent moins, voire pas du tout, pourtant il leur revient de construire le savoir, de favoriser l'esprit de débat. Ces réponses viennent confirmer l'hypothèse selon laquelle les effectifs pléthoriques se poseraient comme l'une des difficultés majeures à l'enseignement/apprentissage selon l'approche par les compétences.

Question n°5 : En demandant aux enseignants quelles autres difficultés rencontrent-ils avec l'APC, ceux-ci ont émis des réponses ainsi que présentées dans le tableau ci-après :

Tableau 5: Autres difficultés rencontrées dans la pratique de l'APC

ENSEIGNANTS	RÉPONSES POSSIBLES	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Enseignant 1	-Absence de participation massive des apprenants au cours -le bavardage des élèves	1	*****
Enseignant 2	Rien	1	*****
Enseignant 3	-Absence de manuels configurés sous le modèle de l'APC -la plupart des ouvrages et livres scolaires sont encore calqués sous le modèle et démarches de la PPO	1	*****
Enseignant 4	Les difficultés en expression orale liées au fait qu'elle revêt des démarches en contradiction avec l'APC.	1	*****
Enseignant 5	Les difficultés en rapport avec la production écrite ; l'APC ne met plus l'accent sur la présentation matérielle des exercices écrits. On est passé de la simple rédaction à trois parties à la production de l'article de journal, de l'annonce ou de l'interview.	1	*****
Enseignant 6	La formulation de la compétence est une étape de la leçon particulièrement difficile parce qu'elle varie d'une leçon à une autre, d'une activité à une autre ceci à mesure qu'elle doit s'adresser sur le module en cours. Cette étape est aussi difficile voire même éprouvante que celle de la situation de vie appropriée à l'objet de la séance.	1	*****
Enseignant 7	Les conditions de travail ne sont pas favorables à l'application de l'APC ici au LBA ; il y a un certain nombre de préalables dont il faut tenir compte, par exemple les effectifs, l'acquisition des documents matériels par les élèves.	1	*****

À première vue, on se demanderait pourquoi la partie pourcentage ne porte pas de pourcentage dans ce tableau. On dira que la question n'a pas été formulée sous-forme de QCM où on prévoit une taxinomie de réponses en nombre limité et qui peut donner lieu à un calcul de pourcentage. À *contrario*, nous avons à faire à une question à réponse ouverte qui laisse comme son nom l'indique une ouverture de réponses c'est-à-dire des réponses en nombre illimité qui ne sont pas conçues d'avance. Cette question correspond ici aux autres difficultés d'application de l'APC auxquelles les enseignants font face en dehors de celles que nous leur avons suggéré et dont ils étaient tenus d'opérer des choix.

A l'observation, les autres difficultés que nous avons recueillies et qui apparaissent dans ce tableau peuvent être regroupées en problème de manuels scolaires sous forme d'APC, de maîtrise de la classe et de la compétence lacunaire des enseignants s'agissant des subtilités liées à la conduite de la leçon selon l'APC. Ces problèmes sont alors spécifiques à la situation d'enseignement/apprentissage du LBA de laquelle les réponses sont issues.

Question n°6 : pour les besoins de suggestion des solutions aux problèmes rencontrés au LBA en rapport avec les difficultés d'application de l'APC, quelques réponses ont été suggérées par les enseignants reparties dans le tableau ainsi qu'il suit :

Tableau 6: Esquisse de solutions au problème d'application de l'APC

ENSEIGNANTS	RÉPONSES	FRÉQUENCE	POURCENTAGE
Enseignant1	Créer un climat favorable à la réalisation de l'APC	1	14,28%
Enseignant 2	Allonger des séances didactiques à 70minutes	1	14,28%
Enseignant3	Les infrastructures doivent suivre l'implantation de l'APC. De même il faut une formation des enseignants sur la méthode de l'APC.	1	14,28%
Enseignant4	Il faut des manuels proposant une couverture des programmes selon les modèles prédéfinis et mettre un accent sur la formation des	1	14,28%

	formateurs.		
Enseignant5	Il faut une entente entre les professeurs de français sur la démarche.	1	14,28%
Enseignant6	Arrimer la méthode au contexte d'enseignement, construire des infrastructures visage APC, donner du sens aux contenus d'enseignement pour accrocher les apprenants.	1	14,28%
Enseignant7	Voir les réponses aux questions posées ci-dessus	1	14,28%
TOTAL : 7	7réponses	7	100%

En observant le tableau, on constate que tous les enseignants ont proposé des solutions dont l'essentiel se ramène à trois choses : la contextualisation de l'approche, la fourniture des équipements et manuels pédagogiques et la formation des apprenants. Ainsi les hypothèses quant aux remédiations trouvent leur validation ici.

5-3. Bilan des résultats

Les enquêtes dont les résultats se sont illustrés dans les 6 tableaux que nous avons dressés offrent trois catégories de difficultés à savoir : les difficultés générées par les effectifs pléthoriques, les difficultés liées à la non maîtrise des subtilités de l'approche et les difficultés liées à la quasi absence d'équipement et manuels pédagogiques atypiques à l'approche.

