

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

ÉDUCATIVE

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



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF
EDUCATIONAL ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL
FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

**APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES ET
PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU PREMIER CYCLE DE
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AU CAMEROUN**

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du diplôme de Master en
didactique des langues

Par : **M. Raphaël ADIOBO MOUKO**
Licence Ès Études Bilingues

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

Année Académique : 2016



TABLE DES MATIÈRES	
DÉDICACE.....	i
TABLE DES MATIÈRES	i
REMERCIEMENTS	vi
LISTE DES ACRONYMES	x
LISTE DES ANNEXES	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE.....	3
1- Contexte et justification de l'étude	3
2- Problème	4
3- Question de recherche.....	5
4- Objectifs de l'étude	5
5- Intérêt de l'étude	6
6- Délimitation de l'étude	9
CHAPITRE II-INSERTION THÉORIQUE DU SUJET ET PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....	12
A. Définition des concepts	12
1. Compétences, compétences effectives, compétences prescriptives, compétences incorporées et compétences réflexives	12
2. L'Agir et la tâche	16
3. La notion de situation complexe	19
4. Finalisation de la connaissance	20
5. Objectif pédagogique opérationnel (OPO), objectif terminal d'intégration (OTI) et objectif intermédiaire d'intégration (OII)	22
6. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être	23
7. Les notions de ressources (ressources et ressources cognitives), savoirs et connaissances	24
8. Capacité, aptitude.....	24
9. Intégration et adaptation.....	25
10. Professionnalisation	26
i. La professionnalisation du point de vue des milieux du travail.....	27
ii. La professionnalisation du point de vue de la recherche	28

iii.	La professionnalisation du point de vue des milieux de formation.....	28
B.	Études relatives au sujet	32
1.	Du cadre épistémologique pour envisager la compétence	32
I-	Analyse des types de compétences d’après leur modèle de développement	34
1.	Du fondement épistémologique des compétences transmises/ontologiques.	34
a)	De la psychologie comportementaliste	34
b)	Des rôles actanciels.....	36
c)	Des caractéristiques de l’objet connaissance	36
d)	De la méthode	36
2.	Du fondement épistémologique des compétences acquises.....	37
i.	De la psychologie cognitive.....	38
ii.	Des rôles actanciels.....	50
iii.	Des caractéristiques de l’objet connaissance	50
iv.	De la méthode.....	50
3.	Similarités et différences entre compétences transmises et compétences acquises	52
(i)	Similarités.....	52
(ii)	Différences	53
II-	Analyse des types de compétences selon la finalité.....	54
o	Sous la posture scientifique, des compétences (intra)disciplinaires.....	54
o	Sous la posture utilitariste, des compétences transdisciplinaires.....	55
o	Sous les postures indéterministe et scepticiste, des compétences axiologiques et esthétiques	56
2.	Développement historique et scolastique de l’APC.....	58
3.	Problématique des réformes par l’APC dans le monde	61
4.	Des contenus des programmes et référentiels : les situations, les tâches, les compétences prescriptives et les ressources	70
5.	Une vision de l’évaluation : du contrôle des connaissances à l’évaluation	71
6.	La professionnalisation et l’école camerounaise	76
C.	Théories relatives au sujet	79
D.	Formulation des hypothèses	84
E.	Définition des variables et indicateurs	85
	CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE	88
A.	Type de recherche	88
B.	Site de l’étude.....	89

C.	Population d'étude.....	89
D.	Technique d'échantillonnage et description de l'échantillon.....	90
E.	Description des instruments de collecte des données.....	91
I.	Justification et élaboration de la grille d'entretiens	91
1.	Justification du choix de l'outil.....	92
2.	Thèmes abordés au cours des entrevues	93
3.	Objet mesuré par l'instrument	94
4.	Présentation des entrées de la grille	94
II.	Élaboration du questionnaire et de la grille d'analyse des nouveaux programmes.....	95
a)	Justification du choix de ces outils	95
b)	L'élaboration du questionnaire : quels hypothèses, variables et indicateurs la fondent ?	97
c)	Description et présentation de la grille d'analyse	98
-	Présentation des nouveaux programmes	99
-	Présentation des entrées de la grille	100
F.	Validation des instruments de collecte des données	100
G.	Procédure de collecte des données	100
H.	Méthode d'analyse des données	101
	CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	103
I.	Présentation et analyse des données issues des entretiens	103
III.	Présentation et analyse des données issues du questionnaire.....	107
	CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES	118
I-	Interprétation des données par hypothèses.....	118
II-	IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES.....	122
i.	Des caractéristiques du curriculum APC	123
ii.	Des principes de l'élaboration de référentiels et programmes sur objectifs spécifiques, du point de vue de la professionnalisation	126
a)	Le principe de congruence	126
b)	Le principe d'orientation.....	127
c)	Le principe de clarté.....	129
iii.	De la définition de la compétence	129
iv.	Des caractéristiques des publics de l'enseignement technique	132
v.	Une note sur les familles de situations problèmes, situations et tâches	134
vi.	Des considérations pour les activités de réception de texte	135

vii.	Des considérations pour les activités de production	137
viii.	Des considérations pour les éléments structuraux de la langue	138
ix.	Un enseignement interdisciplinaire du français	139
x.	L'intégration de la méthode de projet	140
	CONCLUSION GÉNÉRALE	142
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	143
	ANNEXES	158

- À mon père, le Révérend Séraphin TCHANGA
- À mon épouse, Paulette MBARGA
- À mes deux enfants, Grâce et Séraphin.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à l'endroit du Professeur Alexi-Bienvenu Belibi, notre directeur de recherche, pour son soutien depuis notre passage en troisième et cinquième années des lettres bilingues de l'École normale supérieure de Yaoundé. Sans son apport inestimable, le présent travail n'aurait jamais pris forme.

Nous tenons également à remercier le Professeur Pierre Fonkoua, Chef du département des sciences de l'éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé. Son apport documentaire nous a été énormément bénéfique. Nous exprimons aussi notre gratitude à l'endroit du Professeur Belinga Bessala pour ses conseils et sa riche documentation mise à notre disposition, puis du professeur Felix Bikoi qui a été pour nous une source d'encouragement.

Enfin, nos remerciements vont à tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail et que nous n'avons pas pu mentionner ici.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC : approche par les compétences

APCESV : approche par les compétences avec entrée par les situations de vie

APO : approche par objectifs

BEPC : brevet d'études du premier cycle

CECR :cadre européen commun de référence

CECRL:cadre européen commun de référence pour les langues

Dir./Dirs :directeur(s)

Éd./Éds : éditeur(s)

E. F. : évaluation formative

Ibid. :*ibidem*

Op. cit. : *opera citato*

PPO : pédagogie par objectifs

LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMAS

I. TABLEAUX

Tableau 1 : *différences entre compétences transmises et compétences acquises*

Tableau 2 : *tableau synoptique des variables*

Tableau 3 : *représentation de l'échantillon*

Tableau 4 : *représentation des contenus de programmes analysés dans la grille*

Tableau 5 : *représentation des réponses fournies pour l'ensemble de contenus*

Tableau 6 : *description de l'activité globale des techniciens*

Tableau 7 : *description du produit de l'activité des techniciens*

Tableau 8 : *opérations rentrant dans le processus de production du technicien*

Tableau 9 : *présentation du matériel utilisé par le technicien*

Tableau 10 : *techniques constituant l'activité commerciale du technicien*

Tableau 11 : *risques liés à l'activité des techniciens*

Tableau 12 : *représentations sur l'état de l'économie camerounaise*

Tableau 13 : *représentations sur l'appréciation de l'état de l'économie camerounaise*

Tableau 14 : *responsabilité de l'école dans la situation économique camerounaise*

Tableau 15 : *représentations sur l'ontologie de référence camerounaise*

Tableau 16 : *représentations sur les besoins réels de formation des techniciens*

Tableau 17 : *contribution du français à la formation générale du technicien*

Tableau 18 : *représentations sur les finalités de formation des techniciens*

Tableau 19 : *représentations sur les objectifs de formation des techniciens en français*

Tableau 20 : *représentations sur les profils de formation des techniciens en français*

Tableau 21 : *compétences retenues pour la formation des techniciens en français*

Tableau 22 : *tableau récapitulatif des analyses de contenus des programmes*

Tableau 23 : *grille d'analyse des programmes*

Tableau 24 : *fiche de programmation groupée*

Tableau 25 : *famille de situations 1 du référentiel de compétences*

Tableau 26 : *famille de situations 2 du référentiel de compétences*

Tableau 27 : *famille de situations 3 du référentiel de compétences*

Tableau 28 : *famille de situations 4 du référentiel de compétences*

Tableau 29 : *famille de situation 5 du référentiel de compétences*

Tableau 30 : *famille de situations 6 du référentiel de compétences*

Tableau 31 : *famille de situations 1 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années*

Tableau 32 : *famille de situations 2 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années*

Tableau 33 : *famille de situations 3 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années*

Tableau 34 : *famille de situations 4 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années*

Tableau 35 : *famille de situations 5 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années*

Tableau 36 : *famille de situations 1 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années*

Tableau 37 : *famille de situations 2 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années*

Tableau 38 : *famille de situations 3 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années*

Tableau 39 : *famille de situations 4 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années*

Tableau 40 : *famille de situations 5 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années*

Tableau 41 : *famille de situations 6 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années*

II. SCHÉMAS

Schéma 1 : *triangle sémiotique*

Schéma 2 : *triangle de la compétence adapté du triangle sémiotique*

LISTE DES ACRONYMES

FOS : français sur objectifs spécifiques

CAP : certificat d'aptitude professionnelle

CETIC : collège d'enseignement technique industriel et commercial

CONFEMEN : conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie

PARE : programme d'appui à la réforme de l'éducation

PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves – *programme for international student assessment*

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire adressé aux enseignants du français aux techniciens

Annexe 2 : grille d'analyse des programmes de français première langue

Annexe 3 : fiche de programmation groupée

Annexe 4 : proposition de référentiel de compétences pour l'enseignement du français aux filières techniques et commerciales au Cameroun

Annexe 5 : proposition de programmes de français première langue pour le premier cycle de l'enseignement secondaire technique (première - quatrième années)

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif de proposer une base théorique pour l'élaboration de matériels didactiques de formation en français des publics de l'enseignement technique. Ainsi, nous sommes parti de la supposition que les nouveaux programmes, adressés indistinctement aux généralistes et techniciens, ne sauraient être appropriés pour atteindre les objectifs spécifiques qui caractérisent ces derniers. Car, outre la différence des quotas horaires alloués au français sous chacune des deux sections, les publics de l'enseignement technique se distinguent par des besoins spécifiques liés à leur forte orientation vers le monde de l'entreprise. Aussi, la non-prise en compte de ces deux facteurs occasionne-t-il un manque d'intérêt pour cette matière jugée peu pertinente, et partant, des incorrections dans l'usage de la langue par ces derniers. Par ailleurs, nous avons pu observer que cette résultante non-maîtrise du français pour agir dans le cadre de leurs activités professionnelles traduit un niveau inacceptable de compétence professionnelle.

Nous nous sommes donc demandé comment rendre le cours de français plus approprié à faire acquérir la compétence professionnelle aux techniciens du premier cycle et partant, comment rendre ce cours plus significatif et intéressant pour ce public. Pour répondre à cette question, nous avons mené une enquête sur la base d'entretiens, d'un questionnaire et d'une grille d'analyse des nouveaux programmes de français. Ceux-ci avaient pour objectif de prouver par une moyenne et un pourcentage de spécialisation, que les nouveaux programmes sont peu pertinents du point de vue de l'atteinte des objectifs assignés à l'enseignement technique, puis de déduire les manques à corriger et les principes à respecter pour arriver à des matériels plus appropriés à la formation en français des techniciens.

Il en ressort que ces nouveaux matériels présentent des manques par rapport à la professionnalisation d'une part, puis à l'atteinte des objectifs spécifiques des techniciens d'autre part. C'est sur la base de ces informations que nous avons établi des caractéristiques des publics de l'enseignement technique et des principes à prendre en compte dans l'élaboration de matériels adaptés à ce public. Nous avons également proposé une fiche de programmation groupée, un référentiel de compétences et des programmes pour le premier cycle de l'enseignement technique fondés sur la finalité de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage.

Mots clés : approche par les compétences, compétence, professionnalisation de l'enseignement-apprentissage, fiche de programmation groupée, programmes de français, référentiel de compétences

ABSTRACT

The aim of this research has been to suggest a theoretical base for the conception of didactic material appropriate to the teaching-learning of French to learners of technical education. Thus, working on the assumption that the new programs conceived on the basis of the Competence-Based Approach (CBA) and addressing both learners of technical and general education are non-efficient with regards to the specific objectives of the former, we conducted an investigation with use of an interview guide, a questionnaire and a program analysis referential.

The information gathered was analysed in the sense of determining the average and percentage of specialisation of the said programs, their shortcomings and principles to be observed in the elaboration of materials destined to train technicians. This resulted in the conclusion that these programs actually prove to be oriented toward general objectives, whereby they appear unable to suit the context of technical education. This enabled us to suggest some theoretical considerations for conceiving didactic materials specific to the learning of French in technical colleges. These include characteristics of professional technicians and principles that guide didactic action within the frame of the Competency-Based Approach. These considerations also served as a base for the conception of an integrated skills sample lesson plan, a referential of competences and programs for the learning-teaching of French at the first cycle of technical education.

Key words: Competency-Based-Approach, competency, vocationalisation of teaching-learning, French curricula, integrated skills sample lesson plan, referential of competencies

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le présent sujet naît d'un intérêt porté à l'enseignement-apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS) dès notre passage en troisième année des lettres bilingues à l'École normale supérieure de Yaoundé I. L'administration de l'école instaurait alors la rédaction du projet de recherche comme alternative au rapport de stage pratique. Il s'agissait d'une des exigences de passage du Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier grade. Ayant porté notre choix sur la rédaction du projet de mémoire, nous nous sommes intéressés à la cause des publics de l'enseignement technique à qui les anciens programmes d'enseignement du français première langue s'appliquaient autant qu'aux généralistes. Nous nous demandions ainsi si un tel enseignement du français répondait aux attentes de ces publics, sinon, quel type d'enseignement de la langue irait mieux pour satisfaire les besoins de formation de ces apprenants voués à intégrer des métiers dès leur sortie. Nous étions ainsi arrivés à conclure, après une enquête par voie de questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants, que le cours de français usuel ne répondait pas aux attentes des techniciens et qu'une autre méthode, en l'occurrence, celle du français sur objectifs spécifiques (FOS) était plus appropriée à la satisfaction de leurs besoins.

Bien qu'en cinquième année des lettres bilingues notre attention se portait sur un autre sujet abordé dans le cadre d'un mémoire de passage à l'examen du Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade, nous avons gardé un très grand intérêt pour cette question à laquelle nous avons dévoué une longue réflexion, le temps que dure notre passage dans les classes du Lycée technique d'Ébolowa comme professeur bilingue.

Avec l'introduction de l'approche par les compétences (APC) en 2013, nous avons espéré qu'un nombre de dispositions soient prises au niveau de la planification de l'enseignement du français aux techniciens, du moins dans le sens de ce que nous relevions dans notre projet de mémoire de troisième année. Bien au contraire, nous avons fait depuis lors l'observation que les pratiques de planification réservaient une attention particulière aux publics du sous-système anglophone, puis à ceux des classes bilingues spéciales à qui s'adressent des nouveaux programmes d'enseignement du français qui se distinguent de ceux des classes purement francophones. Or, à côté de ceux-là, les techniciens demeurent jusqu'à présent des laissés pour compte. Cette situation demeure en dépit du fait qu'il s'agit d'un secteur

hautement concerné par la question de la professionnalisation avancée comme motif d'introduction de l'APC.

C'est ainsi que pour ce Master en didactique des langues, nous avons bien voulu donner un approfondissement à notre intérêt porté à ces publics depuis 2009. Cette fois, nous avons opté pour un travail ayant pour application pratique de proposer des matériels didactiques dont un référentiel de compétences et des programmes d'enseignement du français au premier cycle de l'enseignement technique. C'est à travers cette base que nous avons pensé pouvoir faire des contributions significatives à l'effort gouvernemental dans la promotion des politiques de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage et d'émergence à l'horizon 2035.

Par conséquent, ce travail s'étendra sur cinq chapitres. Le premier traitera de la problématique de l'étude, tandis que dans le second, il s'agira de l'insertion théorique de l'étude. Dans le troisième chapitre, il sera question de décrire la méthodologie appliquée à l'étude. Dans le quatrième, nous présenterons et analyserons les résultats. Enfin, dans le dernier chapitre, nous interpréterons les résultats et ferons des implications théoriques et professionnelles.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre vise à fixer les bases de notre étude à partir des observations empiriques que nous avons commencés à décrire à l'introduction. Il sera donc tout d'abord question de décrire le contexte et la justification de l'étude. Ensuite, nous en déduisons un problème qui sera reformulé en questions de recherche. Ces éléments seront suivis des objectifs de l'étude, puis de l'intérêt. Ce chapitre se refermera par la délimitation de l'étude

1- Contexte et justification de l'étude

À la suite de ce qui a été dit au niveau de l'introduction, notre étude part d'un ensemble de constats plus précis. Premièrement, la logique APC choisie par le Cameroun privilégie un enseignement par besoins, donc un enseignement différencié. Tout programme conçu sur ce modèle se veut, par excellence, élaboré pour combler des besoins en fonction des groupes cibles. Ceux-ci, quant à eux, se distinguent les uns des autres par les contraintes socioprofessionnelles actuelles et futures qu'impliquent leurs orientations respectives. Alors, même sous les différentes disciplines que prévoit le curriculum, il est évident que les mêmes programmes ne puissent permettre de réaliser les profils de publics d'orientations différentes. Par ailleurs, contrairement aux élèves des établissements de l'enseignement général, ceux de la technique sont orientés vers des professions spécifiques. Cette orientation, pour les différencier des généralistes, appelle à une forte professionnalisation, non seulement des contenus propres à l'enseignement technique, mais également de ceux de l'enseignement général. Il revient donc pour ces derniers, pour être pertinents, de s'arrimer aux objectifs de la formation des techniciens de différentes filières.

De plus, tout système éducatif se doit d'assurer une intégration harmonieuse de ses produits dans la vie sociale, non seulement par des savoirs et des savoir-vivre, mais surtout par des savoirs professionnalisants. Mais alors, le processus de professionnalisation par l'enseignement-apprentissage ayant été lancé, reste-t-il encore à déterminer le chemin adéquat de sa mise en place effective.

À la lecture de ce qui précède, nous nous sommes intéressé d'abord au concept de contextualisation des savoirs, qui en lui-même évoque, pour mieux le comprendre, celui de socialisation des individus. La socialisation faisant référence d'une part à l'insertion socioprofessionnelle et d'autre part à l'insertion socioculturelle, nous avons en outre été

frappé par le fait que dans le préambule des programmes susmentionnés, le motif d'insertion socioprofessionnelle semble occuper une place importante. C'est en effet le motif principal de l'introduction du nouveau paradigme avec lequel cette notion entretient une relation étroite.

C'est donc poussé par cet ensemble de constats que nous nous sommes intéressé à cette étude, d'abord pour voir si ces programmes qui mettent en avant la professionnalisation comme l'un des buts premiers de l'introduction de l'approche par les compétences au cycle secondaire présentent et organisent les contenus de manière à véritablement remplir cet objectif qui de toute évidence, relève d'une importance capitale pour une société camerounaise minée par le chômage. Le cas échéant, nous avons été intéressé par les moyens possibles d'améliorer ces programmes, en vue d'une réelle atteinte de l'objectif socioprofessionnel.

2- Problème

Autrement dit, le français étant une matière du second groupe pour les techniciens, il est judicieux que les objectifs, les techniques de classe et les contenus à enseigner, de même que le matériel didactique soient adaptés aux fins visées par l'enseignement technique, c'est-à-dire, l'insertion socioprofessionnelle. En effet, les publics des cycles techniques au Cameroun ont déjà une connaissance du français pouvant servir des fins usuelles. Ainsi, s'ils doivent apprendre le français comme une matière, cet apprentissage doit être adapté à ce qu'ils devront faire plus tard dans la vie, en l'occurrence, le ou les métiers qu'ils se préparent à intégrer. Une telle approche permettrait alors à l'enseignement/apprentissage du français en milieu technique de répondre au principe de pertinence qui s'avère être à la base de l'approche par les compétences.

Face à ce présupposé théorique, on se rend compte du fait que malgré l'introduction des nouveaux programmes fondés sur l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APCESV), l'enseignement du français dans les collèges et lycées de l'enseignement technique au Cameroun obéit plutôt à des fins usuelles, au même titre que le français adressé aux publics de l'enseignement général. Cette formation en français ne sert ou ne sert presque pas du tout les objectifs réels de la formation du technicien. Car, elle met l'accent sur l'acquisition d'une compétence communicationnelle axée sur la communication usuelle, au lieu d'une formation qui vise à développer chez les techniciens une compétence de communication en milieu professionnel et qui accroîtrait leur capacité d'agir en atelier, voire leur compétitivité pour le monde de l'emploi. En clair, même s'ils mettent l'objectif de

professionnalisation au premier plan, les programmes fondés sur l'approche par les compétences n'arrivent pas en réalité à organiser et proposer des contenus de manière à donner aux publics de l'enseignement technique une formation professionnalisante en français. En d'autres termes, la pratique de l'APC n'intègre pas effectivement les cultures des sciences-techniques et la culture d'entreprise liées à l'enseignement du français à ces publics spécifiques.

Ceci justifie la persistance du manque d'intérêt pour l'apprentissage du français qu'on observe chez ces apprenants, le français étant une discipline jugée peu importante d'abord par son faible coefficient, puis parce que ces apprenants estiment qu'elle n'a aucun impact réel sur leur réussite. Par ailleurs, cette matière reste la terreur de nombreux apprenants au terme des évaluations.

3- Question de recherche

Face à un tel problème, nous nous posons la question suivante : comment atteindre la finalité de professionnalisation au premier cycle de l'enseignement technique par des programmes et référentiels de formation en français véritablement fondés sur l'APC ?

Plus précisément, nous nous demandons :

- est-il possible de développer la compétence professionnelle chez les techniciens sur la base de programmes de français adressés également aux généralistes ?
- Quelles dispositions ces programmes prennent-ils en termes d'objectifs, de contenus, et d'activités didactiques en vue de faire acquérir aux techniciens les aptitudes à communiquer et agir en milieu professionnel ?
- Comment intègrent-ils les éléments des cultures des sciences-techniques et d'entreprise à l'enseignement-apprentissage de la communication et de l'action sur la base du français et comment cela s'applique-t-il dans la salle de classe ?
- Quel serait l'apport d'une approche d'élaboration de programmes fondée sur l'analyse des besoins ?

4- Objectifs de l'étude

En clair, par cette étude, nous tentons de combler les manques existant dans la formation en français des publics des cycles de l'enseignement technique. En d'autres termes, il s'agira pour nous de proposer des voies et moyens de rendre plus professionnalisante la formation en

français dispensée aux techniciens et par conséquent de faire en sorte que celle-ci soit d'une différence significative par rapport à celle dispensée aux généralistes. Plus précisément, nous entendons :

- explorer le fossé existant entre les objectifs de formation des techniciens en français décrits par les programmes et les principes de l'APC avec entrée par les situations de vie, ainsi que les conséquences de cet écart sur le processus et les résultats de la formation des techniciens.
- Aussi s'agit-il de proposer une démarche adaptée pour la confection de programmes (et référentiels) de français adressés aux techniciens. Cette démarche empruntera alors aux étapes marquant l'analyse des besoins.
- Troisièmement, ce travail vise à proposer des amendements relatifs aux techniques liées à l'activité générale de la classe de français au sein des cycles techniques.
- Enfin, il sera question de présenter une fiche de programmation groupée, des esquisses de programmes et un référentiel de compétences pour l'enseignement du français à ces publics.

5- Intérêt de l'étude

Ce sujet présente donc un intérêt didactique. Car, centré sur la didactique du français langue seconde, notre recherche revient sur les applications de ce qui a été appelé *professionnalisation de l'enseignement-apprentissage*. En effet, ce concept consacre l'introduction de programmes fondés sur l'approche par les compétences. Sur ce plan, il recherche des méthodes de rendre le cours de français aux techniciens plus significatif, intéressant et apte à garantir une acquisition du savoir communiquer et agir en milieu du travail à base du français.

Cette recherche convoque aussi des notions relatives à la linguistique, à la ligaro-analyse, à la psychopédagogie, à la sociologie de l'éducation et à l'économie.

En clair, puisqu'il est question de l'enseignement des langues, l'analyse du contenu à enseigner impose que nous revenions sur des notions de linguistique générale. Car, l'activité de la classe de français se résumant à l'apprentissage à produire et à acquérir des textes, il est impossible que l'on recherche comment enseigner le français aux techniciens sans consulter les savoirs relatifs à la grammaire textuelle. De plus, les travaux portant sur les lois de la communication et le rôle du contexte sur le contenu communicationnel ne sauraient ne pas

être utiles dans notre étude. Voilà autant de notions qui justifient le lien qu'entretient ce travail avec la linguistique.

En plus, puisqu'il est question, par l'enseignement du français, d'inculquer aux apprenants une culture d'entreprise et une culture des sciences et techniques, les notions relatives à l'étude du lien ou des rapports interhumains régissant également la communication et l'action professionnelle, seront d'une utilité capitale.

Ensuite, vu le fait que ce travail porte sur l'apprentissage, nous ne saurions chercher à faire des amendements au processus d'enseignement-apprentissage du français sans nous intéresser aux théories de la transmission et de l'acquisition des savoirs élaborées dans le cadre de la psychopédagogie.

La sociologie de l'éducation nous permettra, pour sa part, de revenir sur la vie sociale. Notre intérêt se portera donc sur les raisons pour lesquelles nous allons à l'école et sur la manière dont ces raisons devraient influencer les contenus et les méthodes de la classe de langue. La socialisation régissant la dispensation des savoirs socialisants au sein de l'école, la sociologie de l'éducation nous aidera à revenir sur la place du travail dans l'intégration sociale, et comment cette nécessité sociale oblige aujourd'hui plus qu'hier à professionnaliser tous les savoirs dispensés dans les établissements, le français y compris. C'est en effet ce que reconnaît Choubkine (1985, 205) pour qui :

Il est normal que les spécialistes de l'éducation continuent de s'affronter sur nombre de points, qui ne sont d'ailleurs pas tous mineurs — on pense notamment, parmi les sujets fondamentaux qui les divisent, aux objectifs et aux missions du système éducatif.

Par ceci, il affirme que la question des missions sociales de l'éducation reste d'actualité dans le monde de la recherche. Plus loin, il soutient également que dans le rôle social de l'école, un aspect plus important encore reste les questions de pourquoi et comment celle-ci peut assurer l'intégration socioprofessionnelle des individus. À ce titre, il écrit :

Pour évaluer [le] potentiel [de l'éducation] de façon réaliste il importe, à l'évidence, de récapituler de temps à autre le chemin parcouru et, au moins, de ne pas perdre de vue les structures sociales qui ont toujours été étroitement liées au système éducatif, et notamment les besoins de main-d'œuvre de la société (qui se définissent en fonction du niveau de développement des forces de production et du modèle de division sociale du travail) et les aspirations professionnelles de la population (et surtout des jeunes, qui, au seuil de la vie active, s'apprêtent à prendre la relève de leurs aînés).

Ceci apparaît d'abord comme un démenti de la thèse qui prône une éducation à simple but d'instruction. Loin de là, la vision sociale démontre que toute bonne éducation n'est jamais dénuée de finalité. Aussi, une finalité majeure de l'éducation relève-t-elle de son lien avec les facteurs de production et les aspirations des individus vis-à-vis du monde du travail. C'est ainsi que notre étude tire sa force et sa raison d'être du fait que dans une société comme la nôtre où l'on vit une croissance démographique non couplée de développement de filières intégratrices d'individus en quête de travail et d'un moyen de survie et où, à l'inverse, la main d'œuvre disponible manque de qualification pour intégrer les domaines professionnels existants, il devient impératif que l'école mette l'accent sur la construction d'individus capables d'intégrer des professions existantes et de créer eux-mêmes des emplois (d'où l'introduction de l'APC).

Enfin, les questions d'emploi faisant partie du domaine de l'économie, notre recherche présentera également un intérêt économique, plus précisément, en lien avec l'économie de l'éducation. Car, adapter la formation en français aux besoins des techniciens participe aussi à combler l'obligation de rendre plus compétitifs les produits de cet ordre d'enseignement pour le marché de l'emploi.

Sur ce dernier point, Khôï (1985, 238-239) distingue *l'éducation comme consommation (satisfaction d'un besoin ou d'un désir) et l'éducation comme investissement (un bien qui sert à produire d'autres biens ou services)*. Dans cette dernière logique, l'éducation, l'avons-nous mentionné *supra*, est perçue comme un facteur de production envisageable à la fois aux niveaux individuel et collectif (il s'agit du rendement externe de l'éducation). Ainsi, *dans le premier cas, on met en rapport l'éducation d'un individu, son travail, ses revenus professionnels et sa mobilité. Dans le second cas, on considère les relations entre l'éducation et la croissance économique*. Dans cette optique, nous ne pouvons mener d'étude sur la construction de compétences, plus précisément, sur l'aptitude à utiliser le français pour être opérationnel dans le cadre professionnel, sans avoir recours aux savoirs sur l'efficacité externe ainsi décrite. L'enjeu ici est de montrer qu'un système axé sur des compétences en lien avec le monde de l'emploi et ses exigences contribue automatiquement ou du moins, grandement à la réduction du chômage, comme l'explique Khôï (1985, 253) : ... *elle [c'est-à-dire, l'éducation] ne prépare pas bien à la vie économique si ses contenus et ses méthodes sont inadaptés, sans liaison avec les activités concrètes [du monde professionnel...]*. Il rejoint ainsi Enaohwo (1985, 258) qui évoque le cas du Nigeria depuis la période coloniale pour

prouver l'efficacité et la nécessité de la construction à travers l'école de compétences devant permettre l'intégration socioprofessionnelle des individus, atout visant à favoriser l'essor économique des États, et qui devrait constituer l'objectif éducatif de nos pays. C'est donc sur la base de telles affirmations que nous établissons un lien entre notre recherche et l'économie que nous convoquons aux côtés des sciences déjà évoquées.

6- Délimitation de l'étude

La présente étude se limitera à l'enseignement du français, bien que nous évoquions des principes d'ordre général portant notamment sur l'enseignement par l'APC. Bien au-delà de ces généralités, le présent travail s'intéresse à l'application des principes de cette nouvelle démarche pédagogique à l'enseignement-apprentissage du français.

Notre recherche se limitera également à la planification de l'enseignement-apprentissage du français, s'attendant de ce pas à rechercher quels principes de base devraient être mis à contribution pour des techniques de classes, des programmes et des référentiels de compétences réussis. Les techniques de classes ne seront évoquées qu'en relation avec cet exercice important de l'acte d'enseignement (la planification), qui tient compte du fait qu'aucune intervention didactique ne peut être réussie sur le terrain si elle n'a été au préalable mûrement conçue en amont.

Compte tenu de l'application partielle et progressive dont l'APC fait l'objet aujourd'hui dans notre contexte, il convient de nous focaliser sur les classes du premier cycle. Ajoutons ici que nous nous limiterons pour ce niveau à l'étude des groupes de l'enseignement technique parce qu'ils sont par excellence les premiers concernés par cette nouvelle démarche de formation et de préparation à intégrer le monde professionnel. Il nous a alors semblé plus logique d'engager l'investigation de l'apport du français dans le cheminement de construction de la compétence professionnelle à travers l'étude des publics de l'enseignement technique avant d'étendre nos recherches, dans des cycles plus élevés, aux généralistes. Les établissements d'enseignement public étant nombreux, nos recherches seront menées dans trois de ces établissements auxquels nous associerons une institution privée. Les résultats obtenus seront alors généralisés.

En outre, dans l'optique de préciser clairement la raison d'être de notre travail, il nous semble également utile de délimiter le point central que notre étude se propose d'adresser. Pour y

parvenir, il nous paraît judicieux de rappeler ce qui a déjà été fait, et ce qui reste à accomplir, puis ce que nous nous proposons de réaliser.

Pour le premier cas, il ressort de nos observations et lectures que si la notion de compétence est encore à préciser (le concept étant encore mal cerné et envisagé dans les différentes politiques éducatives qui l'emploient), il n'en demeure pas moins que l'on s'accorde dans la littérature à reconnaître l'existence de deux grands cadres épistémologiques fondamentalement antithétiques sur la base desquels naissent deux types de compétences et deux logiques distinctes d'APC. Sur cette base, il n'est plus à démontrer la nécessité, d'après les choix de logiques effectués par les établissements, de bien cerner un ensemble de concepts très souvent confondus au risque d'occasionner des contre-sens résultant en l'application d'une logique contraire à celle ayant été choisie et déclarée dans les curricula. Précisons toutefois que les développements dans l'usage de l'appellation *approche par les compétences* révèlent qu'aujourd'hui, parler d'APC suppose qu'on se situe dans une logique de compétences acquises. Ainsi, il n'est plus à démontrer, pour des contextes tels le Cameroun où l'on parle désormais d'APC, que des changements profonds du système éducatif s'imposent, selon qu'il est judicieux, voire impératif de passer de la simple focalisation sur des contenus disciplinaires à des compétences complexes développées à travers des situations de vie appelant des connaissances et des savoirs décloisonnés.

Plus loin, il a déjà été prouvé que pour nos pays, réformer le système d'évaluation revient à passer du contrôle de connaissances au jugement porté sur le niveau d'atteinte de la compétence prescrite. Mieux, il s'agirait de privilégier une évaluation par situations problèmes, ce qui suppose un enseignement-apprentissage par ces mêmes situations. Un tel procédé servirait alors de cadre de mise en œuvre de la compétence visée. L'évaluation consisterait ainsi à savoir si la compétence a été mise en exercice à un niveau acceptable par rapport à la compétence prescriptive. Nous revenons sur ces éléments *infra*.

Ajoutons que l'APC évoque de fait un enseignement sur objectifs spécifiques. En pratique, il revient à dire que la programmation ne saurait accorder un contenu identique à différents publics, de la même manière qu'un contenu quelconque ne saurait être abordé de la même façon par des publics distincts. La logique de la contextualisation et du sens sur laquelle repose l'APC ne peut permettre d'accorder un traitement identique de savoirs selon que chaque individu ou groupe donne sens à la connaissance en fonction des réalités du milieu auxquelles il fait face.

À côté de ces points qui ne sauraient être exhaustifs, notons que l'état des connaissances révèle qu'un nombre de choses restent encore à faire, certaines au macro niveau des théories de la compétence, d'autres plus bas encore au niveau des applications de ces théories aux divers contextes mondiaux. Nous avons donc souligné tour à tour la nécessité de repreciser la compréhension du concept de compétence, la manière de l'envisager dans les programmes, le modèle et les niveaux de réforme à engager, puis les distinctions à faire selon la logique choisie. Il en ressort que de nombreux États ont encore besoin de revoir leurs programmes en vue de les mettre en cohérence avec les finalités visées par l'APC de troisième génération. En outre, la recherche devrait être orientée dans le sens du manuel obéissant aux principes de la nouvelle approche. Car, très peu transférable, celui-ci reste encore grandement absent dans les divers contextes où l'APC a été importée. Ajoutons à ceci les domaines de la tâche, puis de l'évaluation, où des recherches gagneraient à être menées dans le sens d'établir, selon les domaines, une cohérence entre les tâches d'enseignement et évaluation et le principe de préparation des sujets à l'intégration de leur milieu économique et culturel.

Par rapport à tout ce qui a été souligné, notre recherche s'inscrit dans le vaste champ de l'atteinte de la finalité professionnelle à travers l'application de l'APC. Plus précisément, il est question de voir par quels moyens cette finalité devrait être atteinte en contexte de l'enseignement technique. Pour explorer ce lien, nous pensons qu'il nous revient tout d'abord de nous intéresser de plus près aux caractéristiques et besoins spécifiques des techniciens. Deuxièmement, il nous faut évaluer le degré de conformité des nouveaux programmes de français par rapport à la finalité professionnelle et à ces besoins spécifiques des techniciens. Puis, un troisième lien à vérifier est celui du niveau de concorde existant entre ces programmes et les démarches et principes de planification, d'enseignement-apprentissage et d'évaluation liés au contexte de l'enseignement technique. C'est sur ces éléments que l'étude se donnera de dégager des bases théoriques pour l'élaboration de matériels de programmation didactique applicables à cet ordre d'enseignement, et enfin, des exemples de matériels pour le premier cycle.

CHAPITRE II-INSERTION THÉORIQUE DU SUJET ET PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à l'APC dans sa vue d'ensemble. Il est question de comprendre l'APC depuis ses fondements épistémologiques et historiques. Aussi nous arrêtons-nous sur la vive critique contre l'APC, puis sur les différentes logiques d'orientation curriculaire qu'offre cette approche, ainsi qu'à leurs implications méthodologiques. Le choix de notre démarche dérive du souci de nous situer par rapport aux nombreuses confusions et zones d'ombres observables à travers les récentes réformes par l'APC et la littérature qui s'est développée autour de la question. L'ébauche de clarifications que nous construisons ici-bas sera alors le pré-requis à travers lequel nous situerons la finalité d'un enseignement professionnalisant au secondaire, avec pour cas d'application les différentes formations techniques camerounaises.

Ce chapitre s'ouvrira donc par la définition des concepts. Celle-ci sera suivie par un état des connaissances relatives au sujet. Ensuite, nous présenterons les théories relatives au sujet, les hypothèses, la définition des variables et le tableau synoptique des variables.

A. Définition des concepts

1. Compétences, compétences effectives, compétences prescriptives, compétences incorporées et compétences réflexives

Jonnaert relève le fait que la définition de la compétence présente des inadéquations. Pour lui, ceci serait dû en partie au fait que de nombreux termes lui sont connexes. Certains de ces termes sont : capacité (Chomsky, et Ketele, cités dans Fotso, 2011, Quillet, 1999, et Le Boterf, 1999), savoir-faire (Raynal, & Rieunier, 2010), voire ressources ou ensemble de ressources (Belinga, 2013, 167). Jonnaert, &al. (2005, 6-7), quant à eux, relèvent qu'il serait utile d'établir une différence entre compétence et capacité. La compétence n'est donc pas une capacité (Perrenoud, 2000, 3), ni un état, une connaissance, un savoir-faire (donc, des ressources). Mieux, il s'agirait d'un ensemble formé de capacités et d'autres ressources internes et externes coordonnées de manière à permettre un traitement complet et plus ou moins efficace d'une ou d'un ensemble de situations plus ou moins variées. Raynal, & Rieunier (2010, 110-111) établissent un lien entre compétence et performance, d'où il ressort que la compétence est virtuelle, et s'actualise à travers la performance qui la rend observable et mesurable. La compétence relèverait alors de l'ordre de l'habileté, donc de l'adresse par laquelle un individu opère une tâche ou un ensemble de tâches dans une situation et d'une situation à une autre plus ou moins similaire, et qui permettrait de distinguer le novice de l'expert (*Ibidem*). Il nous semble utile, pour mieux cerner ce concept, de savoir se situer sous une

posture épistémologique. Ainsi, d'un point de vue comportementaliste, la compétence se définirait en termes de maîtrise d'un objectif d'enseignement, comme une capacité à démontrer la maîtrise d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être à travers un comportement observable : identifier, citer, nommer, appliquer, interpréter, analyser... C'est démontrer qu'on a compris une notion enseignée par un comportement (réflexe) observable. L'associationnisme y est dominant, ce qui explique pourquoi la compétence y est vue à *minima*, un trop morcellement qui la réduit à la capacité. C'est ainsi que parler des compétences comme le suggèrent certains ou de la compétence, pour nous, dépendrait de quelle posture l'on voudrait adopter. L'on pourrait alors se placer sous une logique béhavioriste ou cognitiviste.

Si la logique béhavioriste obéit à la perception de la compétence développée ci-dessus, le cognitivisme, lui, présente la compétence comme un savoir-mobiliser et un savoir-agir engageant un ensemble complexe de connaissances, de capacités, d'aptitudes, de savoirs et autres ressources externes mobilisés en vue de l'accomplissement d'un but. Or, si la compétence répond d'un besoin d'observabilité et de mesurabilité, puis d'un besoin d'accomplissement, l'on pourrait alors dire qu'elle se définit comme un ensemble formé d'un savoir-mobiliser et d'un savoir-agir en situation, matérialisés dans un ensemble de tâches organisées de manière à atteindre un but précis grâce à un ensemble de ressources. Cette assertion de la compétence avoisine celle retenue dans le cadre d'un groupe de travail des enseignants de l'École normale supérieure de Yaoundé et que propose Belinga (2013, 168). Elle rejoint également celle que propose Tardif (2006) cité dans Houchot, &al. (2007, 10). Jonnaert (2006, 3) démontre aussi que la compétence ne saurait être comprise en dehors de la situation de son exercice. Toutefois, ceci ne voudrait pas dire qu'il faut réduire la compétence, comme il l'entend à la suite de Masciotra (2003), à une intelligence de situation. Car, la compétence a un volet transférable, dans la mesure où après chaque situation, elle se fixe dans la mémoire en tant qu'expérience, d'où sa transférabilité et son adaptabilité au cours des situations subséquentes.

Roegiers (2008a, 62) écrit :

Le parcours des compétences dans le champ de l'éducation présente toutefois certaines particularités. Ce qui caractérise son utilisation dans le champ scolaire est incontestablement son caractère multiforme...Ce caractère multiforme vient notamment du fait que ce concept a été utilisé pour servir des causes diverses, aussi nobles et intéressantes les unes que les autres, comme la cause du socioconstructivisme, celle de l'interdisciplinarité, celle de la pédagogie du projet, ou encore celle de la résolution de problèmes.

En effet, la notion de compétence présente un caractère multiforme du fait des diverses significations y rattachées, résultat de son parcours. Par parcours, nous entendons les différentes épistémès qui s'y sont rattachées comme fondements, de sorte qu'il est possible de distinguer des compétences acquises et des compétences transmises, comme nous l'avons fait plus avant. Cette situation nous oblige à nous arrêter sur un deuxième aspect de ce que dit Jonnaert cité *supra* : si la compétence s'observe en situation, ceci ne justifie nullement la confusion actuelle observable dans l'identification au sein de référentiels de multiples compétences pour un même groupe. En effet, l'on pourrait penser que si à chaque situation se met en marche une nouvelle compétence, l'on identifierait alors autant de compétences que de situations, d'où le retour au morcellement béhavioriste qui domine encore la conception de l'APC depuis la logique de standards. Plutôt, comme Gerard (2010, 1), il serait possible d'affirmer que *quelqu'un est compétent lorsque, confronté à une situation complexe, il fait appel à certaines ressources – des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des valeurs... – qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation*. En d'autres termes, on dirait normalement de quelqu'un qu'il est compétent, et non qu'il a les compétences requises pour une activité. La première partie de cette citation démontrerait qu'il s'agit d'une même compétence qui s'actualise à chaque fois dans diverses situations, ce de manière progressive. De la sorte, l'on devient *de plus en plus compétent*, non en acquérant de nouvelles compétences, mais en perfectionnant sa compétence, celle requise pour son domaine de vie et qui s'enclenche et se perfectionne au contact de chaque nouvelle situation qui constitue une expérience, voire un enrichissement. La compétence, vue sous cet angle, est donc restituée dans la complexité qu'elle se charge de défendre sous le cognitivisme, étant elle-même complexe et devant être perçue comme tel. Ces considérations nous poussent à remettre en cause d'abord la question des référentiels de compétences, puis l'identification sous une logique APC avec entrée par les situations de vie, d'une multitude de compétences devant être développées au cours d'un cycle. Non pas que nous rejetions l'idée de référentiels qui représentent la dominance du béhaviorisme qui a conduit à l'approche par les standards. Sous cette dernière, les référentiels sont contemporains des taxonomies élaborées sous la pédagogie de la maîtrise, d'où la conservation de l'influence béhavioriste.

Il nous semble alors plus raisonnable sous la logique des familles de situations, d'identifier d'abord une compétence par finalité, puis des domaines d'application de la compétence (chaque domaine répondant d'un aspect spécifique de vie socioprofessionnelle ou socioculturelle), et ensuite sous ces domaines et selon les finalités, des situations suivies chacune de tâches à accomplir. L'on pourrait toujours parler de référentiels de compétences, mais cette fois, en mettant en valeur les situations et les tâches sous lesquelles la compétence se développe.

Les confusions au sujet de la compétence obligent également à faire les distinctions suivantes. Tout d'abord, il faudrait comprendre la différence entre *compétence prescriptive* et *compétence effective*, ce qui revient à saisir l'écart existant entre résultat souhaité et situation réelle. Ainsi, les compétences prescriptives relèvent de ce qui est attendu des sujets au terme de la formation et par rapport au contexte de vie qu'ils doivent intégrer ; ces compétences sont traduites dans le curriculum. C'est l'idéal à atteindre. Elles se distinguent, de ce fait, des compétences effectives qui sont celles que les individus parviennent à développer et manifester en situation d'apprentissage ou de vie réelle et qui traduisent le niveau d'apprentissage et de compétence atteint.

Jonnaert, &al. (2005, 11) expliquent :

Le développement de compétences effectives par les personnes, celles que ces personnes construisent effectivement en situation, est bien sûr une finalité. Les compétences prescriptives, celles qui constituent les prescrits des programmes d'études, sont des moyens au service de cette finalité.

À ce qui précède, Jonnaert/CUDC-UQAM/OIF (2009, 14) ajoutent : *Une compétence effective est celle que développe une personne en agissant pour s'adapter aux situations de formation et à celles de sa vie quotidienne ou de travail.*

En conclusion, la compétence effective est celle à partir de laquelle l'on peut juger du niveau d'atteinte de l'objectif fixé par le curriculum en termes de prescrits de compétences, ou compétences prescriptives. Ces dernières décrivent donc le niveau de performance à atteindre et servent à orienter la formation. Par contre, les autres décrivent le niveau réel atteint par l'individu et à partir duquel on peut juger son niveau d'expertise.