5-3. 1. Les difficultés générées par les effectifs pléthoriques

Plus de la moitié des enseignants a imputé à la problématique de la conduite de classe selon l'APC le problème des effectifs pléthoriques. Celui-ci est alors considéré pour ces enseignants comme un impact majeur sur le temps consacré aux séances d'apprentissage et qui détermine la quasi-totalité des autres difficultés.

5-3.2. Les difficultés liées à la non maîtrise des subtilités de l'approche par les compétences

Les résultats nous ont montré que tous les enseignants rencontrent une difficulté et que chacun d'eux rencontrent au moins deux difficultés. La majorité de ces difficultés sont donc relatives aux subtilités liées aux étapes d'une leçon. C'est ainsi qu'on a relevé le problème de formulation de la compétence qui varie d'un module à un autre, d'une séquence à une autre ou d'une leçon à une autre.

Dans le même ordre d'organisation, l'étape de la confrontation des résultats et celle de la consolidation se sont illustrées difficiles pour la conduite d'une leçon au LBA. À ces niveaux les enseignants se demandent comment peut-on confronter tous les résultats d'une classe à effectif pléthorique en une tranche horaire limitée de 50 min. De même, l'enseignant est souvent obligé de donner sa réponse lorsqu'il réalise l'incapacité des apprenants pour répondre à une question afin d'évoluer dans les modules et couvrir les programmes.

Quant à la consolidation, ils disent ne pas savoir à quel moment il convient de la faire pendant la séance ou après celle-ci, et donc donner comme exercice à faire à domicile étant donné la difficulté du temps.

5-3. 3. Les difficultés liées au manque d'équipement et manuels scolaires

La majorité des enseignants interrogés ont décrié le manque d'équipements et de manuels scolaires comme causes de la non effectivité de l'APC au LBA. Ainsi a-t-on pu retenir que le fait que les infrastructures ne suivent pas l'implantation de l'APC dans cet établissement impose à l'enseignant l'enseignement par la transmission des connaissances propre à la PPO.

Ainsi, les 2/3 des enseignants interrogés pensent-ils que les manuels scolaires suivant le modèle de l'APC sont peu nombreux. Cette situation serait donc à l'origine du retour des ouvrages type PPO qui revaloriseraient l'approche qui même mérite d'être supplantée.

Au total, nous avons dans ce chapitre mené des enquêtes au LBA pour résoudre le problème des difficultés de l'application de l'approche par les compétences en situation de classe que nous avons posé à l'entame de notre travail comme obstacle épistémologique majeur. Au sortir des enquêtes, nous avons retenu quantitativement le problème des effectifs pléthoriques, des ambiguïtés liées aux étapes d'une leçon, des infrastructures et matériels

didactique et la maîtrise lacunaire de cette nouvelle approche par les enseignants du LBA. Si la situation est avérée et donc confirmée par les enquêtes menées, ne convient-il pas de proposer quelques perspectives de remédiation à ces problèmes ?

CHAPITRE 6 : PERSPECTIVES DE REMÉDIATION AUX PROBLÈMES LIÉS À LA PRATIQUE DE L'APC

Les enquêtes que nous avons menées au LBA nous ont révélé l'hostilité de la situation pédagogique à la pratique de l'APC dans ce contexte. Il est à noter que ces différents problèmes étaient déterminés par le principal problème du caractère exogène de l'approche par les compétences et la précarité du milieu en termes d'infrastructures qui justifient dans l'ensemble les autres succédanés que nous avons également dénichés à travers nos enquêtes et analysés.

Loin d'adopter une position d'observateur, de résignation face aux difficultés sus-évoquées et de continuer à les vivre au quotidien, nous avons trouvé nécessaire de consacrer un chapitre à la proposition des solutions car un travail de recherche dont le but est d'identifier un problème ne vaudra pas son pesant d'or si l'intention de son auteur n'est pas de trouver les solutions idoines à ces problèmes. C'est la raison pour laquelle la méthode hypothético-déductive a été choisie. D'ailleurs, si le médecin ausculte c'est dans le but de traquer la maladie et de prescrire les médicaments qui sont conçus ici comme des curatifs. Du coup, on est porté à se demander quels sont véritablement les procédures de traitement des problèmes liés à la pratique des classes selon l'APC. Autrement dit, étant donné qu'on est dans le contexte africain, un contexte marqué par la crise générale et celle de l'éducation en particulier, y a-t-il lieu d'espérer une mécanisation de l'enseignement/apprentissage selon l'APC ? Si oui, comment l'envisager ? Bref qu'est-ce qui rendrait le cadre pédagogique compatible avec l'approche par les compétences ? Sans avoir la prétention de s'ériger en technicien de la didactique car ce titre revient aux maîtres (aux initiés, c'est-à-dire aux enseignants spécialisés et compétents au domaine de didactique et aux psychologues), nous tenterons, fort de notre petite expérience reçue sur le terrain, de proposer les solutions en nous inspirant des difficultés même que nous avons relevées.

6-1. Solutions préliminaires (ou premières propositions)

Pour rester fidèle au principe de l'APC référentielle et au vu des problèmes rencontrés par l'exercice pédagogique sous la version de l'approche par les compétences, nous proposerons à priori un certain nombre d'actions à mener :

6-1.1. La maîtrise des effectifs

Nous constatons que les effectifs qui ont été définis par une circulaire ministérielle et fixés à 60 élèves par classe pour l'enseignement secondaire général sont largement dépassés au LBA de nos jours. Ceci étant, l'on réussirait alors l'enseignement selon l'APC en réajustant les effectifs pléthoriques à ceux prévus par la circulaire ministérielle sus évoquée.

6-1.2. La construction des infrastructures et équipements spécialisés

Pour Mbock(2001, p.1) : « La mise en œuvre de l'APC nécessite un environnement propice à la construction des compétences. » Cela dit, toutes les disciplines doivent disposer des environnements spécialisés et bien équipés. Les laboratoires virtuels peuvent jouer un rôle capital. Par contre, Nous avons traqué non seulement le mauvais état des infrastructures au LBA (bancs cassés, tableaux glissants et fracturés, salles moins spacieuses) mais aussi les mauvaises conditions dans lesquelles se déroulent les cours (Certains élèves en 6^{ème} bilingue font cours debout, d'autres à même le sol, ceux qui sont assis sont serrés les uns des autres). Une telle situation demande à être remédiée par une attribution des infrastructures et leur renouvellement. Lorsque les élèves sont assis ils ont plus de chance de réussir leur apprentissage que lorsqu'ils sont debout. D'ailleurs la station debout immobile prolongée, nous disent la médecine est l'une des causes de la fatigue. De plus, les tableaux doivent être refaits. En tant qu'ils constituent des adjuvants pédagogiques, ils déterminent l'échec ou la réussite de la séance pédagogique. Quant aux bancs, ils doivent être en bon état et suffisants pour permettre à tous les élèves de s'asseoir et de faire cours selon les règles de l'art.

6-1.3. La mise sur pieds d'un véritable environnement numérique de travail

En affirmant :

Nos pays africains gagneraient à mettre sur pieds un dispositif de promotion et d'évaluation des systèmes éducatifs à l'instar du programme international pour le suivi des acquis (PSA) de l'organisation de coopération et le développement économique (OCDE). (2011, p. 2)

Mbock, fait implicitement allusion à un environnement numérique de travail éducatif. Celui-ci devra intégrer toutes les disciplines, les espaces d'échange et de collaboration entre apprenants, enseignants et vulgarisés.

Cependant, conscient de ce que le Cameroun est marqué par les réalités du milieu (précarité), il serait aussi possible comme perspectives qu'il s'approprie l'APC et l'adapte à ses réalités et conditions, d'où les solutions secondaires ou postliminaires.

6-2.Solutions secondaires ou postliminaires

D'un autre regard sur les solutions aux problèmes identifiés relatifs à la pratique de l'APC, certaines perspectives peuvent entrer en ligne de compte :

6-2.1.L'urgence de la mise en contexte de l'APC

L'une des mesures que nous pourrions prendre pour pratiquer l'enseignement sans heurts au moyen de l'APC serait de résoudre le problème de la pratique aveugle de cette approche tel qu'elle vient de l'étranger. Ainsi, pour ne pas tomber dans cette erreur préconisons-nous les éléments ci-dessous qui seront analysés au fur et à mesure.

6-2.1. 1. L'arrimage de l'approche aux effectifs pléthoriques

Nous avons souligné entre autres problèmes la pléthore des effectifs que connaît notre contexte pédagogique, au LBA par exemple les 6èmes s'illustrent par un effectif de 110 élèves, c'est pratiquement le même effectif dans les autres classes, et dans les autres lycées de la ville et même du pays. L'information à ce sujet, se transmet de bouche à oreille ; point n'est question de douter de cela. Dans ce sens, il serait maladroit et même impossible de n'exiger dans les salles qu'un effectif qui concorde avec les besoins de l'APC pour que celle-ci prospère. Le faire serait davantage accroître les tares sociales que sont la délinquance juvénile et sénile, la prostitution et le chômage dans la mesure où ceux qui n'auront pas la possibilité de fréquenter, de s'éduquer formellement à travers les lycées et collèges seront éduqués par les rues dans lesquelles ils vont abonder et se livrer à la déviance. De même, on se mentirait tout de même de recueillir tous ces jeunes dans des établissements scolaires répartis selon un effectif modèle compte tenu du taux de natalité qui va grandissant en Afrique justifié lui-même par la pauvreté et beaucoup plus par le chômage. Cependant, il est question, sans pour autant déroger à l'esprit de l'APC c'est-à-dire à la quête des compétences chez les apprenants à travers la mobilisation des ressources, de concevoir une approche par les compétences

atypiques, qui rime avec le contexte du LBA et qui prend en considération la pléthore des effectifs ci-dessus évoquée et dont on ne saurait faire fi. Dans ces conditions, la pratique des classes ne saurait plus se faire de façon réductionnelle c'est-à-dire exclusivement avec les minorités. N'est-on pas déjà là entrain de préconiser la déconstruction des ateliers classiques de l'APC au profit des ateliers aux visages africains ?

6-2.1. 2. La reconstruction des ateliers classiques de référence propres à l'APC

Nous avons dit plus loin que la pratique pédagogique via l'APC dans les pays développés d'où elle est originaire se faisait en ateliers avec un effectif très limité. Nous croyons avoir résolu le problème de l'effectif. Il reste maintenant à résoudre celui des ateliers. La solution que nous préconisons est de déconstruire les ateliers modèles propres à l'APC classique au profit des ateliers à effectifs pléthoriques concordant avec notre situation pédagogique.