Ivic (1994, 4) explique à cet effet que selon la pensée Vygotskienne, le développement de la compétence de l'individu passe par deux stades succincts et répétitifs au cours de la vie. Il s'agit de l'étape de l'inter-psychique qui précède celui de l'intrapsychique, le second étant assimilable à la compétence effective qui se développe à travers la première. Nous avons expliqué que sous la première, la compétence se définirait en termes de coaction du sujet avec ses pairs, dans laquelle interaction il parvient à l'action en autonomie (l'intrapsychique). Ces deux étapes peuvent être prises comme deux niveaux de la compétence d'un individu, l'intrapsychique étant la compétence prescriptive. Celle-ci est difficilement atteinte et très peu stabilisée, si bien qu'elle se construit toute la vie à travers, à chaque situation, la mise en marche de l'inter-psychique, qui représenterait sous ce modèle la compétence effective. Ces explications mettent alors en valeur la place de

l'interaction, mais aussi et de manière générale, le fait que la compétence est un idéal dont on n'atteint que le niveau acceptable et jugé satisfaisant à chaque nouvelle situation.

La seconde distinction à établir est celle situant la compétence incorporée par rapport à la compétence réflexive, ce qui revient à distinguer entre dimension de la compétence en action et dimension de la compétence après l'action. Masciotra, & Medzo (2015) notent dans le développement des compétences une réflexion en cours d'action et une réflexion après l'action, réflexion réelle sur l'action.

Ceci dit, la compétence effective dénote d'abord une action inconsciente, implicite, réponse plus ou moins réflexive à la perturbation apportée par une situation nouvelle. Elle est donc incorporée, puisqu'elle implique un traitement beaucoup plus inconscient de la situation. Elle devient réflexive lorsqu'elle passe à l'état d'expérience (vécue) et stockée dans la structure cognitive à travers une réflexion sur l'action, postérieure à la situation (Jonnaert, 2005, 10). Elle traduit la compétence comme acquis expérientiel, bagage que l'individu pourra convoquer pour le traitement de nouvelles situations, ou en tant qu'expert, partager avec d'autres personnes qui feraient face aux mêmes situations. Ceci permet de comprendre que la compétence est complexe et unique pour un même domaine de vie et donc, c'est la même compétence qui s'enclenche, s'actualise, puis se stabilise dans la structure mentale à chaque situation. La compétence est donc une construction permanente. On n'atteint jamais la compétence, mais plutôt un niveau de compétence. Aussi, Ces deux distinctions étayeront-elles nos discussions au sujet de l'évaluation de la compétence plus bas.

2. L'Agir et la tâche

Le concept de compétence, tel que nous l'avons présenté *supra*, met l'accent sur l'agir. Pour Roegiers (2006, 63), *Aujourd'hui, le pouvoir n'est plus à celui qui sait, comme autrefois, ni même à celui qui cherche, mais à celui qui agit : celui qui entreprend, celui qui organise, celui qui gère...* En d'autres termes, l'heure n'est plus au primat sur la connaissance. En plus, cette citation traduit ce qu'est l'agir selon l'APC : agir sous l'APC revient à entreprendre, à organiser, à gérer, voire à produire, à réaliser. Car, les compétences traduisent une centration sur la matérialisation de la connaissance et son volet utilitaire. La connaissance doit être au service de l'individu et de la communauté. C'est pourquoi, Jonnaert (2010) note : *le couple théorie-pratique est quelque peu dépassé notamment par l'usage du terme compétence qui tend à ne pas opposer ces termes mais bien à les réconcilier*. Ceci implique que le terme *compétence* ne vise en rien à effacer la composante *savoir* qui donne à l'école son caractère académique. Au contraire, il vise à montrer le continuum existant entre théorie et pratique. Cette complémentarité devrait désormais être le

caractère d'un enseignement-apprentissage qui se veut professionnalisant. Le terme compétence met donc en valeur la notion d'*agir (compétent)*. Il s'agit plus concrètement d'actions qui matérialisent la connaissance invisible. Jonnaert, &al. (2006), Le Boterf (2004), et Masciotra, &al. (2007) définissent l'agir compétent comme *l'ensemble des actions qu'une personne compétente réalise dans le traitement de situations*.

Ce concept ne saurait être compris en dehors de la notion de *tâche*. Celle-ci renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables : réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto (Coste, 2009, 15). Nissen (2011, 8) présente la tâche sous l'APC troisième génération comme le moyen essentiel d'individualiser les apprentissages, puisqu'elle se définit en fonction du milieu cible. C'est ce qui découle de ces propos :

Dans la perspective actionnelle, c'est la tâche dans sa globalité qui doit faire sens pour l'apprenant parce qu'elle relève de son univers actuel ou futur, et les activités langagières et le travail méthodologique font alors sens parce qu'ils servent à préparer ou à soutenir la réalisation de cette tâche.

L'auteur distingue alors deux types majeurs de tâches parmi celles qui fondent l'approche par les compétences : des tâches complexes et des sous-tâches. Les sous-tâches sont des étapes à l'accomplissement de la tâche majeure/complexes. Dans la perspective actionnelle, toutes ont la particularité d'être réalistes *dans la mesure où elles sont ancrées dans le contexte réel ou habituel [voire, futur] de ces apprenants : il s'agit de travaux que doit effectuer habituellement un étudiant [ou un élève] (un exposé, une synthèse, un mémoire) ou de ceux qu'il aura à effectuer au cours de sa vie dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel*, (Conseil de l'Europe, 2001, 121).

Selon Puren (2009, 14-16) et Binkert (2014 et 2015), les critères d'une bonne tâche se définissent ainsi qu'il suit :

- elle comprend un objectif global et des objectifs partiels ;
- elle propose une thématique signifiante pour les apprenant(e)s ;
- une bonne tâche provoque des processus d'apprentissage complexes (processus cognitifs, affectifs, créatifs) ;
- elle suscite la curiosité ;
- elle propose des sujets pertinents, proches de la vie des apprenant(e)s, d'où l'entrée par les situations de vie. Puren (*op. cit.*) parle alors de tâche authentique.

- Une tâche provoque des situations de communication authentique en classe de langue.
- Elle appelle à l'usage de documents authentiques et actuels en complément des méthodes (manuels) obligatoires.
- Elle implique au moins une activité de communication langagière (réceptive, productive, interactive). Puren parle de tâche pédagogique communicative.
- Une bonne tâche crée des conditions d'apprentissage coopératif et de négociation langagière ; pour Purren, la tâche est alors pédagogique méta-communicative.
- Elle oblige l'enseignant à planifier le processus d'apprentissage et à l'évaluer en cours de formation.
- Elle met en évidence les processus d'apprentissage ainsi qu'un résultat final sous forme de produit individuel ou collectif.
- Elle incite à avoir recours à différents types de stratégies en fonction des besoins individuels ou du groupe.
- Elle prend en considération le savoir préalable des apprenant(e)s tout en stimulant ceux-ci (en lien avec la Zone Proximale de Développement).
- Une tâche tient compte de l'hétérogénéité de la classe en permettant différents accès et menant à des résultats différents (différenciation, individualisation).
- Elle correspond au niveau langagier des apprenant(e)s.
- Elle prévoit des possibilités d'étayage à travers des supports.

En bref, la tâche sous la perspective de l'agir compétent repose sur la question de la finalisation de la connaissance. Ainsi, le produit devient-il capital. Celui-ci est toute réalisation observable découlant de la tâche et permettant de juger de la qualité de la performance, et donc du niveau de compétence. En plus, elle permet à l'activité de la classe de français de se libérer du stéréotype pédagogique en intégrant une mise en valeur des connaissances linguistiques dans des opérations liées au contexte social. Les tâches ont alors un double caractère : elles sont pédagogiques puisqu'elles permettent l'acquisition de connaissances du domaine disciplinaire, puis finalisées puisqu'elles permettent de créer des objets pertinents visant à satisfaire des besoins personnels ou communautaires.

À titre d'exemple, la tâche de la classe de français ne se limiterait plus aux simples exercices structuraux, à la simple dissertation, à la simple lecture-interprétation de textes. L'on ira plus loin : réaliser des billets d'invitation pour des occasions personnelles et communautaires, réaliser un magazine, un prospectus, des recueils de poèmes, de nouvelles ou de slogans pour un festival ou la célébration d'une journée internationale ou nationale, fabriquer un objet technologique

d'utilité personnelle ou publique avec son mode d'emploi, mettre sur pied un plan d'action pour résoudre un problème communautaire (pollution de l'environnement, pandémies), organiser et effectuer une campagne de sensibilisation sur l'un de ces objets ... Il s'agit de tâches pouvant conduire à une réalisation, donc conduisant à un produit, voir un objet matériel ou immatériel mais observable visant à permettre à la fois de juger du niveau de maîtrise des connaissances linguistiques et du niveau d'habileté à les rendre opérationnelles dans la réalisation d'un objet d'utilité personnelle et/ou publique. Rappelons enfin que le projet peut se situer dans cette perspective comme macro-tâche.

3. La notion de situation complexe

Un autre aspect qui permet de comprendre la compétence et l'APC est la notion des situations dites complexes. D'une orientation à l'autre, celles-ci sont perçues soit comme aboutissement des apprentissages et moyen d'évaluation, soit comme source d'apprentissage (Roegiers, 2007, 5 et Roegiers, 2008a, 64). Toutefois, les situations complexes occupent une place de choix sous l'APC.

Encore dites situations de vie ou situations problèmes, les situations complexes replacent l'apprentissage dans le cadre de la résolution de problèmes de vie courante. En effet, toute démarche centrée sur les compétences traduit une perception de l'apprentissage d'après laquelle le savoir a une incidence dans la résolution des opérations de la vie quotidienne. Ainsi, il n'y a de réel apprentissage qu'en contexte, d'où la place des situations complexes, ou de vie. Roegiers (2007) démontre que dans leur relation avec les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être), les situations dites problèmes ou complexes jouent le double rôle de moyen par lequel l'apprenant accède à la connaissance par déduction et de procédé à travers lequel il donne du sens à la connaissance *via* l'application. Chaque situation appelle à la mobilisation de ressources. En même temps qu'elles créent l'intérêt pour ces dernières, elles constituent un mobil pour leur mobilisation au moyen de l'apprentissage. Les situations dictent également quelles notions devraient être mobilisées et apprises en vue d'un traitement effectif. Les ressources ne sont donc pas écartées. Bien plutôt, en plus d'être acquises, elles font l'objet d'application, d'où leur mobilisation. Cette action mobilisatrice et de finalisation de connaissances permet de se rendre compte de leur intégration effective ; on a de la sorte la preuve concrète qu'il y a réellement eu apprentissage et que ce qui a été appris peut être utilisé ici ou ailleurs, maintenant ou demain. Les situations d'apprentissage obéissent au principe de la contextualisation didactique décrite *supra*.

Dans le cadre de cette contextualisation, les situations complexes ont pour objet de reproduire des opérations de la vie auxquelles le sujet est ou sera exposé au terme de son apprentissage (Conseil

de l'Europe, 2001, 121). Ces situations complexes fondent partiellement la pertinence de la connaissance apprise. En d'autres termes, si la connaissance doit être employable, cette employabilité se bâtit à travers des situations de vie qui permettent, en même temps que le sujet acquiert les savoirs, savoir-être et savoir-faire relatifs au domaine traduit par la situation de vie, qu'il soit capable d'opérer efficacement face aux situations similaires ici et ailleurs, maintenant ou plus tard. Roegiers (2011, 39) oppose les situations complexes aux approches associationnistes qui soutiennent la décomposition du savoir en unités plus petites et plus aisément assimilables, gradées des plus simples aux plus complexes. La pédagogie des situations complexes, elle, recentre l'apprentissage dans un contexte où l'on donne du sens au savoir dans ses aspects les plus inclusifs à travers des situations de contextualisation englobant la résolution de problèmes liés à la vie de l'apprenant. Les situations complexes sont donc celles qui, d'une part, obligent l'apprenant à mobiliser ses acquis en les appliquant à la résolution de problèmes concrets. L'apprenant interprète lui-même les différentes données émanant du contexte, recherche les informations nécessaires, puis traite la situation. C'est ce que traduisent ces explications de Roegiers (2007, 5) :

Complex situations or problem situations refer to a contextualised set of information to be interpreted in order to perform a specific task, the result of which is not immediately self-evident (Roegiers, 2003). It combines two concepts, that of situation, which refers to a specific context, and that of problem (Poirier Proulx, 1999), involving an obstacle and a task to be performed on the basis of pieces of information that must be articulated.

Gerard (2010, 1) reprend ces explications et démontre qu'en outre, le terme *complexe* traduit dans les situations engageant des compétences un usage de connaissances intégrées et non morcelées : ... *quelqu'un est compétent lorsque, confronté à une situation complexe, il fait appel à certaines ressources – des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des valeurs... – qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation.* L'intégration de ressources traduit l'emploi de la connaissance sous sa forme complexe. Donc, les situations sont dites complexes puisqu'elles appellent à un usage de la connaissance dans sa forme intégrée, par opposition à l'atomisation de la connaissance qui caractérisait les situations d'apprentissage sous l'approche traditionnelle.

4. Finalisation de la connaissance

La notion de compétence suppose que l'agir (réflexif, mobilisateur et opératoire) de l'individu obéit à la projection d'un impact social qu'il désire créer. Cet impact se situe à deux niveaux : d'abord, la connaissance doit être bénéfique pour le sujet apprenant, puis, pour sa communauté.

Le sujet doit pouvoir modifier sa condition de vie à travers les savoirs, savoir-être et savoir-faire acquis, puis celle de son environnement. C'est l'employabilité ou finalisation de la connaissance, que consacre en partie la contextualisation des apprentissages par des situations complexes d'origines socioculturelle ou socioprofessionnelle. Cette employabilité de la connaissance explique le pédocentrisme observable sous l'APC. L'élève apprend à gérer en gérant, à agir en agissant. Cette employabilité de la connaissance engage également un apprentissage ciblé, d'où la place très importante des profils de carrières professionnelles que doivent bâtir les apprentissages en amont, *via* l'orientation et la construction de capacités à opérer ou compétences relatives au domaine de vie professionnel. C'est pour cette raison que nous évoquons plus bas la notion de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage, afin de montrer ici comment cet objectif fonde l'entrée de l'APC dans le système éducatif camerounais.

Roegiers (2011) oppose cette démarche à celle qui vise *un développement général, diffus, de l'apprenant, cherchant avant tout l'ouverture et la variabilité des situations et des contenus, reconnaissant la place du « gratuit » dans les apprentissages ; ici, la préoccupation de processus prédomine* : il s'agit d'instruire pour la simple instruction.

Contrairement à cette dernière, l'APC se veut évaluable par des applications concrètes faites à la connaissance, que l'on peut observer et mesurer et dont il est possible d'évaluer l'impact sur la vie sociale. Tout curriculum construit sur une approche par les compétences se veut donc fondé sur des tâches, lesquelles s'inscrivent dans des situations complexes ou de vie (qui appellent à la matérialisation de la connaissance).

Roegiers (2007, 4) remarque qu'il serait erroné de limiter les compétences soit aux seules situations complexes (qui pour certains, serait une atteinte au caractère académique de l'école), soit à la simple perspective actionnelle (qui pour d'autres serait réduire l'école à un savoir-agir mécanique qui la met à la merci de la production industrielle). L'approche par les compétences est plutôt ce qu'il décrit en ces termes : *this complex, action-oriented and assessable entity*, ce qui veut dire que la notion de compétence appliquée à l'éducation est à la fois une combinaison du complexe, de l'actionnel et de l'évaluable, de sorte que le mot *compétence* soit quelque peu insuffisant (pour certains théoriciens) et que la communauté éducative doive trouver un autre vocable pour désigner une telle approche. L'aspect mesurabilité comme composante de compétences ressort de la finalité attachée à l'apprentissage : l'apprentissage est vu sous une logique de compétences comme moyen d'effectuer des réalisations, lesquelles permettent d'améliorer le vécu individuel et communautaire. L'acquisition du savoir devient mesurable à travers l'état final, but de l'apprendre.

5. Objectif pédagogique opérationnel (OPO), objectif terminal d'intégration (OTI) et objectif intermédiaire d'intégration (OII)

Les objectifs pédagogiques opérationnels répondent à la logique de l'approche par objectifs, contrairement aux objectifs terminaux ou intermédiaires d'intégration. Les objectifs pédagogiques opérationnels, selon Fotso (2011, 42), sont des énoncés déclaratifs traduisant des intentions de buts en termes de conduites ou pratiques observables résultant d'apprentissages. Ils relèvent du souci béhavioriste de vérification des acquis. Leurs limites dans le temps, l'espace et les ressources les rendent différents des objectifs terminaux d'intégration. Les premières se limitent à fixer le comportement dans l'ici et le maintenant : il faut s'assurer qu'un enseignement est passé, sans souci de garantie pour le plus tard. Aussi n'y a-t-il pas de souci d'inscrire la maîtrise du comportement dans l'ailleurs. Enfin, l'on n'est concerné que par des éléments de connaissance, et non par la mobilisation de connaissances complexes.

Ainsi, les objectifs terminaux d'intégration se présentent-ils, au sens de Roegiers (1997) cité dans Jonnaert, &al. (2005, 8), comme des intentions de buts visant *l'articulation dans une situation complexe, de l'ensemble des apprentissages réalisés au cours d'une année scolaire ou d'une période importante d'un cycle de formation*. Ils précisent la compétence attendue ainsi que le(s) domaine(s) de vie au sein desquels celle-ci devra s'exercer. Ajoutons que Roegiers va plus loin en 2005, puis en 2006 pour préciser qu'il ne faudrait confondre comme c'est souvent le cas, OTI et objectif général. Il dit au sujet du premier :

Un OTI (Objectif terminal d'intégration) est une macrocompétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné (Roegiers, 2006, 8).

Il faudrait cependant préciser ici que l'OTI ne saurait être décrit comme *macrocompétence*. Car il ne pourrait préciser la compétence et être lui-même la compétence. Autrement dit, la notion d'OTI serait alors en contradiction avec l'idée d'énoncé d'intention qui caractérise tout objectif.

En plus, notons le risque, au premier abord, d'entrevoir dans ces propos une référence confuse aux deux logiques béhavioriste et cognitiviste qui s'opposent sur la définition et l'opérationnalisation du concept de compétence. Car, si dans la citation l'auteur parle de *macrocompétence* puis de *compétences*, le second est à prendre au sens de capacités ainsi qu'il le précise en évoquant les *savoirs, savoir-faire et savoir-être* pris comme synonymes de compétences. Ce rapprochement pourrait donc être décrit comme obéissant à cette logique béhavioriste qui définit la compétence à

minima, la fragilisant à la limite d'éléments de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Nous estimons au contraire qu'une logique de familles de situations se limiterait à définir la compétence cible au sein de l'OTI, celle-ci se précisant alors dans la portion réservée aux ressources sous la forme de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour nous, l'OTI se décrirait alors comme un énoncé d'intention précisant la compétence prescriptive ciblée au cours d'une année d'études ou d'un cycle, ainsi que les domaines de vie socioprofessionnelle et socioculturelle au sein desquels celle-ci devra s'exercer. Précisons que le choix d'une année ou d'un cycle d'étude dans la spécification de l'OTI dépendrait des divisions de chaque système éducatif. Dans des pays tels le Cameroun où l'on observe deux cycles au secondaire, un objectif terminal d'intégration pourrait être conçu pour chaque cycle. Ceux-ci devront alors se décliner en objectifs intermédiaires d'intégration pour chaque sous-cycle, voire pour chaque année. C'est la logique que traduisent les matériels que nous proposons dans la dernière partie de notre travail.

Parlant de l'objectif intermédiaire d'intégration (OII), disons qu'il s'agit d'un énoncé d'intention déclaratif précisant la compétence prescriptive visée par un sous-cycle ou une année d'études, ainsi que les domaines socioprofessionnels et socioculturels au sein desquels s'exercera cette compétence.

La logique des OTI et OII, faut-il le préciser, relève de l'idée d'une compétence complexe. Aussi, cette complexité oblige-t-elle à définir des objectifs sur le long terme, l'expertise s'acquérant généralement au bout de périodes d'expérience d'une longueur considérable. De même, l'on ne saurait prétendre à l'atteinte d'un niveau de compétence acceptable au bout d'une leçon ou d'une séquence. Il faut du temps, une durée raisonnable au cours de laquelle le même objectif est martelé aux apprenants.

6. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être

Raynal, & Rieunier (2010, 401) relèvent une confusion dans l'usage entre connaissances et savoirs. Pour ce qui est des savoirs, ils les définissent comme *des connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus emmagasiné(s) dans les bibliothèques, dans les banques de données...* Cette acception du mot *savoir* est plus englobante, recouvrant à la fois des éléments d'ordres déclaratif (deuxième acception du mot savoir), procédural (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être, savoir-vivre). Les savoirs, dans la seconde acception, sont des informations de l'ordre du *Quoi*, contrairement aux savoir-faire qui relèvent du *Comment faire* (Fotso, 2011, 45 et Raynal, & Rieunier, 2010, 403) et des savoir-être qui sont du ressort du *Comment vivre ensemble*. Ce dernier ensemble regroupe des informations portant sur *des attitudes, valeurs, sentiments, émotions,*

motivations qui sous-tendent ou expliquent des comportements en situation (Raynal, & Rieunier, 2010, 402), le rapport que l'on puisse entretenir avec les objets de notre environnement.

7. Les notions de ressources (ressources et ressources cognitives), savoirs et connaissances

À la suite de ce qui précède, soulignons que les savoirs se distinguent des connaissances par le fait que comme le rappelle Raynal, & Rieunier (*op. cit.*), *savoirs* désigne des informations d'ordres déclaratif, procédural et des attitudes stockées dans des supports, contrairement à *connaissances* qui désigne ces mêmes informations, mais stockées dans les structures mentales. Ces auteurs proposent le mot *cognition* pour synonyme de connaissance. Le mot *ressources*, lui, est plus englobant, renvoyant à la fois aux savoirs et connaissances des différents ordres ci-dessus cités, puis aux connaissances et autres outils (physiques) auxquels l'on a recours pour traiter une situation. Les aptitudes physiques d'un individu font de lui une ressource dans la situation, de même que toute personne et tout objet présents dans la situation et faisant un apport au traitement de celle-ci (Jonnaert, & al., 2005, 9 et Jonnaert, 2006, 1-2). Plus loin à la page 12 du deuxième ouvrage, l'auteur écrit : *Une ressource est un moyen mobilisé par la personne pour activer une compétence. Les savoirs et les connaissances sont l'un et l'autre des ressources au service du développement des compétences.* Il note qu'elles ne sont pas les seules, comme nous l'avons dit. De plus, l'opposition *savoir* et *connaissance* permet de distinguer des ressources internes à l'individu et des ressources externes, comme le l'explique l'auteur. C'est ainsi qu'à l'opposé de Le Boterf (1994), Perrenoud (2002a, 46), Guillevic (1991) et Montmollin (1996, 193), il relève que les ressources comme moyen d'activation de la compétence ne sauraient se réduire aux seules ressources cognitives, terme désignant plutôt un type de ressources internes, soit des informations stockées en mémoire qu'un individu mobilise pour l'exercice d'une compétence.

8. Capacité, aptitude

Le terme *capacité* est généralement pris à tort pour compétence, comme nous l'avons souligné plus haut. Cependant, Raynal, & Rieunier (2010, 94) identifient la capacité comme *élément constitutif de la compétence*. Cette composante est repérable par son caractère transversal. Jonnaert (2002, 50) et Jonnaert, & al. (2005, 7) affirment que la capacité peut être prise pour synonyme de schème, défini par Bideaud, & al. (1993, 35) comme *l'instrument de l'assimilation ; ... structure d'actions répétables dans des circonstances semblables ou analogues*. Jonnaert présente la capacité comme étant une structure cognitive (innée) qui permet à l'individu d'organiser des actions similaires qui la rendent observable. Comprendre la définition de capacité revient à se référer à la taxonomie de Bloom (Mewtow, 2015, 91-95) qui identifie une série

hiérarchisée de processus, donc d'opérations traduites en conduites observables démontrant une certaine maîtrise de l'objet connaissance.

Fotso (2011, 32) explique que l'aptitude est une manière d'opérer une tâche, la qualité mesurable en termes de temps mis et d'aisance, et à travers laquelle l'on peut juger de l'exercice d'une compétence. L'analyse de l'aptitude rentre dans le cadre des conditions d'effectuation de tâches et des critères d'exercice de la compétence. C'est grâce à elle qu'il devient possible d'évaluer le niveau de la compétence mise en exercice, à travers la qualité de la performance et du produit.

9. Intégration et adaptation

Selon Roegiers (2000), *l'intégration est une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné*. D'après cette définition, un nombre de suppositions relatives à l'intégration sont possibles :

- d'abord, l'intégration est l'opération par laquelle l'individu établit le lien entre ses connaissances et de nouveaux acquis ;
- l'intégration est l'opération à travers laquelle le sujet établit un lien entre des savoirs préalablement distincts (savoirs, savoir-faire et savoir-être) selon que ces derniers se rapportent à une situation donnée ou un ensemble de situations ;
- l'intégration permet d'établir le lien entre savoirs et contexte social (vie quotidienne) pourtant diamétralement opposés dans les approches comportementalistes.
- l'intégration revêt une signification plus large en ce qu'elle répond de l'insertion harmonieuse de l'individu dans son milieu. C'est alors qu'elle est l'opération par laquelle l'individu se donne une place dans le milieu en agissant sur lui grâce à des connaissances en réseaux.

Ceci veut dire que l'intégration est l'opération à travers laquelle on inscrit les apprentissages de l'individu en continuum avec sa vie présente et future au sein du milieu où il se construit une place en tant qu'agent social.

D'après Roegiers (2006, 9), une activité d'intégration est consacrée à apprendre à l'élève à mobiliser ses ressources dans des situations complexes. C'est l'occasion par laquelle l'individu apprend à sélectionner les connaissances et autres ressources utiles selon la situation et à les orienter dans son action en vue de l'accomplissement d'un but. Sous cette logique, la notion d'adaptation est le lien existant entre les buts et l'intégration. Elle est l'enjeu de l'intégration et se

présente comme cette propriété des êtres vivants à s'arrimer aux exigences du milieu en résolvant les problèmes auxquels ils font face. L'adaptation est la logique qui impose le développement de compétences à travers des situations problèmes. L'apprenant apprend à résoudre des problèmes de vie courante en vue de son insertion sociale.

10. Professionnalisation

Comme le démontre le préambule des nouveaux programmes, l'APC a été introduite par souci de répondre à l'objectif de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage qu'introduisait déjà la loi d'orientation de l'éducation de 1998 ainsi qu'il apparaît dans la citation suivante :

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment :

- (i) *Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;*
- (ii) *Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant. [...]*

La réalisation de cette école nouvelle inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie (MINESEC, 2014, 3).

La loi ci-dessus évoquée ajoute dans ses dispositions générales (Article 4) : *L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son ... insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.* Les intérêts économiques apparaissent clairement ici comme précédents les autres facteurs, même s'il est possible de croire qu'il s'agirait d'une énumération aléatoire de facteurs de l'insertion sociale que garantit l'école. Toutefois, une lecture minutieuse de ces deux textes fondant le cadre légal opératoire de l'école au Cameroun révèle que l'État est profondément préoccupé par la question du chômage grandissant et de la précarité de la vie depuis des décennies. C'est ce qui explique le primat du but d'insertion socioprofessionnelle (en rapport avec les facteurs économiques ci-dessus mentionnés).

De plus, dans un contexte marqué par la montée en puissance du néolibéralisme et ses économies financiarisées, il est évident que la question de l'argent primant, l'accès à l'emploi,

donc l'insertion socioprofessionnelle, devienne la composante essentielle de l'insertion sociale. C'est toutes ces réalités qui expliquent l'entrée en contexte camerounais de la question de la *professionnalisation de l'enseignement-apprentissage*.

L'objet *insertion socioprofessionnelle* n'est donc pas une préoccupation nouvelle dans le milieu de l'éducation au Cameroun. En fait, il s'agit d'un arrimage à une donne mondiale née de l'idéologie constructiviste, ainsi que nous l'expliquons *infra*. Déjà, soulignons que notre intérêt pour cette notion se justifie par le fait qu'il s'agit de la finalité principale de l'APC. C'est dans ce cadre que nous tentons de la comprendre profondément à travers les éléments de définition *infra*.

Pour comprendre le terme *professionnalisation de l'enseignement-apprentissage*, il est d'abord nécessaire de nous intéresser à la question de la *professionnalisation*, puis à ce qu'implique la *professionnalisation de l'enseignement-apprentissage*. Car, de la définition de la notion de professionnalisation découle une conception de l'enseignement et de l'apprentissage que nous tentons de ressortir.

Ainsi, Wittorski (2008) qualifie le terme *professionnalisation* de pluri-sémantique. Pour lui, le terme *professionnalisation* se rapporte à de nombreux domaines d'application. Ces domaines comprennent : *les milieux du travail, les milieux de la recherche, et enfin, les milieux de la formation (ibidem)*.

i. La professionnalisation du point de vue des milieux du travail

Du point de vue des milieux du travail, il identifie une première possibilité de définir ce mot selon son origine anglo-saxonne, *comme étant le processus par lequel une activité devient une profession (libérale) mue par un idéal de service*. À cette définition qui s'identifie au contexte de la sociologie américaine fonctionnaliste, Barbier (1998) ajoute que *La professionnalisation, dans son acception anglo-saxonne, désigne le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, autonomes, et défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice*.

Toujours d'après Wittorski (2008), en France, par l'influence de la hiérarchie étatique qui régit le domaine du travail, elle s'identifie plutôt comme étant un *enjeu de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique élitaire*. Dans cette deuxième assertion, la

professionnalisation est en milieu du travail un processus de changement évolutif au sein de la structure de travail à partir de l'acquisition de nouvelles connaissances et agir compétents.

ii. La professionnalisation du point de vue de la recherche

Du point de vue de la recherche, notamment la recherche constructiviste, le mot professionnalisation apparaît en rapport avec celui de compétence. Ici, il est question de rechercher la pensée globale et des retombées concrètes du savoir pour la société. Dans le cadre de la recherche, le concept de professionnalisation désigne la réflexion sur l'action en entreprise et les moyens de la rendre de plus en plus efficace, c'est-à-dire, apte à répondre aux besoins ponctuels ou futurs de la société.

iii. La professionnalisation du point de vue des milieux de formation

Dans une perspective de formation, la professionnalisation se présente comme le processus de fabrication des professionnels. Ce processus, selon Wittorski, peut avoir lieu dans la vie courante, au travail, mais surtout dans les milieux de formation (y compris l'école). Dans ce dernier cas, la professionnalisation peut *naître de l'intension organisationnelle de mise en mouvement des sujets, passant par la prescription, par l'organisation de certaines compétences* (en rapport avec sa conception du bon professionnel) *et la proposition de dispositifs spécifiques pour ... développer* [ces compétences].

Bien que ces dispositifs peuvent être mis en place à l'intérieure de l'entreprise, ils sont, dans cette dernière logique, mis en marche (à la demande des entreprises) dans le cadre de formations offertes par des institutions de formation. Ces dispositifs pourraient envisager l'acquisition de ces compétences comme devant être implicite au processus du travail (formation dans le tas), en concomitance (formation par alternance - avec des heures en entreprise et des heures de théorie en institution), ou à priori, dans quel cas le sujet devrait passer par une période de formatage au sein d'une institution de formation professionnelle avant d'intégrer le métier ou le nouveau poste de travail.

Aussi, sous l'angle de la formation, la professionnalisation devient-elle *un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés* (par les chefs d'entreprises), dans lequel cas le sujet aura besoin d'être reconnu par l'entreprise, c'est-à-dire de s'y faire une place à la fin de sa formation.

Enfin, la professionnalisation comme processus de formation professionnelle se veut une *négociation de nature identitaire (entre le sujet et l'organisation)*. Cette négociation qui s'opère a pour enjeu *l'attribution par l'organisation (ou un tiers « qualifié ») de compétences* qui devraient alors constituer la nouvelle identité de cet individu. Ceci implique que la professionnalisation du point de vue de la formation est un processus au cours duquel l'individu, soucieux de se faire une place au sein de l'entreprise, négocie une nouvelle identité. Celle-ci est un pré-requis que fixe la profession ou le poste en vue.

Il ressort de ceci que la professionnalisation se fait généralement à la demande d'une ou de plusieurs entreprise(s). Ceci n'exclut cependant pas une logique de l'offre dans laquelle les organismes de formation anticipent les besoins des entreprises ou entrevoient une possibilité pour l'individu de développer sa propre structure à défaut d'en intégrer une à la fin de sa formation.

La professionnalisation entraîne nécessairement une ascension professionnelle en termes d'entrée dans une profession ou ascension au sein d'une entreprise où l'on exerce déjà. Ceci induit l'acquisition de nouvelles notions pratico-théoriques qui permettent de nouvelles compétences ou agir et une nouvelle identité valant une place dans un métier ou une promotion en termes d'une nouvelle place au sein de la structure où l'on exerçait, laquelle suppose une rémunération plus importante.

Ceci traduit également un aspect très important de la professionnalisation : il s'agit d'un processus d'encodage avec pour finalité le milieu professionnel. Celle-ci suppose que figurent en bonne place, dans une formation qui se veut professionnalisante, les composantes *culture d'entreprise* et *culture scientifique et technique*.

Ces explications de Wittorski sont rejointes par celles d'Altet (1978) et Barbier (1998). Ce dernier affirme :

En Europe, en France en particulier [ainsi que dans de nombreux pays du tiers monde, la professionnalisation] renvoie à la notion de formation des individus dans l'objectif de leur insertion dans un champ professionnel donné. Cette approche met l'accent sur les notions de changement, d'évolution, de structuration de connaissances spécifiques ainsi que sur la dimension de réflexivité sur les pratiques.

La professionnalisation est donc un processus de changement social évolutif, résultat de nouveaux acquis psychomoteurs relatifs à une profession.

Pour ces derniers auteurs, la professionnalisation peut être comprise de manière minimaliste comme le passage d'un état non professionnel à celui de professionnel. Celui-ci peut être relatif à un ou plusieurs individus et, plus largement, à un ou plusieurs objets. Il s'agit alors d'une dynamique pouvant être appréhendée sous l'angle des sujets de la professionnalisation (c'est-à-dire, les individus qui se professionnalisent) ou sous l'angle de l'objet de professionnalisation (le processus d'intégration professionnelle lui-même). *La dynamique de professionnalisation [se décrit] comme un processus de spécification allant du social vers le professionnel d'un groupe d'individus par rapport à leur profession... ou par rapport aux objets saillants de leur champ d'activité*(Altet, *op. cit.*). Dans ce cas, c'est un processus de spécification dans la mesure où elle permet de sortir des individus du tronc commun social pour une intégration au sein d'un groupe identitaire à caractère professionnel à partir de l'intégration d'objets saillants relatifs à une profession spécifique ou un ensemble de professions se rattachant à un domaine. Ces objets saillants comportent :

- *des éléments relevant de savoirs scientifiques et techniques, conscients,*
- *des éléments à dimension pratique conscients et inconscients (reprenant l'idée des "savoirs par corps"),*
- *des éléments de cognitions relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, etc.,*
- *le tout implicite et incorporé dans une représentation efficace pour guider les pratiques habituelles mais aussi pour faire face immédiatement et quasi automatiquement à l'irruption de l'imprévu. Cette représentation, commune aux individus travaillant ensembles, mais intégrée différemment selon leur position dans la structure, leur permet, quand ils ont des divergences à propos de leurs objets professionnels, de savoir qu'ils parlent de la même chose sans besoin de beaucoup de discours, et de savoir aussi pourquoi ils ont des divergences*(Levasseur, 2004).

Pour comprendre ces éléments de l'objet, le premier point ci-dessus pourrait être assimilé à ce que Lehmann (1993) appelle *culture scientifique et technique*, alors que les trois derniers éléments s'assimilent à la *culture d'entreprise*. Ces quatre points (résumés par Lehmann en culture scientifique et technique et en culture d'entreprise) peuvent donc être identifiés comme les éléments qui forment la composante professionnelle de tout programme qui se réclame comme tel.

Bataille (1999), lui, soutient que la notion de professionnalisation appelle à trois idées principales :

- d'abord, l'idée de l'orientation professionnelle.
- Ensuite, l'idée de l'initiation aux objets spécifiques à une/des profession(s) donnée(s).

- Et enfin, l'idée d'un aboutissement : l'entrée/l'intégration des individus dans un corps de métier où ils peuvent occuper des fonctions bien précises.

Pour ce qui est de l'orientation professionnelle, notons que selon ARIFOR (2008), il existe un lien entre formation professionnelle et accompagnement. En d'autres termes, il n'y a de formation professionnelle sans accompagnement. Le texte note :

Si la formation professionnelle ... est un objet dont les problématiques et les enjeux sont aujourd'hui relativement bien cernés, cela ne semble pas le cas de la catégorie accompagnement et encore moins celle d'accompagnement à et dans la formation dont les contours apparaissent peu définis et les enjeux encore diffus.

Ceci dit, nous nous rendons compte de deux points essentiels : d'abord, le fait que l'accompagnement est une partie de la formation professionnalisante. Il s'agit d'une catégorie de la professionnalisation, une composante de cette action. Deuxièmement, cette composante peut prendre deux formes : l'accompagnement à la formation et l'accompagnement dans la formation. Alors que le premier type a pour visée l'intégration socioprofessionnelle, le second a trait à l'ascension au sein de la structure professionnelle. Qu'il en soit du premier comme du second type, il convient de dire que cette composante essentielle de la professionnalisation répond de la part de la société dans l'orientation des individus vers le milieu professionnel et la co-construction de l'employabilité par laquelle ils pourront se vendre sur le marché de l'emploi. En effet, l'accompagnement implique que dès sa mise en œuvre, [la] *responsabilité* [de l'employabilité-donc de l'insertion socioprofessionnelle des individus] *est partagée* [entre l'individu et] *les acteurs (conseillers, formateurs...)* qui ont en charge l'accompagnement (*Ibidem*).

Ainsi, *l'accompagnement vers et dans l'emploi présente différentes figures d'activation qui visent toutes à (trans)former les comportements des individus en quête d'emploi (Ibidem)*. Il n'y a donc point de distinction entre professionnalisation et accompagnement, sinon comme le note l'éditorial, le second est une composante de la première, celle qui justifie même l'entrée du processus de professionnalisation dans le milieu école.

Ces trois points ainsi développés impliquent que du point de vue des milieux de formation, donc, si l'on prend en compte le contexte de l'enseignement-apprentissage, la professionnalisation de l'enseignement-apprentissage désigne le processus d'intégration au sein de cursus de formation de composantes culturelles répondant des spécificités d'ordre

professionnel. Ces composantes culturelles sont *la culture d'entreprise et la culture des sciences et techniques*. Nous dirons encore qu'il s'agit du processus de réorientation des programmes de formation ayant pour objectif de concilier théorie et pratique, de manière à intégrer dans ces programmes des éléments d'orientation socioprofessionnelle des individus, d'initier aux objets spécifiques à une ou des professions données, puis permettre l'entrée/l'intégration harmonieuse des individus dans ces professions.

B. Études relatives au sujet

1. Du cadre épistémologique pour envisager la compétence

Dans cette partie, nous tentons de comprendre l'APC à travers les différents cadres paradigmatiques qui ont sous-tendu la notion de compétences au cours de son évolution. Nous entendons par paradigme épistémologique tout cadre général de référence ayant pour fonction d'articuler entre eux les différents concepts et catégories qui guident la pensée et l'action de celui qui s'intéresse à la construction/découverte, à l'acquisition/réception, à la modification, à la réfutation/validation ou au développement de connaissances relatives à un domaine bien précis (Jonnaert, 2002, 64). En d'autres termes, il s'agit d'*une conception privilégiée des fonctions attribuées aux sciences* [donc, à la connaissance] *dans la perception du réel et du monde* (Simonneaux, 2011, 2). Autrement dit, il s'agit d'une lecture du monde, d'une manière de percevoir le réel qui prévaut à une période donnée dans l'histoire de la connaissance. Tout paradigme épistémologique traduit un rapport précis du sujet épistémique avec son objet, la connaissance. Par conséquent, il nous a semblé impossible de comprendre l'APC sans cerner les paradigmes épistémologiques représentant les cadres généraux sur lesquels a été envisagée la notion de compétences qui apparaît comme l'objet de nombreuses réformes éducatives à travers le monde.

Une remarque s'impose alors : la notion de compétences semble se fonder sur un ensemble d'épistémès ayant dominé le monde de l'enseignement-apprentissage depuis des siècles. Ces épistémès sont à la fois d'origines philosophique et/ou psychologique, les paradigmes psychologiques ayant reçu l'influence des sources philosophiques. Brassat (2013, 2) affirme :

L'histoire épistémologique de cette notion [de compétence] est d'abord à relier à la prééminence dans les sciences psychologiques et sociales depuis la fin du dix-neuvième siècle de la notion d'adaptation fonctionnelle au milieu, évolutionniste, ou de conditionnement opérant du béhaviorisme dont la base est la théorie du fonctionnement des réflexes vitaux.

Plus loin, il relève que du point de vue psychosocial, les paradigmes fondant cette notion comprennent dans un ordre chronologique le béhaviorisme (skinnérien), la psychologie cognitive (chomskyenne), puis le (socio)constructivisme (piagétien et vygotkien).

Dans la perspective philosophique, il identifie la pragmatique (de Dewey) comme dernier fondement épistémologique des compétences scolaires. Ceci implique que cette dernière est précédée par l'évolutionnisme ou transformisme darwinien, courant philosophique et social ayant influencé le développement de la notion de conditionnement pour produire le conditionnement opérant skinnérien. En effet, le conditionnement répondant introduit par Pavlov et développé par Watson subit à partir des travaux du nord-américain Guthrie, l'influence de l'évolutionnisme darwinien (St-Yves, 1982). Il en résulte qu'au concept de conditionnement est ajoutée une coloration de souci d'adaptation, laquelle implique la nécessité pour le sujet de réinvestir ses connaissances en vue de faire face à des modifications survenues dans son milieu.

Toujours du point de vue philosophique, Simonneaux (2011, 5-6) rattache la notion de compétence à des épistémès telles le scientisme, l'utilitarisme, le scepticisme et le relativisme ou l'indéterminisme. Ajoutées au premier groupe, ces théories expliquent la variété des types de compétences ainsi qu'elles sont évoquées dans les programmes et autres outils pédagogiques. Il en ressort que d'une part, fondées sur les paradigmes psychologiques, nous distinguons des types de compétences sous l'angle de la méthode de leur développement. D'autre part, il existe une différenciation de compétences sous l'angle de leurs visées. Soulignons, par ailleurs, que ce dernier groupe de postures épistémologiques démontre l'influence darwinienne sur chacun des paradigmes psychosociaux ci-dessus, *via* le concept d'adaptation au milieu.

Sous la perspective du modèle de développement, observons l'existence de deux types de compétences rattachées chacune à un paradigme épistémologique (dominant), soit béhavioriste/ontologique/comportementaliste, ou cognitiviste. Nous choisissons dans ce travail de grouper sous la psychologie cognitive les thèses des cognitivistes purs au rang desquels Chomsky, des socio-cognitivistes (où nous évoquerons les travaux portant sur la motivation par Bandura et autres), puis des (socio)constructivistes. Rappelons que dans le cas du dernier groupe, nous choisissons cette écriture pour marquer notre intention de considérer le constructivisme et le socioconstructivisme comme ne faisant qu'un. L'enjeu est de faire ressortir le consensus entre ces différentes théories, selon que le décrivait déjà Auclair (2013,

2) : *De toute évidence, le constructivisme n'est pas monolithique, et tout ce qui a servi au modèle constructiviste provient plutôt d'un enchevêtrement complexe des sciences apparaissant dans le cadre des sciences cognitives.*

Pour la première approche, les compétences rattachées sont de type transmises, par opposition aux compétences acquises qui se rapportent à la psychologie cognitive. Pour comprendre chaque type, nous ferons d'abord un bref aperçu du cadre épistémologique, puis nous les analyserons des points de vue des rôles du sujet apprenant et de l'enseignant, de l'objet (la connaissance) et enfin de la méthode. C'est à partir de ces deux types de compétences dont nous tenterons de faire le rapprochement que nous envisageons d'explorer dans cette partie un premier aspect de la complexité de l'APC. Car, aussi complexe soit-elle, l'APC provoque généralement des incompréhensions et des confusions au sein de systèmes éducatifs du fait de la multiplicité non-cernée des différentes approches paradigmatiques qui sont à sa base. Puis, la deuxième perspective sera l'analyse des types de compétences sous l'optique des buts et en rapport avec les épistémès philosophiques susmentionnées.

I- Analyse des types de compétences d'après leur modèle de développement

1. Du fondement épistémologique des compétences transmises/ontologiques.

a) De la psychologie comportementaliste

Bandura (2009, 17), dans sa description des théories comportementalistes, remarque :

Une majeure partie des premières théories psychologiques fut fondée sur des principes comportementalistes souscrivant à un modèle « entrée-sortie » (input-output) où le comportement est certes rendu possible par un conduit intérieur qui relie ces deux pôles, sans toutefois qu'il exerce une influence propre sur l'action. Selon cette vision, le comportement humain est formé et contrôlé par les stimuli environnementaux de manière automatique et mécanique.

Il souligne ainsi la place accordée aux stimuli environnementaux dans cette psychologie, en remarquant que pour cette dernière, le comportement humain se résume en *input* et *output*, soit entrée et sortie. Les entrées correspondent aux stimuli environnementaux qui déterminent la réaction de l'individu. Ces théories, sans nier l'existence de processus psychiques déterminant également la nature de l'*output* (la réponse du sujet), défendent qu'ils doivent être écartés dans cette relation, au bénéfice de l'influence environnementale qui, elle, est observable. Sans nous attarder sur cet autre point, remarquons également la nature mécanique du processus comportementaliste que relève cette citation. En effet, dans cette relation, le

sujet se présente comme simple exécutant d'un mandat porté par l'*input*. Il réagit automatiquement à l'influence environnementale qui détermine quelle réaction précise il devra produire.

En termes d'apprentissage, ceci pousse à certaines conclusions. D'abord, le fait de la toute-puissance magistrale. L'enseignant apparaît dans ce modèle comme principal moteur de l'apprentissage, produisant l'input mandateur auquel devra réagir de manière prédéterminée et automatique le sujet apprenant. Ce dernier est quasi-passif, un simple exécutant qui doit restituer ce que vaut l'entrée. Ainsi, Brassat (2013, 5) décrit-il la thèse comportementaliste en s'appuyant sur l'expérience skinnérienne : [pour le béhaviorisme,] *apprendre est un conditionnement du comportement et de l'activité par voie externe, modèle plutôt mécaniciste et externaliste.*

En effet, St-Yves (1982, 22-23) note que le conditionnement skinnérien (ou opérant) se distingue du conditionnement répondant pavlovien en ce qu'il oblige à distinguer entre réponses instinctives et réponses contrôlées. Citant Malcuit, &al. (1972), il dit :

Le comportement répondant, tel que reconnu par la pensée skinnérienne, est émis par un organisme en réponse à un stimulus, ou à une situation-stimulus spécifique. Il s'apparente au comportement réflexe réactif, alors que le comportement opérant naît par suite d'une action propre et est contrôlé par ses conséquences, ses influences sur l'environnement.

Skinner parle de l'influence capitale d'éléments renforçateurs sur les réponses produites à l'émission d'un stimulus. *En d'autres termes, pour Skinner, la conséquence d'un comportement volontaire conduit à une augmentation ou à une diminution de la fréquence de ce comportement (Ibidem).* Cette conséquence n'est autre que le renforcement, comportement volontaire que produit le renforçateur (agent constructeur du comportement) pour encourager ou décourager ce comportement.

En clair, l'apprentissage sous ce modèle est le résultat de l'action d'un agent renforçateur sur la réaction du sujet face à un stimulus initial. Alors, soit le stimulus *français* (comme matière), selon le comportement qu'affiche le sujet apprenant face à la matière, l'agent renforçateur (l'enseignant), applique un renforcement (soit positif ou négatif) pour décourager le rejet de la matière ou encourager l'amour pour cette matière, respectivement. De ce fait, l'apprentissage du comportement *amour et travail en français* est ce que l'enseignant en fait. Tous les éléments bâtissant le comportement attendu sont produits par l'enseignant, l'élève prenant alors la posture de simple exécutant. Également, dans ce modèle, l'enseignant prend, en classe, la place du milieu.

C'est lui qui fournit la réponse-type du milieu qui attend le comportement de l'individu. Aussi, comme le milieu, peut-il soit encourager ou décourager les réponses de l'apprenant selon qu'elles se rapprochent ou s'éloignent du modèle fourni. Ceci veut dire que contrairement au conditionnement répondant, le conditionnement opérant prévoit une place, aussi minime soit-elle, à l'adaptation au milieu, donc, à l'incidence du comportement produit dans la vie sociale.

b) Des rôles actanciels

D'après ce modèle, l'apprenant est un réceptacle vide qui a besoin d'être rempli par la source, le maître. Ce dernier est donc la pièce centrale de cette machine. Il a le modèle, c'est-à-dire la connaissance dans son essence pure, qu'il transmet à l'élève. Ce dernier doit l'assimiler, l'accumuler, puis la restituer dans toute sa pureté à la demande de l'enseignant. En d'autres termes, l'élève reçoit les intrants fournis par l'enseignant, lesquels impliquent un mandat, une réponse bien précise. Ceci implique du point de vue de l'enseignant qu'il est l'agent de l'apprentissage : il définit le modèle de comportement attendu, choisit et fournit tous les intrants (*input* ou ressources), observe la réponse, puis en accélère ou en réduit la fréquence de production.

c) Des caractéristiques de l'objet connaissance

Pour Jonnaert (2002, 66-67), la connaissance sous la logique béhavioriste (ou ontologique comme il la nomme) est objective, donc extérieure et antérieure au sujet. Il ne la construit pas, elle est déjà là, il n'a besoin que d'en faire une copie conforme. La connaissance est un reflet du monde qu'elle décrit et une partie de cette réalité. Elle existe en soi sous forme de lois qui déterminent le fonctionnement de l'univers. Ceci veut dire que cette connaissance n'a pas forcément besoin qu'on lui donne du sens par évocation et construction, au risque de porter atteinte à sa pureté. Le sujet ne peut qu'en faire une réception/assimilation-accumulation- reproduction. Aussi ce savoir ne peut-il qu'être transmis sous la forme d'éléments, c'est-à-dire, de petites unités facilement assimilables, et organisées du plus simple au plus complexe.

d) De la méthode

La méthode est mécanique et externaliste. Puisque le sujet est une table rase, il ne peut qu'être rempli par la source (le maître ou toute autre autorité). Ainsi, alors que la source transmet les intrants nécessaires à la production du comportement attendu, l'élève, lui, les reçoit. La réception ici est synonyme de découverte et assimilation. Ceci veut dire que le sujet se contente de

découvrir ce qu'il ne savait pas et de l'accumuler sans souci de le réutiliser plus tard. Il doit cependant la restituer dans l'ici et le maintenant, selon que le maître le lui demande.

Appliqué au modèle compétenciel, le conditionnement opérant et la place y accordée à la nécessité d'adaptation au milieu entraînent l'émergence de compétences transmises. La transmission suppose donc un type de compétences développées sans l'apport majeur du sujet et sous le contrôle du maître. Car, l'élève ne sait rien, il reçoit le modèle de réponse attendu du maître, puis toutes les ressources, copie son mode de résolution du problème, puis le reproduit dans la situation que définit le maître. Les compétences transmises sont donc la capacité opérationnelle qu'a un individu de reproduire un modèle de résolution d'un problème précis à partir de ressources données. Ceci implique un modèle de compétences fondé sur la notion de comportement, celui-ci étant une réponse adaptative que l'individu produit face à une situation ponctuelle limitant la réponse à l'ici et maintenant.

Remarquons cependant que sous ce modèle, la compétence semble se réduire à la simple capacité de restituer des connaissances selon un modèle prédéfini. En effet, il ressort des considérations *supra* que la thèse béhavioriste accorde une place de choix à la connaissance mise en avant comme entité structurant le comportement au sein du milieu social. Ainsi, la compétence est-elle réduite aux différentes opérations marquant la restitution de la connaissance selon qu'elles sont hiérarchisées dans la taxonomie de Bloom.

2. Du fondement épistémologique des compétences acquises.

Pour Simonneaux (*op. cit.*), les compétences acquises se fondent sur le socioconstructivisme, théorie proche du cognitivisme dit pur. Cette dernière reprend les thèses du constructivisme et de la théorie sociale cognitive auxquelles elle ajoute ses propres découvertes. Jonnaert, &al. (2004, 2), en dénonçant la confusion très souvent faite entre compétences et objectifs dans les programmes, remarquent que cette confusion persiste dans de nombreux systèmes éducatifs en dépit du fait que l'option choisie, toute fois qu'on parle d'APC, est normalement une logique de compétences acquises. Ceci s'explique par le fait que la littérature accorde à l'approche par objectifs l'appartenance des compétences transmises. Pour lui, le terme APC tel qu'employé aujourd'hui, évoque de fait des compétences acquises et non une logique de compétences à dominance comportementaliste que l'on retrouve sous l'approche par objectifs (APO). Il n'y a donc aucune raison de faire de confusions ; parler d'APC, c'est avant tout parler de compétences sous une logique cognitiviste, avec forte dominance de visée d'insertion socioprofessionnelle, puis socioculturelle. Pour preuve, il évoque la critique de ceux qui dénoncent en l'APC l'asservissement de l'école aux intérêts restricteurs du monde industriel. Après ce bref rappel,

nous faisons une note sur les théories cognitivistes comme cadre épistémologique des compétences acquises, puis nous en dégageons des implications en termes de postures de l'apprenant et de l'enseignant, du caractère de l'objet, et enfin de la méthode.

i. De la psychologie cognitive

Dans le sillage du développement des théories psychologiques, le cognitivisme émerge au cours des années 1950 et se situe à l'antithèse du béhaviorisme (Raynal, & Rieunier, 2010). D'après Tardif (1992, 317) qui cite Varela (1989), *certaines chercheurs refusent même de parler de cognition ou récusent "l'étiquette" de cognitivisme. Car, Il ne s'agit ... pas d'un champ homogène*, d'où la multiplicité de théories que nous évoquons sous le couvert de la *psychologie cognitive*. À cet effet, Medzo, & al. (2005, 10) écrivent : *Le cognitivisme fait référence à plusieurs théories différenciées de la cognition, dont celles de Bruner, de Tardif, de Piaget et de Vygotski. C'est ainsi que nous évoquons le cognitivisme comme ensemble de théories qui prennent pour cadre de référence la théorie générale du traitement de l'information (Ibidem)*. Certaines de ces théories cognitives précèdent le cognitivisme (dit pur), à l'exemple du constructivisme et de la théorie sociale cognitive (Kozanitis, 2005 et Minier, 2003).

Tardif explique que le cognitivisme sous-tend un nombre de principes qui s'inscrivent à l'opposé du béhaviorisme. À titre d'exemple, la notion de représentations. Chères à toutes les théories cognitivistes, les représentations s'opposent au concept de *boîte noire* béhavioriste. Celles-ci présentent comme un modèle d'appréhension de l'objet, conceptions de l'apprenant, *schèmes* relativement stables, et qui se modifient au terme de nouveaux apprentissages (Giordan, & Vecchi, 1993, 170 et Raynal, & Rieunier, 2010, 394). Selon les cognitivistes, les représentations permettent à l'individu de faire passer diverses informations de l'état de savoirs à celui de *connaissances*. Ces connaissances ne sont donc pas neutres, et fragmentées ; tout au contraire, elles forment un ensemble complexe qui sera mobilisé pour servir de base (schèmes d'assimilation) lors des apprentissages ultérieurs (Gautier, 2011, 9). Selon Fillmore (1982, 111), le sujet ne peut faire appel à des connaissances à l'état élémentaire. Car, les schèmes constituent un contexte interne dans lequel les éléments sont interdépendants et l'un ne peut être compris en dehors de l'autre. Tout ceci démontre que la *boîte noire* béhavioriste renfermait des éléments précieux qui permettent de comprendre comment l'individu acquiert la connaissance. Aussi avons-nous la preuve que l'associationnisme traditionnel, autant que le renforcement (Dubé, 2011), constitue un enseignement superficiel incapable de conduire le sujet

vers une appréhension complète de la complexité du monde qui l'entoure. L'on n'apprend pas vraiment par association des éléments (Naceur, 2007, 40) et par répétition. En d'autres termes, le découpage associationniste (que nous qualifions ici d'*élémentarisation*) est réfuté par les cognitivistes sur la base des apports du gestaltisme. D'après cet autre courant, *le tout est différent de la somme de ses parties*. Autrement dit, on ne saurait faire apprendre l'ensemble à partir d'un découpage. La priorité est donc donnée à la connaissance complexe, laquelle s'acquiert par activité réflexive du sujet sur le monde et non par la construction d'actes réflexes à travers la répétition.

La question des représentations appelle à une autre remarque, celle du caractère innéiste de l'apprentissage que les différentes théories cognitivistes partagent à différents degrés. Sous cette optique, Ivic (1994, 4), retraçant et commentant la pertinence de l'œuvre de Vygotski, remarque : *Comme nous le savons aujourd'hui, la capacité d'acquisition [et d'exercice] du langage [comme toute autre faculté] chez l'enfant est fortement déterminée par l'hérédité*. Selon lui, Vygotski reprend donc en partie les thèses de la psychologie cognitive pure qui trouve en la capacité d'adaptation un facteur inné à l'individu variant selon des composantes biologiques telles la mémoire et la perception. C'est ainsi que Chomsky (1977) cité dans Fotso (2011, 26-27), entrevoit la compétence comme *une faculté générique, une potentialité humaine, une capacité d'improviser et de produire infiniment du neuf sans puiser à partir d'une liste préétablie*.

À ce niveau, il vaut la peine de remarquer que Piaget, de même que Vygotski, souligne le fait que l'hérédité ne suffit pas pour définir la compétence. *Il faut aussi une contribution de l'environnement social sous forme d'un type d'apprentissage tout à fait spécifique, (...) soit le processus de construction en commun au cours d'activités partagées par l'enfant et l'adulte, c'est à dire dans une interaction sociale (Ibidem)*.

L'école a donc pour mission de faire développer des «*outils*» qui assurent une fonction de médiation entre l'individu et le monde, les autres et soi. La thèse Vygotskienne avance que le psychisme humain est de nature sociale et que les fonctions intellectuelles se développent par l'apprentissage de ces «*outils*» ou de «*systèmes de signes*», le premier étant le langage (Ivic, *op. cit.*).

Il en ressort que pour Vygotski, c'est grâce à ces interactions que l'apprenant parvient à passer de l'*interpsychique* à l'*intrapyschique*. Il désigne l'interpsychique comme la phase de l'activité psychique du sujet pendant laquelle il apprend à penser et agir par interaction avec ses pairs. C'est ainsi qu'il acquiert toute la compétence à le faire seul. Une fois compétent, il

peut opérer isolé, mais pas tout-à-fait. C'est le stade de l'intrapsychique. La compétence devient donc synonyme, d'une part, d'aptitude (à apprendre) à penser et agir avec les autres (interpsychique) et d'autre part d'habileté à penser et agir en autonomie. En d'autres termes, cet aspect éclaire la considération *infra* de la compétence d'où elle ressort comme une entité complexe à la fois individuelle et collective.

Du point de vue du rapport sujet/objet, d'après le constructivisme, il est vain de chercher à postuler d'abord un en soi du réel. Car, le réel en soi, postulé par le positivisme, n'existe pas, de même qu'une connaissance objective et neutre de cet en soi. La connaissance que nous avons du réel est toujours imprégnée ou entachée de notre propre subjectivité, comme le disent Karsenti, & Savoie-Zajc (2000, 310). Un cadre constructiviste de la connaissance se fonde sur *les intentions, les valeurs, les motivations, les stratégies des acteurs. Il s'oppose au paradigme positiviste ; il réfute l'existence d'un monde réel, extérieur au sujet.* Pour le constructivisme, postuler un monde réel et objectif ainsi qu'une connaissance objective de celui-ci est en effet un non-sens. C'est pourquoi Goodman (1978) pose : *nous construisons des mondes en construisant des versions.* Car chacun a une façon d'appréhender le réel qui n'existe pas en soi.

Alors, le concept de *description* devient incontournable, de même que la notion de but ou d'intérêts. D'une part, la connaissance objective des faits est impossible et l'une de leurs thèses fondamentales est que chacun construit des faits seulement dans la mesure où il accepte une façon de parler ou de penser qui lui permet de décrire ces faits. Ainsi, puisque nous ne pouvons les connaître, nous les décrivons. C'est également de cette manière que le constructivisme réfute toute possibilité de découverte, voire de restitution. Car, la *découverte* suppose la préexistence d'une connaissance du monde réel au sujet. Pour eux, la connaissance ne prend forme qu'au terme de la démarche entreprise par ce dernier. Aussi, et d'autre part, adoptons-nous les schèmes que nous trouvons utiles pour décrire le monde. Par conséquent, le constructivisme (radical) explique pourquoi la démarche générale sous l'APC avec entrée par les situations de vie ne consiste pas à uniformiser les contenus d'enseignement. Certes, elle admet le référentiel de compétences développé sous l'influence de la taxonomie de Bloom par les tenants de la logique des standards. Toutefois, ce référentiel n'a pas vocation à imposer les mêmes situations pour tous les contextes. Au contraire, il s'agit ici d'élaborer des référentiels selon des publics cibles et d'après les contraintes de leur milieu de vie. Par ricochet, les référentiels sont construits d'après les besoins spécifiques de formation des groupes

concernés. À titre d'exemple, suivant cette logique, on se garderait d'élaborer un référentiel de compétences unique pour tout le secondaire au Cameroun. On se contentera plutôt, en gardant les mêmes compétences, de varier les situations de vie dans lesquelles celles-ci doivent être mises en exercice. Ceci suppose donc que sous le référentiel, voire les programmes qui en découlent, les situations de mise en exercice des compétences sont aussi importantes que les compétences à construire. Ces situations devraient donc être suffisamment variées d'après les caractéristiques des différents publics visés par l'enseignement. Du point de vue de l'évaluation, ce qui précède implique que sous une logique de compétences acquises, l'effort est loin d'être celui de promouvoir la simple ingurgitation-restitution des notions qui se fait généralement à travers des tests structuraux. On privilégiera au contraire la résolution de problèmes sociaux.

À la lumière de ce qui précède, rappelons que les schèmes utiles que nous employons sont ceux qui répondent à nos besoins et à nos intérêts contingents. Ici, pas d'intérêt, pas de connaissance, d'où l'employabilité de la connaissance soutenue par l'APC. Selon la thèse de la *motivation* (de l'*employabilité*, encore *finalisation* ou *but* de la connaissance), nous n'approchons pas la connaissance de manière neutre, désintéressée, de sorte qu'il n'y a de connaissance gratuite. Cosnefroy (2009, 91) définit le *but* au sens d'Austin, Vancouver, & Karoly comme *une représentation interne d'un résultat désiré (...). C'est à la fois une cible, le résultat à atteindre, et ce qui guide l'action en lui donnant direction et énergie*. En ce sens, toute action est finalisée. De fait, il identifie deux types de buts : des buts positifs (un état final attractif qu'on désire atteindre au terme de l'action) et des buts négatifs (un état indésirable qu'on souhaite éviter par l'action qu'on entreprend). Les deux sont en effet en continuum. Or, l'auteur n'épargne aucune action lorsqu'il présente le but comme réalisation et moteur de l'entreprise.

Sur ce plan, soulignons qu'aller vers la connaissance est une action qui suppose un ou des buts qui la sous-tendent. La notion de but démontre ainsi que nous abordons la connaissance à travers nos intentions, nos valeurs, nos motivations. Nous y associons aussi les stratégies que nous mettons nous-mêmes en marche et qui déterminent la nature même de la connaissance que nous avons du monde. Il en ressort une connaissance finalisée, individuellement ou collectivement subjective, une copie du monde conforme à nos structures mentales individuelles et/ou collectives, une connaissance taillée à la mesure de nos entreprises. La

touche collective y est rendue plus visible à travers les travaux des socioconstructivistes qui mettent en exergue le déterminisme social de la connaissance, d'où la socialisation.

La socialisation selon le (socio)constructivisme apparaît comme le processus par lequel un individu intègre la société à travers son action sur cette dernière. C'est ce que décrit Pépin (1994), cité dans Jonnaert (2002, 66) pour qui, *sans cesse chaque individu cherche à construire le monde en se construisant lui-même de manière à pouvoir s'y insérer et y adopter une position viable*. C'est par son activité sur le monde que le sujet se construit. Cette construction est synonyme d'insertion dans le monde qu'il édifie. Puis, plus il est en mesure par ses constructions d'agir sur le monde, plus il l'intègre harmonieusement en s'y faisant une position viable. C'est la socialisation, processus de nature interactionniste qui met le sujet dans son rôle d'acteur social responsable. Pour les (socio)constructivistes, celle-ci dure toute une vie. C'est ce qui traduit, d'ailleurs, la démarche adoptée sous la perspective actionnelle et soutenue par les chercheurs du CECRL ; il y est question de socialiser l'apprenant en lui ouvrant la voie du rôle d'acteur social qu'il joue ou devra jouer dans la vie réelle. En outre, on retrouve ici le fondement du refus des objectifs opérationnels, force motrice de la transmission de compétences sous l'APO. Les compétences acquises, elles, s'opèrent à travers une construction bâtie autour de programmes couvrant au moins un cycle, sous la houlette d'objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration. Il s'agit d'une volonté d'inscrire les apprentissages autant dans le court et le long terme que dans l'ici et l'ailleurs.

Pour les (socio)constructivistes, l'homme ne cesse d'apprendre, donc de se construire. Ceci s'explique par le concept de *contingence*. Les constructivistes posent donc que le monde n'est fait que d'êtres contingents, c'est-à-dire, qui auraient pu ne pas être ou être de manière différente. S'ils existent donc d'une manière ou d'une autre, c'est par l'action de forces sociales et des différents intérêts qui animent ces dernières. Alors, la pensée d'un individu porte la marque de l'influence sociale et n'est établie qu'en fonction des intérêts de cette dernière. Il est à noter que les intérêts de l'individu se positionnent par rapport à ceux de la société. C'est pour cette raison que pour Jonnaert(2004a, 10 et 2005, 15), *Piaget ne voit dès lors pas la nécessité de parler de 'socio' construction [socioconstructivisme], ce serait une lapalissade, puisque la dimension sociale, perçue par une personne est aussi une construction par cette même personne*. C'est ce qui justifie par ailleurs dans ce travail, l'usage du terme (socio)constructivisme, désignant ici que nous pourrions considérer le socioconstructivisme

comme une simple clarification de l'aspect social des constructions individuelles déjà évoquées par le constructivisme.

Pour y revenir, remarquons que la contingence explique sous l'APC la tendance constante à (re)mettre en valeur l'expérience du sujet au service d'acquisitions nouvelles. Tout autant, remarquons que la contingence explique la finalisation de la connaissance déjà évoquée : il est possible en développant ses compétences de changer en permanence de fonction sociale, selon les buts à atteindre. En adoptant ce principe, l'APC s'érige, tel qu'on le voit dans les contextes économiques où elle est implantée, comme une solution au chômage. Il est question par son modèle d'apprentissage, de donner au sujet les capacités requises pour développer en permanence des chances d'améliorer son quotidien. Enfin, la contingence explique pourquoi les compétences acquises ne sauraient se construire par une organisation disciplinaire et statique des connaissances, et encore moins par une logique des standards. Les besoins naissants par contingence autorisent en permanence une redéfinition de l'objet d'apprentissage autant que de nouvelles organisations nécessaires.

Tout ceci implique que c'est le sujet lui-même qui construit son expérience du réel, d'où sa connaissance et ses compétences. C'est ce que rappelle Jonnaert (2005, 16) qui affirme : *L'argument central d'un paradigme épistémologique constructiviste de construction de la connaissance, est le « primat absolu du sujet connaissant »*. Il y apparaît comme sujet connaissant puisqu'il n'est pas *tabula rasa*. Il naît dans un monde qui le déborde de toute part, et comme être socialement marqué. Alors, il se développe ayant cette marque sociale (langue, culture, coutumes...) comme *apriori* cognitif sur la base duquel il construit en permanence des schèmes toujours renouvelés et par lequel chaque jour il fait face à des situations du monde qui l'entoure. C'est donc en situation que l'apprenant construit/renouvelle en permanence ses schèmes avant de les appliquer au traitement de la nouvelle situation qui le confronte. De la sorte, non seulement le (socio)constructivisme clame le primat du sujet qui est à la fois sujet connaissant et sujet apprenant, mais également l'importance de la situation qui ouvre la porte vers, puis donne sens à la connaissance du sujet. Ajoutons que cet aspect permet de justifier sous l'APC une démarche consistant à construire toute intervention didactique à partir d'une situation problème évoquant des ressources cognitives pour aboutir à une seconde. Celle-ci se poserait en priorité par rapport à la démarche courante qui vise à partir d'un enseignement explicite de savoirs afin d'aboutir à des situations problèmes.

Parlant du développement de la structure neuronale humaine, Bandura (2009, 20-23) démontre que l'être humain est loin d'être le simple spectateur des processus internes qui sont à l'origine de son développement. Pour lui, le milieu ne saurait être l'agent réel des apprentissages du sujet. Le sujet est *l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience. Les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie.*

En ceci, l'auteur démontre le point de jonction entre une théorie sociale cognitive de la connaissance et le constructivisme. Selon lui, *la théorie sociale cognitive soutient un modèle d'agentivité émergente et interactive.* En d'autres termes, les actes que pose un individu sont doublement motivés, à la fois intrinsèquement et extrinsèquement. Bandura (*op. cit.*) explique que l'agentivité humaine se caractérise par l'intentionnalité. Elle *désigne tout acte réalisé intentionnellement.* Comme deuxième caractéristique, il évoque la pensée anticipatrice. Celle-ci apparaît en page 24 où il explique :

Les personnes se fixent des buts, anticipent les conséquences probables d'actions futures, sélectionnent et créent des séquences d'action susceptibles de produire des résultats souhaités et d'éviter des résultats fâcheux... À travers l'exercice de la pensée anticipatrice, les personnes se motivent et guident leurs actions dans l'anticipation d'événements futurs.

À ceci s'ajoutent deux autres caractéristiques que l'auteur évoque en page 25 et 28. La première, l'auto réactivité, désigne *la capacité à former des cours d'action appropriés et à motiver et réguler leur mise à exécution.* L'autre, l'autoréflexion, établit que *l'être humain n'est pas seulement l'agent de son action mais également l'examineur de son propre fonctionnement.* En d'autres termes, la compétence sous une logique d'agentivité ne saurait se résumer à un réflexe. Plutôt, elle serait l'aptitude à fournir une réponse réfléchie et appropriée à une exigence du milieu et en vue de satisfaire des attentes précises en termes d'état désiré.

Aussi le milieu culturel est-il co-déterminatif de l'agentivité humaine qui est loin d'être fonction de caractères uniquement génétiques comme le défendent la biologie et le cognitivisme. En ceci, Bandura explique pourquoi sa théorie répond à ce qu'il a appelé *supraun modèle d'agentivité émergente et interactive.* Elle est émergente en ce qu'elle se développe par un ensemble de processus mis en marche par l'individu, mais également interactive en ce que les processus mis en marche par l'individu revêtent un encrage partiellement socioculturel issu de l'interaction de l'individu avec son milieu social. Ceci veut

dire que, comme l'APC, tout modèle d'apprentissage se calquant sur cette thèse pose un apprentissage à la fois par l'action propre d'une part, puis par l'action coopérative d'autre part, (co)action par laquelle le sujet se développe et se donne une place viable dans la société.

Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière (2009, 50) évoquent la théorie de l'autodétermination pour démontrer que *tous les individus ont une tendance innée et naturelle à développer un soi de plus en plus élaboré et unifié. Néanmoins, le contexte dans lequel l'individu évolue peut soutenir ou restreindre celui-ci lors de sa tentative de maîtriser et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent.* De ce fait, ces auteurs expliquent à la suite de Bandura qu'il n'est aucune entreprise humaine qui ne soit le fruit de besoins individuels, lesquels sont soit soutenus ou entravés par des contraintes du contexte social. Par exemple, la nécessité de travailler en vue de satisfaire ses besoins est à la fois une finalité intrinsèque et extrinsèque d'abord à l'apprentissage, puis à l'intégration d'une activité rémunératrice. En d'autres termes, il y a dans ce cas un élément de motivation intrinsèque à l'apprentissage. Il s'agit du fait que l'individu sait qu'à un moment donné de sa vie, il devra travailler pour mériter son pain. Puis, un aspect extrinsèque de motivation à l'apprentissage se fonde sur le fait que la pensée de l'individu est soutenue par la valeur sociale attachée au travail comme moyen d'obtenir une rémunération ; par ailleurs, pour la société, plus on étudie, plus on se dote de capacités opératoires vitales pour un domaine d'emploi. Ajoutons que mieux on est rémunéré, mieux on peut satisfaire ses besoins et ceux de son entourage. De ce fait, comme toute activité humaine, l'apprentissage émerge ici comme une entreprise où l'individu réalise son soi, c'est-à-dire, une action que l'individu entreprend en guise de réalisation de ses aspirations personnelles, celles-ci étant soutenues par la pensée sociale.

L'individu n'apprend donc que s'il dispose de la motivation intrinsèque et extrinsèque nécessaires. Aussi ces motivations répondent-elles de la finalisation des apprentissages et soutiennent les thèses (socio)constructivistes selon lesquelles le sujet est le principal agent de sa compétencialisat[i]on, puisque c'est lui-même qui développe ses capacités à cause du besoin d'accomplissement. Il en ressort une connaissance qui porte l'encrage de sa motivation (intrinsèque) et des différents attributs sociaux (extrinsèques) qui vont avec, comme le rappelait Karsenti, & Savoie-Zajc(*op. cit.*). Plus encore, deux individus ne peuvent se faire les mêmes représentations de la connaissance. Cette différenciation exclut donc toute uniformisation des contenus et des apprentissages : il faut différencier et donner la place aux

constructions individuelles, les valoriser et les classer par niveaux de compétence et en fonction des buts fixés.

Dans le même ordre d'idées, Gosling (2009, 71) évoque la théorie de l'attribution de Heider pour démontrer que *nous sommes confrontés à un monde complexe et changeant, et nous avons besoin de le simplifier pour le comprendre, le prédire, le contrôler et le maîtriser*. Alors, toutes nos actions sont finalisées, l'apprentissage par-dessus tout. Car, c'est par l'apprentissage que nous arrivons à maîtriser la complexité du monde qui nous entoure et à agir sur celui-ci. En conséquence, l'apprentissage réel ne se fait qu'en situation : l'on ne peut intégrer le monde qu'en se frottant à sa réalité à travers des situations complexes. De plus, le besoin de vaincre la complexité et l'instabilité du monde constitue, de manière globale, la raison d'être de nos entreprises, y compris l'apprentissage. Rien n'est donc gratuit.

La finalisation de la connaissance revêt ici un double manteau, à la fois individuel et social. L'activité de l'apprenant intéresse l'individu et sa société. Pour autant, ces deux composantes se retrouvent mêlées au processus d'apprentissage, le premier par son action en tant qu'agent et la seconde par sa présence en tant que situation-contexte pour servir de cadrage à l'apprentissage. Car, c'est aussi pour elle et par elle qu'il renouvelle sa connaissance et lui donne sens (à travers des applications). C'est la contextualisation, principe sous-tendant la finalisation ci-dessus exposée. Les situations sont à la fois le cadre à travers lequel l'apprenant trouve la motivation, donc se donne un but d'aller vers la connaissance, puis celles par lesquelles il réinvestit cette connaissance, dans un état réactualisé, pour lui donner du sens. Alors, plus la situation se rapporte à la réalité qui confronte l'apprenant, plus elle est en même de le plonger dans un flux (Cosnefroy, & Fenouillet, 2009, 129 et Csikszentmihalyi, 2009, 109), et plus l'apprenant s'investit à acquérir la connaissance. Cet état précède celui de la situation comme cadre social d'utilisation de la connaissance mobilisée et comme contexte de son application.

Ceci marque toute la place accordée au concept de *contextualisation* dans la conception de la construction de connaissances et le développement des compétences qui s'en déduit. Merlo-Leurette, & Forissier (2009, 2), eux, appréhendent la contextualisation comme les *différents effets de contexte*. Faisant une application du concept à l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe, les auteurs pensent qu'en raison du principe de contextualisation, ces domaines de connaissance (comme tout autre) ne sauraient être introduits aux apprenants sans tenir compte des conditions de leur milieu. Le contexte donne donc sens à la

connaissance, de sorte que les mêmes ressources ne sauraient être appréhendées de manière uniforme et en dehors des situations formant le cadre de vie de chaque sujet.

Les thèses constructivistes sur l'objet connaissance vont donner naissance à la réfutation de l'atomisation du savoir, caractéristique des pédagogies comportementalistes, au profit d'une connaissance à l'état complexe. Comme synonyme à cette vision complexe de la connaissance, le constructivisme introduit la possibilité de faire naître de nouvelles disciplines appelées domaines d'études, ainsi que d'établir de nouvelles organisations interdisciplinaires de la connaissance. D'après Piaget, cité dans Auclair (2013, 9) il n'est plus question de *découverte des nécessités, mais l'actualisation des possibles, qu'ils soient présumés préexistants, ou création de nouveaux possibles par action intelligente ou organisante*. En effet, ils ne réfutent pas l'idée de l'existence de disciplines préexistantes. Plutôt, ils s'insurgent contre une conception statique et positiviste des savoirs conçus comme une découverte des possibles. Une telle posture est à l'origine de la hiérarchisation des disciplines sous le béhaviorisme. Car, si une connaissance relève de la découverte, alors elle est statique et nul n'a le droit de la modifier. Or, si les sciences (y compris celles dites pures) évoluent et qu'en leur sein des théories naissent et meurent, aucune science n'a le monopole de l'existence et il serait incongru de prétendre à la primauté d'une discipline au sein d'une catégorisation quelconque.

Tout au contraire, les connaissances se valent et l'existence de chacune d'elles est le fruit de l'intelligence et de l'organisation de la pensée humaine. Toutes les sciences proviennent de la pensée intelligente et organisationnelle humaine et la somme de ces connaissances ne peut être prise comme distincte des autres, puisque toutes sont le fruit de la raison. Ces connaissances ne se valent pas seulement, mais plus, elles sont inter-liées. Les constructivistes démontrent alors que les mathématiques, en tant que possible présumé préexistant, font au moins appel à la langue pour s'exprimer, ainsi que le reconnaît Masciotra, & Medzo (2013, 4) dans un exemple qu'ils prennent pour montrer la nécessité d'adaptabilité de l'individu au passage d'une première situation à une seconde du même ordre. Plus encore, tout savoir en mathématiques existe-t-il au sein de ce champ en corrélation avec d'autres savoirs, de sorte que l'un permette l'intelligibilité de l'autre. Ces deux exemples étayent à suffisance le postulat constructiviste d'une connaissance en réseaux et aux organisations possibles. C'est ce qui va créer au sein de l'APC l'émergence de nouveaux objets d'études ou domaines disciplinaires, lesquels, au même titre que les réseaux interdisciplinaires, présentent un

caractère construit sur la base de connaissances d'autres disciplines ou domaines disciplinaires. Ceci se définit alors comme l'interdisciplinarité, concept impliquant la présentation de savoirs supposés d'origines diverses selon une organisation rendue possible par un but, donc une finalité commune à atteindre (Jonnaert, &al., 2005, 17). Ces auteurs défendent que sous l'APC, la perspective interdisciplinaire se base sur le fait qu'une logique des compétences fait appel à la prise en compte du caractère complexe des situations. Aussi l'exercice des compétences dans de tels contextes ne saurait-il ne pas valoriser une pluralité des savoirs et méthodes.

En outre, puisqu'elles traduisent les exigences du contexte social sur la construction et la mobilisation de la connaissance, les situations soumettent à l'individu des problèmes d'ordre complexe qui ne peuvent être résolus qu'à travers l'application d'une connaissance à l'état complexe. Le sujet fait donc appel à des ressources d'origines variées, mais qui toutes se retrouvent par rapport aux exigences de la situation pour exercer et construire ses compétences. En enseignement-apprentissage, cette application de la connaissance à des situations sociales complexes est ce que nous avons identifié plus haut comme la contextualisation. Ce concept émerge de la vision (socio)constructiviste et socioculturelle d'une *cognition située* que Grossens (1993, 17-18) traduit ainsi qu'il suit : *L'activité cognitive du sujet ne peut donc être étudiée sans que ne soit, dans un même mouvement dialectique, pris en compte la situation d'interaction immédiate dans laquelle se trouve le sujet, ainsi que le contexte social et culturel dans lequel cette situation se trouve.*

Sous ce postulat, l'enseignement-apprentissage se définit comme l'action de reconstitution d'un cadre social donnant un sens à la connaissance, selon qu'on conçoit par exemple qu'apprendre à agir en famille ne s'apprend mieux qu'en contexte familial ou par des situations complexes remplaçant le sujet dans un cadre familial.

Le (socio)constructivisme revient sur les thèses de l'agentivité humaine ici débattues à travers les théories de la motivation pour soutenir que *la personne agissante n'est pas séparée de son contexte d'action dans le monde, elle le détermine tout en étant elle-même déterminée par lui* (Jonnaert, &al., 2005, 15). Alors, sa connaissance n'est point *une connaissance abstraite et décontextualisée* ; plutôt, elle prend la forme de *l'expérience concrète et intuitive de la personne en situation et en action*. C'est cette action co-déterminante qu'entretiennent le sujet, l'objet et le milieu qu'est la *contextualisation*. L'APC reprendra donc la connaissance située pour parler de contextualisation didactique, terme qui pose l'exigence que d'une part,

en apprentissage, l'on tranche avec l'élémentarisation, méthode par laquelle le positivisme rendait assimilable la connaissance à travers sa fragmentation et son organisation par paliers successifs et niveaux de complexité. D'autre part, cette contextualisation fait fondre les barrières imposées sur les savoirs pour permettre que des compétences se développent aux travers de l'application de connaissances variées, mises en réseau selon qu'elles se rapportent aux besoins du contexte.

Évoquons enfin les notions piagésiennes de conflit cognitif et vygotkienne de conflit sociocognitif. Selon Piaget, l'apprentissage naît de la motivation que ressent l'individu de connaître. Cette motivation peut être le fruit du *déséquilibre cognitif dû à la perception d'une différence entre ce que l'on croit savoir d'une réalité et ce que l'on constate [dans la] réalité*. Il s'agit du décalage existant entre notre conception et un avis opposé (Raynal, & Rieunier, 2010, 117-118). Gilly Cité dans Clermont, & Nicolet (1988, 24) définit le conflit sociocognitif comme étant *une dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui, et recherche, dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune*. L'on peut alors conclure que le conflit sociocognitif correspond au second aspect du conflit cognitif défini ci-dessus, mais avec particularité d'inclusion d'une composante interaction et recherche commune d'un consensus. Il en ressort un modèle d'apprentissage fondé sur le postulat d'une cognition distribuée : le sens donné aux savoirs relève d'une co-construction où les interactions interindividuelles et les interactions individu-artéfacts cognitifs sont clés. Ceci explique la conception des ressources que soutient l'APC, selon que nous le présentons *infra*.

La notion de conflit (socio)cognitif permet de préciser le fait que tout apprentissage est un acte social (Ladjili, 2009, 15), lequel implique une interaction constructive à partir de laquelle l'apprenant se bâtit dans un processus de confrontation-opposition/discussion-recherche-résolution/équilibre. Ceci fait également ressortir l'importance des pairs et des ressources extérieures dans la mobilisation des connaissances utiles au développement et à l'exercice de compétences. Le conflit (socio)cognitif est l'élément clé qui dans les théories (socio)constructivistes permet de redéfinir efficacement le rôle de l'enseignant en tant qu'aide, paire qui participe à la construction de la structure mentale de l'apprenant. De même, elle précise l'acquisition de la connaissance : le savoir n'est plus transmis, il est désiré, recherché, puis (re)construit, voire réemployé.

ii. Des rôles actanciels

Les différentes thèses de la psychologie cognitive développée *supra* impliquent un sujet (apprenant) connaissant. Il n'est pas une table rase. C'est d'ailleurs lui qui donne sens à la connaissance. Il la construit selon ses *aprioris*. Il est donc principal acteur, artisan de ses connaissances. L'enseignant n'est auprès de lui qu'un simple facilitateur, un inter-actant sur qui le sujet peut également s'appuyer au cours de sa construction ; tout est centré autour de l'apprenant. Il initie sa démarche vers la connaissance en situation, choisit ses ressources, et recherche les moyens d'accès à ces dernières.

iii. Des caractéristiques de l'objet connaissance

L'objet (la connaissance) est essentiellement subjectif, incarné, car la connaissance n'a de sens hors du sujet connaissant. Pour le constructivisme, le réel en soi n'existe pas, tel que l'explique Drouin-Hans (2002, 754) : *La compréhension [de l'expérience sensible] suppose non pas qu'on nie ou qu'on écarte les conceptions individuelles [du sujet] et leurs méta cadres historiques, mais qu'on les fusionne avec la réalité, donnant à celle-ci [c'est-à-dire, à cette réalité] un sens nouveau, un sens construit.* La connaissance est de ce fait entachée des préconceptions du sujet. Elle est sa construction, sa propre expérience du réel, mais aussi, une expérience qui porte les marques du milieu socioculturel du sujet. C'est pourquoi, les connaissances à enseigner sont fortement dictées par le contexte et donc variables selon les situations et les besoins. Aussi cette connaissance est-elle complexe, puisque l'apprenant fait appel à des ressources en schèmes et non plus à des éléments dissociés les uns des autres pour résoudre des problèmes. C'est par un tout complexe de connaissances qu'il aborde les situations complexes auxquelles il se trouve confronté dans son milieu.

iv. De la méthode

La méthode, elle, est constructiviste et interactionniste. En d'autres termes, elle suppose la mise en œuvre d'*aprioris* du sujet, base sur laquelle il construit son expérience. En d'autres termes, il ne s'agit pas de copier la réalité, mais d'exprimer sa propre appréhension de ce qui est. La construction n'évoque pas simplement la convocation des structures cognitives du sujet, mais aussi, l'interaction avec les autres acteurs sociaux, y compris l'enseignant.

Quatre points essentiels sont de ce fait utiles pour identifier des compétences acquises : l'action du sujet, la visée de leur développement, les situations d'apprentissage et la place des

ressources. Dans la logique de Pépin (1994) cité plus avant par Jonnaert, des compétences sont dites *acquises* si dans le processus d'apprentissage, c'est le sujet qui les développe lui-même, inconsciemment, au cours de son action sur le monde et afin d'intégrer ce monde-là de manière harmonieuse, donc de manière à s'y faire une place. Ceci implique que dans le processus de développement des compétences acquises, le sujet est placé face à des situations dites problèmes, des situations qui le remettent face à son environnement et aux problèmes qui le confrontent jour après jour. Puis, c'est en développant des solutions à ces problèmes qu'il se développe lui-même, donc qu'il devient compétent. Pareillement, c'est en développant ses compétences par sa propre action sur son milieu qu'il s'y fait une place. Aussi, la construction n'exclut en rien la coaction. Au contraire, l'action coopérative avec apport des pairs et de l'adulte (l'enseignant et tout expert) sont une particularité essentielle de ce processus de développement et exercice de compétences.

La visée des compétences acquises est donc l'intégration du sujet dans le monde qu'il trouve à sa naissance et qui le met face à de nombreux problèmes. En revanche, il ne peut intégrer ce monde que s'il est capable de développer ses capacités à trouver des solutions à ces problèmes. Les théoriciens des compétences acquises soutiennent donc qu'il n'est de processus d'apprentissage plus logique et fiable pour favoriser le développement de ce type de compétences qui ne consiste à remettre l'apprenant face au monde qui le confronte afin qu'il apprenne à s'y faire une place en le modifiant (à partir des solutions qu'il peut développer aux problèmes de chaque situation). En se référant à l'enseignement-apprentissage, ce type de compétences n'est développé qu'à travers un enseignement par situations, contrairement au modèle mis en place par le Cameroun. Nous y revenons *infra*.

Les compétences acquises ne sont donc pas tout-à-fait innées comme le laisserait croire Chomsky (1977), cité dans Fotso (2011, 27) et Notari (2008). Pour Chomsky, la compétence serait cette capacité qu'auraient les humains d'improviser et d'inventer continuellement du neuf sans puiser dans une liste préétablie, laquelle capacité les différencie des autres êtres. Mieux, elle est (co)construite. En d'autres termes, elle correspond à l'expérience que le sujet se fait du monde qui l'entoure. C'est cette expérience qu'il doit réinvestir au cours de sa vie face à de situations similaires. Il a donc des *aprioris* qu'il convoque comme pré-requis pour bâtir son expérience. C'est pour cette raison qu'il n'est pas une table rase, et non pas tout-à-fait parce qu'il est né avec des compétences. Cependant, soulignons que si la capacité chez Chomsky est cette composante innée assimilée à la compétence, ceci révèle le fait que cette

entité ne saurait se définir comme une capacité ni un ensemble de capacités innées à l'homme. Nous y revenons plus bas.

3. Similarités et différences entre compétences transmises et compétences acquises

(i) Similarités

Un premier point de convergence entre ces deux types de compétences reste leur penchant commun pour l'apprentissage plutôt que l'instruction. C'est ce que note Brassat (2013, 3) : *Toutes ont cependant en commun de se situer du côté de l'apprentissage plutôt que de l'instruction, et de poser le premier comme une conduite du sujet apprenant dans le réel, observable, mesurable et objectivement finalisé par des besoins et intérêts vitaux.*

De ce fait, le point central de réconciliation entre compétences transmises et compétences acquises est la place donnée au milieu et par ricochet, à l'applicabilité des connaissances. Par la notion d'adaptation, la psychologie comportementaliste attribue une place au milieu. En effet, l'adaptation, d'abord introduite par Guthrie sous l'influence de l'évolutionnisme darwinien (St-Yves, 1982, 20-21), suppose le besoin qu'éprouve l'homme à réagir de manière appropriée face à une situation particulière dans le but de satisfaire un besoin vital. Par ceci, il reconnaît la nécessité pour l'homme d'arrimer son comportement, et donc ses connaissances aux exigences d'une situation de vie posant un problème précis. Ce constat nous permet d'ailleurs de dire que la notion de compétence tire son origine de l'évolutionnisme darwinien.

Qu'à cela ne tienne, nous observerons quelque réserve quant à la logique comportementaliste qui poserait une difficulté de transférabilité des compétences ainsi développées dans le plus tard et l'ailleurs. Tout d'abord, reconnaissons que l'exercice de toute compétence en situation de vie réelle requiert l'application de ressources. Cependant, ces ressources ne doivent pas être transmises au sujet. Il doit plutôt les mobiliser. Or, si tous les intrants (ressources) utiles au développement de la compétence sont fournis par l'enseignant, rien ne garantit que l'apprenant puisse aisément et de manière autonome produire le même comportement ailleurs, sans l'aide de l'enseignant qui lui fournissait les ressources au cours de la première expérience. Et pourtant, en laissant à l'apprenant le soin de décider des ressources dont il aurait besoin puis de la manière de les mobiliser, l'on est au moins certain que celui-ci intériorise la mobilisation et qu'il puisse refaire le chemin parcouru plus tard et ailleurs. Sous ce second modèle, le seul véritable défi pour l'enseignant demeure de mettre en œuvre une

stratégie qui garantisse une mobilisation effective et (quasi)autonome des ressources nécessaires par l'apprenant lui-même.

Relevons en outre que si la première expérience requérait l'application des ressources à une situation ponctuelle, la multiplication de la fréquence de production du même comportement par un renforcement ne garantit que très peu la probabilité de reproduction de la réponse en question plus tard et ailleurs. Ceci nous mène à aborder les différences entre compétences ontologiques et compétences acquises (ou compétences intégratives).