En effet, lorsqu'on a tenté de voir la pratique pédagogique dans notre contexte et au LBA prioritairement, les ateliers que les enseignants construisaient se voulaient imitatives de celle de l'APC pure. Les conséquences d'une telle pratique imitative sont plurielles et se sont révélées en majorité problématiques car on a constaté que seule une minorité d'élèves participent à la construction des savoirs avec l'enseignant au détriment de la majorité. C'est ainsi qu'on a identifié les problèmes de désordre comme expression du mécontentement des élèves lésés, ces problèmes ressortissants eux-mêmes à la volonté d'imiter à la lettre la pratique occidentale.

Dans ces conditions, les ateliers peuvent s'allonger et se tenir en rangée. Une rangée correspondrait à un atelier ou groupe de travail dans lesquels les élèves prennent massivement part au travail.

6-2.1. 3. Le réajustement du temps des séances pédagogiques

Les séances pédagogiques tiennent pour la plupart dans les classes du sous-cycle d'orientation en 55 minutes. Cela se justifierait par les approches psychologiques qui tentent d'expliquer la psychologie de l'enfant. Mais cette explication semble prendre appui sur un type d'enfant dont les conditions de vie seraient différentes de celles d'un enfant qui est habitué par les guerres par exemple et les violences de toute sorte, qui se trouve dans un autre

bout du monde et qui ne voit pas la vie de la même façon que le premier. Toutefois, le premier peut avoir une psychologie fragile parce que n'ayant pas vécu dans des conditions précaires et le second une psychologie d'adulte parce qu'il aurait été habitué à la confrontation des épreuves difficiles (violences de toutes sortes) qui l'amènent à se développer du point de vue psychique. En clair, nous voulons dire qu'il serait important de revoir à la hausse le temps consacré aux séances d'enseignement/apprentissage afin que l'enseignant ait la possibilité de suivre tous les groupes ou membres du groupe formant les ateliers de travail. Dans ces conditions, il peut diviser chaque rangée en 2 groupes de travail et impliquer toute la classe dans la construction des savoirs. Par ailleurs, le risque d'un éventuel problème psychologique en lien avec l'allongement du temps des séances serait moindre voire impossible, étant donné que l'élève africain correspond au deuxième enfant que nous avons évoqué plus haut.

6-2.1.4. L'arrimage des curricula

Les curricula réfèrent entre autres aux manuels, aux programmes scolaires et à leurs contenus. Certaines critiques formulées à l'endroit de l'APC ont trait aux contenus des programmes. Ceux-ci sont alors en déphasage avec le contexte pédagogique dans lequel l'APC s'applique. Il est donc question d'arrimer ces contenus à notre contexte. En clair, il s'agit d'introduire dans les programmes de 6^{ème} par exemple plus des livres qui traitent des réalités socioculturelles de l'apprenant auxquelles il peut facilement se reconnaître et mener à bien son action dans une salle de classe. Procéder ainsi serait donner du sens aux contenus d'enseignement. Dans cette lancée, il faut mettre à sa connaissance des réalités telles que celles en rapport avec l'agriculture dans son sens large d'activités agropastorales (l'élevage, la pêche, la chasse, etc.), l'éducation civique (lui parler par exemple du code de la route, des symboles et emblèmes nationaux), le domaine linguistique (lui parler des dialectes). De la sorte, cette entreprise lui permettra de s'imprégner de sa culture et d'avoir des repères. Il serait donc nécessaire d'introduire des manuels ancrés dans cette culture sans toutefois faire fi à ce qui se passe ailleurs, que ce soit les œuvres littéraires ou les manuels de grammaire ou d'orthographe.

6-2.1. 5. L'arrimage des salles de classe.

Conçues selon le modèle de la PPO, les salles de classe du contexte africain en général et camerounais (à travers le LBA) en particulier ont été considérées comme des

obstacles majeurs à la réussite pédagogique de l'APC. En effet, de par leur construction, elles obligent l'enseignant à adopter une attitude de maître. On oserait même dire que tant que l'enseignant continuerait à entrer dans une classe où on retrouve l'estrade, son nouveau statut selon l'APC lui échapperait toujours. De même que lorsque l'apprenant ferait toujours cours dans une classe à rangées alignées derrière un tableau noir, il aura toujours tendance à attendre le signal de l'enseignant pour prendre les notes, à l'écouter sans rien dire parce que sa posture déterminée par la nature de la salle de classe le lui impose. D'ailleurs, les sociologues pensent que le milieu social, plus spécifiquement sa nature détermine le comportement de l'individu.

Face à cette situation, il s'agira prétendument de corriger nos salles de classe dans l'avenir du point de vue de leur construction ; une construction qui rime avec l'APC.