(ii) Différences

Les différences entre compétences transmises et compétences acquises pourraient se résumer dans le tableau suivant :

Entrées	Compétences transmises	Compétences acquises
Modèle de développement	Réception-reproduction mécanique : modèle externaliste	(Co)construction: processus réflexif initié par le sujet-acteur qui peut être en collaboration avec ses pairs. C'est donc une démarche à la fois internaliste et externaliste.
Nature des objectifs	Objectifs de maîtrise d'éléments de savoirs, savoir-faire et savoir-être enseignés (beaucoup plus en marge de situations de vie)	Objectifs d'intégration à la vie sociale (en considération de l'ici, du maintenant, du plus tard et de l'ailleurs)
Place du sujet apprenant	Table rase, simple réceptacle et exécutant	Artisan de ses compétences, agent social, acteur responsable
Place accordée aux situations	Absence des situations de vie	Centrales au développement et à l'exercice de compétences intégratives
Traitement accordé aux ressources	Focus sur la connaissance transmise et les différents processus observables de sa restitution.	Les ressources sont situationnelles, variées et convoquées de manière décloisonnée par le sujet selon la situation, puis dirigées vers l'accomplissement d'un but.
Pratiques pédagogiques	Liées en pratique à la pédagogie de la maîtrise et à la pédagogie par objectifs (PPO/APO) ou typologie APC par standards (Roegiers, 2008a, 66-67 et Roegiers, 2008b, 3).	Liées en pratique à l'approche par les compétences (APC) avec entrée par les situations de vie, ou à la perspective actionnelle (Roegiers, 2008a, 67 et Roegiers, 2008b, 8)

Perception globale de la compétence	Réduite au comportement réflexe de restitution de la connaissance d'après un modèle prédéfini selon les niveaux de la taxonomie de Bloom	Vue comme entité complexe individuelle ou collective et à composantes conceptuelles, performantielles et artéfactuelles
-------------------------------------	--	---

Tableau 1 : différences entre compétences transmises et compétences acquises

II- Analyse des types de compétences selon la finalité

En rapport avec la finalisation de la connaissance, nous avons énuméré *supra* quatre postures épistémologiques à savoir les postures scientiste, utilitariste, scepticiste et indéterministe. Le scientisme se résume à l'idée selon laquelle le développement scientifique est essentiel pour accéder au progrès. La science est donc mise au service du développement des conditions de vie humaine.

L'utilitarisme, lui, traduit une posture épistémologique où *le savoir prend son sens par les actions qu'il permet de réaliser; la dimension opérationnelle est primordiale ; la valeur des savoirs repose sur le pouvoir d'agir sur le réel. Le savoir est alors considéré comme une ressource dans une perspective productive* (Simmonneaux, *op. cit.*). Le scepticisme, quant à lui, traduit l'aspect critique qui devrait être développé en vue de réduire les méfaits de la science. Et enfin, l'indéterminisme soutient la valeur subjective et auto/socio-directive du développement de la connaissance. Visiblement, ces différentes épistémès philosophiques sont à l'origine des compétences acquises (confer analyses précédentes). Toutefois, relevons qu'il en a découlé des typologies de compétences dans la littérature construite autour de l'APC. Nous estimons donc qu'il serait judicieux de nous y arrêter pour une analyse plus approfondie.

○ Sous la posture scientiste, des compétences (intra)disciplinaires

Les compétences relatives à cette épistémè sont fortement liées aux savoirs déclaratifs. Elles sont de nature disciplinaire (d'où les terminologies, compétences disciplinaires/intra-disciplinaires). Leur particularité reste leur centration sur l'application des savoirs déclaratifs en rapport avec une discipline ou un domaine disciplinaire en vue d'atteindre des finalités de développement individuel et social. Ce développement se réalise à travers la production de biens et de services. Ceci correspond à ce que Belinga (2013, 169) appelle compétences épistémiques, lesquelles sont orientées vers la mise en valeur de la dimension de *l'homo sapiens*.

- **Sous la posture utilitariste, des compétences transdisciplinaires**

La posture utilitariste correspond aux compétences transdisciplinaires, à forte caractéristique procédurale. En effet, sous ce postulat, le développement de compétences va s'articuler autour d'une organisation interdisciplinaire des connaissances débouchant sur la création de nouvelles disciplines appelées domaines disciplinaires et le regroupement de disciplines en champs disciplinaires. Les compétences qui en naissent sont transversales, s'identifiant à des champs disciplinaires, et donc, s'exerçant à travers les savoirs procéduraux relatifs à diverses disciplines : réaliser, apprécier, rendre compte (Brassat, 2013, 4), argumenter, analyser, expliquer, démontrer (Schneeberger, Robisson, Liger-Martin, & Darley, 2007) ; informer : chercher l'information, la traiter, la communiquer de manière efficace, etc. En lien avec la classe de langue, il apparaît clair que la compétence transversale de base, au sens de Puren (2009, 6) reste la compétence informationnelle (qui intègre la compétence communicationnelle). Pour cet auteur, alors que la seconde se limite au paradigme de l'information-communication (une conception de l'information comme simple partage d'informations, sans qu'on se préoccupe du que faire de cette information), la première va plus loin, optant pour un paradigme d'information-action, où en plus du volet transmission/partage d'informations, on ajoute les volets traitement de la connaissance et emploi de la connaissance, soit agir sur la connaissance selon Loisel (2010, 4) d'une part et agir par la connaissance d'autre part. En page 10, ce dernier démontre que l'enjeu est celui *de former les élèves à dépasser l'approche à la fois locale, individualiste et ponctuelle de l'information qui était celle de l'approche communicative, pour une approche à la fois globale, collaborative et durable* - la connaissance devant être employable à la fois par l'individu comme par d'autres, dans l'ici et l'ailleurs, maintenant et plus tard. Notons que l'auteur précise un enjeu académique très important de la compétence informationnelle : apprendre à manifester le désir de l'information, à la rechercher, créer, manipuler et partager (en déterminant à qui, quand, comment et quelle information partager), puis à l'utiliser. Plus encore, ceci relève de l'apprendre à apprendre qui est l'une des missions clé du cours de langue.

Il en découle l'explication du lien que devrait avoir le cours de français avec les autres disciplines sous cette nouvelle perspective, de manière à montrer à l'apprenant comment aborder, à travers la langue, les autres domaines de connaissance et y reverser ses savoirs en langue, et *vice versa*. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la compétence informationnelle et sa sous-jacente communicationnelle sont classées transversales, puisqu'elles se développent à travers les disciplines. Sur le plan professionnel, la compétence informationnelle serait d'un très grand apport dans la capacité des individus à travailler avec d'autres en entreprise. Car, le travail avec d'autres inclut la capacité à partager, gérer et utiliser des informations créées par soi-

même ou par un autre pour traiter des situations, mais également à s'assurer que les informations mises à la disposition des autres soient employées aux fins souhaitées. Cette posture de compétence relève de l'*Homo faber*, dimension de l'homme à laquelle Belinga rattache une *compétence procédurale* (*Ibidem*). Relevons cependant avant la transition que nous parlerons mieux dans ce travail de composante linguistique de la compétence professionnelle d'après le débat que nous engageons *infra*.

- **Sous les postures indéterministe et scepticiste, des compétences axiologiques et esthétiques**

À ces postulats se rattachent, dans la littérature, des compétences mettant l'accent sur les savoir-être. Au sens de Belinga, il s'agit de valoriser les deux dernières dimensions de l'*homo ethicus* et de l'*homo aestheticus*. Il leur rattachera alors respectivement des compétences axiologiques et esthétiques.

La posture indéterministe met donc l'accent sur le développement de compétences de vie se rapportant au vivre ensemble : la coopération, la tolérance, la prise de décision responsable, le respect de l'environnement, la préservation de sa santé et de celle d'autrui. Aussi les volets culturels sont-ils très importants. C'est ainsi que la littérature parle de compétence culturelle et socio-affective (Belinga, 2013, 170-171 et Puren, 2013). Dans le domaine socioprofessionnel, cette compétence mettrait l'accent sur la valorisation des cultures d'entreprise et des sciences et techniques. Nous définissons la culture d'entreprise plus bas en parlant du concept de professionnalisation. Nous revenons sur ces deux aspects *infra* pour montrer leur incidence sur l'analyse des besoins et autres aspects d'un programme de français sur objectifs spécifiques. En clair, notons qu'il s'agit ici de mettre l'accent sur l'éthique, sur ce qui est moral et qui favorise le vivre ensemble.

La posture scepticiste mettra, pour sa part, l'accent sur le bien fait puisqu'engageant l'apprenant dans un processus critique où il doit pouvoir analyser tout phénomène social, avoir un sens discriminatif et savoir retenir pour lui et pour la société que ce qui est bon. Sous cette posture, le rapport à la connaissance se traduit par la production de ce qui est beau et bon, donc profitable : il faut produire ce qui est beau et agréable, voire bon et profitable pour la société et non ce qui la détruirait, ne lui serait d'aucune utilité ou ne contribuerait pas à son plaisir.

Face à la classification ci-dessus, nous dirions plutôt qu'en réalité, il n'est de compétence qui soit parfaitement uni-finalisée lorsqu'il s'agit de compétences acquises. Car, l'intégration des acquis,

comme le relève Fotso (2011, 41) à la suite de Raynal, & Rieunier (2010), implique la mise en relation de savoirs, savoir-faire et savoir-être articulés ensembles pour produire une réponse adaptée à une situation problème. Pour ce qui est des compétences transmises, l'élémentarisation de la connaissance rend encore possible dans une certaine mesure une parfaite discrimination des finalités et des compétences à la lumière de ce qui précède. En d'autres termes, en considérant la typologie précédente, on se rapprocherait du béhaviorisme.

Nous dirons en définitive que l'APC offre une diversité de manœuvres épistémologiques pour le développement des compétences, lesquelles imposent selon la nature du système, des choix et selon le choix opéré, un respect scrupuleux de la démarche adaptée en vue d'atteindre les objectifs souhaités. C'est pourquoi, il est nécessaire de comprendre la distance entre les deux types épistémologiques de compétences, si dans un système éducatif, l'on veut appliquer une logique des compétences avec succès.

Toutefois, nous croyons qu'il est nécessaire de nous arrêter sur un aspect qui vaudra tout autant pour la définition de la compétence *infra*, à savoir s'il vaudrait mieux parler de compétences ou de la compétence. Nous initions ici ce questionnement en raison du fait qu'il nous semble qu'une distinction excessive nous ramène à un morcellement abusif des compétences. Celle-ci aurait par conséquent une incidence néfaste sur les programmes de formation. En d'autres termes, ceci aboutit à un retour vers l'associationnisme béhavioriste, logique à l'origine de compétences qui s'assimilent mieux à des savoirs, savoir-faire et savoir-être, et ce, en dépit de la remarque déjà portée sur le fait qu'aucune compétence, du moins sous une logique cognitiviste, n'est enclenchée sans la contribution de ces trois éléments. Alors, sans toutefois rejeter en bloc la typologie de Belinga sus-évoquée, nous pensons qu'il vaudrait mieux concevoir la compétence comme répondant de l'ensemble des quatre dimensions de l'homme. C'est-à-dire que chaque fois que la/une compétence est enclenchée elle tient compte de l'homme dans ses facettes *Homo-sapiens*, *Homo-faber*, *Homo-estheticus* et *Homo-aestheticus*. C'est à travers toutes ces dimensions que la compétence s'exerce et se développe. C'est ce qui fait d'elle une complexité apte à répondre aux exigences de situations d'une vie complexe. Sur cette même longueur d'ondes, soulignons que Fosto (*op. cit.*) élabore une classification de compétences sur la base d'oppositions binaires : des compétences de base qui s'opposent à des compétences de perfectionnement et des compétences disciplinaires qui s'opposent à des compétences transversales. Nous craignons que toutes ces classifications ne répondent de la logique de standards et de son influence béhavioriste. Sous une logique de familles de situations, nous pensons mieux qu'il n'est de compétence qui s'exerce outre la contribution de composantes disciplinaires et transdisciplinaires. De même, à vouloir fragmenter cette entité pour y voir des compétences de base et des compétences de

perfectionnement, nous pensons que nous ramerions alors à contre-courant de la complexité cognitiviste qui entrevoit cette réalité comme transversale, puisqu'elle est essentiellement interdisciplinaire, voire interculturelle et fondamentale à l'intégration sociale.

Ces considérations, nous semble-t-il une fois de plus, démontrent que compte tenu des deux grandes orientations théoriques ainsi définies, deux formes de compétences s'opposent sous l'APC : des compétences transmises (béhavioristes) et des compétences acquises (cognitivistes). Cette classification met en valeur le modèle de développement de la compétence et la modalité de son exercice. À côté de cette classification, nous pouvons distinguer une classification par finalités, où nous distinguerons sous une logique APC avec entrée par les situations de vie, deux finalités principales, correspondant à deux compétences : une compétence professionnelle pour la finalité d'insertion socioprofessionnelle et une compétence (inter)culturelle répondant de la finalité (inter)culturelle. Ces deux finalités sont développées ici-bas, notamment dans la portion de notre travail réservée aux orientations curriculaires sous l'APC. Notons aussi que nous ne les opposons pas tout-à-fait, puisqu'elles peuvent être envisagées comme complémentaires.

2. Développement historique et scolastique de l'APC

Dans cette partie, nous tentons de retracer l'évolution de l'APC. Contrairement à Fotso (2011) et Belinga (2013) qui choisissent de situer cette approche à partir du souci constant de l'éducation depuis ses origines, nous adoptons une logique visant à établir les fondements de son affirmation comme pédagogie de l'intégration.

Nous partons néanmoins du fait que le terme *compétences* est généralement reconnu comme émanant du monde industriel et de son désir de rationaliser la gestion en entreprise (*scientific management*), de manière à maximiser les rendements. L'objectif était de réduire au maximum les erreurs des machines, mais surtout des hommes (Fotso, 2011, 51-52, et Belinga, 2013, 162). C'est ainsi que sous l'influence conjointe du taylorisme et du béhaviorisme naîtra dans le cadre des travaux de management pédagogique de l'École de Chicago la pédagogie par objectifs vulgarisée par Mager (1971). À la suite de ce mouvement, observons la pédagogie de la maîtrise, où des chercheurs, sous la houlette de Bloom, rationalisent davantage l'action pédagogique et préconisent que l'objet d'enseignement soit découpé et organisé en paliers successifs à niveaux de complexité graduels, le passage au niveau supérieur étant conditionné par la maîtrise du niveau précédant. Selon Lescure (2010, 211-212), cette pédagogie à forte influence et visée socioprofessionnelle représente une étape clé du développement de l'APC en ce qu'elle fonde un enseignement-apprentissage visant le

développement de savoir-faire comme preuves de nature comportementale (donc observable) de la maîtrise de savoirs disciplinaires. Déjà, soulignons que ces deux pédagogies constituent la première génération d'APC, soit l'approche par standards (Guillemette, & Gauthier, 2008), typologie se distinguant de l'entrée par les familles de situations de vie. Cette première apparaît comme la plus prisée en Europe. La Grande-Bretagne, la Suisse et la Belgique seront les pionnières de cet enseignement qui définit des compétences à minima au sein de référentiels, en se basant sur les éléments de savoirs à maîtriser. Même si la transmission du savoir y est critiquée, cette démarche reste privilégiée (Lescure, 2010, 214-216). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'on attribue à cette mouvance la construction de compétences dites transmises en référence à l'enseignant qui est le point de départ du savoir.

La seconde, elle, est plutôt à dominance cognitiviste par son rejet des pratiques transmissives, et associationnistes. Elle constitue l'option choisie dans la majorité de pays africains. À son avènement, elle se déclinera sous l'appellation d'approche par les compétences de base ou pédagogie de l'intégration. C'est l'APC de deuxième génération fondée par Ketele. C'est grâce à l'avènement de la psychologie cognitive à partir des années 50 que celle-ci se développera. Elle matérialise alors cette vieille volonté du monde éducatif de se défaire de l'influence béhavioriste.

Pour ce qui est des événements qui marquent l'essor de la pédagogie de l'intégration, notons en 1979 l'ouverture vers un dépassement nécessaire de l'APO à l'issue des travaux de Hameline (1979) sur la pensée par les objectifs. Celle-ci est suivie de l'émergence d'une *typologie transdisciplinaire* initiée par D'Hainaut (1980) dont les travaux s'inscrivent à la suite de Lave. Il s'agit alors d'apporter une réponse aux méfaits de la fragmentation des objectifs et des savoirs qui avait cours sous l'APO (Delorme, 2009, 115). C'est sur ce fondement que dès 1979, il est préconisé d'élaborer des objectifs en termes de *capacités générales*. Puis, à l'issue de la Rencontre franco-belgo-suisse de 1982 à Lyon, une première définition de la compétence en tant qu'entité complexe est suggérée : *La compétence, contrairement à la capacité est reliée à une situation concrète ou à une classe de situations ; elle est repérable de telle sorte que l'on puisse définir son degré de difficulté pour un âge donné* (Delorme, 1982). Cette définition trouvera alors une vive opposition quant à son devenir, selon que ses détracteurs la jugeront fragile des points de vue épistémologique et scientifique. Or, il s'agissait de promouvoir au sein de la coopération dans l'Union Européenne, une définition de la compétence comme entité intégratrice d'acquisitions

cognitives, d'habiletés motrices et d'attitudes affectives dans une optique d'harmonisation du langage et de démarcation face à l'influence persistante des pédagogies behavioristes et de leurs pratiques transmissives.

En dépit de ce premier revers, cette seconde logique se développera grâce aux théories de l'école nouvelle (la pédagogie par centres d'intérêt, la pédagogie fonctionnelle, la pédagogie différenciée et la pédagogie du projet), théories situées entre les XIX^e et XX^e siècles et cependant, compatibles avec les thèses de la psychologie cognitive. Par leur apport, l'américain Dewey, le belge Decroly, et Claparède lèguent à l'APC de deuxième génération le pédocentrisme et le naturalisme qui la distinguent de l'approche traditionnelle (Deronne, 2012, 3-4). Aussi, l'influence des travaux de Chomsky (fondant l'approche communicative) contribuera-t-elle à recentrer le débat susmentionné sur une définition de la compétence comme entité globale ayant une composante notionnelle : il entrevoit la compétence communicative comme ayant une composante linguistique, d'où la notion de ressources (*Ibidem*). Un autre apport sera de montrer la dimension fonctionnelle et sociale de la compétence qui pour lui, est une fonction adaptative qui s'actualise en situation et en vue du remplissage d'une fonction sociale précise : la compétence de communication est étayée par la sous-compétence linguistique en vue de l'accomplissement d'une communication efficace dans une situation simulée ou réelle (*Ibidem*). C'est l'essor d'une plus large approche de la connaissance finalisée.

Le besoin de renforcer la réalisation du développement de l'homme dans toutes ses dimensions à travers l'école entraînera enfin l'émergence d'un APC de troisième génération, plus-value cognitiviste (avec fort apport du constructivisme et du socioconstructivisme). Elle se veut un approfondissement des travaux menés au cours des années 80 par Ketele sur *la pédagogie de l'intégration* présentée ci-dessus. Sur ce récent développement, l'APC se décline sous l'appellation d'approche/perspective actionnelle, nouveau champ de bataille de l'Union européenne introduit vers la fin des années 90 dans le Cadre européen commun de référence (CECR). Des chercheurs tels Purren, Bourguignon et Richer y travaillent.

Selon Lescure (2010, 213) la perspective actionnelle se développe principalement dans le cadre de l'enseignement de la langue, comme évolution de l'approche communicative. Celle-ci préconise l'action. En d'autres termes, il est question de replacer l'apprenant au centre de son apprentissage. Il doit alors apprendre à agir ou co-agir sur et par la langue. Pour généraliser, la perspective actionnelle met les ressources au centre de l'action sociale de

l'individu à travers la réalisation de tâches dans un projet d'ensemble. L'action ainsi menée se situe comme l'aboutissement d'une démarche que rappellent Houchot, &al. (2007, 7-8) initiée par la publication de la charte des programmes du 13 novembre 1991. Celle-ci unifiait l'organisation de la conception des programmes disciplinaires et officialisait l'usage préférentiel des deux notions de connaissance et compétences. Ce développement est suivi en 1996 du *Livre blanc sur l'éducation et la formation*, de la Stratégie de Lisbonne en 2000, de l'adoption en 2004 d'un Cadre européen de référence des compétences clés, puis des recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne du 18 décembre 2006 incitant la définition de programmes en termes de huit compétences clés nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi. Les compétences ici préconisées se caractérisent par leur *transversalité*, *l'intrication* des éléments qui les constituent, puis leur nature contextuelle et transposable (*Ibidem*).

Parallèlement, sous les travaux de l'école dite québécoise, le Québec développe un programme visant à perfectionner l'application de l'APC dans son contexte. Cette école propose un apprentissage et des évaluations à travers des tâches replacées dans des situations comme solution d'une réelle révolution par l'APC. L'enjeu est de se défaire de la logique des standards qui marque encore aujourd'hui la dominance persistante du béhaviorisme. Ils parlent alors d'*approche énaactive* ou de l'action en situation, approche introduite en Afrique sous l'appellation d'*APC avec entrée par les situations de vie*. Y travaillent des chercheurs tels Jonnaert, Masciotra et Medzo.

C'est sous l'expertise de ces écoles que se répandra l'APC en contexte asiatique, sud-américain et africain. Cette adoption de l'APC ne s'est cependant pas faite sans écueils. Nous abordons ici-bas l'introduction de l'APC dans quelques contextes dans le but d'avoir une assez claire compréhension des problèmes suscités par la vaste réforme.

3. Problématique des réformes par l'APC dans le monde

○ Cas de la Suisse

Introduite en Suisse vers la moitié des années 90, l'APC se concrétise par une réforme qui entre en vigueur en 2000 et se généralise en 2005 par le *Plan cadre romand*. L'approche par les standards y est choisie malgré des contenus curriculaires en termes de compétences fondamentales CDIP (2011).

Houchot, &al. (2007) notent la particularité du cas Suisse en termes d'évaluation, où le système prend totalement en compte les attitudes de l'apprenant, à tel point que les modalités d'évaluation de 2004 substituent une évaluation qualitative par appréciations à la traditionnelle notation chiffrée, sans toutefois éliminer, ni donner le primat à l'évaluation chiffrée.

- **Cas de la Belgique**

Citée *supra* comme l'une des pionnières de l'implantation de l'APC dans sa forme *competence-based learning*, la Belgique francophone, elle, introduit réellement l'APC en 1997 par le décret *Missions* du 17 juillet 1997. Ce document fixe les *objectifs généraux* à atteindre par tout enseignement en termes de compétences (Deronne, 2012, 12). Sur la base de ce décret se développeront des référentiels de compétences pour lesquelles les programmes définissent des contenus. La logique ici est de négocier un degré de standardisation, même si les cantons restent autonomes quant au choix et à l'implémentation de l'APC qu'ils font. En 2002, de nouveaux programmes axés autour de standards nationaux sont introduits. Les curricula s'y déclinent en termes de compétences. Ici, Houchot, &al. (2007, 18) observent que de même qu'en Grande Bretagne (2000), au Québec, ainsi qu'en Suisse, l'APC relève d'un effort de négociation d'un juste équilibre entre compétences et enseignement disciplinaire, d'où la logique de standards sus-évoquée.

- **Cas de la France**

Parler d'APC en France revient à s'engager, du moins en partie, dans une analyse du *Socle commun de connaissances et de compétences* introduit par la *Loi Fillon* de 2006. Les recommandations de ce document s'appuient sur celles du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de *compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie*, puis sur les exigences des évaluations internationales (MENESR/Délégation à la communication, 2006, 3). Pour ce qui est d'une analyse des réformes introduites par le socle, soulignons qu'une attention insuffisante accordée aux compétences sociales, civiques ainsi qu'à l'autonomie et à l'initiative des élèves traduit la forte influence du béhaviorisme. On y observe un traitement explicite des contenus au détriment de l'acquisition de connaissances. Aussi, la compétence s'y définit-elle en termes de maîtrise de contenus enseignés, soit des savoirs, capacités et attitudes. Une analyse de la description des cinq premières compétences pourrait confirmer qu'on est bel et bien sous une logique de standards.

En plus, les provisions d'apprentissages et d'évaluations par paliers révèlent que l'exigence de contenu maintient la pratique éducative dans les habitudes de l'évaluation classique, avec les mêmes outils. Aucune provision n'est faite pour l'évaluation des compétences à travers des situations problèmes. Houchot, &al. (2007) confirment ce constat un an après l'introduction du socle commun dans un rapport où ils attribuent le faible taux de succès des candidats français aux évaluations telles le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), aux mauvaises pratiques évaluatives à base béhavioriste ayant cours en France (page 6) et à l'indistinction entre les différentes formes d'évaluations préconisées. Ils soulignent par ailleurs le flou caractérisant la définition de la compétence dans le socle, non sans répercussions sur les pratiques éducatives et évaluatives. Il rappelle également (page15) que la compétence sous ce socle s'entend dans le sens plus étroit de *savoir-faire*, malgré une importante terminologie mettant en valeur des compétences au sens cognitiviste, ce qui suppose la nécessité d'une clarification.

Il y a cependant à observer que la tendance interdisciplinaire du socle exprimerait une intention de celui-ci à initier une démarche, progressive soit-elle, vers une approche cognitiviste d'enseignement-apprentissage.

Du point de vue social, l'introduction du socle suscite en France de nombreux remous, les uns dénonçant une instrumentalisation de l'école. Pour ceux-ci, l'APC la réduirait désormais aux exigences de l'entreprise, en même temps qu'elle l'aiderait à amplifier les différences interindividuelles et la promotion de privilégiés au détriment des couches démunies. D'autres pensent encore qu'il s'agit d'une entorse faite aux savoirs et donc à la nature fondamentale de l'école, contrairement à l'avis de Perrenoud (1999, 14) qui avance : *pas de compétences sans savoirs*, discutant que l'APC laisse une large place aux savoirs en exigeant qu'on les allège et qu'on les réaménage en vue de leur mobilisation et utilisation.

Un second groupe y trouve pourtant une avancée, mais encore insuffisante pour qu'on puisse prétendre à une pédagogie prenant réellement en compte le devenir des apprenants et leur inscription dans la vie active. Car, comme le note Frangione (2006), le socle inscrit les apprentissages dans une continuité profitable de la maternelle au collège/lycée. Or, il faudrait en plus que le socle garantisse un enseignement-apprentissage qui démontre qu'on tend vraiment à inscrire les apprentissages dans le plus tard, c'est-à-dire dans la vie professionnelle d'abord, puis socioculturelle. Ceci justifierait la réflexion de cet auteur en fin d'article, lorsqu'il remet en question la capacité du socle à construire *un « édifice » plus solide qui*

résiste aux multiples mutations (page 3), c'est-à-dire des individus capables d'affronter un monde complexe et en constante mutation. Des précisions s'imposent donc, si ce pari doit être réussi, suggèrent Houchot, &al. (2007, 36).

- **Cas du Québec**

L'APC entre en application en contexte Québécois à l'issue des États généraux de l'éducation de 1995, et suite aux critiques faites contre l'APO, même si les années 1992 et 1994 voient l'élaboration et la publication de référentiels de compétences qui seront complètement réécrits en 2001. Le dernier référentiel fait par ailleurs état de douze compétences de base à développer dans les cycles primaire et secondaire (Lenoir, 2011, 1-2).

Lafleur, &al. (2009, 3) rappellent qu'il était alors reproché à l'APO *des apprentissages trop compartimentés*, la marginalisation d'objets d'études peu disciplinaires/fondamentaux et pourtant fortement liés à l'insertion sociale des individus, des échecs scolaires dus aux inéquités du système d'évaluation, puis la promotion d'actes réflexes au détriment de la pensée créative (Meziane, 2014, 146). Aussi, le souci de recentrer l'école sur l'individu conduira-t-il à une réforme des curricula (Brahimi, 2011, 21, et Lafleur, &al., 2009) qui fera naître de nouveaux programmes fondés sur des objectifs de développement et d'intégration de compétences définies *comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources* (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2004).

Lessard (2011) écrira dans son article sur le *Renouveau pédagogique* que la réforme par l'APC est au Québec un processus, puisque la réforme engagée depuis 1996 verra naître un *socle commun* sans cesse modifié. Selon Houchot, &al. (2007, 17) les concrétisations partent de l'introduction d'un curriculum APC en 2000 à l'école primaire, puis entre 2004 et 2005 au secondaire. Cette période de relative latence (1995/1996-2000) traduit la contestation qui accompagne cette réforme, avec en 2001 et en 2006 la réhabilitation de l'enseignement explicite et disciplinaire de l'APO par les ministres F. Legault et J.-M. Fournier, respectivement. Pour cette source, ce n'est qu'en 2009 que l'APC à forte dominance interdisciplinaire avec centration sur l'apprenant et son insertion sociale est appliquée. Houchot, &al. (2007, 25) soulignent à ce titre que l'un des problèmes centraux de ce système, d'après les plaintes du corps enseignant et de parents, est la lourdeur de son système d'évaluation (être évalué pour mieux apprendre). Aussi Tardif, & Desbiens (2014, 263) soulignent-ils qu'il serait nécessaire, pour des perspectives avenir, que soit initiée une synergie des différents contextes de formation, soit une version plus standardisée de l'APC

qui assurerait une plus grande uniformisation des formations et profils. En d'autres termes, il serait question pour cette source que le Québec effectue des choix stricts soit en faveur d'une réelle standardisation ou d'une réelle logique d'entrée par les situations de vie qui s'appliquerait alors à tous.

- **Cas de l'Asie**

En Asie, Peyser, Gerard, & Roegiers (2006, 3) évoquent le cas du Vietnam où l'application de l'APC a fait naître le besoin en manuels adaptés à une logique d'intégration. Il s'est agi de résoudre la question de l'élémentarisation des savoirs et de l'application d'une entrée par les situations de vie.

Dans leurs conclusions évaluatives, les auteurs soulignent que sous une logique d'intégration, les manuels devraient être pris comme des ouvrages de référence et élaborés de la manière la plus large possible. Ils offriraient ainsi une marge de manœuvre importante pour une utilisation dans des contextes variés et de manière non-linéaire. Ces ouvrages devraient donc proposer des situations, puis des ressources par situations, laissant à l'apprenant la possibilité de mobiliser ses propres acquis pour compléter les ressources suggérées par le livre.

Pour les enseignants, il serait alors question de les aider dans leur pratique en leur offrant des situations modèles qu'ils pourront utiliser et compléter. D'autre part, de tels manuels seraient un moyen d'inscrire les apprentissages dans une logique d'interdisciplinarité, aidant ainsi les enseignants à vaincre la difficulté des barrières disciplinaires.

- **Cas des pays africains**

La littérature ne présente pas avec clarté la date d'entrée de la logique des compétences en Afrique. Roegiers (2008a, 10) situe l'entrée de l'APC en contexte africain à 1994, où le terme compétence est évoqué comme élément structurant de curricula lors des travaux de la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). Cependant, Edang (2013, 72-74), lui, identifie la Tunisie comme pionnière dans l'implémentation de cette approche en 1990, suivie de nations telles le Bénin (1998), la Guinée, le Sénégal, la Mauritanie et le Maroc (1999). À partir des années 2000, la scène éducative africaine sera marquée par un vent de réformes, principalement dans les anciennes colonies françaises, où l'APC est adoptée au Gabon (2001 pour les programmes d'enseignement élémentaire et 2006 pour les programmes d'enseignement technique élaborés

sous forme de compétences de base et de compétences terminales/macro compétences), à Djibouti (2001), à Madagascar (2003), puis au Mali et aux Comores (2006). Ce dernier souligne que ces contextes connaîtront des problèmes tels des confusions de terminologie, voire de méthodes, des problèmes de pilotage, des questions relatives à la conservation des pratiques évaluatives traditionnelles, puis aux manuels... Face à ces problèmes, Delorme (2009, 119) établit que la différence du contexte africain par rapport aux pays occidentaux devrait être prise en compte pour l'application d'un modèle différencié en fonction des choix économiques et socioculturels, plutôt que l'importation d'un modèle d'APC.

- **Cas de l'Algérie**

L'introduction de l'APC en Algérie se fera en 2000, avec la mise sur pied de la Commission nationale de réforme du système éducatif dont les travaux conduiront au lancement, devenu effectif à partir de 2003, de toutes les composantes de la réforme par l'APC (Toualbi-Thaâlibi, 2006, 19). Roegiers (2006) relève dans le cas de l'Algérie, le fait que l'introduction de la réforme par le haut posait déjà d'énormes problèmes quant à son effectivité. À sa suite, Gerard (2006, 85) note qu'un problème important à régler reste la question de l'évaluation des acquis des apprenants où à partir des différents échantillons recensés, l'on s'aperçoit que plusieurs épreuves portent encore bien de défections relatives au maintien des pratiques de l'approche par objectifs. C'est ce qui justifie l'action menée dans le cadre du Programme d'appui à la réforme de l'éducation (PARE) en Algérie.

- **Le cas de Madagascar**

Gerard, &Roegiers (2011) évoquent le cas de Madagascar pour illustrer des difficultés liées à l'évaluation. C'est sous cet angle qu'ils soulignent la nécessité pour l'évaluation de ne pas occulter le but de l'apprentissage, selon qu'on apprend pour intégrer la vie sociale, et non pour l'évaluation. C'est ici l'occasion pour nous de souligner l'importance d'évaluer par des situations de vie, selon que celles-ci permettent une symbiose entre l'évaluation et la vie réelle qui n'est qu'une suite d'épreuves qui s'imposent à l'individu. Or, non seulement faut-il évaluer, mais aussi, est-il impératif de varier les évaluations qui doivent accompagner le processus enseignement-apprentissage.

Sur ce point, les auteurs révèlent un paradoxe fonctionnel sanctionné par des échecs abusifs. En effet, à Madagascar, les enseignants enseignaient des contenus, puis évaluaient par des situations (voire page 5), pourtant une évaluation par les situations suppose un *sine qua non*

enseignement par des situations. Ceci se rapporte à ce que nous proposons déjà qu'en pratique, l'on fasse une entrée par des situations de vie en vue d'aboutir à des évaluations par situations de vie. Un examen des divers contextes révèle jusque là que la question de l'évaluation des acquis sous l'APC est encore très loin d'être résolue, comme le remarque Laveault (2012, 1-2) qui, sur la base de l'expérience des réformes couvertes, attribue les ratés de politiques d'évaluation au caractère abrupt et irrégulier des réformes introduites (généralement par le haut). C'est ce caractère qui manque de garantir l'alignement et les cohésions interne et externe des cadres d'évaluation, ainsi qu'une intégration effective de l'évaluation formative.

○ **Le cas du Cameroun**

Le choix APC du Cameroun, exprimé comme une logique d'entrée par les situations de vie, relèverait cependant d'une approche inclusive tel que décrite par Roegiers (2008, 6). Elle mettrait de ce fait l'accent sur l'activité disciplinaire par opposition à l'interdisciplinarité.

Analyser la réforme par l'APC au Cameroun revient tout d'abord à s'attarder sur des observations faites au sujet de la situation socio-économique du pays. Ainsi, UNDAF (2013, 6) dans son *Plan Cadre des Nations Unies pour l'Assistance au Développement du Cameroun pour la Période 2013-2017*, fait état de ce qui suit :

La qualité de l'éducation est marquée par de faibles rendements internes et externes du système éducatif qui trouvent leurs causes dans la faiblesse de l'encadrement pédagogique, des programmes de formation inadaptés aux besoins du marché du travail surtout dans les secteurs émergents mais aussi un environnement scolaire inadéquat...

Ce constat souligne un certain nombre de problèmes qui se posent au système éducatif camerounais en interne et en externe, en dépit des réformes introduites par l'APC (voire également Cros, 2009, 16). En effet, il en ressort que le contexte camerounais est marqué par *de faibles rendements*. Cette inefficacité interne et externe rentre en partie dans ce qui a été énuméré *supra* : insuccès et déperditions scolaires visibles à travers un taux d'échecs de plus en plus élevé aux examens officiels et pour le second cas, la question du chômage grandissant malgré la croissance du taux d'alphabétisation, puis le manque de qualifications pour plusieurs qui sont incapables de trouver un emploi après un cursus scolaire moyennant généralement le BEPC/CAP pour une tranche plus importante des populations (voire les approximations de Ketele cité dans Cros, 2009, 30), puis le Baccalauréat pour une seconde tranche et la licence pour une troisième tranche aussi importante.

Or, ces problèmes sont d'abord imputables aux faiblesses du système éducatif alors en vigueur, caractérisé par un environnement scolaire, des méthodes et des programmes d'études inadaptés aux besoins du marché de l'emploi, d'abord pour les secteurs émergents, puis pour des secteurs qui, s'ils étaient valorisés à travers des programmes favorisant un réel développement de compétences, ouvriraient de nouvelles pistes porteuses pour une jeunesse en quête d'émergence économique. C'est en quelque sorte ce que nous concluons, à l'issue de cette appréciation de l'introduction de l'APC au Cameroun portée par Belinga (2013, 166) pour qui il s'agirait juste d'un *fait de mode*. L'auteur dénonce ainsi le conservatisme des pratiques enseignantes en dépit des réformes. Son constat s'apparente à celui de Lenoir (2011, 4) relatif au contexte québécois. Il observe : *la hiérarchisation des disciplines scolaires et les pratiques interdisciplinaires n'ont pratiquement pas changé depuis 1980 (Lenoir et Hasni, 2010; Lenoir, La-rose, Grenon et Hasni, 2000), quel que soit le curriculum en vigueur (trois se sont succédé depuis lors)*. Belinga avance pour preuve les énormes difficultés des enseignants et inspecteurs à implémenter la nouvelle venue. En fait, la réforme n'a ni été précédée, ni suivie par un réel plan de formation pour les enseignants pourtant enclins à replonger constamment dans leurs anciennes pratiques.

En outre, en recommandant parmi de nombreux points la nécessité de programmes d'études appropriés pour une société camerounaise en quête de stratégies de croissance adéquates, le *Document de Stratégie pour la Croissance* (page 73) reconnaît ce manque que souligne le plan d'aide des Nations unies susmentionné. Pour cette autre source, si le Cameroun se veut émergent (laquelle émergence se mesurerait par une augmentation du niveau moyen de vie), cela devrait passer par un système éducatif dont l'efficacité est observable à travers un développement de compétences assuré par l'alliage *éducation-formation*.

Nous le soulignons d'ailleurs plus bas au cours de l'analyse de la loi d'orientation de l'éducation et des nouveaux programmes qui justifient le paradigme épistémologique *d'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie* par le souci de doter le jeune camerounais, dès l'école, d'outils lui permettant de faire face aux besoins du marché de l'emploi, une mesure qui s'inscrit en réponse à la question du chômage ambiant et de la misère généralisée.

Roegiers (2006, 1) démontre la nécessité pour le monde de passer à une réelle politique éducative des profils à faire émerger. Le premier critère du profil qu'il dresse fait état du besoin de *personnes compétentes et qui connaissent leur domaine*.

Il s'agit ici pour nous d'articuler ce à quoi on se serait attendu avec l'introduction de nouveaux programmes fondés sur l'APC avec entrée par les situations de vie. Le débat de l'aptitude des compétences ainsi introduites à répondre aux besoins de la société camerounaise n'est donc pas au niveau du si oui ou non il est légitime d'introduire une telle démarche. Le contexte socio-économique le démontre à suffisance, nous avons besoin de passer à ce genre de politique éducative. Toutefois, nous constatons la nécessité de répondre à d'autres questions relatives à la réussite des réformes ainsi engagées. Bélinga quant à lui, relevait déjà dans son ouvrage le besoin de définir clairement et de manière appropriée quelles compétences développer et comment les développer. S'il répond à ces préoccupations, il reste en plus à se demander si les mêmes programmes, avec les mêmes objectifs seraient aptes à répondre aux besoins des profils d'individus de différents ordres de formation. Nous évoquons par ceci le cas de figure des apprenants de formation générale par rapport à ceux de la formation technique.

L'APC étant destinée à bâtir les individus d'après de profils de sortie de formation, est-il possible qu'on y parvienne en appliquant par matière les mêmes programmes pour tous les ordres d'enseignement ? Car, en effet, les nouveaux programmes d'enseignement du français langue seconde, comme ceux d'autres matières de l'enseignement général, s'appliquent indistinctement aux enseignements général et technique. C'est pour cette raison que notre étude tente de montrer, dans le cas camerounais et dans le cas du cours de français, quels ajustements sont nécessaires en termes de planification, de logique méthodologique et en termes de contenus pour un enseignement du français qui se veut professionnalisant en cycle technique.

Déjà, rappelons qu'un nombre important de problèmes de l'ordre de ceux évoqués dans les autres pays susmentionnés sont identifiés et soulignés par rapport à la réforme par l'APC. C'est ce que constate CONFEMEN (2010, 10), qui outre la formation insuffisante des enseignants à la nouvelle démarche, puis les pratiques d'évaluation des acquis restées traditionnelles et contraires à une logique des compétences (page 16), explique ce qui suit:

La transformation de programmes d'études selon une approche par les compétences pose toujours problème sur le plan de son élaboration et de son implantation ainsi que de la clarté et de la compréhension de certains nouveaux concepts. Des écarts entre le curriculum officiel et le curriculum implanté sont constatés et la place accordée aux savoirs ainsi que les types d'apprentissages et les pratiques d'évaluation à privilégier font encore partie des interrogations des divers acteurs lorsqu'il est question d'approche par les compétences. Les supports

didactiques inadéquats, insuffisants, voire inexistantes, n'ont pas contribué à une évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation.

Ce constat rejoint celui de Cros (2009, 17) qui ajoute qu'à l'exemple des réformes précédentes introduites par le haut, l'APC est aujourd'hui un échec du fait de son incompatibilité avec le contexte socioéconomique. Toutefois, loin de partager entièrement cet avis, nous pensons, sur la base de ce qui précède, que comme toutes les réformes qui l'ont précédée, l'APC présenterait des enjeux intéressants, à la seule condition que l'on sache redéfinir les orientations choisies en établissant un cadre théorique clair pour permettre aux différents acteurs de comprendre clairement la vision ainsi implémentée. Aussi, et c'est d'ailleurs la finalité de ce travail tel que nous l'avons mentionné ci-dessus, l'APC se présentant comme une approche fondée sur l'atteinte d'objectifs spécifiques, notre système en pourrait-il bénéficier, à condition que l'on adopte une démarche de conception de programmes en fonction des besoins spécifiques aux différents publics qui constituent la cible de notre système éducatif. Pour ce faire, nous abordons dans la suite de cet travail le concept d'analyse des besoins que nous estimons être l'étape clé de tout processus de conception de programmes répondant aux contraintes des pédagogies différenciées.

Mais avant, sur la base des différents points de vue exprimés sur l'APC, portons un regard sur les choix d'orientations curriculaires et leurs implications, avec un accent mis sur une tendance cognitiviste d'application de l'APC. Il s'agit d'un passage vers l'état des connaissances sur l'atteinte d'une finalité de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage.

4. Des contenus des programmes et référentiels : les situations, les tâches, les compétences prescriptives et les ressources

À partir des différences faites ci-dessus, il devient impératif d'observer un ensemble de prescriptions dans l'élaboration de matériels didactiques d'après une logique de compétences. La plus importante de ces prescriptions est celle que précisent Jonnaert, &al. (*op. cit.*)ainsi qu'il suit :

Une logique de compétences (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel et Yaya, 2007, 30), choisie comme principe organisateur des programmes d'études, suggère alors que les situations constituent l'entrée dans les programmes, puisqu'une compétence se développe en situation, et non le contraire.

D'après cette clarification, lors de la conception de matériels didactiques visant le développement de compétences, il faut répondre aux questions suivantes :

- quel est l'effet attendu ?(dresser et clairement spécifier un profil de sortie de formation, selon Gerard, 2003).
- Quelles situations de vies sont envisageables pour cette formation ?
- Quelles compétences sont visées ?
- Quelles actions pose une personne compétente dans ces situations?
- De quelles ressources a-t-elle besoin pour agir avec compétence dans ces situations?

Pour ce qui est des ressources, Jonnaert (2009, 15) écrit :

Elles sont variées, interdisciplinaires et ne sont plus strictement circonscrites à un seul domaine de formation et une seule et exclusive discipline. (...) Pour respecter une logique de compétences, il s'agit d'abord d'identifier un ensemble de situations et de les ordonner en classes de situations dans des profils de sortie, avant de définir les ressources utiles au traitement de ces situations.

Or, Jonnaert note que *Jusqu'à présent, la démarche curriculaire traditionnelle de la pédagogie par objectifs (PPO) est inverse* (page 15). Ceci veut dire que les curricula actuels, ainsi que les programmes et les manuels qui en découlent suivent l'APO où *Les matières scolaires sont premières et sont identifiées pour elles-mêmes (ibidem)*. Et pourtant, l'entrée par les situations (de vie) reste le principe organisateur de l'APC. Les ressources ne sont évoquées qu'en référence aux situations qui doivent être développées sous chaque famille de situations, raison pour laquelle il faudrait les évoquer en dernier ressort.

5. Une vision de l'évaluation : du contrôle des connaissances à l'évaluation

Les différents auteurs qui évoquent la question de l'évaluation sous l'APC établissent unanimement une distinction entre évaluation classique et évaluation des compétences (Gerard, 2006, Roegiers, 2005 et 2006, et Roegiers, & Gerard, 2011). À leur suite, Bourguignon démontre que sous l'APC, il est question de corriger les dérives de l'APO et de la pédagogie de la maîtrise en assurant la valorisation du produit des apprentissages *via* des principes d'équité, d'observabilité et de mesurabilité.

- **Du principe d'équité dans l'évaluation**

Bien que nous parlions de principe, le *Guide 5 de l'OIF* (page 22) présente l'équité comme l'une des valeurs sur lesquelles devrait reposer toute évaluation. Selon Perrenoud (2000,4), l'APC permet de renouer tant par des pratiques d'enseignement-apprentissage que par des pratiques d'évaluation avec le souci d'équité fondamental à l'école. Ceci paraît, selon lui, à travers le fait que l'APC s'inscrit en rupture avec les pratiques traditionnelles par lesquelles *l'on fait basculer dans l'échec tous ceux qui ne maîtrisent pas fondamentalement les savoirs, mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le bachotage, le conformisme, l'imitation et la ruse, voire la tricherie*. Une évaluation de compétences exclut d'office la restitution et la simple application au sens de Miled (2005, 3) et Gerard (2006 et 2010) qui relèvent en plus que toute bonne évaluation devrait inscrire le travail de l'apprenant dans des situations nouvelles. Le principe d'équité est donc le cheval de bataille de toute réforme par l'APC, selon qu'il faut éviter le double phénomène des réussites et échecs paradoxaux (Gerard, 2006, 91 et Roegiers, 2005, 2006).

À cet effet, Roegiers (2006, 16-17) commencera par rappeler que la définition de l'équité suggère qu'en pratique, l'on quitte une logique de pénalisation de l'individu pour une logique qui consiste à valoriser le produit de son travail, donc à donner une valeur à sa maîtrise de l'objectif :

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». ... [Cette définition]évoque un changement d'attitude par rapport à l'évaluation, dans laquelle on valorise ce que l'élève produit de positif.

Selon Ketele (1989) évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.

C'est ce qui prouve qu'en fait, l'on part d'une logique de contrôle des connaissances vers celle de l'évaluation (Bourguignon, 2008).

C'est ainsi que Roegiers et Gerard proposent une garantie d'équité fondée sur l'action pédagogique. Ils posent, pour leur part, que dans l'optique de respecter le principe d'équité l'on devrait diversifier et formaliser les évaluations, recourir aux grilles d'évaluation, puis formuler des critères d'évaluation variés et indépendants.

- **La diversification de l'évaluation**

Roegiers (2006, 16) note que d'une part, l'évaluation constitue [sous l'APC] *une porte d'entrée privilégiée pour l'évolution des pratiques de classe*. C'est ce qui donne place à d'importantes pratiques d'évaluation formative (E.F.) : l'E. F. diagnostique/de placement (point de départ de l'action pédagogique) ; l'E. F. interactive (au cours d'une activité) ; l'E. F. ponctuelle (à la fin d'une leçon) ; et l'E. F. d'étape qui fournit des informations à remplir dans les carnets de notes au sujet du niveau des apprenants, avec possibilité de rattrapage. Celles-ci sont suivies d'une évaluation sommative - évaluation bilan après l'action pédagogique (Mboup, 2003, 66-68, et Mewtow, 2015, 88).

Dans une seconde mesure, la diversification prend la forme de l'évaluation de nombreux critères. Ainsi, on évaluera à la fois les ressources (comptant pour au plus 25% de points) et les compétences qui se mettent en place en situation (Gerard, 2006, 100-101).

- **La formalisation des évaluations**

On formalisera les évaluations en fixant la maîtrise d'une compétence à la réussite de 2/3 ou 3/4 tâches par situation. Ceci devrait constituer le seuil de maîtrise d'une compétence. La formalisation ainsi conçue vise à réduire la subjectivité dans la validation ou l'invalidation des compétences mises en exercice par les apprenants.

- **Le recours aux grilles de correction et l'élaboration de critères**

Le recours aux grilles de correction participe à garantir une certaine objectivité dans la correction. Aussi y élaborera-t-on plusieurs critères, en distinguant les critères de base (pertinence, outils de la langue, cohérence et originalité du produit) de critères de perfectionnement. Ces critères doivent évaluer des qualités différentes du produit de la compétence et donc, ne devraient pas être en grand nombre pour ne pas être répétitifs. Roegiers (2005, 2 et 2006, 24-25) préconise qu'on ne s'attarde pas trop sur des critères de perfectionnement soit pour promouvoir ou faire échouer un apprenant en vue d'éviter des cas d'échec ou de réussite abusifs : il s'agit de critères comme la présentation de la copie, le volume de la réponse...

Les critères garantissent l'équité en ce qu'ils permettent d'accorder de la valeur à ce que l'apprenant produit de positif, au lieu de trop s'attarder sur les points négatifs. En plus, ils constituent une assurance que l'apprenant ne soit pas pénalisé abusivement, comme le remarque Gerard (2010, 4) au sujet du critère de pertinence, qui garantirait que l'apprenant ne perde pas tous ses points comme c'était le cas sous les approches précédentes. Pour finir, la grille doit être la plus flexible possible. Précisons par ailleurs que Roegiers (2006) ajoute que les critères doivent être communiqués aux apprenants de sorte qu'ils puissent savoir la marge d'effort et la qualité de la réponse à fournir.

Toutefois, sur la base de ce qui vient d'être dit, le *Guide 5* de la Francophonie (page 25) serait, en notre sens, contradictoire lorsqu'il préconise une évaluation mesurant l'atteinte d'une compétence tout en recommandant une notation dichotomique : attribuer sous chaque critère, soit 0 pour non-maîtrise ou maîtrise partielle, soit tous les points pour maîtrise parfaite. Nous pensons que cela relèverait de l'irréalisme, d'après la différence entre compétence prescriptive et compétence effective sus-évoquée. Si l'évaluation mesure les compétences effectives par rapport aux compétences prescriptives, cela implique que l'on ne puisse prétendre à l'atteinte parfaite de ce à quoi on s'attend. Donc, il serait abusif de n'attribuer aucun point sous un critère, quand bien même celui-ci serait maîtrisé partiellement. Une telle notation serait en fait inéquitable.

Remarquons à cet effet que l'école ne peut prétendre à faire acquérir des compétences prescriptives, compétences traduisant l'idéal à atteindre. Cet idéal est fixé d'après un seuil requis pour être opérant dans la communauté. Or, ceci veut dire qu'en réalité, l'école fixe un seuil de compétence par domaine et par rapport à la vie réelle et contribue au développement de cette compétence. Cette compétence prescrite, d'après les cognitivistes, se développe au cours de la vie, ce qui implique qu'au sortir de l'école, l'apprenant est sensé atteindre un niveau acceptable de compétence lui permettant d'entrer dans la vie active, puis de se perfectionner ; et même, le perfectionnement se fera toute la vie du sujet. Il serait alors abusif d'appliquer une notation dichotomique dans la mesure où l'évaluation critériée de l'APC examine le niveau d'atteinte de la compétence et non la compétence prescrite.

Par ailleurs, même si de nombreux théoriciens de l'APC (Gerard, 2006, et Gerard, &Roegiers, 2011) s'accordent pour démontrer qu'il reste utile d'évaluer et de manière séparée les ressources, nous pensons comme Miled (2005, 3) qu'il est impossible, dans une logique d'enseignement par des situations problèmes, d'évaluer les ressources de manière séparée,

d'autant plus qu'il est impossible d'évaluer la compétence d'un apprenant sans provision pour les ressources parmi les critères de correction. En effet, si la grille de correction intègre déjà la maîtrise des ressources comme l'un des critères, il serait superflu d'inclure sous une portion de l'épreuve des items de test classique des connaissances, ou une épreuve additionnelle sous la forme classique. Tout devrait se faire à travers les situations. Aussi pensons-nous qu'une démarche plus raisonnable réserverait les exercices classiques pour les trois premières formes d'évaluations formatives ci-dessus. L'on pourrait donc effectuer une entrée par des situations, proposer des exercices classiques aux apprenants à côté de savoirs préalablement identifiés qu'ils devront mobiliser *via* la recherche, puis aboutir à des situations que l'apprenant traitera seul. Il serait contradictoire de condamner la transmission des connaissances, puis d'encourager l'évaluation explicite des connaissances sous la forme classique.

- **Du principe d'observabilité et de mesurabilité des processus mentaux**

Bagnoli, Dotti, Praderi, & Ruel (2010, 5-6) démontrent que sous la perspective actionnelle, les tâches peuvent être langagières ou non-langagières, avec des réalisations matérielles (produit). Ce produit, par définition, relève de l'observable et du mesurable, donc de l'évaluable.

L'observabilité est d'abord garantie à travers la performance au sein de tâches définies et au terme desquelles une réalisation de l'apprenant (le produit de sa compétence) peut permettre de recueillir un certain nombre d'informations pertinentes. Mais bien plus, cette observabilité et mesurabilité s'opèrent à travers le produit, plus précisément à travers des indicateurs de la qualité du produit retenus par le correcteur pour chaque critère. Ces indicateurs donnent des informations de l'ordre de *la présence ou l'absence de... (indicateur qualitatif)* ; - *le nombre de..., la quantité de..., la proportion de... (indicateurs quantitatifs absolus)* ; - *le taux d'augmentation ou de diminution de...* (Roegiers, 2006, 21). Il s'agit d'informations qu'on peut observer pour déterminer le respect ou le non-respect d'un critère dans la réponse.

En définitive, il a été question dans ce chapitre de prendre une vue panoramique des connaissances déjà exposées sur l'APC en vue de lever un nombre d'équivoques. Celles-ci ont porté notamment sur les notions de compétence et d'approche par compétence, dans le but de préciser clairement quelles bases théoriques doivent être respectées dans l'élaboration de matériels pédagogiques suivant cette approche. Toutefois, au-delà des questions ici soulevées et débattues, un dernier rapport reste à établir, celui existant entre la notion d'APC et celle de

la professionnalisation de l'enseignement-apprentissage. C'est à ce dernier aspect de l'état de la question que se consacre le chapitre suivant.

6. La professionnalisation et l'école camerounaise

Selon les textes statutaires de l'école camerounaise, celle-ci se veut professionnalisante. En d'autres termes, cette école a pour visée de former des individus capables d'intégrer un ou des professions potentielles à la fin d'un cursus scolaire. Ceci suppose que cette école a pour finalité, d'une part, de faire des individus polyvalents, capables d'être opérants dans plusieurs domaines d'activités selon les débouchés possibles des différentes filières de formation. Il s'agit d'une logique de l'emploi, l'employabilité des individus renvoyant à leur aptitude à opérationnaliser des connaissances dans plusieurs domaines au sein d'une ou de plusieurs entreprise(s), et d'y travailler généralement de manière périodique et contractuelle. Cette logique s'identifie mieux aux effectifs de l'enseignement général.

Mais aussi, une seconde logique d'opérationnalisation que vise l'école camerounaise serait celle des métiers. Cette dernière, visiblement plus adaptée aux effectifs de l'enseignement technique, prévoit que l'on dote ces publics de compétences de toutes sortes, utiles à leur intégration dans un métier, soit en s'établissant dans une entreprise ou à leur propre compte. Dans cette dynamique, toutes les matières devraient être organisées de manière à permettre le développement d'agir compétents utiles pour l'exercice de la profession en vue. Les métiers en question devront être répertoriés au préalable, puis les enseignements orientés de manière à accompagner les individus à l'entrée dans ces métiers.

Or, force est de constater, comme le démontrait Fonkoua (1993, 2), qu'en dépit de l'introduction de la visée professionnelle dans l'école camerounaise (comme dans tous les contextes du tiers-monde où elle s'est introduite), l'heure est encore à se demander *comment naît le chômage dans un monde où la planification des systèmes éducatifs connaît un certain progrès.*[Et...] *qu'est-ce qui justifie le niveau élevé de l'inadéquation des programmes de formation vis-à-vis de la réalité des économies de marché de travail ?*

En effet, l'auteur démontrait alors que d'une part, l'école africaine subit la forte pression du monde occidental. Mais, d'autre part, cette école est traditionnelle et très conservatrice, ce qui implique son caractère théorique. Il y aurait donc depuis lors, dans cette école, une forte exclusion de la pratique. À ce sujet, l'auteur écrit :

Une des causes de l'inadéquation entre la formation et l'emploi réside dans le sous équipement des établissements scolaires en matériels de travaux pratiques [...] de nos jours, dans les pays du sud, la formation est restée purement traditionnelle. Elle est restée très théorique, loin des préoccupations du monde du travail qui est devenu de plus en plus complexe et changeant(Ibidem).

Cette situation, pour lui, était alors paradoxale pour une école dont la mission était de garantir l'insertion sociale de ses produits. Or, il va sans dire que l'insertion socioprofessionnelle est très déterminante, voire capitale pour une parfaite insertion sociale. Et pourtant, faute de pouvoir assurer une formation solide donnant une bonne place au travail pratique, l'école africaine crée depuis lors des hommes mal adaptés au monde de l'emploi, des hommes incapables de créer, pour tout dire, une communauté de consommateurs.

Cependant, l'auteur soulignait déjà que *l'éducation ne se justifie pas par son rendement extérieur, mais à sa valeur intrinsèque de développement de talents des jeunes qui participent réellement à l'insertion socioprofessionnelle* (page 26). En d'autres termes, il faut partir d'une logique de l'instruction simple pour une logique de formation professionnalisante. Ou encore, il faut cesser de justifier l'éducation par le but d'instruction et passer à un système éducatif qui s'explique par des buts utilitaires avec le travail comme valeur.

Pour y parvenir, l'auteur relevait l'importance d'inclure dans les cursus de formation la composante *culture d'entreprise*. Par implication, qu'on ajoute à la formation de base la culture d'entreprise. Cela permettrait alors aux produits de notre école de mieux aborder le futur monde du travail.

Cette inclusion se matérialiserait selon lui par *la création des laboratoires, des ateliers de travaux pratiques, des stages en entreprise et de la formation en alternance* (page 27). C'est ainsi que l'auteur donnait alors sens à la *professionnalisation de l'enseignement-apprentissage* dont avait besoin l'école camerounaise jusque-là. À la suite de Fonkoua, retenons la définition de la culture d'entreprise que donne Sainsaulieu (1990, 13-14) :

Telle qu'elle est aujourd'hui comprise, la culture d'entreprise consiste en principes plus ou moins clairement exprimés, en conduite du métier, accomplissement de la vocation, règles de conduite, normes de comportement, attitudes en réponse à des situations données. Elle est faite de valeurs idéologiques, morales et professionnelles, de conceptions de base, croyances fondamentales plus ou moins bien perçues qui constituent le « subconscient » de la firme.

Wittorski (*op. cit.*) ajoute qu'il s'agit de logiques d'organisation de l'activité en entreprise qui constituent la base structurant l'activité, les rapports humains et les échanges communicationnels en entreprise. Puren (2009, 18), lui, choisit le terme co-culture pour désigner la culture d'entreprise. Pour lui, au sein d'une entreprise, les individus qui la forment mettent sur pied un vivre ensemble basé non sur la tolérance des différences individuelles, mais sur l'acceptation d'un ensemble de conceptions et d'un type d'action conjointe. C'est cet ensemble de conceptions et d'actions conjointes créé mutuellement et collectivement accepté par ces acteurs pour régir la vie dans leur domaine professionnel qu'il appelle co-culture ou culture d'entreprise.

Remarquons que la situation que décrit Fonkoua (1993) est restée la même depuis lors. Pour lui, cet état des choses s'explique par le caractère conservateur de notre école. C'est pourquoi prévaut encore aujourd'hui, en dépit des changements de paradigmes, cette école traditionnelle conservatrice. C'est ce que confirme cette correspondance de Kackdeu (2014) qui écrit dans le quotidien en ligne *Camnews 24* du lundi 25 août 2014 :

De nos jours, le Cameroun forme des citoyens qui manquent des débouchés dans leur environnement et s'expose à la fuite des cerveaux. En clair, la formation n'est souvent que générale ou pas assez technique comme le montre le décret N°2001/041 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire.

Et plus loin, il écrit : *Le gouvernement parle de la professionnalisation de l'enseignement depuis plusieurs décennies sans que cela ne se traduise dans les faits. On demeure dans la promotion des filières traditionnelles qui ont montré leurs limites dans l'insertion professionnelle.*

Soulignons-le, cet article intervient deux semaines après l'introduction de nouveaux programmes fondés sur l'APC. C'est dire qu'en dépit des réformes entreprises par souci de répondre au besoin de formation d'individus capables d'intégrer le monde de l'emploi, l'école camerounaise est bien loin de fournir des formations répondant aux critères ci-dessus mentionnés. Cette école, dans les cycles de formation générale comme technique, est encore trop théorique pour prétendre répondre aux objectifs professionnels.

En définitive, disons que l'adoption par l'école camerounaise du vocable de professionnalisation comme motif de la mise en marche d'un dispositif de construction de compétences devant fonder l'entrée des individus dans le milieu professionnel témoigne du

fait que l'État et donc la société reconnaissent leur responsabilité d'accompagnateurs des individus à un emploi et une vie décentes. L'introduction du motif professionnel démontre qu'ils admettent, en effet, leur part dans l'orientation à un emploi et dans la construction des aptitudes professionnelles que devront posséder les individus pour pouvoir intégrer une ou un ensemble de professions. Par ricochet, l'État reconnaît également que cette composante a jusque-là été absente et s'engage à la rendre réelle. Aussi, vu que toute réforme est un processus de négociation, la recherche a-t-elle pour but d'étudier les moyens par lesquels le Cameroun pourrait mettre en place une réelle politique de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage en tenant compte de toutes les réalités de son contexte.

C. Théories relatives au sujet

Notre objet ayant été défini, nous consacrons cette partie à l'élaboration de la théorie de référence qui nous servira de cadre à travers lequel nous explorerons notre objet. De ce fait, il nous convient de rappeler que dans les premiers chapitres ci-dessus, nous avons fait appel à un ensemble de théories qui fondent l'appréhension de la notion de compétence d'une part, puis le lien que celle-ci entretient avec le concept de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage. En guise de rappel, citons le béhaviorisme, que nous avons opposé au cognitivisme. Toutefois, notre objet se situant en ligne du développement des compétences acquises comme moyen de professionnalisation des publics, le cadre théorique que nous choisissons de construire convoque automatiquement le cognitivisme. Celui-ci est compris, tel que nous l'avons énoncé, comme regroupement du constructivisme, du socio-cognitivisme, du cognitivisme pur, puis du socioconstructivisme.

À celles-ci, nous emprunterons ce qu'elles ont en commun, à savoir, la lecture d'un enseignement-apprentissage fondé sur un nombre de principes tels :

- le pédocentrisme compris comme l'action propre du sujet qui appréhende l'objet de son apprentissage à travers des structures et processus mentaux ;
- la contextualisation conçue comme l'apport du milieu qui dicte les apprentissages à réaliser, fournit le matériel à apprendre, fournit la dose d'aide nécessaire à la réussite de l'apprentissage dans toute sa variété, puis sert de cadre d'application des apprentissages développés ;
- la réconciliation du couple théorie-pratique, principe selon lequel l'enseignement du français devrait se baser sur des tâches authentiques (à la fois académiques et de vie

réelle) et reflétant le contexte économique et culturel dans lequel le sujet vit et celui qui l'accueillera après sa formation ;

- et enfin, l'intérêt (individuel et collectif), principe lié à l'idée de rationalité et d'adaptation au milieu selon lequel l'enseignement-apprentissage du français devrait répondre aux fins culturelles et économiques qui s'imposent aux apprenants dans leur vie quotidienne. Il s'agit, selon ce principe, de centrer l'apprentissage autour de situations problèmes qui simulent ces difficultés économiques ou socioculturelles que les apprenants devront résoudre pour une parfaite socialisation.

En clair, nous relevons ici le fait que ces théories démontrent que le contenu ainsi que les techniques de classe devraient épouser toutes les caractéristiques du sujet et de son milieu, de sorte que l'action éducative depuis l'amont jusqu'aux techniques de classe en aval ne soit qu'un *continuum* avec la vie réelle du sujet et le profil qu'on souhaite réaliser chez ce dernier. Mais surtout, relevons que ces théories obligent à une forte spécialisation des contenus et apprentissages de manière à servir l'insertion sociale dans tous ses angles. Ajoutons que cette place centrale qu'occupe la tâche comme moyen d'enseignement-apprentissage et évaluation suppose le lien étroit de ces théories avec la perspective actionnelle de Puren. Celle-ci se veut la tendance française de l'APCESV introduite par les canadiens. Il nous est donc impossible d'analyser la qualité de la situation d'enseignement-apprentissage et évaluation du français aux techniciens en dehors de ce grand cadre épistémologique.

D'autre part, les conclusions que nous avons tirées par rapport au lien APC et professionnalisation obligent à convoquer la théorie de l'analyse des besoins comme cadre supplémentaire à notre recherche. Nous disons que si l'APC se veut une pédagogie des profils de sortie de formation, alors, elle repose sur la formulation d'objectifs spécifiques. Or, l'analyse des besoins est l'étape déterminante de toute démarche pédagogique qui repose sur des objectifs spécifiques. Cette analyse se veut indispensable puisqu'elle permettrait de faire des choix curriculaires appropriés, une élaboration de programmes pertinents, puis le choix et l'application de techniques adaptées par rapport aux besoins du contexte. L'analyse des besoins se fonde alors sur un nombre de principes qu'il convient de rappeler.

- **La contextualisation didactique**

L'une des implications de la contextualisation didactique est le fait de l'adaptation des situations d'apprentissage aux différents contextes. En fait, par ce principe, il apparaît

impossible de bâtir les compétences au hasard. Selon le contexte dans lequel on se trouve et selon ses paramètres, l'on se doit de mettre l'apprenant face à certaines situations d'apprentissage auxquelles ne seraient pas soumis d'autres apprenants du même niveau, évoluant dans un contexte différent. Aussi, selon la cognition située, privilégiera-t-on des situations de vie propres au domaine professionnel pour une meilleure reconstitution de contextes professionnels.

- **Les profils de sortie de formation**

S'il est vrai que les contextes de formation peuvent être différents par leurs paramètres, les profils de sortie de formation peuvent également différer en fonction de ces mêmes paramètres du milieu que doit intégrer l'apprenant à sa sortie de formation. En effet, chaque profil établi traduit des résultats attendus de la formation. *Le profil d'un élève est une description des caractéristiques attendues de l'élève au terme d'un niveau d'études. Ce profil est à la fois général et spécifique à une discipline, ou relatif à un champ disciplinaire* (Roegiers, *op. cit.*). Et, selon le résultat attendu, la formation devra être orientée en vue de satisfaire les attentes du profil établi. Tout profil désigne par implication des besoins et une offre de formation bien distincts. Alors, il devient impératif d'analyser minutieusement les besoins qu'exprime chaque profil, si l'on voudrait être pertinent dans la formation.

Prenant le cas du français, pour ce qui nous concerne, Mangiante, & Parpette (2004, 23) expliquent que le français sur objectifs spécifiques se caractérise par deux paramètres : la précision et l'urgence de l'objectif à atteindre. C'est-à-dire,

il n'est plus question de traiter toute sorte de sujet, de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire, d'orienter prioritairement - voire exclusivement - l'enseignement sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement, dans son activité professionnelle.

Notons que l'urgence de l'objectif ne se définit pas exclusivement en termes de durée prévue pour la formation, comme l'entend la source susmentionnée. Aussi convient-il d'y associer le facteur *espérance de vie scolaire*, pour voir que les chances du maintien en milieu scolaire d'un apprenant de l'enseignement technique au Cameroun paraissent si minces qu'une grande majorité achève difficilement le premier cycle.

Or, si l'urgence de l'objectif se traduit aussi par le fait que généralement, les conditions difficiles de vie poussent ces publics à opter pour une voie qui pour eux, est plus rassurante en

termes d'accès à l'emploi et au revenu, les publics de l'enseignement technique ne sauraient, de par leur essence, se voir traiter de la même manière que ceux de l'enseignement général, même dans le cadre du cours de français. Ceci étant, dans la panoplie d'éléments du français à enseigner, seuls ceux qui se rapportent à leurs besoins spécifiques méritent d'être abordés pour une formation adaptée, d'où le besoin d'une approche par l'analyse de leurs besoins spécifiques.

- **Le principe de professionnalisation**

Nous avons vu que les profils de sortie de formation peuvent varier selon qu'un système éducatif choisit de mettre en avant des mobiles professionnels ou culturels. Par exemple, dans des états ayant subi la colonisation (laquelle a eu un impact dévastateur pour les cultures locales), le système peut choisir de revaloriser les éléments culturels locaux à travers la formation offerte à l'école. Ainsi, le profil de formation et les compétences à développer seront-ils orientés en conséquence, de manière à produire des individus enracinés dans la culture locale, mais également ouverts à celle qui leur a été léguée par la puissance coloniale. Dans le même ordre d'idées, si l'on choisit d'appliquer un mobile de professionnalisation (logique d'emplois et/ou logique de métiers), alors la formation devra obligatoirement être orientée vers la satisfaction de besoins qu'impose l'intégration dans le milieu professionnel.

- **Le principe de la planification**

L'élément précédent nous pousse à l'introduction d'un quatrième paramètre, celui de la planification de l'éducation. Lourié (1985, 273) explique que l'une des logiques sur lesquelles repose la planification de l'éducation est celle qui perçoit l'école comme un co-adjurant du développement économique, mis à part son lien avec des aspirations socioculturelles. C'est ainsi qu'il affirme :

À ce titre, elle doit justifier une certaine « rentabilité » (dans le jargon néolibéral) exprimée par la « production » de la part des systèmes d'éducation d'une main-d'œuvre qualifiée qui, à son tour, apportera sa contribution à la productivité du travail et, par voie de conséquence, à l'augmentation de la production nationale de biens et services.

C'est pourquoi, l'on devrait établir un lien entre les niveaux, types, voire systèmes éducatifs et les catégories d'emplois jouant un rôle clé dans le tissu économique. Ceci implique une identification des secteurs professionnels productifs, une hiérarchisation des rôles en entreprise (allant des moins spécialisés aux rôles fortement spécialisés), puis l'établissement

des profils éducatifs requis par catégorie (en termes de nombre d'années d'études et de connaissances spécifiques intégrées...). Il s'agit là d'une démarche propre aux contextes à fort développement industriel. Il peut également s'appliquer aux systèmes où l'État émerge comme principal pourvoyeur d'emploi, en termes de métiers clairement établis. Mais aussi, et tel que le suggère Lourié (*op. cit.*) en page 280, l'on pourrait adopter une logique à sens inverse de la précédente, notamment dans des contextes à faible industrialisation. Alors, dans ce cas, la planification reviendrait à accompagner les individus vers le développement de filières inexistantes ou encore peu valorisées. Ainsi, l'école devient un co-acteur du développement économique, pouvant aller jusqu'à la prospection, voire l'anticipation, la création et le développement de filières professionnelles intégratrices qui viendront *booster* le tissu économique existant.

C'est pour cette raison que l'analyse des besoins se veut un recueil d'informations par évaluation, en vue d'établir des priorités et produire des objectifs de formation pertinents (Roegiers, Wouters, & Gerard, 1992, 33). Elle a deux fonctions principales : réguler et prévoir. L'analyse des besoins régule le processus de formation en ce qu'elle permet de remettre en cause les attentes formulées lors de l'établissement du projet de formation.

La deuxième fonction est celle de prévoir l'évolution du processus de formation en fonction des résultats escomptés. On peut alors établir les situations qu'il faudra traiter, à quel moment de la formation chacune sera introduite, quelles compétences seront développées et comment ces compétences seront évaluées (Roegiers, Wouters, & Gerard, 1992, 34-35, Mangiante, & Parpette, 2004, 23-25 et Lehmann, 1993).

Dans ce travail, l'analyse des besoins nous permettra de recueillir des informations relatives à ces caractéristiques qui particularisent le technicien et son milieu, de sorte que l'enseignement-apprentissage à lui adresser se doive d'être distinct de celui que l'on destine aux généralistes. C'est cette théorie qui nous permettra d'arriver aux principes et caractéristiques de matériels didactiques professionnalisants sous une logique d'APC/ESV. En plus, son application à notre travail visera à obtenir des clés pour des suggestions de méthodes et techniques relatives au développement de compétences ayant pour but de permettre la professionnalisation des publics de l'enseignement technique. Mieux, elle nous permettra d'aboutir à deux dispositifs d'accompagnement de l'enseignant, soit principalement des programmes et référentiels de compétence adaptés à l'enseignement du français aux techniciens.

D. Formulation des hypothèses

Face à ce qui précède, il est possible de croire que pour rendre le cours de français plus intéressant et adapté aux objectifs généraux de la formation des techniciens, il serait impératif que cet enseignement soit différent de celui des généralistes non seulement en termes de quotas horaires, mais également en termes d'objectifs, méthodes, techniques, contenus à enseigner et supports.

Ainsi, pouvons-nous retenir comme hypothèse générale : une intégration effective de la culture des sciences-techniques et de la culture d'entreprise rendrait les programmes et référentiels de formation en français plus aptes à faire acquérir aux publics de l'enseignement technique la compétence professionnelle visée.

En d'autres termes,

Hypothèse de recherche (HR) 1 : la non-considération des besoins spécifiques des techniciens justifierait l'incapacité des programmes actuels à leur faire acquérir une compétence professionnelle pouvant les distinguer des généralistes.

Hypothèse de recherche (HR) 2 : l'absence de contextualisation effective des objectifs, contenus et activités de formation en français par rapport aux domaines des sciences-techniques et de la vie professionnelle expliquerait l'incapacité de ces programmes à garantir une meilleure acquisition du savoir communiquer et agir en contexte d'entreprises liées aux filières de l'enseignement technique.

Hypothèse de recherche (HR) 3 : il existerait un lien entre la faible intégration de la culture des sciences-techniques et de la culture d'entreprise dans l'ensemble du processus de formation et l'incapacité des programmes actuels à faire acquérir aux techniciens le savoir agir et communiquer en milieu professionnel.

Hypothèse de recherche (HR) 4 : la non application d'une démarche de conception de programmes fondée sur l'analyse des besoins favoriserait l'inaptitude des programmes à construire la compétence professionnelle chez les techniciens, en comblant leurs besoins spécifiques de communication et d'action en entreprise.

E. Définition des variables et indicateurs

Ces hypothèses peuvent être opérationnalisées en variables et indicateurs. Soulignons en passant que nous entendons la variable et l'indicateur au sens de Mace (1998, 48) pour qui le premier terme renvoie à *une caractéristique, un attribut ou encore une dimension d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation*. L'auteur établit également une différence entre variable indépendante et variable dépendante, la première se définissant comme *une variable dont le changement de valeur influe sur celui d'autres variables*, contrairement à la seconde qui est *une variable dont la valeur varie en fonction de celle des autres*. *C'est l'effet présumé dans une relation de cause à effet*. La variable indépendante (VI) serait donc la cause produisant un effet perceptible dans la variable dépendante (VD). À l'issue de ces deux types de variables se situent des indicateurs qu'il définit comme *un instrument permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème*.

Le tableau ci-dessous précise clairement les variables retenues pour notre recherche ainsi que les indicateurs correspondants, par rapport à notre hypothèse générale et nos hypothèses de recherche.

Sujet	Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables	Indicateurs
Approche par les compétences et professionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle de l'enseignement technique au Cameroun	Une intégration effective de la culture des sciences-techniques et de la culture d'entreprise rendrait les programmes de formation en français plus aptes à faire acquérir aux publics de l'enseignement technique la compétence professionnelle visée.	HR 1 : la non-considération des besoins spécifiques des techniciens justifierait l'incapacité des programmes actuels à leur faire acquérir une compétence professionnelle pouvant les distinguer des généralistes.	VI : la non-considération des besoins spécifiques des techniciens	i. Dominance de situations de vie favorisant l'usage usuel de la langue ii. Absence de profils décrivant les caractéristiques du technicien professionnel
		HR 2 : l'absence de contextualisation effective des objectifs, contenus et activités de formation en français par rapport aux domaines des sciences-techniques et de la vie professionnelle expliquerait l'incapacité de ces programmes à garantir une meilleure acquisition du savoir communiquer et agir en contexte d'entreprises liées aux filières de l'enseignement technique.	VD : incapacité des programmes actuels à faire acquérir aux techniciens une compétence professionnelle pouvant les distinguer des généralistes.	i. Rareté ou absence de situations favorisant l'exposition à la communication en milieu professionnel ii. Rareté ou absence de tâches épousant l'activité générale des techniciens
			VI : absence de contextualisation effective des objectifs, contenus et activités de formation en français par rapport aux domaines des sciences-techniques et de la vie professionnelle	i. Objectifs orientés vers le français usuel ii. dominance de tâches visant la communication hors contexte professionnel iii. Absence ou rareté de tâches authentiques touchant à l'activité du technicien iv. Absence ou rareté de tâches non-linguistiques visant les produits du technicien
			VD : incapacité des programmes à garantir une meilleure acquisition du savoir communiquer et agir en contexte d'entreprises liées aux filières de l'enseignement technique	i. Non-utilisation de la méthode de projet. ii. Absence totale de profils ou profils de sortie de formation non adaptés aux objectifs généraux de la formation technique
HR 3 : il existerait un lien entre la faible intégration de la culture des sciences-techniques et de la culture	VI : la faible intégration de la culture des sciences-techniques et de la culture d'entreprise dans l'ensemble	i. Absence ou rareté d'un intérêt accordé aux données culturelles à visée professionnelle. ii. Faible ou absence de référence faite aux		

		d'entreprise dans l'ensemble du processus de formation et l'incapacité des programmes actuels à faire acquérir aux techniciens le savoir agir et communiquer en milieu professionnel.	du processus de formation	domaines d'activité des techniciens
			VD : incapacité des programmes actuels à faire acquérir aux techniciens le savoir agir et communiquer en milieu professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> i. Situations de vie centrant plus la communication autour de la vie courante hors milieu professionnel ii. Absence de tâches linguistiques portant sur le savoir-faire linguistique du technicien. iii. Absence de tâches impliquant la création, le traitement et l'usage de l'information pour réaliser des objets techniques. iv. Absence ou rareté de ressources propres aux domaines techniques
		HR 4 : la non application d'une démarche de conception de programmes fondée sur l'analyse des besoins favoriserait l'inaptitude des programmes à construire des compétences professionnelles chez les techniciens, en comblant leurs besoins spécifiques de communication et d'action en entreprise.	VI : la non application d'une démarche de conception de programmes fondée sur l'analyse des besoins	<ul style="list-style-type: none"> i. Absence d'évidences de prise en compte des besoins spécifiques des techniciens dans les programmes ii. Absence ou rareté de profils réconciliables avec le domaine de vie des techniciens
			VD : inaptitude des programmes à construire des compétences professionnelles chez les techniciens, en comblant leurs besoins spécifiques de communication et d'action en entreprise.	Absence ou rareté de situations, tâches et ressources réconciliables avec le domaine de vie des techniciens

Tableau 2 : tableau synoptique des variables adapté de Chauchat (1995)

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Notre objet et la construction du cadre théorique précédemment élaborés nous obligent à un ensemble de choix méthodologiques. Dans ce chapitre, il est donc question de préciser ces choix. Nous parlerons donc tour à tour du type de recherche, du site de l'étude, de la population, de l'échantillon, de la description des instruments de collecte des données et de leur validation, de la procédure de collecte des données, puis de la méthode de leur analyse.

Déjà, soulignons que l'objet et la construction du cadre théorique de notre étude nous obligent à recourir à la triangulation comprise comme l'application de plusieurs méthodes de collecte de données à l'étude de l'objet. Ce choix s'explique tant par le souci de garantir la scientificité de l'étude et la fiabilité de ses résultats en diminuant les possibilités de biais que par celui d'étudier l'objet en vue d'en saisir toute la richesse et la complexité.

A. Type de recherche

Nous avons donc choisi d'appliquer une démarche hypothéticodéductive. Sous ce type d'étude, nous avons choisi d'interroger de long en large le lien entre l'APC et l'objectif de professionnalisation en application au domaine du français dans l'enseignement technique. Nous sommes donc parti d'un constat émanant de nos observations empiriques et de nos lectures pour formuler des hypothèses. Puis, pour vérifier ces dernières, nous avons choisi de procéder au recueil, à l'analyse et à l'interprétation de données qualitatives et quantitatives procédant d'un questionnaire, d'entretiens et de la recherche documentaire. Pour être plus précis, nous avons jugé utile d'adjoindre sous le prisme d'une approche qualitative, les modalités et techniques des recherches empiriques et documentaires. Ceci s'est fait à partir de descentes sur le terrain au cours desquelles des données ont été recueillies par voie de sondage et de l'analyse de documents, notamment les nouveaux programmes de français.

L'enquête a donc porté sur des questionnaires et des entretiens menés auprès de professeurs des spécialités de l'enseignement technique. Il s'agissait de recueillir des informations suivant la méthode de l'analyse des besoins ci-dessus développée, données relatives aux tâches authentiques de natures communicative ou informationnelle liées aux domaines de métiers ayant un rapport avec les différentes options de cet ordre d'enseignement. La deuxième phase, conduite sur la base d'une grille d'analyse des nouveaux programmes, s'est adressée aux enseignants du français aux techniciens et visait à évaluer la capacité des nouveaux programmes à satisfaire les objectifs de formation de ce type de public. Ce sont ces

informations qui feront l'objet d'une analyse et qui nous permettront de parvenir à nos suggestions.

B. Site de l'étude

Les descentes sur le terrain se sont effectuées dans quatre établissements. Il s'agissait, pour ce qui est des établissements publics d'enseignement technique, du Lycée technique et commercial de Yaoundé, du Lycée technique Charles Atangana de Yaoundé et du Collège d'enseignement technique industriel et commercial (CETIC) de Ngoa-Ekelle. Nous y avons associé un établissement privé de l'enseignement technique, l'Institut Petou de Yaoundé.

C. Population d'étude

Nous avons choisi de retenir pour population d'étude les enseignants. Car, experts confrontés à la réalité du terrain, ils sont, pour nombre d'entre eux, à la fois l'aboutissement des réformes entreprises en termes éducatifs et acteurs en entreprise. S'ils ne participent généralement pas à l'élaboration de programmes et autres matériels qui s'imposent à eux, ils sont du moins ceux à partir desquels il est possible de recueillir le *feedback* utile pour juger des réformes entreprises. Aussi sommes-nous motivé par ce fait pour partir de leurs observations et suggestions en vue de concevoir les matériels didactiques annoncés ci-dessus. Car, si la grande majorité de réformes partent du haut vers le bas, il est également prouvé qu'aucune réforme ne peut réussir sans apport du bas vers le haut, si bien qu'une réforme bien pensée partirait normalement du bas pour aboutir à la conception de matériels adaptés aux réalités du terrain.

Notre enquête a donc porté, pour les entretiens, sur les enseignants des spécialités de l'enseignement technique. Nous les avons choisis pour faire partie de notre population cible car, par manque de moyens pour parcourir les entreprises qui accueillent ces techniciens, nous avons jugé que les enseignants, formateurs de ces individus et très souvent acteurs à temps partiel et/ou créateurs d'entreprises, sont mieux placés pour nous fournir les informations relatives aux situations, tâches, matériels, produits et techniques de fabrication et commercialisation des réalisations qui font le quotidien de ceux qu'ils forment et emploient. Pour être précis, en leur qualité de formateurs, ils détiennent la connaissance des objectifs et profils de sortie de formation, des débouchés, du matériel local, voire international, pour ne citer que ceux-là. En tant qu'acteurs à temps partiel dans les entreprises locales, ils sont au parfum des gestes techniques et attitudes qui font l'éthique et la déontologie des métiers. Ils

connaissent également les risques y relatifs et l'existence ou non d'une organisation en syndicats des travailleurs de leurs domaines. En qualité de chefs d'entreprises ou petites/moyennes entreprises, ils maîtrisent les pré-requis attendus des novices et le niveau de compétence moyen requis pour se faire intégrer.

D'autre part, notre intérêt s'est porté sur les enseignants de français pour l'analyse des nouveaux programmes d'enseignement de cette matière. Car, l'avons-nous dit, ceux-ci étant généralement exclus de la planification, ils seraient mieux placés pour faire des observations plus objectives sur la capacité de ces programmes à les aider à remplir les missions à eux assignées : préparer les apprenants à l'intégration du monde du travail par l'usage du français. Par ailleurs, nous avons limité notre choix aux enseignants du français en sections techniques pour le simple fait que le FOS ne fait pas l'objet d'un enseignement formel dans la formation des professeurs de français dans les écoles normales supérieures. Ainsi, nous espérons que confrontés à la réalité des collèges et lycées techniques, nos enseignants-cibles aient eu le temps de maîtriser les objectifs spécifiques de formation et les particularités de ces publics. Aussi avons-nous pensé que ces enseignants ont pu adapter leur enseignement à ces paramètres. Ceci étant, ils seraient mieux placés pour évaluer les nouveaux programmes dans l'optique d'en mesurer le degré d'orientation professionnelle avec pour référence l'enseignement technique.

D. Technique d'échantillonnage et description de l'échantillon

Pour cette étude, nous avons trouvé judicieux de procéder par les techniques d'échantillonnage stratifié et basé sur le volontariat. Pour la première, l'échantillon a été réparti en groupes d'enseignants d'après le critère principal de la matière enseignée. Nous avons donc distingué nos répondants selon qu'ils étaient des enseignants des spécialités de l'enseignement technique ou des professeurs de français. En somme, nous avons travaillé avec 50 enseignants des spécialités pour les entretiens et 50 professeurs de français pour l'analyse des programmes. D'après la seconde technique, la participation de ces enseignants à l'étude s'est faite sur la base du volontariat, ceux-ci ayant, pour la plupart, reçu les questionnaires, les grilles ou l'annonce de la tenue des entretiens par le biais des censeurs et animateurs pédagogiques que nous avons au préalable rencontrés. Nous présentons alors dans le tableau suivant la répartition de cet échantillon de 100 répondants par filières (pour le premier groupe) et par établissements (pour le second).

Échantillon des professeurs de spécialités		Échantillon des professeurs de français	
Filières/matières	Nombre	Établissements	Nombre
Droit	05	CETIC de Ngoa-Ekelle	06
Menuiserie	06	Lycée technique commercial de Yaoundé	14
Électricité	06	Institut Petou de Yaoundé	15
Maçonnerie	06	Lycée Charles Atangana de Yaoundé	15
Mécanique	06		
Industrie de l'habillement	07		
Nutrition et cuisine	07		
Comptabilité (et commerce)	07		
Totaux :	50		50

Tableau 3 : *représentation de l'échantillon*

E. Description des instruments de collecte des données

I. Justification et élaboration de la grille d'entretiens

Contrairement aux deux autres outils qui s'adressaient aux professeurs de français des classes de l'enseignement technique, cet autre instrument avait pour cible les professeurs des matières de base de cet ordre d'enseignement : menuiserie, électricité, comptabilité... Ceux-ci ont été préférés aux apprenants et autres experts du domaine des métiers relevant de la technique tout d'abord en raison de leur accessibilité, du fait qu'ils maîtrisent assez bien les objectifs et contenus de formation, ainsi que les réalités et gestes professionnels que supposent les débouchés des filières industrielles ou commerciales où ils interviennent.

Mais surtout, ce choix a été motivé par l'une des théories de référence que nous avons retenues pour notre recherche, en l'occurrence l'analyse des besoins. Celle-ci préconise qu'on consulte les experts du domaine concerné par la formation en vue de reconstituer l'ensemble des situations problèmes, gestes et attitudes professionnels attendus du professionnel. Pour ce qui est de l'outil, commençons par justifier plus clairement son choix avant de préciser les thèmes qu'il aborde et ses entrées.

1. Justification du choix de l'outil

Pour ce qui est des raisons pour lesquelles notre choix s'est porté sur l'entrevue, interrogeons notre objet, notre théorie de référence, les indicateurs de nos variables, puis le cadre méthodologique définis *supra*.

- Par rapport à l'objet

Notre choix de l'outil a d'abord été orienté par l'objet défini plus avant. Nous avons souligné qu'au sein du vaste champ de l'atteinte de la finalité professionnelle de l'enseignement à travers l'APC, notre étude est centrée sur les moyens par lesquels la professionnalisation pourrait être effectivement atteinte à travers la formation en français des publics de l'enseignement technique. Aussi, pour être plus précis, avons-nous estimé que l'étude devrait s'intéresser de plus près aux caractéristiques et besoins spécifiques des techniciens avec pour aboutissement l'élaboration d'une démarche, de principes et de matériels de planification et d'enseignement-apprentissage et évaluation suffisamment logiques et en lien avec cet ordre d'enseignement.

Ce sont ces aspects plus spécifiques de l'objet qui justifient le choix de l'entrevue. Nous avons en fait pensé que pour atteindre ces volets, il conviendrait de mener des entretiens avec ces experts du domaine technique, en vue de collecter des données pouvant nous éclairer sur la particularité des techniciens, leurs besoins de formation en général, puis comment ceux-ci se traduiraient en tâches et ressources. À ce niveau, notons qu'une enquête par entrevues à questions ouvertes nous a semblé plus pertinente vu la marge de liberté qu'elle offre aux répondants et le moment choisi pour l'enquête. Précisons d'avance que conduites généralement pendant les heures creuses, les pauses et les après-midis (après les cours), il nous a semblé qu'il serait moins stressant pour les enquêtés de répondre à des questions orales qu'écrite.

- Par rapport à la théorie de référence

L'objet rappelé précédemment, l'avons-nous dit, obligeait à convoquer, entre autre, l'analyse des besoins comme théorie explicative. Se basant donc sur celle-ci, nous avons jugé logique d'élaborer un outil pouvant permettre d'explorer le thème en profondeur et de recueillir suffisamment d'informations sur le public cible. Aussi avons-nous estimé que des entrevues

permettraient mieux qu'un questionnaire d'atteindre cette finalité selon les ouvertures que nous feraient les répondants au cours du test.

- **Par rapport aux variables et indicateurs des hypothèses**

Rappelons que cet outil vise précisément à vérifier notre quatrième hypothèse de recherche. Les données ici recueillies s'ajouteront donc à celles des sept premières questions de la première partie de la grille d'analyse des programmes. L'instrument ainsi élaboré opérationnalise les variables de cette hypothèse, recherchant des indices de l'absence d'évidences de prise en compte des besoins spécifiques des techniciens dans les programmes actuels et ceux de l'absence ou rareté de profils, situations, tâches et ressources réconciliables avec le domaine de vie des techniciens. Si le test vise à reconstituer ce domaine de vie que devrait prendre en compte les nouveaux programmes, il contribuerait à vérifier notre hypothèse en ce que les besoins du public ainsi reconstitués permettraient, par comparaison, de déterminer si les objectifs, profils, situations, tâches et ressources prescrites sont appropriées pour professionnaliser les apprenants des établissements techniques. En d'autres termes, notre hypothèse serait confirmée si les prescrits des nouveaux programmes se montrent irréciliables avec la reconstitution favorisée par les données de cette étude des besoins. Nous aurions alors la preuve que les paramètres de l'analyse des besoins, préalable à l'élaboration des programmes et référentiels, n'ont pas été pris en compte, et que s'ils l'étaient les contenus du matériel analysé seraient plus adaptés pour atteindre notre finalité.