Les solutions que nous venons de proposer ont partie liée avec la situation pédagogique. Cependant on remarque que l'enseignant n'a pas été évoqué. Ne conviendrait-il pas aussi de préconiser des mesures en rapport avec ce dernier si tant est vrai qu'il est l'un des piliers fondamentaux de la situation pédagogique tel que nous le présente Legendre ?(op.cit)

6-2.2.L'urgence d'une formation des enseignants sur l'APC

S'il est vrai que l'approche par les compétences bien qu'elle est longtemps pratiquée dans certains pays africains est nouvellement adopté au Cameroun, point n'est possible de douter à travers nos enquêtes que cette approche n'est pas maîtrisée. D'ailleurs des témoignages sur le terrain l'ont confirmé. De plus, les générations d'enseignants d'antan qui continuent à exercer leurs métiers ont du mal à s'arrimer à la nouvelle donne. D'un bout à l'autre de notre pays, la chose serait plus fragrante encore. Le mal semble être à la racine lorsque ceux qui sont censés parler de l'APC aux enseignants des lycées et collèges c'est-à-dire les inspecteurs balbutient eux-mêmes sur le fonctionnement du cours via cette approche.

Partant de ce constat, Mbock en appelle à un éveil formatif des inspecteurs en ces termes :

Les inspecteurs de pédagogie nationale et régionale ne doivent plus être considérés comme des garages pour les enseignants fatigués et enfin de carrière. Les activités de recherche et d'accompagnement des enseignants et apprenants doivent être prioritaires et revalorisées. (2002, p.1)

Ainsi, avons-nous pensé à une formation urgente des enseignants à tous les niveaux de la chaîne pédagogique afin que soit réussite la pratique des classes par l'APC dans notre contexte. Cette formation peut se faire à travers des propositions ci-dessous qui seront analysées au fur et à mesure.

6-2.2.1. La Création des centres de formation d'APC dans les lycées.

Le centre de formation est le lieu où l'individu se forme de façon très rapide pour avoir la compétence dans un domaine précis. Celle de l'APC se fera dans les lycées et aidera les enseignants à apprendre la nouvelle approche et chaque fois de se recycler. En clair, il s'agit pour le ministre des enseignements secondaires de constituer une commission d'inspecteurs chargée de renouveler les connaissances pratiques des enseignants sur l'APC. Ces commissions devraient être subdivisées en plusieurs sous-commissions en fonction des filières. Un chef de commission général veillera au bon fonctionnement des centres de formation. Cependant, une telle entreprise ne nécessite-t-elle pas un contrôle permanent des pratiques de classe ?

6-2.2.2. Le Contrôle des pratiques de classe

Dans le but de s'assurer du bon fonctionnement et de l'évolution de la formation des enseignants sur l'APC, il est important que chaque fois et partout (dans tous les lycées) les inspecteurs circulent dans les établissements pour témoigner et jauger d'eux-mêmes de l'évolution de la formation des enseignants sur l'APC dans les pratiques de classes. Des villes comme en campagne, les enseignants devraient profiter de l'expertise des inspecteurs. Il n'est plus question que ceux qui sont envoyés dans les campagnes n'aient pas la possibilité de continuer à enseigner à leur guise comme cela semble être monnaie courante dans les établissements de campagne. Concrètement, il s'agit de faire des descentes dans les lycées un certain nombre de fois par mois en fonction de la répartition des bassins pédagogiques qui sont attribués aux inspecteurs. Ceux-ci seront chaque fois en réunion avec les chefs d'établissement pour vérifier dans les lycées l'évolution des performances des enseignants.

Au final, nous proposons des perspectives de remédiation aux problèmes relevés en amont en rapport avec la pratique des classes au moyen de l'APC. C'est ainsi que nous avons prétendument suggéré au choix les premières propositions qui sont la maîtrise des effectifs, la construction des infrastructures et l'équipement des salles spécialisées ou les deuxièmes

propositions illustrées à travers la mise en contexte de l'approche par les compétences qui passe par son arrimage aux effectifs pléthoriques, la reconstruction des ateliers, le réajustement du temps des séances et des curricula. Par ailleurs nous avons lancé un appel à la formation des enseignants sur l'APC au travers de la création des centres de formations et de recyclage dans les lycées, le contrôle des pratiques de classes et l'assurance des équipements et matériels didactiques qui semblent participer de manière indéniable de la réussite des activités d'enseignement/ d'apprentissage inhérentes à la philosophie de l'APC.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive, la tâche à laquelle nous nous sommes livré consistait à identifier les difficultés auxquelles les enseignants font face dans leur conduite de classe selon l'approche par les compétences. Chemin faisant, nous avons premièrement fait l'épistémologie de cette approche afin d'en savoir les tenants et les aboutissants. Ainsi avons-nous interrogé à ce niveau son essor et sa théorie qui ont partie liée avec les théories psychologiques qui la déterminent et dont la plus concernée est le constructivisme. Ce courant a largement influencé l'APC et s'est matérialisé par la construction des savoirs de l'apprenant par lui-même en situation d'apprentissage. Dans le même ordre d'organisation, on a pu noter que l'APC voit le jour aux Etats-Unis d'Amérique vers les années soixante dix avant d'être répandue dans le monde. Sa naissance dans ce pays est justifiée par le fait des faiblesses liées à la pédagogie par objectifs qui, inspirée du courant psychologique behavioriste s'est longtemps illustrée par la recherche d'un comportement chez l'apprenant et de ce fait n'a pas permis à ce dernier de faire montre de son intelligence pour qu'il puisse résoudre dans la vie des problèmes et des situations auxquels il peut être confronté. De la sorte, l'APC vient supplanter cette façon de faire de la PPO à travers plusieurs tendances (inclusives et exclusives) qui constituent son socle et sont à l'origine des variations que connaît cette approche et dont les principaux critères sont de l'ordre du profil de sortie de l'apprenant, des types de contenus et des différents processus d'enseignement/apprentissage. Toutefois, nous avons abordé les enjeux de l'APC à travers sa portée et ses limites. On a pu retenir au sujet de sa portée, que l'APC permet à tous les apprenants de prendre une part active dans la construction du savoir et permet à ceux-ci d'être compétents de même qu'il réajuste le niveau des élèves faibles ; au niveau de ses objectifs, c'est une approche qui privilégie les activités de découverte, de production et de création ; elle met l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris des savoirs et savoir-faire y afférents ; elle articule théorie et pratique permettant notamment la construction des concepts à partir de la pratique. Concernant les limites, l'APC semble pécher essentiellement par le manque de sens des contenus d'apprentissage et leur abstraction, ainsi que son désir de transformer l'éducation, l'école en un instrument au service de la compétition économique. Aussi, autant la pédagogie par objectif recherche un comportement de l'élève, autant la pédagogie par compétences vise-t-il à façonner une compétence précise chez l'apprenant.