- **Par rapport au cadre méthodologique**

En lien avec le cadre méthodologique, nous avons estimé que notre étude était d'une part documentaire, et d'autre part de type empirique et répondant aux exigences de la démarche hypothético-déductive. De ce fait, si la grille présentée *supra* se fonde sur l'étude documentaire, nous avons opté, en outre, pour l'entretien comme moyen d'observer de manière suffisamment profonde la particularité des techniciens. Cet autre choix est motivé, pour sa part, sur le volet empirique de notre étude.

2. Thèmes abordés au cours des entrevues

Globalement, les entrevues ont porté sur les caractéristiques des situations de production qui dérivent de l'enseignement technique. C'est de ces informations que nous déduisons le profil du technicien sur le terrain, et donc les besoins et objectifs à atteindre par cette formation. Ces

éléments s'appliqueront ensuite au français pour des propositions didactiques. Ici, relevons que plus précisément, nous avons abordé des thèmes tels :

- l'activité de production du technicien : à ce niveau, il s'agissait de déterminer globalement les étapes de la production d'abord en fonction des filières, puis pour l'ensemble. Aussi était-il question de décrire les productions concrètes de spécialistes de chaque domaine, d'après leurs débouchés. Les répondants devaient alors décrire les opérations concrètes propres à chaque domaine d'où nous déduisons les tâches authentiques et linguistiques (à la fois académiques et professionnelles) qui s'identifient aux techniciens.
- Le matériel utilisé : ce thème, lui, portait sur les ressources propres à l'enseignement technique que les programmes et l'activité de la classe de français doivent prendre en compte pour une réelle initiation à l'usage du français pour produire.
- La commercialisation des produits : le technicien étant également agent économique, nous avons abordé les techniques de vente et autres moyens dont il aurait besoin à différents niveaux. Celui-ci doit à la fois savoir vendre et se vendre pour assurer l'écoulement de ses produits. C'est pour lui le moyen de vivre de son activité.
- Les risques de métier et la traumatologie : l'effort physique étant généralement à son maximum dans ces professions, nous avons également abordé les risques liés à chaque activité. Nous les avons distingués sous différentes rubriques : risques d'accidents et dégâts corporels, risques de pertes financières et matérielles, actions légales...

3. Objet mesuré par l'instrument

Pour besoin de précision, rappelons que l'instrument mesure d'une part le degré de congruence entre les nouveaux programmes et les finalités retenues. D'autre part, il vise à fournir une base de données utile pour des recommandations pertinentes sur la planification et l'activité de classe en contexte de formation en français des techniciens. Il est donc en quelque sorte utilisé comme instrument de mesure et de garantie de la congruence nécessaire pour assurer l'atteinte de la professionnalisation à travers la confection de matériels didactiques de planification tels le référentiel de compétence et les programmes, puis de pratiques de classe adéquates.

4. Présentation des entrées de la grille

Notre grille d'entrevue reposait donc sur les questions principales suivantes.

GRILLE D'ENTRETIEN

- Comment décririez-vous globalement l'activité du technicien sorti de votre filière de formation ?
- Que produit-il ?
- Quelles sont les activités à travers lesquelles il parvient à ces produits ?
- Quel matériel utilise-t-il ?
- De quelles techniques de vente a-t-il besoin pour écouler ses produits ?
- Y a-t-il des risques liés à l'activité ? Si oui, lesquels et avec quelles possibilités d'actions légales ?

Ces six questions constituaient les entrées des entretiens. Nous parlons d'entrées puisque selon les ouvertures qui s'offraient à nous au cas par cas, nous avons l'opportunité de poser d'autres questions en vue d'enrichissements. Une fois cet outil présenté, le chapitre suivant s'intéressera à l'enquête.

II. Élaboration du questionnaire et de la grille d'analyse des nouveaux programmes

Dans les lignes précédentes, nous nous sommes attelé à définir le cadre théorique de notre étude. D'après les concepts, buts, théories et démarches ainsi définis, l'entreprise à ce niveau consistera à partir de ces éléments du présupposé pour élaborer des outils. Ceux-ci auront d'une part pour particularité de répondre aux principes définis par notre cadre conceptuel, et d'autre part pour finalité de servir de chemin pour mesurer nos hypothèses définies plus avant. Cette opération sera favorisée par les indicateurs des variables correspondant à nos hypothèses, de sorte que les outils que nous développons ici-bas reformulent tout simplement ces indicateurs. C'est la raison pour laquelle nous commencerons par rappeler à chaque fois les indicateurs que matérialise chaque outil, puis nous en établirons clairement le lien avec les entrées de l'outil. Le but de cette démarche consiste à favoriser l'analyse des données recueillies par chaque outil, puis leur interprétation.

a) Justification du choix de ces outils

Nous avons souligné précédemment que l'un des préalables à nos propositions didactiques serait de démontrer une incongruence existant entre les nouveaux programmes et par ricochet les pratiques de classe retenues dans l'enseignement du français chez les techniciens et la finalité professionnelle en application à cet ordre d'enseignement. Cette incongruence serait la

base sur laquelle reposerait toute suggestion que nous fassions. En effet, il serait également incongru pour nous de proposer de nouveaux matériels et techniques si ceux en vigueur sont déjà adaptés aux réalités du contexte. Car, s'il est évident dans la littérature que de nombreuses zones d'ombres dans la maîtrise des principes de l'APC et des finalités qu'elle se propose d'atteindre viennent occulter par trop les pratiques de planification et de classe, la vérité est que nous resterions dans la gratuité si cela n'était démontré de manière plus objective par un test. C'est poussé par ce constat que nous avons opté pour une grille d'analyse des nouveaux programmes. Nous l'avons préférée à l'observation de cours que nous avons jugée un peu précoce et très peu susceptible de nous donner des informations assez concluantes à la fois sur les programmes et les pratiques de classe. Par contre, les programmes servant de tremplin à toute l'activité scolaire du système auquel ils s'appliquent, nous avons jugé qu'une étude menée sur ceux-ci nous donnerait également une vision suffisamment réaliste de ce que seraient les pratiques de classe induites par cet outil. Nous avons en plus pensé qu'une grille d'analyse des programmes rassemblerait suffisamment de données pouvant traduire de manière appropriée l'aptitude de ce matériel à préparer les techniciens à l'intégration du monde professionnel comme le veut la finalité de cet ordre d'enseignement.

Cette grille d'analyse vise donc en grande partie à mesurer ce que nous avons choisi d'appeler le degré de professionnalisation des nouveaux programmes. Cette information serait la base sur laquelle nous pourrions juger des manques que les matériels subséquents devront combler pour être appropriés.

Aussi, par souci d'objectivité, avons-nous choisi de mener une sorte de sondage des opinions des enseignants sur ces outils sachant que l'avis d'experts maîtrisant le cadre de l'enseignement technique et les besoins spécifiques de ces publics pourrait fournir la dose d'objectivité requise pour juger de si oui ou non ces programmes pourraient professionnaliser les apprenants en les préparant à intégrer les métiers visés par leur formation. La grille d'analyse recueille donc les représentations sur chacun des contenus retenus et disposés sous les entrées notées *infra* qui constituent l'essentiel des matériels à analyser. C'est la somme de toutes ces représentations que nous interpréterions comme démontrant soit leur aptitude ou inaptitude à atteindre la professionnalisation visée.

Par ailleurs, la grille dans son volet questionnaire recherche, outre l'évaluation de la nature des objectifs, profils et compétences retenues dans les programmes, quels éléments

caractérisent l'apprenti et le futur technicien et quelle importance lui est réservée dans la société camerounaise. Cette importance, notons-le, dépend des besoins réels de développement et les défis économiques du contexte actuel, éléments que le questionnaire recherche également. Ces données ont pour but d'éclairer notre définition des besoins spécifiques et profils des techniciens, lesquels dicteraient les choix de familles de situations, situations, tâches et ressources à prescrire dans les matériels didactiques de planification qui devraient être adressés à ces publics.

Nous avons également été conduit par le cadre épistémologique de référence que nous avons construit *supra*. En effet, sa première partie fonde l'étude sur le grand cadre du cognitivisme, base de la perspective actionnelle pour laquelle tout enseignement professionnalisant se doit d'être encré sur le milieu. Pour se faire, il est question de miser sur des situations problèmes, mais surtout sur des tâches authentiques en lien avec le contexte de vie réel (présent et futur) des apprenants. Ce cadre théorique nous a conduit à l'élaboration de cet instrument en ce qu'il fixe l'étude sur l'évaluation des objectifs, profils, situations, tâches et ressources prescrites. Il est question d'y voir s'ils répondent aux principes de l'apprentissage à l'action retracés dans la partie dédiée à l'élaboration des théories de référence ; sinon, quels amendements s'imposent.

Pour plus de précision sur l'utilisation de cet outil dans la validation de nos hypothèses, puis le fondement de nos propositions didactiques, précisons son lien avec les variables et indicateurs qui constituent le fil conducteur de cette recherche. Pour plus de lisibilité sur le rapport de cet outil aux hypothèses et variables, nous procédons ci-dessous à sa description détaillée.

b) L'élaboration du questionnaire : quels hypothèses, variables et indicateurs la fondent ?

Le questionnaire de la grille d'analyse comporte dix questions. Même si nous avons évoqué le cognitivisme (premier grand cadre de notre théorie de référence) comme fondement majeur de la grille dans son ensemble, précisons cependant que les sept premières questions de cette partie du test s'inspirent de l'analyse des besoins, troisième élément de notre cadre théorique de référence. Ainsi, le but à atteindre est de collecter des informations sur la situation économique du pays, quel type d'homme elle convoque, les besoins de formation des

techniciens par rapport à ce type d'homme, puis la place du français dans la satisfaction de ces besoins spécifiques de formation, voire de construction économique du pays. Ces données, l'avons-nous dit, contribueront à nourrir notre connaissance des caractéristiques des publics de l'enseignement technique, des objectifs généraux de leur formation, puis des objectifs généraux de l'enseignement-apprentissage du français dans ce contexte.

Par rapport à nos hypothèses il convient de rappeler que cette section repose sur la quatrième où nous établissons une relation entre la non application d'une démarche de conception de programmes fondée sur l'analyse des besoins et l'inaptitude des programmes à construire la compétence professionnelle des techniciens, en comblant leurs besoins spécifiques de communication et d'action en entreprise. En fait, l'analyse des besoins précédant la rédaction de matériels didactiques, il convient de dire que la trace de sa conduite effective résiderait dans la nature du contenu du programme et son degré de congruence avec les finalités et les caractéristiques du public cible. Ceci étant, pour vérifier notre hypothèse, nous avons retenu deux indicateurs, soit l'absence d'évidences de prise en compte des besoins spécifiques des techniciens dans les programmes et l'absence ou rareté de profils, situations, tâches et ressources réconciliables avec les domaines de vie réelle des techniciens. Pour être plus précis, la démarche de vérification consiste ici à comparer le contenu prescrit par les programmes à l'idéal type de technicien à former que nous allons reconstituer grâce aux données de notre analyse des besoins. En prévision, les données en termes de caractéristiques spécifiques et besoins des techniciens démontreraient que si la démarche avait été respectée, nous aurions des programmes de français pour les techniciens plus adaptés à leurs caractéristiques que ceux en cours.

La deuxième partie comprenant les trois dernières questions, elle, est en rapport avec l'analyse des objectifs de formation en français, les profils puis les compétences énoncées par les programmes. Ces questions sont en lien avec les variables de l'hypothèse de recherche 2, plus précisément avec les premier et sixième indicateurs. Le but est de vérifier l'existence de congruence entre ces entrées des programmes de français et la finalité de professionnalisation des publics de l'enseignement technique.

Ceci ayant été pris en compte, nous avons conçu le matériel que nous présentons en annexes.

c) Description et présentation de la grille d'analyse

La grille d'analyse, elle, se fonde sur les contenus des nouveaux programmes. Nous avons commencé par préciser son encrage dans le cadre des théories cognitivistes. Ici, rappelons qu'en plus de ce lien, cette grille opérationnalise les variables de nos quatre hypothèses, matérialisant ainsi les indicateurs portant sur la qualité des situations, tâches et ressources prescrites par les programmes et donc concrétisées sur le terrain par des activités d'enseignement-apprentissage et évaluation comprises entre la réception et la production de textes. À travers ce test, nous visons la collecte d'informations qui nous conduiront, comme nous l'avons déjà énoncé, à déterminer le degré de professionnalisation des programmes par rapport à notre public cible. L'objectif est de partir de l'état des nouveaux programmes pour y déceler des manques à combler à la fois dans le cadre de la planification et des pratiques de classes. Pour mieux comprendre sa structure, il nous paraît logique tout d'abord de présenter les contenus des programmes qu'elle analyse et dont elle épouse la forme.

- **Présentation des nouveaux programmes**

Sur le plan de la forme, les nouveaux programmes sont introduits par un préambule, un descriptif du background épistémologique dans lequel se situe l'enseignement du français aujourd'hui ainsi qu'une présentation du nouveau système éducatif camerounais : groupes disciplinaires, modules, profils, familles de situations... La troisième partie, disposée sous un ensemble de six tableaux par niveau d'études, présente pour les modules décrits, les familles de situations, les situations, les tâches déclinées en exemples d'actions, puis les ressources. Sur le plan du fond, outre les objectifs, profils et compétences qui sont présentés en dehors des tableaux, notre grille suit les entrées des contenus tabulés. En tout, à l'exception de quelques tâches prescrites sous le deuxième module, le nombre de contenus que nous avons considérés pour l'analyse est récapitulé dans le tableau suivant.

Entrées	Familles de situations	Situations analysées	Actions analysées (tâches)	Ressources analysées
	1	7	14	3
	2	11	22	3
	3	15	13	3
	4	11	11	2
	5	10	11	2
	6	10	20	2

Total	6	64	91	15
-------	---	----	----	----

Tableau 4 : *représentation des contenus de programmes analysés dans la grille*

- Présentation des entrées de la grille

Ceci ayant été pris en compte, nous avons conçu le matériel que nous présentons en annexes.

F. Validation des instruments de collecte des données

Pour valider les instruments présentés ci-dessus, nous avons procédé par pré-test. Au cours d'une première descente précoce sur le terrain, nous les avons administrés à un nombre de cinq enseignants de chacune des couches cibles. Nous avons ensuite observé les données obtenues. Celles-ci nous ont permis d'ajuster nos instruments. Un second pré-test effectué auprès d'un second groupe de dix enseignants issus des deux couches de la population cible nous a permis de vérifier la validité de nos instruments et de les maintenir à la forme présentée ci-dessus.

G. Procédure de collecte des données

L'enquête a été menée sur la période de deux séquences, temps raisonnable pour permettre aux différents répondants de fournir des appréciations fiables sur les programmes à base de la grille d'analyse conçue à cet effet. Ceci nous a permis de vérifier nos hypothèses, de tirer des conclusions par rapport au problème, puis de faire des suggestions qui se résument en l'élaboration de programmes et référentiels destinés à l'enseignement du français aux techniciens.

Nous avons suivi les deux axes de notre enquête de manière simultanée pendant six semaines, allant du 28 septembre au 6 novembre 2015. Nous avons commencé par le Collège d'Enseignement technique industriel et commercial (CETIC) de Ngoa-Ekelle, suivi des autres établissements. Cette période a été choisie en vue d'éviter les perturbations des évaluations de fin de séquence. De la sorte, les enseignants recevaient les grilles et questionnaires pendant les semaines pré et post-évaluations. Nous avons tenu ainsi à garantir des analyses fiables et non hâtives.

Pour les entretiens, ils se sont déroulés à la convenance des enseignants de spécialités, pendant leurs heures creuses, aux différentes pauses ou à la fin des cours. Plusieurs ont en plus accepté de laisser leurs contacts en vue de voir et apprécier les référentiels et

programmes qui découleraient de l'enquête à laquelle ils ont servi de répondants. C'est ce qui a conditionné notre redescente sur le terrain les semaines du 23 novembre au 4 décembre 2015.

H. Méthode d'analyse des données

Rappelons encore que les données collectées dans le cadre de l'enquête ont pour finalité non seulement la vérification de nos hypothèses, mais aussi la proposition de matériels appropriés pour le développement des compétences professionnelle et socioculturelle en lien avec le français et les débouchés des filières des techniciens. Notre analyse consistera donc, pour les données d'entretiens, à établir une catégorisation des différentes actions menées dans le cadre de l'activité des techniciens de manière à en ressortir une typologie (applicable à l'ensemble des débouchés de l'enseignement technique). Ce sont ces catégories qui seront converties en familles de situations. Puis, nous déterminerons pour chacune, outre les situations, les tâches à cheval entre la langue et les domaines de spécialités, puis le matériel (ou ressources internes et externes). Ce sont ces informations qui seront organisées en un référentiel, puis en une esquisse de programmes de formation en français pour les techniciens du premier cycle.

Ces données seront appuyées par celles des questionnaires et l'analyse des programmes. Pour ces autres données, il s'agira principalement d'établir la moyenne et le pourcentage de spécialisation des programmes à l'enseignement du français au premier cycle de cet ordre d'enseignement. Pour y parvenir, nous tableurons globalement sur trois mentions ayant guidé l'analyse : *oui*, *non*, et *avis mitigé*. Il sera question de calculer, sur un ensemble y de données de l'enquête, les moyennes x et les pourcentages z pour chacune des mentions ci-dessus, d'abord au niveau des différentes entrées de contenus, puis dans l'ensemble. Ces moyennes et pourcentages seront calculés à l'aide de la règle des proportionnalités (ou règle de trois), avec un seuil de 5 pour les moyennes. Par exemple, soit 5 la moyenne de l'ensemble des réponses données au cours de l'analyse des familles de situations, la moyenne x des *oui* = (somme S des *oui* \times 5) \div somme S' des réponses données pour l'analyse des familles de situations. Parallèlement, soit 100 le pourcentage des réponses fournies pour l'analyse de l'ensemble des contenus, le pourcentage z des *oui* = (S des *oui* \times 100) \div S' , S' étant la somme totale des réponses fournies pour l'ensemble des contenus de programmes. Le tableau suivant récapitule, sur la base des 50 répondants aux questionnaire et grille d'analyse, la somme des réponses fournies.

Entrées	Familles de situations	situations analysées	Actions (tâches) analysées	Ressources analysées
	1	7	14	3
	2	11	22	3
	3	15	13	3
	4	11	11	2
	5	10	11	2
	6	10	20	2
Total	6	64	91	15
× 50	300	3200	4550	750
Somme des réponses fournies (S') : 8800				

Tableau 5 : *représentation des réponses fournies pour l'ensemble de contenus*

Sur la base des calculs effectués et de quelques croisements possibles, l'analyse nous permettra de tirer des conclusions sur la probabilité pour ces programmes d'atteindre le but de professionnalisation des publics de l'enseignement technique. Mieux, ces analyses devront permettre de déduire si oui ou non, le matériel serait adapté pour l'atteinte des objectifs spécifiques des techniciens. En cas de confirmation du non, nous saurons en plus quels ajustements s'imposent pour des matériels nouveaux. Enfin, c'est cette pile d'informations présentées et analysées dans la suite que nous ajouterons aux premières pour la confection de nos esquisses de référentiels et programmes.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Le cadre du déroulement de l'enquête ayant été défini, dans cette partie, nous présentons les résultats enregistrés à l'aide de tableaux. Ceux-ci seront ensuite analysés, puis interprétés d'après nos hypothèses.

I. Présentation et analyse des données issues des entretiens

D'un point de vue général, les entretiens ont permis d'établir ce que suit.

Question 1 :

Données des entretiens	Analyse de situations, conception, réalisation, réflexion, commercialisation	Réalisation, réflexion	Commercialisation
Total des réponses	40	06	04
Pourcentages	80 %	12 %	8 %

Tableau 6 : de l'activité globale des techniciens

D'après ce qui précède, à la question de savoir comment est-ce qu'ils décriraient l'activité globale du technicien sorti de leurs différentes filières de formation, les répondants ont permis d'établir que le technicien, quel que soit le domaine, effectue une activité qui se résume en l'analyse de situations, la confection, la réalisation, la réfection et la commercialisation de ses produits. Ainsi, bien que quelques enseignants des spécialités industrielles (voire colonne 3), puis de spécialités commerciales (voire colonne 4) limitent leurs secteurs aux activités engageant la simple réalisation et réfection en cas de pannes, ou aux simples techniques de vente, ces propositions ne font que s'ajouter à celles de la majorité. Ces derniers estiment qu'en dépit du fait qu'ils soient plus portés vers la réalisation et la réfection (d'après la nature du marché local), les spécialistes du secteur industriel sont aussi engagés dans les processus d'étude des situations, de conception, puis de commercialisation puisqu'ils doivent savoir vendre ou se vendre.

Question 2 :

Données des entretiens	Technique industrielle	Technique commerciale
		Maquettes, plans, gros œuvres, seconds œuvres et services divers
Total des réponses	39	11
Pourcentages	78 %	22 %

Tableau 7 : du produit de l'activité des techniciens

À la question de savoir la nature du produit des techniciens des différents ordres, il ressort que l'on pourrait différencier ceux-ci d'après le degré de verbalisation observable dans les processus de production qu'ils engagent. Pour le premier groupe (faiblement verbalisé), il a donc été établi que leur action aboutit globalement à la production de maquettes, plans, gros œuvres, seconds œuvres et services divers. Pour la technique commerciale (fortement verbalisée), l'on note des produits tels des rapports, chèques, plans, devis... Toutefois,

nombre de nos répondants ont remarqué, à la fin de leurs réponses, que vu le contexte de crise actuel, il serait abusif d'établir une claire démarcation entre ces produits, surtout dans le cas des industriels. Car, dans leurs petites et moyennes entreprises, ces derniers sont généralement obligés de s'engager tant dans leur processus de production traditionnel que dans ceux des commerciaux, du moins pour les débuts. De même, les commerciaux ont besoin d'être au parfum de l'activité industrielle pour mieux collaborer à celle-ci et assurer une bonne commercialisation des produits.

Question 3 :

Données des entretiens	Récoltes, traitement, conservation, échange, utilisation de données, gestes professionnels propres aux différents domaines : ponçage, lavage, dessin...
Total des réponses	50
Pourcentages	100 %

Tableau 8 : *des opérations rentrant dans le processus de production du technicien*

À l'idée de savoir parquelles activités le technicien parvient à ses diverses productions, les répondants établissent que ces processus comportent d'importantes tâches de lecture, d'écoute, d'expressions orale et écrite, puis des gestes, tous rentrant dans le cadre professionnel. En d'autres termes, il s'agit de tâches de récoltes de données, traitement, modification, enrichissement, conservation, organisation, création, mise à disposition, échange, utilisation d'informations, le tout régi par des gestes professionnels propres aux différents domaines. Ce qui fait la particularité de ces lectures, écoutes et expressions (de même que les matériaux linguistiques qui y servent de supports ou qui en découlent), c'est bien le fait qu'elles rentrent dans le cadre spécifique de l'entreprise et au sein de tâches bien précises et hautement professionnelles : montage, démontage, perçage, ponsage, lavage, remplissage...

Question 4 :

Données des entretiens	Matériel très spécialisé	Matériel usuel
	Ordinateurs, lecteurs audio, visuels et audiovisuels, papier, crayons, appareils photos...	clous, marteaux, tronçonneuses, perceuses, ciseaux, piqueuses plates
Total des réponses	50	50

Pourcentages	100 %
---------------------	-------

Tableau 9 : *du matériel utilisé par le technicien*

Au besoin de savoir quel matériel utilise le technicien, il a été établi que celui-ci se servirait à la fois du matériel usuel : ordinateurs, lecteurs audio, visuels et audiovisuels, papier, crayons, appareils photos, mais aussi du matériel très spécialisé : clous, marteaux, tronçonneuses, perceuses, ciseaux, piqueuses plates, surfileuses, vices, tournevis, brodeuses, aiguilles, fours, logiciels informatiques de traitement de données ... Ces différents matériaux posent la nécessité de l'enseignement dans le cadre du français (oral et écrit) d'un vocabulaire spécialisé comportant, outre les processus de production et produits, le matériel dont ils ont besoin. Aussi ce cours devrait-il s'axer autour de l'initiation à la réception et production de divers types de matériaux linguistiques devant les aider à exercer leurs tâches.

Question 5 :

Données des entretiens	Techniques d'abord, de négociation, facturation, service après vente, honnêteté, propreté et sens de la beauté et de l'harmonie, politesse
Total des réponses	50
Pourcentages	100 %

Tableau 10 : *des techniques constituant l'activité commerciale du technicien*

En outre, à la question de savoir quelles techniques de vente font partie des besoins de formation des techniciens, il ressort qu'en plus des techniques d'accueil et de négociation à la base, tous ont besoin de se prêter à d'importantes activités de marketing dont les techniques se résument à savoir vendre et se vendre. La publicité y occupe une place si importante, entraînant avec elle l'activité linguistique, puisqu'il faut gagner toutes les tranches de la population avec des spots plus appropriés et demandant encore plus de raffinement dans l'usage de la langue. Aussi, dans le module savoir se vendre, les répondants notent d'importants points rentrant dans l'éthique et la déontologie de chacun des métiers :

honnêteté, propreté et sens de la beauté et de l'harmonie, politesse (respect d'autrui et de la hiérarchie)...

Question 6 :

Données des entretiens	Oui	Non
Total des réponses	50	00
Pourcentages	100 %	00

Tableau 11 : *des risques liés à l'activité des techniciens*

Enfin, à l'unanimité, nos répondants établissent la possibilité de risques divers liés à l'activité des techniciens. À la question de savoir la nature de ces risques, ils relèvent des d'accidents de travail de tous ordres, les pertes matérielles ou financières, des risques sanitaires liés aux producteurs, consommateurs et populations proches de l'entreprise, des risques d'actions légales... Ils ajoutent que ceux-ci sont la résultante du non-respect des différents codes régissant la pratique de ces professions et pourraient être prévenus à travers des attitudes renfermant le respect des consignes et le sens de l'anticipation. Aussi le technicien a-t-il besoin d'une bonne dose d'esprit d'équipe, de convivialité et de responsabilité pour faire face à ces situations lorsqu'elles viennent à se présenter, d'où la nécessité de traduire ces différents éléments en modules de formation. Il a, dans le même ordre d'idées, besoin d'être au parfin des textes légaux entourant son domaine.

Bref, l'enquête révèle une place importante et un lien encore plus étroit entre les pratiques linguistiques (en français) et l'activité professionnelle du technicien qui, au XXI^e siècle plus qu'avant, a besoin de maîtriser les outils linguistiques et d'en faire une application de pointe à son domaine s'il veut émerger à ses propres frais ou en se faisant recruter dans une entreprise locale ou internationale.

III. Présentation et analyse des données issues du questionnaire

Nous présentons et analysons ci-dessous les données recueillies sur la base du questionnaire. Ces données sont présentées suivant les entrées de ce matériel, résumées sous forme de tableaux, puis commentées.

Question 1

Données de l'enquête	Mauvaise	Bonne	Émergente
	50	00	00
Pourcentages	100 %	00 %	00 %

Tableau 12 :des représentations sur l'état de l'économie camerounaise

À la question de savoir quelle était leur appréciation de l'état actuel de l'économie camerounaise, d'après les informations du tableau, nos répondants estiment unanimement que l'économie camerounaise est au rouge. En d'autres termes, ils pensent que la situation économique du Cameroun est suffisamment préoccupante, comme le révèlent d'ailleurs les préambules des programmes ci-dessus cités. Cette information traduisant les paramètres du milieu démontre alors les besoins de la population camerounaise et justifie ses nouvelles attentes vis-à-vis de l'école. Pour preuve, observons les états présentés pour la question suivante.

Question 2

Données de l'enquête	Non	Oui	Quelque peu
	50	00	00
Pourcentages	100 %	00 %	00 %

Tableau 13 :des représentations sur l'appréciation de l'état de l'économie camerounaise

À la question de savoir s'ils étaient satisfaits du *statuquo* économique du Cameroun, tel que nous le disions *supra*, les chiffres démontrent qu'à l'unanimité, nos répondants estiment que la situation économique est suffisamment, voire très alarmante. L'insatisfaction ainsi manifestée traduirait le sentiment du gros de la population camerounaise et par conséquent, de nombreuses attentes vis-à-vis du système scolaire, tel que nous l'avons introduit ci-dessus. Reste encore à déterminer les parts de responsabilité attribuables à l'école pour cet état des choses, lesquelles rendraient plus clairs et justifieraient ces besoins du peuple que l'école nouvelle doit satisfaire.

Question 3

Données de l'enquête	Oui	Non
	44	6
Pourcentage	88 %	12 %

Tableau 14 : *de la responsabilité de l'école dans la situation économique camerounaise*

Au besoin d'établir une possible responsabilité de l'école camerounaise pour la montée du chômage, l'écrasante majorité des répondants juge que l'école, tel qu'elle a été pensée jusque là, a une très grande part des responsabilités pour le marasme économique qui mine le pays. En effet, nous l'avons introduit dans la problématique, les données issues de l'économie de l'éducation démontrent que l'école est un très grand facteur dans la construction, voire la déconstruction de l'économie de chaque société. Alors, pour créer des conditions idoines pour l'émergence économique d'une nation, il est impossible d'écarter l'école et de passer par un autre chemin.

En fait, à la question de savoir comment l'école serait-elle responsable pour le malaise économique qui sévit sur l'étendue du territoire camerounais, nos répondants s'accordent pour dire que *les notions et les disciplines enseignées ne cadrent toujours pas avec les réalités socioéconomiques de notre pays*. D'aucuns pensent encore que, *l'école ne forme que des diplômés incompetents*, puisque, l'affirment encore d'autres, *les programmes sont inadaptés (théoriques) et hors du cadre de professionnalisation*. Par conséquent, *l'éducation obtenue ne facilite pas l'insertion sociale dans son ensemble, l'accès au travail encore moins*. Il y a donc un sérieux problème avec les contenus de notre école, même après l'introduction d'une finalité socioprofessionnelle et de nouveaux programmes conçus officieusement selon l'APC. Ces propos recueillis remettent également en question le type d'homme que nos programmes et donc notre éducation promeut jusqu'à présent. Pour s'en rendre compte, les propositions du tableau suivant sont à observer.

Question 4

Données de l'enquête	Des techniciens	Des entrepreneurs	Des ingénieurs	Des administrateurs
	50	26	26	3
Pourcentages	100 %	52 %	52 %	06 %

Tableau 15 : *des représentations sur l'ontologie de référence camerounaise*

Pour leur description du profil d'homme idéal pour la société camerounaise, les réponses exprimées à travers les colonnes de ce tableau témoignent de la désapprobation pour l'homme de bureau, type d'homme promu depuis l'école coloniale et qui a été légué à l'école actuelle à l'aube des indépendances. Ce type d'homme est resté d'actualité, l'éducation nationale l'ayant reproduit et ayant enseigné à la population à opter pour l'emploi dans des bureaux tant serait-ce, comme *simples secrétaires*. C'est ce type d'homme qui expliquerait, d'après les appréciations de nos répondants, le niveau de l'économie camerounaise marqué par le chômage ambiant. À la place de cette ancienne ontologie de référence, un nouvel homme-type est réclamé comme étant plus adapté pour un idéal de société camerounaise émergente et d'après les finalités qui ont été définies par le législateur. Cet autre homme-type se veut en priorité, des techniciens (réalisateurs), puis des entrepreneurs et ingénieurs (concepteurs de systèmes et force motrice dont l'action en amont donne le ton pour les exécutions faites par les techniciens).

Question 5

Données de l'enquête	Savoir réaliser/fabriquer	Savoir concevoir	Savoir cerner des problèmes	Savoir commercialiser	Autre
	50	29	9	3	#
Pourcentages	100 %	58 %	18 %	6 %	#

Tableau 16 : *des représentations sur les besoins réels de formation des techniciens*

Il ressort des données de ce tableau qu'à l'unanimité, nos répondants situent les besoins des techniciens au niveau de l'initiation aux tâches engageant la réalisation, donc la fabrication, mais aussi la maintenance, puis la conception, et l'analyse des situations qui permet de cerner des problèmes, puis également (à un faible degré soit-il) les techniques de vente pour pouvoir écouler leurs produits. Ces informations concordent globalement avec celles de l'enquête menée auprès des enseignants de spécialités. Celle-ci établissait que le technicien est avant tout engagé dans la réalisation (confection, réparation), mais aussi, dans l'analyse et la commercialisation. Car, expliquaient-ils, même s'il y a des professionnels de ventes, chaque technicien est avant tout un commerçant qui doit se vendre et savoir vendre. Ceci implique la nécessité de le former aux techniques que le professionnel des ventes emploierait, à un faible

degré soit-il, pour lui permettre d'accroître sa compétitivité et d'assurer ses entrées enécoulant ses produits.

Question 6

Données de l'enquête	Oui	Non
	50	00
Pourcentages	100 %	00 %

Tableau 17 : *la contribution du français à la formation générale du technicien*

À l'unanimité, nos répondants établissent que le français a un apport précieux dans la construction de ces aptitudes chez les techniciens. Ces éléments de réponse rejoignent les analyses des données issues des questions 2, 3 et 4 de l'entretien d'où il ressortait que les outils dont se sert le technicien et une bonne part de ses productions révèlent un apport capital de la langue (le français). De la sorte, nous concluons que parmi les capacités du technicien du XXI^{ème} siècle qu'il faudrait faire acquérir depuis l'école, siègent en bonne place les capacités à lire des textes professionnels, écouter ce qu'on leur dit, puis produire eux-même des textes oraux ou écrits en français dans le cadre de la profession, partir d'informations en français pour exécuter ou faire exécuter des tâches.

Pour ce qui est de nos répondants, précisant de quelle manière le français ferait des apports constructifs pour la réalisation de ces éléments de profil du technicien, d'aucuns révèlent que *pour concevoir un projet technique, il faut communiquer avec des individus, partager des points de vue, négocier avec des partenaires...* ; pour d'autres encore, le français est la clé de l'accès aux informations, voire à leur utilisation dans différentes tâches ; en plus, d'autres évoquent le métalangage de chaque discipline, qui n'est qu'un pan du vocabulaire de la langue en général dont a besoin le technicien pour se produire. Puis, certains martèlent même (à juste titre) le point de vue selon lequel le français, depuis l'école, est le canal à travers lequel ils acquièrent les techniques professionnelles. C'est donc un outil d'apprentissage et de recueil d'informations tout au long de la formation et de l'exercice des fonctions.

Question 7

Données de l'enquête	Oui	Non
	50	00

Pourcentages	100 %	00 %
---------------------	-------	------

Tableau 18 :*des représentations sur les finalités de formation des techniciens*

Les indices du tableau révèlent que les finalités du curriculum reprises par les nouveaux programmes d'enseignement du français sont adéquates, pour ce qui nous concerne, du fait de la finalité socioprofessionnelle. Celle-ci ne saurait d'ailleurs ne pas l'être, puisque l'ensemble des informations précédant ce tableau révèlent le besoin pour l'école de former désormais à la professionnalité. Il s'agit, par les contenus acquis à l'école, de développer les capacités, la maîtrise d'outils, bref les ressources permettant l'exercice d'un niveau de compétence professionnelle qui permette la compétitivité des jeunes camerounais qui ont besoin de se faire une place dans le marché du travail. C'est ce qui consacre, en fait, la place de cette finalité dans le curriculum, puis sa reprise par les programmes. Mais alors, tout le problème n'est pas là. Il se situe plutôt au niveau de la matérialisation de ces finalités dans les programmes, ce qui nous mène au tableau suivant.

Question 8

Données de l'enquête	Non	Oui
	38	12
Pourcentages	76 %	24 %

Tableau 19 :*des représentations sur les objectifs de formation des techniciens en français*

Il ressort de ces chiffres que les objectifs induits par les programmes en reprise des finalités sus-évoquées sont de loin inadéquats par rapport aux besoins de formation des techniciens élucidés *supra*. Il convient d'apporter la mention suivante : au cours de notre lecture des programmes, nous n'avons pas identifié d'objectifs de formation. Cependant, nous sommes parti sur la base des profils et des contenus énoncés pour déduire les objectifs sur lesquels sont construits ces nouveaux programmes. Sans pouvoir nier le point de vue de quelques enseignants selon lequel les concepteurs de ces programmes confondraient compétences, profils et objectifs, relevons simplement que la démarche que nous avons entreprise a permis à nos répondants d'apporter des précisions de l'ordre de : *les objectifs relèvent plus des généralités communes à tous les ordres de formation*. Un autre écrit : *l'orientation de ces programmes ramène au discours savant sur la langue qui est inapproprié pour les besoins des techniciens*.

Mieux, disons dans un premier temps que les objectifs sur lesquels seraient bâtis ces programmes relèveraient plus du français usuel, pour des communications basiques du train quotidien ; l'on y observe une tendance générale à traiter des faits globaux, d'où l'omission des traits spécifiques en rapport avec les besoins des techniciens. S'il révèle que le français continue d'être enseigné aux techniciens de la même manière qu'aux généralistes, cet élément nous conduit en plus à souligner quelques principes directeurs des programmes que nous déclinons dans le chapitre suivant, en vue de démontrer que tout programme se veut clair et visiblement orienté, quand bien même il est reconnu que ce matériel didactique énonce des généralités.

Question 9

Données de l'enquête	Pas tout à fait	Oui	Non
	29	12	9
Pourcentages	58 %	24 %	18 %

Tableau 20 : *des représentations sur les profils de formation des techniciens en français*

Une analyse des chiffres du tableau révèle qu'à plus de 50 %, les profils expriment, comme nous l'avons dit tantôt, des généralités dans le sens du français usuel, sans rapport précis avec le français en usage dans le cadre des activités du technicien. C'est ce qui justifie d'ailleurs le pourcentage de répondants qui pensent que ces profils ne sont pas tout à fait appropriés, puis le pourcentage peu insignifiant du non. Cette dernière mention n'est pas loin du oui, puisqu'en fait, la manière de les énoncer ne laisse voir aucun lien précis avec les publics spécifiques de quelque ordre que ce soit. Alors, tout comme pour les objectifs, nos répondants estiment qu'il y a besoin de les réorienter si les programmes de français devraient s'appliquer aux formations de l'enseignement technique.

Question 10

Données de l'enquête	Pas satisfaisantes	Assez satisfaisantes	Très satisfaisantes

	35	15	00
Pourcentages	70 %	30 %	00 %

Tableau 21 : *des compétences retenues pour la formation des techniciens en français*

Pour ce qui est des compétences, là également, l'on est bien loin de la satisfaction puisqu'une écrasante majorité des répondants ont estimé que tel qu'elles ont été énoncées, ces compétences n'ont aucun lien avec celles qui correspondraient aux profils de sortie de formation des techniciens. Ils rejoignent alors les professeurs des spécialités dans leur appréhension de la stature du technicien, posant qu'il est nécessaire de redéfinir des compétences pour ce public. Ces compétences devraient alors être en lien avec les finalités et principes de l'entrée par les situations de vie choisie comme orientation. Nous avons déjà initié ce débat au niveau de l'état de la question, et voici l'occasion pour nous d'illustrer notre compréhension de la nomination de compétences, pratique qui pour nous, devrait se faire en lien avec les éléments caractéristiques du milieu et les besoins qu'ils insinuent en termes de compétences liées à l'idéal d'homme à réaliser.

IV. Présentation et analyse des données issues de la grille d'analyse des programmes

L'exercice auquel devaient se livrer les professeurs de français à ce niveau consistait à analyser les entrées des programmes en répondant à la question de savoir si chaque famille de situations, situation, exemple d'actions et ressource du tableau était en lien parfait avec les activités professionnelles des techniciens issus des différentes filières de l'enseignement technique. Il leur fallait marquer chaque entrée des programmes soit en cochant pour un *oui*, en marquant x pour un *non*, ou # pour un avis mitigé. Le dépouillement de ces réponses a permis d'aboutir aux éléments présentés dans le tableau de la page suivante.

Modules	Familles de situation			Situations			Exemples d'actions			Ressources prévues		
	Non	Oui	Mitigé	Non	Mitigé	Oui	Non	Mitigé	Oui	Non	Mitigé	Oui
1	34	10	6	155	105	90	388	165	147	85	20	45
2	38	6	6	334	135	81	773	225	102	87	30	33
3	41	3	6	408	207	135	353	189	108	77	40	33
4	05	30	15	202	177	171	196	207	147	43	30	27
5	41	3	6	218	156	126	220	186	144	40	40	20
6	41	3	6	233	159	108	559	264	177	63	25	12
Total	200	55	45	1550	939	711	2489	1236	825	395	185	170
M/5	3,33	0,92	0,75	2,42	1,47	1,11	2,74	1,36	0,9	2,63	1,23	1,14
%	66,67 %	18,33 %	15 %	48,44 %	29,34 %	22,22 %	54,70 %	27,17 %	18,13 %	52,67 %	24,67 %	22,66 %
Sommes des mentions	Somme des <i>non</i> = 4634			Somme des <i>avis mitigés</i> = 2405			Somme des <i>oui</i> = 1761					
Moyennes générales / 5	<i>Non</i> : somme des moyennes ÷ 4 = 2,78			<i>Avis mitigé</i> : somme des moyennes ÷ 4 = 1,20			<i>Oui</i> : somme des moyennes ÷ 4 = 1,02					
Moyenne de professionnalisation / 5	1,02											

Total des réponses analysées: 8800			
	$\% \text{ des } non = (\text{somme des } non \times 100) \div 8800$	$\% \text{ des } avis\text{mitigés} = (\text{somme des } avis\text{mitigés} \times 100) \div 8800$	$\% \text{ des } oui = (\text{somme des } oui \times 100) \div 8800$
%	52,66 %	27,33 %	20,01 %
Pourcentage de professionnalisation des programmes		20,01 %	

Tableau 22 : tableaurécapitulatif des analyses de contenus des programmes

À partir de ce tableau, il apparaît clairement que d’après les avis de nos répondants, les familles de situations (à l’exception de la quatrième portant sur la vie économique), tel qu’elles sont formulées dans les programmes, répondraient aux attentes spécifiques des techniciens à seulement 15 %, soit une moyenne de spécialisation de moins de 1/5. Le faible taux de spécialisation de ces familles de situations démontre qu’à travers elles, il serait très difficile, voire pratiquement impossible d’atteindre un niveau satisfaisant de développement et d’exercice de la compétence professionnelle visée par la formation des techniciens. Le pourcentage important qu’affiche la mention *non*, ajouté aux avis mitigés, apporterait la confirmation de ce que nous expliquions plus avant en disant que les programmes analysés évoluent sur une courbe très générale, voire évasive si l’on considère la finalité de professionnalisation de l’enseignement apprentissage, puis, si l’on se base sur les objectifs spécifiques de professionnalisation des techniciens.

Ce constat demeure même après l’analyse des situations, des tâches, puis des ressources, où l’on observe toujours la nette avance de la mention *non* sur les deux autres mentions. Observons toutefois qu’à partir des chiffres présentés par modules, une analyse minutieuse du module 4 permettrait de voir une nette amélioration des valeurs pour le *oui*. En effet, cette légère remontée s’expliquerait par le fait que sous ce module intitulé *vie économique*, la famille de situations traitée accorde une place à quelques éléments ayant ouvertement trait à la professionnalisation, à l’instar de la découverte des différents métiers. Toutefois, la dominance de la mention *avis mitigé* ici expliquerait le fait que même à ce niveau, les programmes restent très évasifs quant à l’optique de professionnalisation, tablant plus sur des questions de consommation que sur l’initiation à produire des biens et services par l’usage du français.

Ces faits expliquent l’appréciation générale que nous faisons à base des calculs de fin du tableau. Ces opérations révèlent un écart de près de 80 % entre la mention *oui* et le seuil de

pourcentage de spécialisation de 100, soit une différence de près de 4 sur la moyenne de spécialisation fixée à 5. Il en ressort que les manques de ces programmes iraient bien au-delà du simple cadre des attentes spécifiques des techniciens. Bien plus, ils seraient très en marge de la finalité de professionnalisation qu'ils tiennent du curriculum général et qu'ils rappellent comme motif d'introduction de l'entrée par les familles de situations de vie. Or, si l'on part sur la base de cette analyse, il revient à dire que nos programmes sont incongrus. D'abord parce qu'ils sont en inadéquation avec les besoins réels de nos populations tel que nous l'ont rappelé nos répondants, puis avec l'ontologie de référence. Ils le sont enfin avec les finalités évoquées, l'orientation curriculaire choisie, et plus spécifiquement avec les objectifs des techniciens.

Voici en quelque sorte la lecture que nous faisons de ces chiffres, qui d'ailleurs parlent d'eux-mêmes et présentent, d'un point de vue prospectif, une situation très défavorable. En réalité, bien que nous ne soyons qu'à l'entrée du tunnel qui a été engagé avec la première révision des programmes par l'APC introduite depuis 2013, nous pourrions déjà prédire des fins sombres si de seconds amendements ne sont pas entrepris. Mieux encore, il est question non pas simplement d'ajustements, mais de profonds ajustements qui s'imposent. Car, en réalité, si nos programmes n'améliorent leur qualité en termes de clarté, d'orientation et surtout de congruence, nous risquons bien d'atteindre une situation où les enseignants, ne percevant pas clairement la nouvelle logique introduite, se replient sur l'ancienne approche qu'ils semblent mieux maîtriser. Aussi, s'il persiste le déphasage entre les finalités et l'ontologie de référence de notre société et par ricochet avec les principes de l'APC, alors est-il certain que nous nous avançons, avec de telles pratiques de planification, vers la formation d'individus très incapables d'intégrer le marché du travail soit par un emploi dans une entreprise ou par le développement d'un métier où ils s'installeraient à leur compte.

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES

Ce chapitre est l'ultime aboutissement de l'opérationnalisation de nos outils de collecte de données. En effet, outre les analyses faites précédemment, il est nécessaire de tirer des conclusions par rapport aux hypothèses de l'étude. C'est de ces interprétations que découleront les propositions que nous faisons ici-bas. Ces suggestions se veulent d'une part théoriques et d'autre part pratiques. Aussi rappelons-le, elles concernent tant la programmation que les pratiques d'enseignement-apprentissage en salles. Mais avant d'exposer ces implications théoriques et professionnelles, il convient de commencer par l'interprétation des résultats.

I- Interprétation des données par hypothèses

Notre étude s'est bâtie sur la base de l'hypothèse générale selon laquelle une intégration effective des cultures des sciences-techniques et d'entreprise rendrait les programmes de formation en français plus aptes à faire acquérir aux publics de l'enseignement technique la compétence professionnelle. Il ressort des analyses ci-dessus que les nouveaux programmes témoignent effectivement d'un sérieux manque du point de vue de la professionnalisation. On y observe une tendance à initier les apprenants à la vie communautaire usuelle, sans réel effort à les préparer à la vie et à l'activité en entreprise. C'est en effet ce que traduisent respectivement les différences de 3,98/5 et 79,99 % de moyenne et pourcentage de professionnalisation. Ces chiffres expriment la marge d'écart qui sépare les nouveaux programmes de l'objectif d'orientation professionnelle. En d'autres termes, seuls une moyenne de 1,02/5 et un pourcentage de 20,01 % des contenus de ces matériels s'inscrivent en respect de l'objectif d'orientation professionnelle. On est donc bien loin de l'atteinte de

ladite finalité. Car, ces programmes se montrent en totale rupture avec les traditions et activités en entreprises du fait de contenus qui n'ont à priori rien à voir avec le technicien professionnel. Ces contenus le concernent plus dans le cadre de sa vie courante et très peu du point de vue de son activité professionnelle. Ceci confirme donc pleinement notre hypothèse générale, puisque nous avons ici la preuve que si l'on orientait ces contenus sur le vivre ensemble en entreprise et sur l'activité propre aux différents ordres d'activités techniques, alors il s'agirait d'une avancée précieuse vers la réalisation de profils de formation adaptés pour les techniciens.

Revenant plus bas pour vérifier notre première hypothèse de recherche, nous avons la confirmation que les besoins spécifiques de techniciens n'étant pas vraiment pris en compte, il est impossible que les nouveaux programmes permettent de développer chez ceux-ci une compétence professionnelle pouvant les distinguer des généralistes. Car, pour une réelle politique de professionnalisation, l'avons-nous relevé au chapitre 2, il est nécessaire pour les programmes d'être orientés, donc de comporter des contenus qui favorisent l'accompagnement à des champs professionnels bien précis.

Sur ce point, il est certain que le champ professionnel qui s'applique aux filières de l'enseignement technique diffère de celui des classes généralistes. Ainsi, la compétence professionnelle ne s'exercera pas dans les deux champs de manière identique. Ici réside enfin la preuve que pour un programme de français professionnalisant applicable à l'enseignement technique, les contenus devraient être clairement orientés de manière à projeter une distinction claire dans la manière dont cette compétence s'exercera chez les techniciens par opposition aux généralistes.

En bref, il y a donc une relation entre la non-considération des besoins spécifiques des techniciens et l'incapacité des programmes actuels à faire acquérir une compétence professionnelle pouvant distinguer ces publics des généralistes. Cette relation se démontre par la forte dominance de situations de vie favorisant l'usage usuel de la langue et la conséquente rareté de situations favorisant l'exposition à la communication en milieu professionnel. Nous pouvons en juger par les chiffres du tableau 23 où l'on observe la nette dominance du *non* à laquelle s'ajoute les *avis mitigés* exprimés au cours de l'analyse des familles de situations et des situations de vie prescrites par les programmes.

Ensuite, en référence à l'hypothèse de recherche 2, il est évident, à partir des analyses *supra*, qu'il y a absence de contextualisation dans les nouveaux programmes de français selon qu'on se rapporte aux caractéristiques et aux domaines d'activité des techniciens. Nous avons dit plus avant que la contextualisation oblige que l'on tienne compte des caractéristiques du milieu de vie dans lequel les publics cibles agissent et devront agir afin de planifier ou exécuter l'acte d'enseignement. Or, la planification, tel qu'elle est faite dans les nouveaux programmes, ne fait évidemment aucun cas des publics de l'enseignement technique, encore moins des caractéristiques de la vie en entreprise qui constituera la quasi-totalité, voire l'entièreté de leur cadre d'action. L'on est alors en droit de se demander comment de tels matériels didactiques parviendraient à s'adapter à notre contexte de référence, puisque de toute évidence, ils ne peuvent permettre la construction d'une véritable compétence professionnelle.

En fait, si les objectifs sont généraux, les programmes ne peuvent que se montrer évasifs et permettre une formation évasive à la vie professionnelle. Au quel cas, des programmes qui se veulent appropriés (en respect de l'APCESV) gagneraient-ils à fixer des objectifs plus spécifiques tenant compte des situations, tâches et ressources qui s'imposent aux techniciens de tous ordres. Et bien plus, ils devraient inclure des tâches authentiques, linguistiques ou non, pour traduire ces objectifs en contenus. Ajoutons à ce niveau que ce sont ces facteurs qui consacrent toute la place que devraient accorder les programmes à la méthode de projet.

Cependant, des éléments présentés et analysés dans la grille, rien n'indique la prise en compte de cette méthode qui pourtant aurait été un facteur pertinent de professionnalisation. Cette grande absence est confirmée par l'analyse des objectifs, profils et tâches présentés respectivement dans les tableaux 20 et 21, puis dans la troisième colonne du tableau 23 (où on observe comme dans le cas précédent, la dominance du *non* auquel s'ajoutent les *avis mitigés*).

Pour ce qui est de la troisième hypothèse, nous concluons que si au sein des programmes l'on n'observe aucun effort de faire acquérir des éléments des cultures d'entreprise et des sciences et techniques, il est évident que ce manque se répercute dans les salles de classes. Car, des réponses au questionnaire rapportées en analyse le confirment, l'on continue d'enseigner du français usuel aux techniciens, le programme n'indiquant aucunement de faire quelque différence dans le traitement de ces publics pourtant spécifiques. Aussi est-il démontré que de tels programmes n'offrent aucune garantie quant à l'initiation des apprenants

à l'usage du français pour échanger verbalement avec d'autres acteurs au cours de l'exercice de leurs fonctions ou pour gérer des informations utiles dans des tâches quelconques au cours du processus de production. Pour être plus précis, si l'on ajoute aux analyses des situations et tâches faites *supra* celles des ressources observables à partir de la dernière colonne du tableau 23, il est clair que la nature évasive des situations, tâches et ressources exclut la culture d'entreprise, préconise une centration sur des tâches communicatives visant la vie usuelle, exclut des tâches de production et réception de textes relatives au savoir-faire linguistique du technicien, et ne tient compte ni de l'usage de la langue pour produire, ni des ressources propres à l'activité du technicien. En ceci, nous avons des indications suffisantes du fait que ni les nouveaux programmes, ni les pratiques de classes ne sont appropriés pour l'initiation des techniciens à la vie professionnelle.

Et enfin, les données de l'enquête par entrevue ajoutées à celles des sept premières entrées du questionnaire laissent croire que l'incongruence qui caractérise les programmes analysés révèle des défauts au niveau de l'analyse des besoins. En réalité, l'on a toutes les raisons de conclure qu'une réelle démarche fondée sur l'analyse des besoins aurait révélé, comme dans le cas de notre enquête, que les besoins des techniciens font d'eux un profil différent et donc un public très distinct des généralistes que l'APC obligerait à traiter de manière différente. De la sorte, on ne leur aurait pas adressé les mêmes programmes, pis encore, avec des quotas horaires différents. Bref, les objectifs, profils, tâches et ressources sont irréconciliables avec les particularités des techniciens que nous décrivons à partir des propositions didactiques constituant le chapitre suivant.

Ceci oblige à concevoir des programmes distincts sur la base d'une analyse des besoins de formation de ces publics. Ce n'est qu'à partir d'une telle démarche que le français apparaîtrait comme utile, pertinent pour ces apprenants, et propre à développer chez eux une compétence professionnelle assaisonnée de capacités à utiliser la langue française pour manipuler et échanger l'information utile aux diverses catégories d'actions qui meublent leur vie professionnelle.

Ces analyses nous ouvrent la porte au dernier chapitre, où nous faisons un ensemble de propositions quant aux principes d'enseignement du français et de conception de matériels didactiques pour les techniciens. Ces suggestions, rappelons-le, devront nous conduire vers la conception de deux matériels principaux que nous avons annoncés plus haut, des tentatives de

référentiel et de programmes pour l'enseignement-apprentissage du français chez les techniciens.

II- IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES

Nous avons commencé à dégager *supra* des principes devant conduire l'élaboration de matériels didactiques pour les techniciens, comme d'ailleurs pour tout groupe spécialisé. Déjà, observons à ce niveau que l'APC innove en supprimant le traitement des savoirs à la volée. De manière générale, elle propose une démarche qui irait au cas par cas et par laquelle on amènerait le sujet à maîtriser d'abord ce qui s'applique à son contexte restreint, puis à faire des élargissements à d'autres contextes au fur et à mesure qu'il s'ouvre au monde. C'est ce que Roegiers (2008a) a qualifié de *perspective glolocale*, même si pour nous, on aurait mieux fait une gradation en plaçant le local avant le global par l'emploi de l'adjectif *loco-globale*. On serait alors en ligne avec la signification de la démarche tel que l'auteur essaye de la faire comprendre.

Toutefois, il n'en demeure pas moins que les principes de l'APC, ainsi que nous les avons exposés plus avant, exigent que tous les publics soient conçus comme spécifiques et qu'on cesse de leur transmettre des contenus généraux. Car, en majorité, ceux-ci ne sont qu'un ameublement pour le cerveau sans trop grande incidence sur le vécu quotidien. En plus, ces derniers n'auraient aucune incidence réelle sur la préparation à intégrer un ordre d'emplois, à vivre une certaine vie professionnelle et à s'y faire une carrière en posant des gestes professionnels bâtis dès l'école comme contribution visant à faire rayonner l'activité au rang des professions si elle ne l'était pas encore. Voilà donc les missions qu'assigne l'APC de troisième génération à la nouvelle école. Il s'agit de missions auxquelles notre éducation devrait se conformer obligatoirement, si réellement l'option choisie a été à dessein, réfléchi et orientée vers l'atteinte des finalités énoncées par le législateur.

Ce choix, quoi qu'il en soit, oblige à une planification rigoureuse, laquelle passe par les programmes et aboutit aux référentiels de compétences. Le premier reprend le second dans ses applications spécifiques à des niveaux d'études, selon qu'on irait par exemple du niveau débutant au niveau intermédiaire, puis au niveau avancé/perfectionnement. Le second, lui, vise à résoudre la question de la manière d'envisager la compétence dans le système, en servant de répertoire où les compétences sont nommées, et pour chaque compétence, les conditions de mise en exercice (familles de situations et situations) sont définies, puis

traduites en tâches et en ressources. Avant de présenter nos outils de planification en annexes (pour plus de lisibilité), nous déroulons dans ce chapitre les principes directeurs de la conception de matériels didactiques sous l'APC/ESV.

i. Des caractéristiques du curriculum APC

La réflexion que posait Roegiers (2011) est celle de savoir, dans un premier temps, quels critères de choix d'orientation du curriculum devraient guider les législateurs de l'éducation. Le deuxième axe de cette réflexion indique qu'il faut s'intéresser aux particularités du curriculum APC. En dépit de sa particularité, ce curriculum reprend les caractéristiques de tout autre curriculum. Sur la base des analyses précédentes, nous avons estimé qu'il serait judicieux de revenir sur ces éléments fondamentaux que rappelait l'auteur et auxquels nous mêlons notre propre réflexion.

o Le curriculum APC doit être fondé sur un profil de sortie de formation

En effet, l'éducation en tant qu'action sociale obéit au principe du projet de société. C'est ce projet de société que devrait concrétiser le curriculum en tant que matérialisation de ce choix de type d'individu à former. C'est ce que Roegiers entend par profil de sortie des apprenants. Cet aspect est si déterminant qu'il semble conditionner tous les autres choix possibles et nécessaires dans l'élaboration du curriculum, à l'exemple de la langue de scolarisation, les domaines disciplinaires, les modalités d'évaluation ... (Roegiers, 2011, 36).

o Le curriculum APC est orienté pour répondre à des problèmes spécifiques au contexte socio-éducatif

Ces problèmes peuvent être internes ou externes au système éducatif. Pour le premier cas, nommons l'exemple des échecs et déperditions scolaires, de l'inadéquation de l'offre éducative, du coût du système et pour le second cas, la question du chômage, du manque de travailleurs qualifiés pour une économie en plein essor... Ainsi, le curriculum APC est généralement orienté, d'après ses finalités, vers la résolution des problèmes d'inadéquation formation-emploi ou encore des problèmes d'ordre culturel. Dans ce second cas, soulignons en guise d'exemple que l'introduction de curricula APC en Afrique répond au souci culturel de redonner de la valeur à nos langues maternelles et aux savoirs endogènes. Puis, par rapport au premier cas, la question de l'adéquation formation-emploi inscrit d'office ce curriculum

dans le cadre des réponses aux objectifs spécifiques, d'où sa nature fortement spécialisée. Aussi ce dernier aspect suppose-t-il une troisième caractéristique qui est la suivante.

- **Le curriculum APC est par essence professionnalisant**

Nous relevions dans le premier chapitre que quelle que soit la logique d'APC retenue, la professionnalisation reste la première finalité de l'enseignement-apprentissage par compétences. C'est ce qui fait de ce curriculum une centration sur la construction de la compétence professionnelle avec visée de résolution du chômage par des cursus de formation adaptés à la construction de l'habileté à exercer des tâches professionnelles, contribuer à la création d'emplois ou à la transformation de petites activités rémunératrices en professions.

- **Le curriculum APC se veut flexible**

Ainsi que tout autre modèle curriculaire, il peut s'appuyer sur les acquis existant et ne pas être en totale rupture avec les pratiques des enseignants, de manière à les obliger à un changement radical. Car, pour un changement profond, note Roegiers (*op. cit.*), un enseignant a besoin d'environ dix ans, ce qui implique que parler de changement radical est une utopie. Le changement introduit par tout curriculum doit être progressif et bien mesuré de manière à valoriser les forces des pratiques fondées par l'ancien curriculum. À cet effet, nous avons établi un lien entre APC et APO. De ce lien, l'on retient que la notion d'objectif est maintenue sous l'APC, même si désormais, on définira des objectifs en termes du niveau de compétence attendu. Aussi l'APO prévoyait-elle déjà des tâches, concept sur lequel l'APC s'appuie avant de faire valoir quelque innovation : elle parle de tâches en rapport avec des situations complexes.

- **Le curriculum APC axe ses objectifs sur la vie quotidienne**

Il introduit un enseignement-apprentissage au service de la vie socioculturelle et socioprofessionnelle des individus ciblés par la planification et l'enseignement. Il y est question de les préparer à intégrer harmonieusement la société. Cette caractéristique est en lien avec la professionnalisation évoquée *supra*, mais aussi avec la contextualisation évoquée *infra*.

- **Le curriculum APC s'appuie ou initialise un projet à au moins trois facettes**

Il introduit un projet de formation des enseignants, un projet de matériels didactiques (programmes, référentiels, logigrammes, chronogrammes et manuels), et un projet sur les modalités d'évaluation. Chaque projet se justifie par le principe d'isomorphisme. Par exemple, pour le premier, il faut former l'enseignant de la même manière qu'il devra former les apprenants. Roegiers (2011, 37) note que le paradigme épistémologique de formation dominant aujourd'hui est la professionnalisation. Il faudrait donc que le curriculum APC fasse des prévisions d'un plan de formation professionnelle des enseignants qui les initie à former des individus capables d'intégrer le marché de l'emploi.

Pour le second projet, il convient de s'assurer que les programmes, référentiels, logigrammes, chronogrammes et manuels subséquents soient conçus en fonction du paradigme éducatif choisi. C'est pour cette raison que les législateurs, à l'introduction de toute réforme curriculaire, doivent faire un cahier de charges pour les concepteurs de matériels didactiques. Remarquons également que si le principe directeur dominant d'un curriculum est la professionnalisation, celle-ci devrait conduire la confection des manuels y relatifs. Il en va de même pour l'enracinement culturel. En bref, ce principe énonce l'idée, dans une logique d'APC, d'assurer une réforme complète : on ne saurait parler de réforme par l'APC avec de simples programmes qui ne sont pas assortis de référentiels, logigrammes, chronogrammes et manuels conçus en suite logique par rapport au paradigme curriculaire choisi. Dans le même ordre d'idées, l'évaluation devrait être planifiée et s'effectuer en conséquence, car chaque paradigme implique une suite en termes de manière d'évaluer. Pour ces trois plans, il revient au curriculum APC de faire des provisions qui garantissent l'effectivité et l'efficacité de la réforme entreprise.

- **Le curriculum APC prône des pratiques interdisciplinaires**

Ce curriculum est en rupture avec le cloisonnement qui distingue le lien entre les disciplines. Fondé sur la notion de complexité qui naît du lien que l'APC entretient avec la vie réelle, ce curriculum introduit un nouveau type de programmation, la programmation groupée. Celle-ci devrait être comprise dans ce cas comme un type de programmation inclusive, où l'on tient compte des contenus d'autres matières connexes. Il s'agit ici d'une première acception du concept de programmation groupée que nous évoquerons plus bas en parlant des situations et tâches.

- **Et enfin, le curriculum APC est fortement contextualisé**

Cette caractéristique suppose la grande importance accordée aux situations de vie dans ce curriculum. En effet, s'il rejette la fragmentation abusive de la compétence comme nous l'expliquons *infra*, il admet pour la même compétence l'inventaire d'une multiplicité de situations de vie fondant l'encrage de cet enseignement dans le contexte de vie actuel et futur du sujet. Ce curriculum introduit par conséquent un apprentissage par objectifs spécifiques selon qu'on devra y prendre en compte les besoins spécifiques des différents publics d'après leurs milieux lors de la planification et de l'enseignement.

ii. Des principes de l'élaboration de référentiels et programmes sur objectifs spécifiques, du point de vue de la professionnalisation

D'après ce que nous avons dit de la professionnalisation de l'enseignement-apprentissage et de son lien avec l'APC (lequel ressort également des caractéristiques du curriculum APC susmentionnés), il nous a semblé impératif que soient respectés les principes suivants dans l'élaboration de matériels didactiques. Ces principes sont au nombre de trois. Il s'agit de la congruence, de l'orientation ou spécialisation et de la clarté.

a) Le principe de congruence

Nous avons établi dès le troisième chapitre qu'il était impossible de réaliser quelque acte d'enseignement-apprentissage sous l'APC sans analyse de besoins. Or, l'une des visées de ce processus c'est bien de garantir la congruence des démarches quelles qu'elles soient. On parle donc de congruence pour désigner l'adéquation que l'on ferait entre différentes composantes d'un système. Puisqu'il apparaît clair qu'entre les différentes pièces d'une chaîne, il y a une autorégulation des éléments qui permet la cohésion et le fonctionnement de l'ensemble, chaque élément définit donc la nature des autres et l'ensemble se coordonne pour faire le tout fonctionnant.

Ramenée à la pratique de planification, l'analyse des besoins devrait nous permettre d'identifier les attentes prioritaires pour la population, l'ontologie de référence ou type d'homme à former, puis les finalités définies pour l'éducation. Ce sont ces trois éléments qui font l'éclairage en amont, déterminant le profil du type d'homme à former, des nécessités en termes de matières à lui enseigner, de compétences à lui faire développer, puis de situations, tâches et ressources à travers lesquelles il devra développer ces compétences. La congruence exige également qu'il y ait adéquation entre la formation et l'activité du sujet au sortir de sa formation. En l'absence de cet équilibre, on aboutit à la réalisation d'un homme inadapté,

incompatible avec la situation finale. En plus, ce manque d'adéquation conduit au risque de voir persister ou s'aggraver le malaise qui pourtant était à l'origine de l'entreprise de révision du matériel précédent.

Insistons un peu plus sur ce principe pour dire que d'après les données de notre enquête, la situation économique défavorable du Cameroun provient en partie du fait que des individus ont été formés pendant des années, mais bien en dehors des besoins réels de la nation. De ce fait, il a longtemps été question de former des hommes de bureaux qui ont fini par être de simples consommateurs sans compétences pour produire. C'est la raison pour laquelle de nombreux jeunes se retrouvent incapables d'intégrer les emplois disponibles dans les secteurs qui s'ouvrent, puisqu'ayant reçu une formation qui ne les dispose pas à ce type d'occupation. Ceci explique également que ces mêmes jeunes, quand même il leur serait proposé des formations pour intégrer ces emplois, ils le feraient à contrecœur puisqu'ils ont été formés d'après un autre type d'homme et préparés à l'aisance des bureaux.

Poussé plus loin, l'on comprend en plus pourquoi ces jeunes font montre d'un manque de créativité face à la question du développement des emplois à partir des ressources et besoins disponibles, ou à celle de la transformation des petites activités économiques déjà existantes en professions bien structurées. Voici révélée l'incongruence qui visiblement, est à l'origine du malaise économique vécu au Cameroun et dans de nombreux pays africains aujourd'hui.

Or, s'ils se fixent le cap de l'émergence à l'horizon 2020 ou 2035 comme c'est le cas pour le Cameroun, cette émergence ne viendrait que si le système éducatif établit dès à présent la relation de congruence qui devrait lier les grandes orientations présentées *supra* aux actions de planification en aval, puis aux pratiques dans les salles de classes. C'est pour cette raison que nous avons retenu ce principe dans le cadre de nos travaux en vue de garantir la validité et la pertinence des produits que nous proposons.

b) Le principe d'orientation

Au cours de notre développement du chapitre 2, nous avons établi que la professionnalisation impliquait une action d'orientation vers l'intégration d'une profession ou d'un ordre de professions. Ceci suppose qu'au niveau de la planification, on identifie des débouchés en termes de métiers à intégrer ou à développer à l'issue des cursus de formation. Aussi est-ce en fonction de ces débouchés que l'on formera tous les individus. Et même, une part du travail fait lors de l'analyse des besoins consistera à déterminer quels contenus notionnels et

actionnels, voire quelles quantités de ces contenus devront être acquis par l'individu au cours de sa formation en vue d'une intégration harmonieuse de la profession. Le principe de l'orientation est donc aussi pertinent et en lien étroit avec celui de la congruence. C'est par lui qu'on parvient à définir des objectifs de formation pertinents et en même de développer les compétences escomptées. Relevons cependant que tel que nous venons de l'expliquer, il ne s'agit que d'une acception partielle de l'orientation.

Dans une seconde considération, elle renverrait à la différenciation qu'on ferait entre des groupes cibles pour leur appliquer des actions de formation à point, adaptées à leurs buts. C'est définir une offre de formation par laquelle on accompagnerait l'individu vers l'intégration de domaines qui le différencieraient des autres. Si on n'est pas loin de la première acception, relevons du moins ici que l'orientation devient la pratique par laquelle on distingue des groupes qui doivent recevoir un enseignement donné, en faisant des traitements particuliers du contenu de formation de manière à atteindre des buts spécifiques en lien avec les aspirations de ces différents groupes. En ce sens, il s'agit de l'application d'actions différentielles, bref, d'une pratique professionnelle orientée vers l'accomplissement de buts précis se rapportant à des groupes aux caractéristiques différentes.

Nous avons dit sur ce plan que l'APC et la finalité d'un enseignement-apprentissage professionnalisant obligent à la pratique d'une planification différentielle pour une action didactique orientée vers la satisfaction de besoins spécifiques. Dans notre cas, nous avons tablé sur la distinction à faire entre les besoins réels des techniciens par rapport à ceux des généralistes. Cette distinction impose des programmes de français pour techniciens différents de ceux des généralistes, puisque l'action de formation professionnalisante suppose qu'on les accompagne, à partir du cours de français, vers l'exercice de fonctions définies dans le cadre des professions qui les accueilleront.

De ce fait, l'orientation est le principe par excellence de la professionnalisation, puisqu'on ne professionnalise pas au hasard. Professionnaliser suppose une vision, laquelle permet au formateur de voir clairement le bout du tunnel afin de tailler tout au long de la traversée son action à la mesure des attentes. Sans cela, l'enseignement d'un français général ne suffirait jamais à mener les techniciens vers leurs professions, d'autant plus qu'un tel traitement rendrait tout d'abord le cours ennuyeux. Il faudrait au contraire qu'à partir de l'intervention orientée initiée par le programme, l'enseignant puisse parvenir à faire percevoir à l'apprenant l'apport du cours de français dans l'exercice de sa future profession et de son actuel

apprentissage. En plus, il s'agirait de lui montrer comment il devrait appliquer cet autre contenu aux échanges et aux actions professionnelles qu'il pourrait entreprendre.

c) Le principe de clarté

D'aucuns confondraient à tort le fait pour les programmes de donner des prescriptions générales à l'ambiguïté. Loin de là, un programme qui donne des prescriptions générales ne se veut en aucun cas ambigu. Sinon, pourquoi dirait-on du programme qu'il est prescriptif ?

Le programme, comme tout autre matériel didactique de son ordre (tel le référentiel), donne des orientations en termes de prescrits. Quoi donc de plus dangereux qu'une prescription inintelligible, donc incompréhensible pour le patient ? Par conséquent, pour être lisible, le programme doit être clair, compréhensible, net dans ses prescriptions. L'utilisateur devrait savoir nettement où il faut conduire l'apprenant, pour quel but, comment, quand et où ? Il faudrait même que le programme illustre clairement la place réservée à chaque acteur dans la salle de classe, soit l'enseignant et les apprenants.

Tout programme qui manque de clarté est alors évasif et ne peut permettre l'atteinte des objectifs escomptés. C'est pourquoi, nous avons tenu à définir clairement tout d'abord la compétence telle qu'elle est envisagée dans nos matériels, puis comment elle devrait se développer à travers le processus didactique.

iii. De la définition de la compétence

Nous avons initié un débat plus avant, au chapitre 1, où nous soutenions que la compétence est une entité complexe dont la définition dans les référentiels et programmes ne devrait pas être trop morcelées au risque de la réduire aux simples capacités. C'est ainsi que nous nous insurgions contre la typologie des compétences de Belinga (2013). Ce dernier identifie des compétences épistémiques (de nature disciplinaire et liées à l'*homo sapiens*), procédurales (de nature interdisciplinaires et liées à l'*homo faber*), axiologiques (rattachées à l'*homo ethicus*), puis esthétiques (liées à l'*homo Aestheticus*). Nous avons exprimé le point de vue selon lequel cette distinction est d'un très grand apport dans le sens qu'elle éclaire de manière adéquate la composition de la compétence à partir d'une forme de dissection.

En effet, il s'agit d'une fragmentation de la compétence qui permettrait de voir tous les volets qui constituent la compétence qu'un individu met en marche dans le cadre de la résolution d'une situation. Car, aussi complexe qu'elle soit, la compétence renferme des composantes qui forment en son sein un tout indissociable qui peut néanmoins être éclairé par dissection comme l'a fait cet auteur. Cependant, ceci n'exclut pas le risque d'occasionner une fragmentation abusive de cette entité complexe dans les programmes et référentiels. Or, les caractéristiques du curriculum APC susévoquées ne sauraient admettre de telles pratiques.

C'est la raison pour laquelle à travers les matériels que nous allons proposer, il est également question de (re)nouer avec la pratique du complexe. Nous ne savons s'il convient de dire nouer ou renouer, car il nous semble bien que malgré qu'aujourd'hui l'état de la question démontre une grande avancée dans la définition de la notion de compétence, elle révèle aussi que cette manière de l'envisager comme une entité complexe est mieux restée une affaire des livres pendant que dans les matériels didactiques et les pratiques en lien avec l'enseignement-apprentissage, l'on renoue bien volontiers avec l'associationnisme béhavioriste qui pousse à sa fragmentation excessive.

Cependant, à observer l'œuvre de Chomsky, il est bien clair qu'il met de manière parfaite l'accent sur l'aspect complexe de cette entité, démontrant que même en cas de fragmentation, il ne faudrait pas aller bien loin. D'ailleurs, il parle d'une compétence communicative ayant des sous-compétences qu'il désigne comme *skills*. Or, nous avons bien relevé que par *skills*, il faudrait entendre capacités et non compétences. Observons ici cette tendance à éviter la fragmentation abusive chez Chomsky qui pourtant ne faisait qu'initier la notion de complexité de la compétence que l'APC de troisième génération est venue rendre encore plus claire et solide. Ceci nous mène à soutenir qu'il faudrait comprendre, même dans les matériels didactiques comme ceux qui nous concernent, la compétence comme entité complexe, profonde, et la présenter comme tel afin de permettre aux apprenants qui développent leurs compétences d'intérioriser la gestion de la complexité.

Quelles conséquences pratiques ceci devrait avoir dans notre travail ? Pour mieux l'illustrer, observons cette adaptation du *triangle d'Ogden et Richards* ou *triangle sémiotique* (Cosăceanu, 2005, 27-28). Ces deux chercheurs américains sous le courant linguistique de la sémiotique du langage définissaient le signe linguistique par ce triangle comme une entité complexe, triplane et non simplistique comme le posait Saussure. C'est ainsi qu'ils illustrent leur conception sous le schéma suivant :

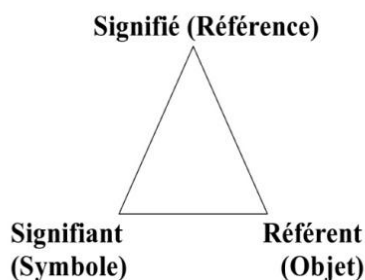


Schéma 1 : *Triangle sémiotique d'Ogden et Richards*

Nous avons repris ce schéma à notre compte en faisant quelques adaptations pour servir la cause de la conception d'une compétence complexe ainsi qu'il suit :

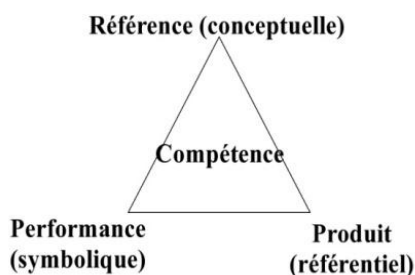


Schéma 2 : *Triangle de la compétence adapté du triangle sémiotique*

Il ressort de ce triangle qu'envisager la compétence dans nos deux matériels reviendrait à la percevoir, tel qu'elle a été décrite, comme une entité triplane ayant un aspect conceptuel ou *référence*, un aspect pragmatique symbolique ou *performance* et un aspect référentiel plus observable et mesurable, *le produit*. C'est dans ce sens que nous envisageons la compétence dans nos travaux. De ce fait, nous accordons, contrairement aux programmes en vigueur, une place pour des prévisions sur l'évaluation. Aussi portons-nous une attention particulière aux tâches authentiques, mettant le sujet dans le cadre de la réalisation d'un objet palpable et à partir duquel peut être mesurée sa compétence.

Plus concrètement, dans les matériels que nous proposons, nous faisons référence à deux compétences. Il s'agit de la compétence professionnelle et de la compétence culturelle, deux compétences que nous envisagerions d'ailleurs comme une seule. Toutefois, nous les

envisageons comme deux, puisque, comme nous l'avons déjà introduit dans l'état de la question, deux finalités majeures sont sous-tendues par l'entrée par les situations de vie : une finalité socioprofessionnelle et une finalité socioculturelle. Ces buts concordent parfaitement avec les orientations du curriculum camerounais. C'est sur la base de ces faits et par souci de congruence que nous avons retenu ces deux compétences qui d'ailleurs se complètent ainsi que le démontrent nos travaux. La raison est simple : pour produire, tout technicien a besoin de s'inspirer des traditions locales, voire internationales. Car, celles-ci imposent aux individus des besoins traditionnels à combler, des adaptations à faire dans la satisfaction de ces besoins à travers une société en mutation vers la pleine globalisation, et puis la création de technologies adaptatives aux changements de modes de vie imposés par les traditions occidentales. Dans le premier cas, il est clair que les mêmes cultures locales dans leur âme profonde (celles qui imposent des besoins traditionnels aux individus) offrent également des options technologiques qui pourraient permettre, si revisitées, de combler ces nécessités traditionnelles à une échelle industrielle.

iv. Des caractéristiques des publics de l'enseignement technique

Nous avons relevé que le curriculum APC se voulait professionnalisant, contextualisé et fortement ancré sur la réalité de vie des publics cibles. C'est la raison pour laquelle la programmation, de même que l'intervention en classe, devrait épouser les particularités des techniciens. Ayant constaté que l'un des grands manques des nouveaux programmes de français réside dans leur manque de considération pour les caractéristiques et besoins spécifiques des techniciens, nous répondons sous ce titre à la question de savoir quelles particularités distinguent le technicien de manière à imposer pour lui un traitement spécifique. La réponse s'énoncerait alors à travers les points qui suivent.

o Une forte spécialisation et orientation professionnelle

Les données des entrevues et du volet questionnaire de notre enquête révélaient que le technicien se distingue par une forte spécialisation et donc une forte orientation professionnelle. En fait, il s'agit de publics orientés par essence vers des professions bien précises que définissent les filières de cet ordre d'enseignement. Il conviendrait donc d'en tenir compte dans les formations complémentaires comme l'enseignement-apprentissage du français qui devrait bien cibler leurs besoins spécifiques de communication et d'action en

entreprise. Faute de remplir ces obligations, le programme ou l'enseignement se montrerait tout simplement désintéressant.

- **Une forte activité pratique de production de biens et services se résumant en analyse, conception, planification, réalisation/réparation et commercialisation**

Qu'ils soient des industriels ou des commerciaux, ces publics se distinguent par une forte initiation à l'activité pratique, ce qui limiterait la dose d'intervention théorique. Replacé dans le cadre de l'apprentissage de la langue, il deviendrait ennuyeux de chercher à les initier à des aspects tels le discours sur la langue qui en réalité ne serait d'aucun apport réel pour la construction du bagage dont ils ont besoin pour exercer leurs professions.

- **Des particularités liées au milieu de vie**

En plus, contrairement aux généralistes, ceux-ci s'identifient par une vie en contexte d'entreprise, celle-ci prenant la forme de l'atelier ou de structures où ils sont appelés à exercer. Notons qu'en lien avec la forte professionnalisation, même le domaine familial est généralement régi chez ceux-ci par la vie professionnelle. Observons donc qu'il y a un fort encrage sur le domaine de production qui influencerait également la vie usuelle. Auquel cas, il faudrait prendre en compte cette forte influence dans la planification des formations, même en français. Alors, on accordera une plus grande importance aux situations et tâches authentiques et linguistiques liées à l'action en entreprise.

- **Forte manipulation de ressources technologiques**

Un autre volet de l'APC étant les ressources, rappelons que ces publics se distinguent à travers des ressources spécifiques à leur domaine. Citons par exemple des machines et autres outils à l'usage desquels ils sont initiés au cours de l'apprentissage. À ces ressources, ajoutons des types de textes bien précis qu'ils doivent soit employer comme outils ou produire. Ce dernier aspect justifie par exemple le fait qu'on privilégierait comme ressources textuelles pour la lecture ce genre de documents spécialisés auxquels ils se reconnaîtraient plus facilement, au lieu d'œuvres littéraires, ou autres textes de vie usuelle. En plus, l'on ne saurait mener chez eux un enseignement qui exclut ces machines et autres matériels spécialisés. Le français devrait plutôt participer à cette initiation à l'usage de ressources technologiques (machines, textes et techniques).

- **Un usage distinct de la langue**

Tout ce qui précède aboutit à un usage précis de la langue. Car, outre un métalangage propre aux différents domaines, l'usage du français se distingue à travers des types de production et réception de textes : recettes, plans, fiches de montage, registres... Les activités de lecture et d'écriture, de même que l'étude du vocabulaire, devraient donc y prendre racine.

v. Une note sur les familles de situations problèmes, situations et tâches

Nous avons annoncé en début de suggestions la nécessité de prise en compte du nouveau concept de programmation groupée qu'introduisait le curriculum APC. En effet, cette logique consiste en outre à planifier l'enseignement à tous les niveaux d'après le principe du décroisement. Nous en avons évoqué une première application à l'interdisciplinarité, une seconde résiderait dans la conduite des interventions didactiques. L'on ne saurait plus, par conséquent, imposer une nette distinction entre des leçons de lecture et d'écriture, d'écoute et de production orale, par exemple. Tout devrait se rejoindre dans l'élaboration des situations problèmes. En effet, à travers la même situation, l'on réserverait au moins deux tâches d'enseignement ou d'évaluation, l'une basée sur la lecture et l'écriture, et l'autre sur l'écoute et la production orale (par exemple). Il s'agit ici de la seconde acception de la programmation groupée.

Revenant donc de manière plus précise aux situations et familles de situations, soulignons que contrairement aux programmes en vigueur, nous avons jugé plus convenable qu'elles soient définies d'après les différents niveaux d'action du technicien. Plus avant, lors de l'analyse, nous avons indiqué avoir identifié par les entretiens et la grille cinq niveaux d'exercice de la compétence du technicien auxquels nous avons ajouté une. En tout, nous présentons six familles de situations qui pourraient être répercutées à n'importe quel niveau de programmation de la sixième jusqu'en terminale. Aussi montrons-nous des exemples de situations de vie, de tâches, de ressources, voire de réalisations que pourraient rechercher l'évaluateur pour juger du niveau de la compétence mise en exercice.

Pour ce qui est des tâches, elles sont à la fois authentiques, linguistiques et non linguistiques. En fait, celles que nous avons retenues ici mettent l'apprenant au sein d'un système de résolution de problèmes d'ordre professionnel et à contribution culturelle. Ces tâches sont toutes celles qu'opérerait un technicien, suivant son domaine, dans le cadre du travail, voire des études. Le produit de ces tâches le démontre. Toutefois, selon qu'elles appellent à l'usage

de la langue pour produire divers textes d'intension professionnelle, ces tâches se veulent également linguistiques.

Remarquons en plus que les tâches démontreront à la fois quelles activités meubleront l'enseignement-apprentissage autant que l'évaluation. Car, contrairement à ce que prescrivent les programmes en vigueur (un enseignement explicite des notions linguistiques sans lien préalable avec la vie pendant trois semaines, lequel aboutit à une semaine d'intégration où sont introduites des situations problèmes), nous introduisons ici un enseignement-apprentissage à base de situations problèmes qui convoquent des ressources linguistiques pouvant être traitées. Aussi est-ce cette progression qui aboutirait à des évaluations par situations problèmes. L'enseignant aura donc le soin d'introduire une situation à être traitée en classe chaque semaine. C'est ainsi qu'il permettrait à l'apprenant de construire sa compétence professionnelle à partir d'un enseignement intégré. Les situations et tâches participent donc à l'enseignement intégré que nous évoquons sous le titre de la programmation groupée.

Plus précisément, l'enseignement par situations oblige l'enseignant à ne plus planifier des leçons de manière morcelée. Ceci s'explique tout d'abord par le temps extrêmement réduit réservé au français dans cet ordre d'enseignement (3 heures en moyenne) et par la nécessité inhérente à l'APC de promouvoir des apprentissages complexes correspondant à des compétences complexes.

Ajoutons que nous avons opté pour une telle démarche car, pour nous et d'après ce que nous dégageons du tour d'horizon effectué sur la question, ce serait une approche plus honnête et plus réaliste. Autrement dit, il n'est pas plus équitable que de partir d'un système d'enseignement-apprentissage par résolution de problèmes pour aboutir à des problèmes à résoudre en guise de tâches évaluatives. Alors, en raison du fait que les mêmes tâches serviraient à la fois d'activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, dans les matériels *infra*, nous ne les repréciserons pas sous une quelconque colonne réservée à l'évaluation.

vi. Des considérations pour les activités de réception de texte

La lecture chez les techniciens ne saurait prendre la forme stricte de la lecture méthodique. Car, à dominance scolastique, elle met un accent sur les éléments linguistiques et initie au discours sur la langue et au commentaire de textes. Or, nous l'avons dit, le technicien, loin d'avoir besoin d'initiation au discours sur la langue, recherche un enseignement à l'usage de la langue pour des buts de communication et d'action. La langue est un outil pour agir sur le monde.

Il en ressort une vision du texte comme un outil pour servir à l'action, un moyen d'accès à l'information utile pour opérer diverses tâches techniques. Il en découle donc des considérations d'une lecture instrumentale ou lecture-action, forme de lecture qu'insinue la nomination des tâches de lecture dans les matériels que nous proposons.

Il s'agit d'une lecture active dont l'aboutissement et l'ultime étape est une action que pose le sujet pour démontrer sa compréhension du texte lu. L'action devient ainsi partie intégrante du processus de lecture et *vice versa*. Il n'est pas question d'une simple appréhension du contenu textuel comme c'était le cas sous la lecture méthodique, mais d'une lecture pour effectuer une tâche, cette dernière faisant partie du projet de lecture et servant de motif à la consultation du texte.

Alors, dans cette lecture, il s'agira toujours de partir d'une situation problème qui engage un projet de lecture utile à l'accomplissement d'une ou de plusieurs tâches relatives à la situation énoncée, puis de résoudre sur la base de la lecture les tâches initiées. Si l'on part d'une situation problème pour lire, alors l'inverse devrait également se produire soit au cours de la même séance ou comme devoir à faire à la maison. La tâche découlant de la lecture devient éventuellement l'objet de l'intervention suivante. Pour les techniciens, un ou plusieurs textes spécialisés selon la filière et de longueur raisonnable sont recommandés.

L'évaluation de cette lecture se ferait à travers l'observation de la qualité de l'accomplissement de la tâche. Si le produit remplit tous les critères fixés d'après l'information à tirer du texte, alors on pourrait juger la lecture bonne. Notons qu'en raison du contexte, il peut s'avérer difficile pour le cours de français d'intégrer des tâches de construction d'objets techniques grande nature en atelier. C'est à ce niveau que la production de textes comme partie intégrante de leçons de lecture et d'écoute revêt une nature capitale.

En fait, nous avons relevé que ce qui fait la particularité du cours de français aux techniciens est qu'il résout des problèmes spécifiques liés à leurs domaines. Alors, contrairement à ce que l'on puisse penser, le technicien professionnel produit une panoplie de textes à différents niveaux de son activité et pour diverses raisons. Ceux-ci justifient la place capitale de la langue dans son activité. Nous dirons donc qu'en élaborant des tâches de production de ces types de textes comme moyen de vérification de l'activité de réception, l'on se situerait toujours dans ce système de lecture-production que nous avons décrit *supra*.

Pour ce qui est de l'écoute, précisons que tout comme la lecture, l'on donnera la priorité aux textes liés aux domaines de spécialisation du public concerné. Rappelons que l'un des objectifs majeurs de l'apprentissage à lire ou à écouter reste l'initiation aux types de textes oraux ou écrits qu'ils rencontreront dans le cadre du travail. La lecture est donc le moyen de leur faire observer ces textes à partir desquels l'une des stratégies de lecture à développer serait l'appréhension de la présentation du genre ou type de texte en question. On peut donc demander, entre autres, à l'apprenant de produire un texte de structure identique au sortir de l'écoute ou de sa lecture selon l'objectif de la situation de départ. Dans tous les cas, l'apprentissage à la réception devrait privilégier des textes originaux liés au domaine, et pourrait déboucher sur la production de textes similaires du point de vue de la structure et de la thématique abordée.

Notons enfin qu'il n'y a donc pas de tâches de lecture ou d'écoute traitées individuellement. Car, la réception apparaît comme un moyen au service de la production qui, elle, permettrait de l'observer. Elle ne saurait donc être dissociée de l'écriture. On les évoquera comme tâches de la même situation, et toutes apparaîtront dans la même fiche de préparation pour des leçons intégrées devant meubler les trois heures hebdomadaires du cours de français. Nous proposons ici-bas une fiche didactique illustrant ce type de programmation. Mais avant, portons quelques notes sur les activités de production et le traitement des éléments structuraux de la langue en complément de ce que nous venons d'expliquer.

vii. Des considérations pour les activités de production

Nous entendons par activités de production les tâches d'expression écrite et orale. Ici, nous pensons qu'une intervention idéale intégrerait à la fois l'oral et l'écrit, donc au moins une tâche de production écrite et une ou des tâches de production orale. Un total de deux à quatre tâches intégrant la lecture et l'écoute comme outils de réalisation seraient idoines. Introduites

à la première heure de la semaine, l'ensemble de l'activité hebdomadaire de la classe consisterait à résoudre ces tâches avec l'apport de l'enseignant.

Pour ce qui est du cas plus précis de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, celle-ci prend ici non seulement la forme de l'initiation aux types textuels, mais aux genres non littéraires répondant aux buts de production spécifique initiés par l'ensemble des situations professionnelles communes ou propres aux différentes filières de l'enseignement technique. Cet enseignement à l'écriture se veut donc inclusif. Car, de la première année en terminale, il est question pour le sujet de produire un ensemble varié de textes remplissant divers buts professionnels. L'écriture est donc vue comme moyen d'accomplir des actions spécifiques et le texte comme outil de transmission d'informations et d'accomplissement d'un but spécifique.

L'enseignant se garderait alors d'adopter une démarche d'initiation ouverte aux différents types textuels. Il procéderait mieux par buts, tel que suggérerait la situation abordée. Par exemple, la rédaction d'un rapport pour servir les observations en ateliers ou des observations de fin de stage, une recette pour un concours culinaire en filière économie sociale et familiale, un spot publicitaire pour un produit qu'on aurait confectionné... Bref, il est question de varier autant que possible la production des textes par buts spécifiques et de manière à faire un traitement de textes non par types ou d'après les genres littéraires, mais par buts.

L'enseignement-apprentissage de la production orale suivra la même logique. On se garderait mieux de faire réciter des textes aux apprenants. Plutôt, les tâches consisteraient à fournir une réponse orale sur un aspect du thème évoqué dans la situation et précisé par la tâche de production orale ; par exemple, présenter un spot publicitaire auto-conçu ou provenant de quelqu'un d'autre.

viii. Des considérations pour les éléments structuraux de la langue

Loin de militer pour leur élimination, nous avons dit que sous l'APC, les éléments linguistiques sont des ressources à convoquer pour résoudre des tâches. Les situations évoquent donc un ensemble de ressources utiles pour leur traitement. Deux moments sont donc idoines pour leur évocation : à l'entrée, après l'étude de la situation, puis à la fin comme remédiassions. L'enjeu est de susciter chez le technicien l'engouement pour la maîtrise de ces éléments utiles pour ses productions. C'est pourquoi l'on les évoquerait mieux à travers une situation, puis comme remédiassions.