Deuxièmement, nous nous sommes penché sur la situation pédagogique à travers d'une part l'examen de ses éléments et de l'autre de ses rapports avec l'application de l'APC. À ce sujet, nous avons pu retenir que la situation pédagogique détermine la réussite ou l'échec d'un enseignement/apprentissage. Ceci étant, la nature de ses éléments reste fondamentale pour l'applicabilité d'une approche pédagogique.

Au final, ayant ausculté l'approche par les compétences, la situation pédagogique et ses rapports avec cette approche, nous avons examiné un cas particulier de situation d'enseignement/apprentissage : le lycée Bilingue d'application pour avoir de manière concrète les dédales de la pratique de classe au moyen de l'approche par les compétences, résultats vers lesquels on tendait depuis l'introduction générale. De la sorte, nous avons identifié les difficultés liées aux effectifs pléthoriques présents dans notre contexte en général et au LBA en particulier, la carence d'équipements et de matériels didactiques propres à l'APC dans notre cadre pédagogique, la compétence lacunaire des enseignants au sujet de l'APC du fait de ses subtilités alors taxées d'ambiguïtés.

Face à ces difficultés, des perspectives de remédiation se sont révélées nécessaires dans le but de rendre prospère l'approche par les compétences dans ce contexte. De la sorte, comme solutions secondaires, il serait nécessaire d'arrimer l'approche au contexte d'apprentissage à travers la redéfinition du temps des séances, des ateliers de formation et la construction des salles de classe suivant le modèle de l'APC. Ensuite comme solutions préliminaires, il faut créer les conditions de possibilité de la prospérité de cette approche à travers l'urgence des équipements et matériels didactiques favorables à la construction des compétences, la formation des enseignants ainsi que la réduction des effectifs pléthoriques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DICTIONNAIRES

BLAY, Michel (2007) : *Dictionnaire des concepts philosophiques*, Paris, Larousse-CNRS.

EDICEF(2012) : *Dictionnaire universel*, Paris, Hachette.

GALLISSON, R et Coste, D (1976) : *Le dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

LEGENDRE, Renald (1993) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.

REY (1992) : *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.

OUVRAGES GÉNÉRAUX ET THÉORIQUES

AKTOUF, Olivier (1987) : *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, PUG.

BALLE, Francis (1980) : *Médias et société*, Paris, Edition Mons Chrestien.

BEAUCHESNE (1986) : *Histoire de la psychologie*, Paris, PUF.

BEAUD, Michel (1996) : *L'Art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de D.E.A ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, Paris, La découverte.

BIPOUPOUT, Jean-Calvin et al. (2011) : *L'APC : Module de formation*, Yaoundé.

BOSMAN, Georges et al. (2000) : *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck université.

CHAUVIGNÉ, Christian et COULÉ, J.C(2010) : *L'approche par compétence : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?* Revue française de pédagogie.

DE KETELE (2007) : *La notion de compétence revisitée*, Montréal.

DEVELAY, M (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

DÉRONNE, Mélanie (2013) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*, Université du Mons, France.

EPAH, FONKENG et al. (2014) : *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*, Yaoundé, ACOSUP.

- FAEBER, Richard (2004) : *Caractérisation des situations d'apprentissage*, Volume 11, Université Louis-Pasteur.
- FERRERE, Rachel (2004) : *Histoire de la psychologie*, Université Paris-Descartes.
- FOTSO, François (2001) : *De la PPO à l'APC*, Paris, L'Harmattan.
- HIRTT, Nico (2009) : *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*, L'École démocratique.
- HOUSSAYE, Jean (1988) : *Théories et pratiques de l'éducation : Le triangle pédagogique*-Vol 1, Berne, Peter Lang.
- JONNAERT, Philippe (2007) : *La notion de compétence revisitée*, Montréal.
- LE BOTERF, G (1994) : *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditeurs d'organisation.
- MENDO ZE, Gervais (2008) : *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, Yaoundé, PUA.
- OUELLET, A (1987) : *Processus de recherche : Une approche systématique*, Québec, PUG.
- PEPEL, Patrice (2005) : *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- PERRENOUD, Philippe (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.
- ROEGIERS, Xavier (2006) : *Pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat.
- (2008) : *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*, Genève.
- ROSS, Mc Donald (1979) : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- RUIZ, Henri Pena (1986) : *Philosophie de la dissertation*, Paris, Bordas.
- TARDIF, Jean (2003) : *Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre*, Pédagogie collégiale. Vol.16.
- WATSON, John (1919) : *Point de vue d'un behavioriste sur la psychologie*, Université John Hopkins, Chicago.

ARTICLES

BARNIER, Gérard (2001) : Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, Paris, l'Harmattan.

BERNARD, Jean-Marc (2007) : *La relation entre réforme des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire : l'exemple de l'APC.*

DUBOIS, Frank (2008) : *L'ABC de l'APC*, Ecole d'application de Valabre.

JONNAERT, Philippe (2007) : *Logique de compétence et logique de la Pédagogie par objectifs : pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent pas ?* Observatoire des réformes en éducation. Université du Québec à Montréal.

MBOCK, Paul (2011) : *Nouvelles orientations de l'informatique pédagogique au Cameroun*, Epinet n°134.

OUARDIA AIT, Amar (2014) : *De la pédagogie par objectifs à l'APC : Migration de la notion de compétence*, Université Tiaret, Algérie.

MEMOIRES

AISSATOU, Aimée (2015) : *De la didactique de la grammaire : De la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences, cas du sous-cycle d'orientation*, ENS-Ydé, inédit.

MANFRED, Olivier (2013) : *Facteurs favorables à l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais*, ENS-Ydé, inédit.

MATAMO, Emilienne.(2015) : *La didactique de l'oral selon l'APC dans les classes du sous-cycle d'observation : le cas de la classe de 6^{ème}*, ENS-Ydé, inédit.

MBOUMBOUO, Ibrahim (2013) : *Problèmes d'application de l'APC au Cameroun*, ENS-Ydé, inédit.

MENGWA, Serge(2015) : *Les difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de 6^{ème}*, ENS-Ydé, inédit.

MANUELS SCOLAIRES

NGOA MEBARA, Hilarion et al.(2008) : *La philosophie, nouveaux programmes*, Les classiques africains.

NJOH MOUELLE, Ebénézer (1970) : *De la médiocrité à l'excellence (Essai sur la signification humaine de développement)*, CLÉ, Yaoundé.

PUBLICATION OFFICIELLES

MINESEC, *Loi du 14 avril portant orientation de l'enseignement au Cameroun*, 1998.

BIYA, Paul, *Discours à la jeunesse*, Yaoundé, 11 février 2016.

Projet pédagogique et éducation de l'enseignement organisé par la communauté française. Décret du 24 juillet 1997

SITE INTERNET

www.epiasso.fr/revue/articles/a1104cohtu

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	<i>i</i>
REMERCIEMENTS	<i>ii</i>
LISTE DES SIGLES	<i>iii</i>
LISTE DES TABLEAUX	<i>iv</i>
RÉSUMÉ	<i>v</i>
ABSTRACT	<i>vi</i>
INTRODUCTION GÉNÉRALE	<i>1</i>
1- <i>Les motivations</i>	<i>2</i>
2- <i>Clarification des concepts</i>	<i>3</i>
2-1. <i>L'APC</i>	<i>3</i>
2-2. <i>La Compétence</i>	<i>4</i>
2-3. <i>L'Application</i>	<i>4</i>
2-4- <i>La Situation d'enseignement/apprentissage</i>	<i>5</i>
2-5. <i>Les Dédalles</i>	<i>5</i>
2-6. <i>Les Perspectives de remédiation</i>	<i>5</i>
3- <i>Revue de la littérature</i>	<i>5</i>
3-1- <i>Travaux des didacticiens</i>	<i>6</i>
3-1-1- <i>Les ouvrages</i>	<i>6</i>
3-1-2- <i>Les articles scientifiques</i>	<i>8</i>
3-2- <i>Travaux des étudiants de l'École normale supérieure</i>	<i>8</i>
4- <i>Le problème</i>	<i>11</i>
5- <i>la problématique</i>	<i>11</i>
6- <i>Hypothèses de recherche</i>	<i>12</i>
7- <i>Théories de référence</i>	<i>12</i>
9- <i>Le plan</i>	<i>13</i>
PREMIÈRE PARTIE : L'APC	<i>14</i>
(APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES)	<i>14</i>
CHAPITRE 1 : L'APC –ESSOR ET THÉORIE	<i>16</i>

<i>1.1 Essor de l'APC</i>	16
<i>1-1.1. De la pédagogie par objectifs</i>	16
<i>1-1.1.1. Genèse</i>	16
<i>1-1.1.2-Caractéristiques</i>	17
<i>1-1.1.3. Intérêts</i>	19
<i>1-1.1.4. Limites de la PPO</i>	20
<i>1-2-débuts et évolution de l'APC : aperçu historique</i>	22
<i>1-2.1. Tendances et caractéristiques</i>	23
<i>1-2.1.1.Les approches inclusives</i>	24
<i>1-2.1.1. 2. L'approche « interdisciplinarité »</i>	24
<i>1-2.1.1.3. L'approche par les standards</i>	25
<i>1-2.1.1.4. L'approche par l'intégration des acquis</i>	25
<i>1-2.1.2. Les approches exclusives</i>	26
<i>1-2.1.2. 1.Les caractéristiques</i>	26
<i>1-2.1.2.1.1. Du point de vue des entrées</i>	26
<i>1-2.1.2.1.2. Du point de vue du processus d'apprentissage</i>	27
<i>1-2.1.2.1.2.Du point de vue de l'épistémologie</i>	27
<i>1-2.1.2.1.3. Du point de vue des missions</i>	27
CHAPITRE 2 : LES ENJEUX DE L'APC	29
<i>2-1.portée</i>	29
<i>2-1.1. Sur le plan de l'enseignement/apprentissage</i>	29
<i>2-1.2.Sur le plan social</i>	30
<i>2-1.3. Sur le plan individuel et humain</i>	30
<i>2-1.4. L'intérêt économique</i>	31
<i>2-2. Limites de l'APC</i>	31
<i>2-2.1 Le manque de sens des contenus d'apprentissage</i>	31
<i>2-2.2. Une approche universaliste ou peu adaptée</i>	32
<i>2-2.3. Une approche comportementaliste</i>	32
<i>2-2.4. Une très grande priorité aux activités d'apprentissage au détriment des valeurs de l'école</i>	33
<i>2-2.5. Un instrument au service de l'économie</i>	33

DEUXIÈME PARTIE : SITUATION PÉDAGOGIQUE : ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS ET INFLUENCE SUR L'APC	37
CHAPITRE 3 : LA SITUATION PÉDAGOGIQUE	39
3-1. Définition de la situation pédagogique et de ses éléments.....	39
3-1.1. Situation pédagogique	39
3-1.1.1.La situation d'enseignement.....	40
3-1.1.2. La situation d'apprentissage.....	40
3-1.2. Le sujet.....	43
3-1.3. L'objet.....	44
3-1.4. Le milieu.....	44
3-1.5. L'agent.....	45
3-2.Rapport entre les éléments de la situation pédagogique.....	45
3-2.1. Sujet et objet.....	45
3-2.2. Le sujet et le milieu	46
3-2.3. Le sujet et l'agent.....	47
3-2.4.L'agent et le milieu	48
3-2.5.L'agent et l'objet.....	49
CHAPITRE 4 : IMPACT DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE SUR L'APPLICATION DE L'APC	51
4-1.L'impact positif.....	51
4-1.1. Le cas du sujet.....	51
4-1.2.Le cas de l'agent	52
4-1.3 Le cas de l'objet.....	52
4-1.4. Le cas du milieu	52
4-2. impact négatif.....	53
4-2.1 Un cadre pédagogique technique hostile.....	54
4-2.2. Une maîtrise lacunaire de l'APC.....	55
4-2.3.L'hostilité du sujet.....	56
4-2.4.Les effectifs pléthoriques.....	57
TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE DE CAS PRATIQUE-LE LBA DE YAOUNDÉ	59
CHAPITRE 5 : LE LYCÉE BILINGUE D'APPLICATION : QUELQUES DIFFICULTÉS INHÉRENTES À LA PRATIQUE DE L'APC-PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.	61

5-1. description des données du questionnaire.....	61
5-1.1 Définition et présentation	61
5-1.2. La population cible	62
5-2. Analyse, interprétation des données du questionnaire et vérification des hypothèses	62
5-3. Bilan des résultats	68
5-3. 1. Les difficultés générées par les effectifs pléthoriques.....	68
5-3.2. Les difficultés liées à la non maîtrise des subtilités de l'approche par les compétences	69
5-3. 3. Les difficultés liées au manque d'équipement et manuels scolaires.....	69
CHAPITRE 6 : PERSPECTIVES DE REMÉDIATION AUX PROBLÈMES LIÉS À LA PRATIQUE DE L'APC.....	71
6-1. Solutions préliminaires (ou premières propositions)	72
6-1.1. La maîtrise des effectifs	72
6-1.2. La construction des infrastructures et équipements spécialisés	72
6-1.3. La mise sur pieds d'un véritable environnement numérique de travail.....	72
6-2. Solutions secondaires ou post liminaires	73
6-2.1. L'urgence de la mise en contexte de l'APC	73
6-2.1. 1. L'arrimage de l'approche aux effectifs pléthoriques.....	73
6-2.1. 2. La reconstruction des ateliers classiques de référence propres à l'APC ...	74
6-2.1. 3. Le réajustement du temps des séances pédagogiques.....	74
6-2.1.4. L'arrimage des curricula	75
6-2.1. 5. L'arrimage des salles de classe.	75
6-2.2. L'urgence d'une formation des enseignants sur l'APC.....	76
6-2.2.1. La Création des centres de formation d'APC dans les lycées.	77
6-2.2.2. Le Contrôle des pratiques de classe.....	77
CONCLUSION GÉNÉRALE	78
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	78
TABLE DES MATIÈRES.....	78
ANNEXES	78



ANNEXES