Du point de vue de la stratégie globale en salle, l'on consacrerait donc la première heure à la découverte et à la compréhension de la situation, puis au traitement de quelques éléments structuraux. La deuxième heure pourrait être consacrée au compte rendu des tâches orales et à la remise des devoirs d'expression écrite qui seront exploités par l'enseignant. En même temps qu'il observera la qualité de la résolution du problème sur la structure du texte et la cohérence thématique, il prendra note des fautes de langue et des besoins que ceux-ci traduisent. La dernière heure sera ainsi consacrée aux comptes rendus et aux remédiations. Il s'agira de rappeler des règles et de fournir suffisamment d'exercices structuraux qui pourraient aider les apprenants à saisir l'usage de l'élément pour effectuer leurs différents travaux. Ceci implique que là encore, les extraits de textes utilisés pour les exercices à trous devraient être issus des textes liés aux buts de la situation de départ. L'idéal est de faire tourner toutes les activités autour de la vie professionnelle, principal centre d'intérêt du technicien.

Rappelons que les particularités de l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire résident dans la manière d'évoquer les éléments structuraux qui les constituent. D'abord, on est loin de leur traitement explicite, mais aussi, ces notions sont abordées selon les besoins exprimés par les situations, puis par les apprenants. Si la démarche générale reste l'analyse des besoins, la technique spécifique est celle de l'analyse des erreurs. En d'autres termes, l'enseignant doit sonder les copies remises par les apprenants pour identifier à partir des erreurs quelles sont leurs besoins linguistiques. Il s'agit de leurs besoins puisque tout apprenant curieux, lorsqu'il reçoit sa copie et y remarque des soulignements, voudrait savoir la forme correcte et la règle qui gouverne l'usage de la structure s'il y en a une. C'est de cette curiosité qu'il faudrait se servir pour s'assurer qu'au traitement de la notion, l'apprenant saisira la norme et s'en servira mieux à l'avenir. Nous avons consacré notre mémoire du Diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade à l'exploration de ce type d'enseignement, proposant alors une fiche de planification partant de l'étude des erreurs des apprenants à partir de leurs copies d'expression écrite (voire Adiobo, 2012).

Ces considérations pourraient être mises en pratique à travers la fiche de programmation groupée que nous proposons en annexes. Celle-ci intègre les quatre capacités linguistiques (écouter, lire, parler et écrire), puis des éléments structuraux de la langue y relatifs.

ix. Un enseignement interdisciplinaire du français

Il est clair, à partir de l'observation des outils que nous joignons *infra*, que ce nouvel enseignement du français que l'introduction de l'APC initie suppose la fonte des barrières rigides entre le français et les domaines des sciences et techniques. Ce domaine étant majoritairement étranger à l'enseignant du français, il lui revient de collaborer avec les enseignants des spécialités. Cela implique même pour le professeur de français qu'il agisse comme un agent de communication et d'information pour créer des banques de données où il recueillerait des textes et autres données organisés par filières, lesquels lui permettraient d'avoir du matériel à portée de main. Il pourrait également consulter les autres enseignants comme personnes ressources pour des concepts, rouages et implications professionnelles de certaines notions et activités scolaires... C'est par une telle action qu'il parviendrait à vaincre les difficultés qui peuvent se poser à lui dans l'impérative découverte des autres domaines disciplinaires. Nous ne saurions nous intéresser, à ce niveau, à un projet de formation de formateurs pour les enseignants de français à l'enseignement interdisciplinaire en contexte technique. Ce travail, nous le réservons à des recherches ultérieures. Mais aussi, un moyen de résoudre ce problème reste le référentiel (que nous proposons).

x. L'intégration de la méthode de projet

La méthode de projet est utile, voire impérative à l'atteinte des objectifs de professionnalisation. Nous l'avons démontré dans l'état de la question, la méthode de projet et l'APC sont étroitement liées, puisque chaque professionnel l'est parce qu'il peut mener des actions pertinentes dans le cadre d'un projet, ou parce qu'il peut concevoir et mener un projet en lien avec son domaine. La vie du professionnel se résume donc en un maître mot, *le projet* que nous présentions au deuxième chapitre comme l'une des techniques de transformation d'un enseignement en formation professionnalisante.

Alors, au cours du traitement des quatre ou cinq premières familles de situations abordées dans les classes du premier cycle (quatre pour le programme de première et deuxième années et cinq pour le programme des troisième et quatrième années), l'enseignant initiera un projet d'ensemble ou plusieurs projets de groupes qui seront menés et accompagnés au cours de l'année. Un ensemble d'autres activités d'enseignement sera dirigé vers ces projets, sinon l'enseignant orientera vers des contenus spécifiques, avec des indications claires de supports où trouver des informations utiles ; il devra, par ailleurs, vérifier la compréhension des sujets et s'assurer que les trouvailles servent bien à l'avancement des projets.

Pour ce qui est de la motivation, bien que participer à un projet qui se rapporte à ses études, voire à ce qu'on fera après les études soit un facteur de motivation clé, il n'en demeure pas moins que pour plus de motivation, l'enseignant devra allouer une note de projet sur la note finale. Par ailleurs, nous suggérons même que la révolution se fasse jusqu'aux examens officiels pour un changement significatif.

En effet, le français et les autres matières de l'enseignement secondaire n'étant plus évalués aux examens officiels de l'enseignement technique, il serait utile d'intégrer ces composantes dans une évaluation de projets où, par exemple, l'apprenant pourra faire une présentation orale et écrite du projet mené, puis de son produit. Alors qu'une part de la note de projet reviendrait au produit, l'autre part reviendrait à l'évaluation des capacités linguistiques du sujet à l'oral et à l'écrit. La note totale du projet devra alors faire partie de la note finale d'évaluation à l'examen concerné. Ainsi, le travail d'initiation aux projets engagé depuis la première année aurait un très grand impact à la fois pour la promotion d'un système d'évaluation équitable et pour la préparation à la vie professionnelle en général. Bien plus, certains projets pourraient faire l'objet de promotion avec l'aide de partenaires du système éducatif. Le travail du professeur de français au cours de la quatrième année devra donc être de suivre, en collaboration avec les professeurs de spécialités, l'activité des apprenants au sein de leurs groupes de travail.

Nous pensons qu'il s'agit ici d'une meilleure manière de promouvoir l'intégration de la méthode de projets à notre système éducatif. En effet, un projet en cours au Ministère des enseignements secondaires du Cameroun présenté lors des plénières du neuvième congrès de l'Association des professeurs de français d'Afrique et de l'Océan indien (APFA-OI) par Éveline Mpoudi Ngolle, prévoit la promotion de l'initiation aux projets à travers les clubs scolaires. Cependant, nous savons bien que l'adhésion aux clubs scolaires n'est pas obligatoire et ne saurait le devenir. Aussi serait-il impossible d'avoir l'adhésion totale des apprenants aux activités de clubs scolaires. Car, grand est le désintérêt des apprenants pour ces activités, de sorte que juste une infime partie de la population scolaire s'y investit réellement. Le projet ainsi mené, le craignons-nous, risque de ne pas avoir d'impact significatif dans l'atteinte de la finalité de professionnalisation des apprenants.

Nous pensons donc qu'il serait judicieux d'associer une note d'évaluation aux projets ainsi que nous l'avons démontré. Cela reviendrait à la fois à promouvoir un système équitable, une réelle initiation à la vie professionnelle, et l'investissement réel de l'école camerounaise dans

l'accompagnement des individus vers la réussite à long terme. Bien plus, cela participerait à *booster* la contribution d'une école engagée dans la construction de l'émergence nationale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion générale, rappelons qu'il a été question au cours de ce travail, d'analyser la pratique de l'enseignement du français aux techniciens du premier cycle à travers les nouveaux programmes de français adressés indistinctement aux techniciens et aux généralistes. Plus précisément, il s'agissait de voir si ces derniers étaient pertinents pour atteindre les objectifs spécifiques de formation des techniciens. Ainsi, sur la base d'une étude empirique et documentaire et à travers la triangulation des méthodes, nous avons pu vérifier

nos hypothèses grâce à des données qualitatives et quantitatives collectées par voies d'entretiens, d'un questionnaire et d'une grille d'analyse des programmes. Ces informations ont ensuite été analysées et interprétées. Nous avons ainsi pu démontrer qu'il existe bien un écart créé par la pratique de planification curriculaire entre ces programmes et les besoins de la société en générale, puis ceux des techniciens en particulier. Ces programmes s'écartent aussi du type d'homme de référence, des finalités définies par le curriculum, notamment la finalité de professionnalisation, puis de l'orientation choisie, soit l'APC de troisième génération. Cette incongruence entre les prescrits de ces programmes et les grandes orientations ci-dessus explique leur prédisposition à ne pas atteindre la finalité de professionnalisation qui pourtant constitue l'une des raisons majeures que cite leur préambule pour justifier l'introduction de l'entrée par les situations de vie.

En plus, si ces programmes sont bien loin de cette orientation, ils sont encore plus éloignés de la possibilité d'être aptes à combler les attentes spécifiques des techniciens pour un français en lien étroit avec les situations professionnelles qu'ils traversent et traverseront.

Sur la base de ce diagnostique, un autre pan de notre enquête a consisté à recueillir des informations utiles sur les profils de sortie de formation des techniciens. Nous avons ainsi recueilli des exemples de tâches, produits et ressources qui nous ont permis de proposer trois matériels didactiques : une fiche de programmation groupée qui accompagne nos propositions de techniques de classes, un référentiel de compétences et un programme d'enseignement du français au premier cycle de l'enseignement technique. Ces derniers sont conçus sur des bases qui permettraient, selon nous, de corriger un ensemble de manques que nous avons relevés sur les programmes mis en cause et par ricochet sur les pratiques d'enseignement du français dans les salles de classe de cette division du cycle secondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Adiobo, M. R. (2010). *Élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques : cas des élèves de quatrième année des CETICs et CETIFs de la ville de Yaoundé*, (Mémoire de DiPES I inédit). École normale supérieure de Yaoundé.
2. Adiobo, M. R. (2012). *Correspondance phonographémique et difficultés des apprenants : étude comparative de l'apprentissage du FLE et de l'EFL en classes de*

- upper-sixth arts et de terminale A*, (Mémoire de DiPES II inédit). École normale supérieure de Yaoundé.
3. Altet, M. (1978). Introduction. *Recherche et formation* (17).
 4. Amar, M. O. A. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, (9). 143-153.
 5. American psychological agency (2015). *Normes APA 6ème édition*. Repéré à <http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA?tab=108>. Consulté le 2 décembre 2015.
 6. Arifor (2008). Formation et professionnalisation : l'accompagnement en question. *Formation et territoire*, (12).
 7. Au Clair, D. (2013). *Le constructivisme et la logique des compétences en tant que relativisme scientifique : les réformes de l'éducation sous les impératifs utilitaires de la mondialisation néolibérale*, (Mémoire de Master inédit). Université du Québec à Montréal.
 8. Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. & Ruel, V. (2010, octobre). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *3^{ème} Forum de Langues de l'ANEP*. Montevideo.
 9. Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Philippe Carré et Fabien Fenouillet (dir.) *Traité de psychologie de la motivation* (15-46). Paris : Dunod.
 10. Barbier, J.M. (1998). Voies nouvelles de la professionnalisation. *Symposium du REF*.
 11. Bataille, M. (1999). Représentation, implicitation, implication, des représentations sociales aux représentations professionnelles. C. Garnier & M.L. Rouquette, (dir.) *Les Représentations en éducation et formation* (165-189). Montréal : Éditions Nouvelles.
 12. Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet & Vatin (2010) : *Refonder l'université : Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire ?* Paris : La Découverte.
 13. Belinga, B. S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignements, 2^e Édition revue et augmentée*. Yaoundé : Éditions CLÉ.
 14. Bensalem, D. (2010). En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? *Synergies Algérie*, (9).
 15. Bideaud, J., Houdé, O., & Piedinelli, J.- L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
 16. Bourguignon, C. (2008, septembre). *Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence : défi et enjeu pour l'enseignement/apprentissage des*

- langues*.Conférence sur le thème : L'évaluation des compétences des élèves : un changement de paradigme ?. Dijon : Agrosup Dijon.
17. Bourguignon, C. (2011, septembre). *Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action*. Conférence pour les néo-certifiés.Dijon : Agrosup Dijon.
 18. Brahim, C. (2011). *L'approche par compétences Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.
 19. Brassat, E. (2007). *Compétences et objectifs d'apprentissage ou la querelle des procédures*. *Accedit*. Repéré à www.accedit.com/. Consulté le 15 juillet 2015.
 20. Brassat, E. (2013). La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques. *SOPHIED*, (12). 1-10.
 21. Camp, M. K. & Camp, E. A. (1966). *The Dewey School*. New York : Atherton.
 22. CDIP (2011).*Compétences fondamentales pour les langues étrangères : Assemblée plénière de la CDIP du 16 juin 2011, Paris : Collection Études et rapports de la CDIP*.
 23. CDIP (2011). Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire: des compétences fondamentales à acquérir dans quatre disciplines. *Feuille d'information*, (7).
 24. Chauchat, H. (1995). *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : PUF.
 25. Choubkine, V. (1985). La sociologie du système éducatif : les besoins de la société et les aspirations professionnelles des jeunes.*Les sciences sociales de l'éducation* 104, *Revue trimestrielle*, 37(2). Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 205-217.
 26. Clermont, A.-N. P. & Nicolet, M. (dir.) (1988). *Interagir et connaître*. Delval : Cousset.
 27. Cohen, D. (1985). Piaget, une remise en question ou Faut-il brûler Piaget ?.*Actualités Pédagogiques*. Paris : RETZ.
 28. Cole, M. & Wertsch, J. (1996). Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. D. Kuhn (Ed.) *Human development* (30-55). New York : Karger.

29. CONFEMEN (2010). *La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : Constats et perspectives : Document de réflexion et d'orientation.*
30. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.
31. Cosăceanu, A. (2005). Modèles théoriques. *Dialogos Z*, (12).
32. Cosnefroy, L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but. P. Carré & F. Fenouillet (dir.) *Traité de psychologie de la motivation* (89-105). Paris : Dunod.
33. Cosnefroy, L. & Fenouillet, F. (2009). Motivation et apprentissages scolaires. Philippe Carré et Fabien Fenouillet (dir.) *Traité de psychologie de la motivation* (127-145). Paris : Dunod.
34. Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Rosen*. 15-24.
35. Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace : Pédagogies en développement.* Bruxelles : De Boeck.
36. Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique*, 08(01).
37. Cros, F. (2009, juin). Introduction. V. Tehio (dir.) *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires* (7-32). Séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique.
38. Csikszentmihalyi, M. (2009). La théorie du flux. comment la motivation intrinsèque donne du sens à notre vie. Ph. Carré & F. Fenouillet (dir.) *Traité de psychologie de la motivation* (107-124). Paris : Dunod.
39. Delorme, C. (2009). L'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. *Logique des compétences et développement curriculaire* (114-126). Paris : L'Harmattan.
40. Depelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines.* Bruxelles : De Boeck.
41. Desmet, H., Lescouarch, L. & Pourtois, J.-P. (2010). *Formations et ressources en sciences de l'éducation*, Lyon, Cned.
42. Dessus, Ph. (2006). Quelles idées sur l'enseignement nous révèlent les modèles d'Instructional Design ? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(1). 137-157.

43. Deronne, M. (2012). *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*, (Mémoire de Master inédit). Université de Mons.
44. Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago : The University of Chicago Press.
45. Drouin-Hans, A.-M. (2002). *Relativisme en Éducation*. Paris : L'Harmattan.
46. Dubois, A.-L. & Tauzin, B. (2009). *Objectif express. Le monde professionnel en français 2*. Paris : Hachette.
47. École d'Application de Sécurité Civile (2015). *L'ABC de l'APC : Guide de séminaire de formation des aviateurs*. Valabre : EASC Valabre.
48. Edang, N. X. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement*, (Thèse de doctorat inédite). Bourgogne : Université de Bourgogne.
49. Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom 1913-1999. *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 30(3). Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 437-446.
50. Eisner-Binkert, M. (2014, juin). *Critères d'une 'bonne' tâche*. Séminaire de formation des formateurs, Yaoundé : Haute école pédagogique de Lucerne /ENS de Yaoundé I.
51. Eisner-Binkert, M. (2015, juin). *APC et perspective actionnelle*. Séminaire de formation de formateurs. Yaoundé : Haute école pédagogique de Lucerne/ENS de Yaoundé I.
52. Enaohwo, J. O. (1985). Éducation et économie nationale au Nigéria. *Les sciences sociales de l'éducation 104*, *Revue trimestrielle publiée par l'Unesco*, 37(2). Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 257-267.
53. Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche et formation*, (46). 117-135.
54. Fond des nations unies pour l'assistance au développement (2013). *Plan Cadre des Nations Unies pour l'Assistance au Développement du Cameroun pour la Période 2013-2017*. Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation.
55. Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?*. Paris : L'Harmattan.
56. Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences*. Paris : L'Harmattan.
57. Frangione, R. (2006). Le socle commun des connaissances et des compétences, un nouvel intérêt pour l'Éducation ? *Agoravox*, (5).
58. Galetic, S. (2009). John Dewey et la pédagogie par l'expérience. *Philocité*. Repéré à www.philocite.eu. Consulté le 15 juillet 2015.

59. Gautier, A. (2011). Les avancées des sciences cognitives et les évolutions des pédagogies : l'enseignement et la formation à l'horizon 2035. *Futuribles international*, (5).
60. Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3). 13-33.
61. Gerard, F.-M. (2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie. N. Toualbi-Thaâlibi (dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (85-124). Alger : UNESCO - ONPS.
62. Gerard, F.-M. (2007, avril). *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes*. Conférence donnée au Colloque international de l'ORÉ. Montréal : ORÉ.
63. Gerard, F.-M. (2010a). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. G. Baillat., D. Niclot & G. Ulma (Dir.), *La formation des enseignants en Europe* (231-241). Bruxelles : De Boeck.
64. Gerard, F.-M. (2010b). Changements dans les manuels - Des situations-problèmes aux compétences et aux concepts. *FMG/BIEF Version 1*.
65. Gerard, F.-M., & Roegiers, R. (2011). Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts. M.P. Alves, & A. Machado. (dir.), *Évaluation et curriculum*. Bruxelles : De Boeck.
66. Gibert, A. (2011) : Petite histoire de l'enchaînement des idées chez William Heard Kilpatrick. M. Dherbomez et K. D. Wavrech (dir.) *Le dossier : Pédagogie de projet*, 12-13. Répéré à <http://association.siloe.free.fr/http://reseaucoleetnature.org/system/files/dossierpedaprojet.pdf>. Consulté le 15 juillet 2015.
67. Giordan, A. : L'approche historico-culturelle ou sociohistorique (Vygotsky) in *CEGEP*. Repéré à : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/infos/publi/articles/ens.html>, http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/trousse_7/03_instruments.pdf. Consulté le 6 juillet 2015.
68. Giordan, A. & Vecchi, G. de (1993). *Les origines des savoirs : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux : Niestlé.
69. Goodman, N. (1978). *Manières de faire des mondes*, (F. M.-D. Popelard & J. C. Nîmes). Paris : Gallimard.

70. Gosling, P. (2009). Les théories de l'attribution : cause et responsabilité. Ph. Carré & F. Fenouillet (dir.) *Traité de psychologie de la motivation* (67-88). Paris : Dunod.
71. Grasser, B. & José, R. (2000). L'expérience professionnelle : sa définition, son acquisition et son utilisation. *Cahiers du GREE*, (13). Nancy : GREE.
72. Grossen, M. (1993). Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants dans une situation de co-résolution de problème. *Cahiers de psychologie*, 30. 17-37.
73. Guillemette, F. & Gauthier, C. (2008). L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique. *Recherches & éducations*, (84).
74. Hasni, A. (2011). L'expertise didactique et les nouveaux enjeux de l'éducation scientifique et technologique. *Formation et profession*, (5), 42-44.
75. Houchot, A. & al. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Rapport - n° 2007- 048 du juin 2007 à monsieur le Ministre de l'éducation nationale, Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.
76. Idalina A. B. (1996). Des médiations éducatives à l'actualité de John Dewey. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, (17). 101-115.
77. Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky¹ (1896 - 1934). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 24(3/4). Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 793-820.
78. Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck-Université.
79. Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
80. Jonnaert, Ph. (2004). Introduction. Ph. Jonnaert & D. Masciotra (dir.) *Constructivisme, choix contemporains, hommage à Ernst von Glasersfeld* (9 à 13). Québec : Presses universitaires du Québec.
81. Jonnaert, Ph. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. *Situations de formation et problématisation* (31-39). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
82. Jonnaert, Ph. (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. Bruxelles : De Boeck.
83. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce*

- concept à celui de 'l'agir compétent'. Montréal : Observatoire des réformes en éducation - Université du Québec à Montréal.
84. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. & ORÉ2/IRADE- UQAM, Montréal (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité Note de synthèse. *Revue des Sciences de l'éducation*, 2005, 30(3). 667-696.
 85. Jonnaert, Ph./CUDC-UQAM/OIF (2009, novembre). *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Atelier OIF.
 86. Jonnaert, Ph., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D., & Yaya, M. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, (37)2.
 87. Kakdeu, L.-M. (2014). Le manque de professionnalisation de l'enseignement camerounais. *camnews* 24, (8). Repéré à www.2037.online.com. Consulté le 19 juillet 2015.
 88. Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*, 2^e édition. Sherbrooke : Éditions du CRP.
 89. Katherine, L. H., Thornton, M. D. & Bailey, T. R. (1999). Work-Based Learning and Academic Skills. *IEE Working Paper*, (15).
 90. Khôi, L. T. (1985). L'économie de l'éducation. *Les sciences sociales de l'éducation* 104, *Revue trimestrielle publiée par l'Unesco*, 37(2). Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 237-255.
 91. Kibler, R., Barker, L., & Miles, D. (1970). *Behavioral objectives and instruction*. Boston : Allyn & Bacon.
 92. Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. Montréal : Bureau d'appui pédagogique École polytechnique de Montréal. Repéré à http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf. Consulté le 20 juillet 2015.
 93. Lac, M. & Ratinaud, P. (2005). La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1).
 94. Ladjili, T. (2009). *La didactique des disciplines*. Tunis : Éditeur UVT.
 95. Lafleur, M. & al. (2009). Les trois temps de la réforme de l'éducation primaire et secondaire au Québec. *Groupe de travail sur le renouveau*. Limoilou : CÉGEP.

96. Lanneau, G. (1972). Justification de la pédagogie de groupe. D. Gabaude, & J.M. Toulouse (dir.) *Privat, La pédagogie contemporaine, 2^e édition*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
97. Laveault, D. (2012). L'évaluation des compétences en classe : des politiques aux pratiques. *ADMEE*. Repéré à http://admee2012.uni.lu/pdf2012/S8_C.pdf. Consulté le 16 juin 2015.
98. Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langues étrangère*. France : I.M.E.
99. Lenoir, Y. (2011, juin). *Le référentiel de compétences en formation: une panacée, un obstacle, une dérive, un électrochoc, une avancée?*. Communication présentée à la conférence présentée à l'Université de Nantes dans le cadre du colloque : Outils pour la formation, l'éducation et la prévention. Nantes : OUFOPREP.
100. Lenoir, Y. & Tupin, F. (2011). Éditorial : Revisiter la notion de situation : approches plurielles. M. Fabre, D. O. Ravachol & M. Toullec, T. (dir.) *Recherches en éducation*, (12). 3-11.
101. Lescure, R. (2010, octobre). *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites*. Communication présentée au colloque international Sofia sur le thème : Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels.
102. Lessard, P. (2011). Québec : II - Renouveau pédagogique et approche par compétences. *Dossier Québec : Sommaire*. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/Documents/2011_QuebecII.pdf. Consulté le 10 juin 2015.
103. Levasseur, L. (2004). Le sens de la professionnalisation de l'enseignement. *Formation et Profession*, (12).
104. Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, Ph. (2011). Avant-propos. M.-L. Lions-Olivieri & Ph. Liria (dir.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (3-10). Paris : Éditions Maison des Langues.
105. Loïsele, J. (2010). *Guide pédagogique visant à favoriser le développement des compétences informationnelles des étudiants*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.

106. Lourié, S. (1985). La planification de l'éducation. *Les sciences sociales de l'éducation* 104, Revue trimestrielle publiée par l'Unesco, 37(2). Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 268-280.
107. Mace, G. (1998). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
108. Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
109. Masciotra, D. (2006). *Être compétent c'est être en situation de... : Document de travail pour le Ministère de l'éducation, du sport et du loisir*. Québec : MELS.
110. Masciotra, D. (2007). L'agir compétent : une approche situationnelle. *Ore*, (5).
111. Masciotra, D. (2010). L'expérience en action: la clé d'une approche dite située. D. Masciotra, F. Medzo, & Ph. Jonnaert (dir) *Vers une approche située en éducation, réflexions, pratiques, recherches et standards*. Montréal : Cahiers 111 ACFAS.
112. Masciotra, D. (2013). *Le traitement compétent en termes simples : Document de travail pour le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : MELS.
113. Masciotra, D. & al (2012). Transmettre le savoir technique ou développer l'action : une approche de l'énaction et la méthode ASCAR en ETP. *Educ Ther Patient/Ther Patient Educ*, 4(1). 1-10.
114. Masciotra, D., Morel, D. & Mathieu, G. (2010). *Apprendre par l'expérience active et située : La méthode ASCAR*. Montréal : Presses de l'université du Québec.
115. Masciotra, D. & Medzo, F. (2005). *La compétence comme pouvoir adaptatif aux situations nouvelles : Document de travail produit dans le cadre de la réforme de l'éducation des adultes*. Montréal, Québec : Ministère de l'éducation du Québec-Direction de la formation générale des adultes.
116. Matteau, P. (2009). Le Mastery Learning: une stratégie intégratrice. *FEDECEGEPS*. Québec. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/06-11-08-09-texte.pdf. Consulté le 11 mai 2015.
117. Mboup, M. (2003). *Évaluation des acquis scolaires : Le paramétrage et l'habillage des épreuves peuvent-ils influencer les méthodes et stratégies d'enseignement/apprentissage des sciences de la Vie et de la Terre ?*, (Mémoire de Diplôme d'études approfondies inédit). Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation.
118. Medzo, F. & al. (2005). *Cadre théorique, curriculum de la formation générale de base : Document du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-Direction de la formation générale des adultes*. Québec : MELS-DFGA.

119. Meirieu, Ph. (2012). Pourquoi le travail en groupe des élèves ?. Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>. Consulté le 13 août 2015.
120. MENESR/Délégation à la communication (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire.
121. Mengue, J. C. (2014). *Didactique de l'œuvre littéraire de français au second cycle de l'enseignement technique industriel : pour une initiation à l'éthique et à la déontologie professionnelles des apprenants*, (Mémoire de DiPES II inédit). École normale supérieure de Yaoundé.
122. Merlo-Leurette, S. & Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. *GrandN*, (83). 19-26.
123. Mewtow (2015). *La pédagogie : pratiques efficaces et théories pédagogiques*. Québec : Zeste de savoir.
124. Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences. N. Toualbi-Thaâlibi (dir.) *La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation* (125-136). Alger : UNESCO-ONPS.
125. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport(2004). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : MELS. .
126. Ministère des enseignements secondaires (2014a). *Programmes d'étude de 6^{ème} et 5^{ème} : français première langue*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
127. Ministère des enseignements secondaires (2014b). *Programmes d'études de Form I et Form II: Français 2^{ème} Langue*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
128. Ministère des enseignements secondaires (2014c). *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue, enseignement secondaire général. Classes de 6^{ème} et 5^{ème}*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
129. Ministère des enseignements secondaires (2014d). *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue, enseignement secondaire général. Classes de 4^{ème} et 3^{ème}*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.
130. Ministère des enseignements secondaires (2014e). *Guide pédagogique du programme d'études de français deuxième langue, enseignement secondaire général. Forms I – V*. Yaoundé : Inspection générale des enseignements.

131. Mitogle, M. E. (2009). *Dynamique du français et féminisation des noms. Impact sur l'enseignement-apprentissage au lycée bilingue de Yaoundé : cas de la classe de sixième*, (Mémoire de DiPES II inédit). École normale supérieure de Yaoundé.
132. Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896-1980). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 26(1-2). Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation. 321-337.
133. Naceur, A. (2007). *Psychologie cognitive*, Tunis : Université de Tunis.
134. Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14.
135. Notari, C. (2008). *Métaphore de l'ordinateur et linguistique cognitive*, (Thèse de doctorat inédite). Université de Toulouse II.
136. Nowak, S. (1984). Écoles philosophiques et méthodes de travail scientifique en sciences sociales. *Revue internationale des sciences sociales de l'Unesco*, 36(4). Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation.
137. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
138. Organisation internationale de la francophonie/Ministère de l'enseignement, du loisir et du sport du Québec (2009). *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation Guide 5 : Collection des Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*. Québec : Direction de l'éducation et de la formation de l'organisation internationale de la francophonie.
139. Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie collégiale*, 12(3). 14-17.
140. Perrenoud, Ph. (2000, avril). *L'approche par compétences, une réponse aux échecs scolaires ?*. Communication présentée au colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale sur le thème : Réussir au Collégial. Montréal : AQPC.
141. Perrenoud, Ph. (2005, août). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?*. Communication présentée au colloque de l'AIPU sur le thème : L'enseignement supérieur du XXIe siècle : de nouveaux défis à relever. Genève : Université de Genève.
142. Peyser, A., Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2006). Implementing a pedagogy of integration : some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam. *Planning and Changing*, 37(1&2). 37-55.

143. Postiaux, N. & Romainville, M. (2011). Compétences et professionnalisation. *Éducation & Formation*, 296.
144. Puren, C. (2009a). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. *Langues modernes*. Paris : APLV.
145. Puren, C. (2009b). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans le Monde*, (1). Repéré à <http://www.fdlm.org/fle/article/361/RA45extrait2.pdf>, & <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. Consulté le 1 juin 2015.
146. Puren, C. (2009c). Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ?. *Langues modernes*. Paris : APLV.
147. Puren, C. (2011a, juin). *Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle*. Communication présentée à la IXe rencontre internationale du groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité. Grenoble : Université Grenoble 3.
148. Puren, C. (2011b). Le nouveau manuel "post-actionnel" est-il arrivé ? Analyse de Bitácora 1, curso de español A1. Barcelona : Difusión. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012e/>. Consulté le 20 juillet 2015.
149. Puren, C. (2011c). Mise au point de/sur la perspective actionnelle. Repéré à <http://www.christianpuren.com>. Consulté le 22 mai 2015.
150. Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations*, (3). Montreuil : Fédération AEFTI.
151. Raynal, F., & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Rue Camille Desmoulins : ESF-Éditeur.
152. Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ?. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (82). Lyon : ENS de Lyon. 1-24.
153. Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration - Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?. *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation* (107-124). Alger : UNESCO-ONPS.

154. Roegiers, X. (2006a, octobre). *Approche par compétences dans l'enseignement supérieure et cadre européen de qualifications*. Communication présentée au colloque "La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur".
155. Roegiers, X. (2006b, mars). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Séminaire de formation. Rabat.
156. Roegiers, X. (2006c). L'APC dans le système éducatif algérien. N. Toulbi-Thaâlibi (dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (51-84). Alger : UNESCO - ONPS.
157. Roegiers, X. (2006d). Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie. N. Toulbi-Thaâlibi (dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO – ONPS. 171-204.
158. Roegiers, X. (2007). Curriculum change and competency-based approaches : a worldwide perspective. *Prospects*, 37(2).
159. Roegiers, X. (2008a). L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, (7). BIE-UNESCO. Genève : UNESCO.
160. Roegiers, X. (2008b) : L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. W. Plantyn *Indirect : les clés de la gestion scolaire*, (10). 61-77.
161. Roegiers, X. (2011a). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, (49). 36-48.
162. Roegiers, X. (2011b). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
163. Roux, J.-P (2004). Le travail en groupe à l'école. *Cahiers pédagogiques*, (5). Marseille : IUFM d'Aix Marseille. 1-20.
164. Sainsaulieu, R. (1990). Changer l'entreprise, une affaire de société. R. Sainsaulieu (dir.) *L'entreprise, une affaire de société* (13-14). Québec : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
165. Saker, T. & Mezroua, S. (2013). Les différentes sortes de pédagogie. *Revue des sciences de l'homme et de la société*, (7).
166. Schneeberger, P., Robisson, P., Liger-Martin, J. & Darley, B. (2007). Conduire un débat pour faire construire des connaissances en sciences. C. Larcher & P.

- Schneeberger (dir.) *ASTER*, (45). Paris : Institut national de recherche pédagogique. 5-13.
167. Simonneaux, J. (2011, décembre). *Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ?*. Intervention au colloque international francophone sur le thème : Le développement durable : débats et controverses. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
168. St-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage – enseignement*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
169. Stasz, C., & Brewer, D. J. (1998a). *Academic skills at work: Two perspectives*. Berkeley, CA: National center for research in vocational education.
170. Tardif, M. & Desbiens, J.-F. (2014). La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir. J. Chevrier (dir.) *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2). Québec : Presses de l'Université Laval. 178-182.
171. Tilman, F. (2004). Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice. *Chronique sociale*. Lyon : Université de Lyon. 21-29.
172. Toualbi-Thaâlibi, N. (2006). Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives. N. Toualbi-Thaâlibi (dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (17-26). Alger : UNESCO - ONPS.
173. Tremblay, R. R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel, 2e édition*. Québec : Les Éditions de la Chenelière inc.
174. Trim, J. (2002). Guide pour tous les utilisateurs. J., Trim (dir.) *Guide pour les utilisateurs Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Repéré à http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html. Consulté le 7 juillet 2015.
175. Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Ph. Carré & F. Fenouillet (dir.) *Traité de psychologie de la motivation* (47-66). Paris : Dunod.
176. Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (17). 11 -38.
177. Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (781-793). Paris : PUF.
178. Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation, Collection Pédagogues & Pédagogies*. Paris : PUF.

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DU FRANÇAIS AUX TECHNICIENS

Chers enseignants, nous vous remercions d'accepter de répondre à ce questionnaire élaboré dans le cadre de La rédaction de notre mémoire de master portant sur la confection de programmes et référentiels de formation en français adressés aux techniciens. Nous vous garantissons par ailleurs que les informations ainsi recueillies ne serviront qu'aux fins susmentionnées.

Discipline enseignée : Classes tenues :

1. Comment évaluez-vous l'état actuel de l'économie camerounaise ?

Mauvaise Bonne Émergente

2. Êtes-vous satisfait de cet état des choses ?

Oui Quelque peu Non

3. Pensez-vous que l'école camerounaise ait une part de responsabilité pour la montée du chômage ?

Oui Non

Si oui, comment ?.....

4. Quel type d'homme, selon vous, répondrait mieux à votre profil idéal de société camerounaise ?

Des techniciens des entrepreneurs des ingénieurs des administrateurs

5. Que savez-vous des besoins de formation des techniciens en général ?

Savoir cerner des problèmes savoir concevoir savoir réaliser/fabriquer

Savoir commercialiser autres

6. Le français peut-il contribuer à la satisfaction de ces besoins de formation ?

Si oui, de quelle manière ?

7. Pensez-vous que les finalités professionnelle et socioculturelle retenues par le curriculum camerounais conviennent aux besoins des techniciens ?

Oui Non

Sinon, que proposeriez-vous d'autre ?

8. Pensez-vous que les objectifs de l'enseignement du français énoncés par les programmes conviennent aux besoins de formation des techniciens ?

Oui Non

Sinon, quels amendements proposez-vous ?

9. D'après vous, les profils de sortie de formation énoncés par les programmes de français, sont-ils appropriés pour les techniciens ?

Oui Pas tout-à-fait Non

Sinon, quels ajustements proposez-vous ?

10. Que pensez-vous des compétences énoncées par rapport aux finalités retenues et aux profils des techniciens?

Très satisfaisantes Assez satisfaisantes Pas satisfaisantes

ANNEXE 2 : GRILLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS PREMIÈRE LANGUE

Veillez analyser les entrées des programmes en répondant à la question suivante : chaque famille de situations, situation, action et ressources du tableau est-elle en lien parfait avec les activités professionnelles des techniciens issus des différentes filières de l'enseignement technique ?

NB : Bien vouloir : **cochez** pour oui, marquez **x** pour non, et **#** pour un avis mitigé.

Mo- dules	Familles de situations	Co- chez ici.	Situations prévues	Co- chez ici.	Exemples d'actions	Co- chez ici.	Ressources prévues	Co- chez ici.
1	Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie courante.		1. Déplacements quotidiens.		1. Noter les coordonnées d'une personne. 2. Lire un itinéraire		Ressources socioculturelles (Interaction sociale, us et coutumes, etc.)	
			2. Respect des consignes.		3. Utiliser le vocabulaire de son environnement immédiat. 4. Consulter un service			
			3. Divertissement en famille et entre amis.		5. Reconnaître les indices d'un produit dangereux. 6. Lire ou écouter des consignes		Ressources matérielles (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)	
			4. Participation à la vie en milieu scolaire.		7. Lire un règlement. 8. Lire la programmation d'une activité.			
			5. Pratique d'une activité de sport ou de loisir.		9. Lire et remplir un formulaire. 10. Lire un guide horaire.		Moyens modernes de communication :	

			6. Participation à une activité en famille ou en société.		11. Lire une invitation. 12. Noter les références utiles		Internet, Téléphone, Téléviseur, vidéogramme ...	
			7. Interaction avec des proches, des pairs ou d'autres personnes		13. Dresser des listes. 14. Faire des suggestions			
2	Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écriture dans la vie socioculturelle.		1. Interaction avec des personnes de cultures différentes.		1. Lire le règlement d'une bibliothèque. 2. Lire une histoire à un tiers.		Ressources socioculturelles (interaction sociale, us et coutumes, etc.)	
			2. Activités socioculturelles en famille ou entre amis.		3. Lire des explications, des commentaires sur des œuvres artistiques. 4. Lire des textes relatifs à des événements historiques, religieux, civils (nationaux ou internationaux).			
			3. Utilisation des services d'une bibliothèque.		5. Lire des contes, des nouvelles et des récits. 6. Lire un texte à haute voix			
			4. Participation à une réunion de club scolaire.		7. Rechercher des informations dans des livres, des revues ou sur Internet. 8. Rédiger un court récit lié à un événement culturel.		Ressources matérielles (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, etc.)	
			5. Participation aux activités de la classe de français.		9. Poser des questions durant une visite guidée dans un musée, un lieu historique ou lors d'un événement culturel. 10. Répéter les paroles d'une chanson ou			

				d'un texte en vue d'un spectacle			
			6. Participation à diverses activités en milieu scolaire.	11. Exprimer sa préférence pour une activité, un film ou un personnage. 12. Présenter un auteur ou une œuvre			
			7. Découverte des œuvres littéraires.	13. Réciter un texte appris. 14. Chanter une mélodie			
			8. Concours de lecture ou d'écriture	15. Dramatiser une fable, un conte, etc. 16. Faire le compte rendu oral d'un événement culturel.		Moyens modernes de communication : internet, téléphone, téléviseur, lecteur de CD ou DVD, poste radio.	
			9. Choix d'une activité socioculturelle	17. Jouer un rôle. 18. Découvrir le livre comme objet culturel.			
			10. Visite de sites historiques, touristiques ou culturels	19. Discuter d'un spectacle, d'une pièce de théâtre ou d'une chanson. 20. Discuter d'une visite ou d'une sortie culturelle.			
			11. Sortie culturelle (cinéma, théâtre, festival, fantasia, course de pirogues, Ngondo, kermesse, exposition de livres, danses traditionnelles, etc.)	21. Écouter un reportage ou un documentaire et en discuter. 22. Regarder un film ou des extraits de séries télévisées.			
3	Utilisation de la lecture, de		1. Suivi de l'actualité liée à la citoyenneté et à l'environnement.	1. Lire des textes relatifs aux multiples facettes de la citoyenneté et de l'environnement.		Ressources naturelles (lac, forêts, chutes, etc.)	

l'oral et de l'écriture pour résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et à l'environnement.	2. Utilisation et exploitation des ressources naturelles		2. Décrire un phénomène environnemental.			
	3. Contact avec la nature.				Ressources matérielles (Panneaux publicitaires, banderoles, etc.)	
	4. Gestion des déchets dangereux.		3. Rendre compte oralement ou par écrit d'une activité liée à la protection de l'environnement			
	5. Adoption de comportements ou de gestes éthiques en matière de préservation de l'environnement.		4. Créer, mémoriser les paroles d'un texte, en vue d'un spectacle lié à l'environnement ou à la citoyenneté			
	6. Suivi et commentaire de l'actualité locale.		5. Échanger avec un pair sur des questions liées à l'environnement ou à la citoyenneté.			
	7. Participation à la vie communautaire.		6. Demander des explications ou des précisions sur des questions relatives à l'environnement ou à la citoyenneté.		Moyens modernes de communication : internet, films, télé, téléphone, VCD, enregistreur de sons, projecteurs, lecteur DVD, rétro projecteur, poste radio.	
	8. Participation à un club environnement.		7. Écouter des messages, des émissions ou regarder des films documentaires / publicitaires liés à l'environnement ou à la citoyenneté.			
	9. Prévention des problèmes de santé publique.		8. Discuter d'une nouvelle, d'une émission ou d'un reportage en rapport avec la citoyenneté ou l'environnement.			
	10. Adoption de comportements citoyens.		9. Produire une affiche pour annoncer une activité liée à la citoyenneté ou à l'environnement.			

			11. Gestion des biens publics.		10. Noter des tâches à accomplir dans un jardin scolaire.			
			12. Utilisation des équipements sonores.		11. Écrire une lettre de remerciements à des bienfaiteurs.			
			13. Entretien des relations de bon voisinage.		12. Discuter d'un enjeu environnemental.			
			14. Respect des lois et règlements		13. Débattre sur les nuisances sonores.			
			15. Création et entretien d'un jardin scolaire.					
4	Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de la vie économique.		1. Respect des consignes.		1. Lire des signes verbaux ou non verbaux pour s'orienter dans un marché, ou tout autre espace commercial.		Ressources matérielles (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, etc.)	
		2. Pratique d'une activité économique		2. Lire des étiquettes pour choisir un produit				
		3. Visite d'une foire.		3. Lire de brèves consignes.				
		4. Participation à une foire.		4. Lire/écouter la programmation d'une activité économique (télévision, dépliant, journal banderole, pancarte).				
		5. Participation à la kermesse de l'école		5. Dialoguer pour donner ou obtenir une information dans un marché.				
		6. Organisation d'une kermesse scolaire.		6. Utiliser le vocabulaire courant de l'environnement économique.		Moyens modernes de communication		

		7. Participation à un marché périodique		7. Dresser une liste de produits à acheter		internet, film, télé, téléphone, VCD, enregistreur de sons, projecteur, lecteur DVD, rétro projecteur, poste radio.	
		8. Vente d'un bien de consommation.		8. Écouter des consignes sur la place du marché			
		9. Achat de divers produits de consommation.		9. Émettre un jugement sur les produits proposés.			
		10. Épargne.		10. Rendre compte oralement ou par écrit d'une activité économique.			
		11. Découverte de l'environnement économique national.		11. Comparer les produits de consommation et leurs prix.			
	Utilisation de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour satisfaire les besoins de santé et de bien-être.	1. Respect des consignes.		1. Lire des signes verbaux ou non verbaux pour s'orienter dans un hôpital ou un centre de santé		Ressources matérielles (Panneaux publicitaires, modes d'emploi, recettes, banderoles, pancartes, notices de médicaments, tracts, etc.)	
		2. Pratique d'une activité physique ou sportive.		2. Lire une notice de médicament.			
		3. Participation à une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité (sensibilisation, prévention).		3. Reconnaître les produits dangereux			
		4. Pratique d'une activité de secourisme (premiers secours, gestes utiles, etc.).		4. Lire des étiquettes pour identifier ou choisir un produit.			
		5. Consultations médicales.		5. Utiliser le vocabulaire courant du			

					domaine de la santé.		
			6. Respect des règles d'hygiène.		6. Lire de brèves consignes.		Moyens modernes de communication : internet, film, télé, téléphone, VCD, enregistreur de sons, projecteur, lecteur DVD, rétroprojecteur, mégaphone, poste radio.
			7. Connaissance de ses paramètres et antécédents médicaux.		7. Lire la programmation des activités liées à une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité		
			8. Connaissance des endémies locales, nationales et des pandémies.		8. Créer et jouer des sketchs dans le cadre d'une campagne de santé ou d'hygiène et salubrité. 9. Établir un horaire de prise de médicaments.		
			9. Participation à un club santé à l'école.		10. Poser des questions relatives à un problème de santé ou d'hygiène et salubrité.		
			10. Réaction face à des situations d'urgence (accident, bagarre, noyade, inondation, incendie, etc.).		11. Prendre la parole dans un club santé		
6	Utilisation de la lecture, de l'écriture ou de l'oral pour traiter les		1. Utilisation des émissions radiophoniques.		1. Consulter un journal, une revue, un magazine ou un annuaire téléphonique. 2. Lire ou écrire un article de journal.		Ressources matérielles (Panneaux publicitaires, journaux, magazines,
			2. Exploitation des émissions télévisées.		3. Lire ou écrire un sms (Short Message Service) ou un courriel.		

situations liées aux médias et à la communication.			4. Lire une image ou un texte publicitaire		revues)	
		3. Exploitation de la presse écrite.	5. Lire une image dans un journal. 6. Lire une affiche			
		4. Navigation sur internet.	7. Lire ou rédiger un communiqué, un avis. 8. Lire un programme d'émissions radiophoniques ou télévisées.		Moyens modernes de communication : internet, téléphone, téléviseur, microphone, dictaphone, webcam, ordinateur, mégaphone, tablette, I PAD, I PHONE, poste radio.	
		5. Utilisation du téléphone	9. Écouter le journal 10. Écouter ou regarder un spot publicitaire			
		6. Fréquentation d'un centre multimédia.	11. Écouter ou regarder un programme ludique. 12. Regarder le journal télévisé.			
		7. Utilisation des TIC en milieu scolaire.	13. Regarder un film télévisé. 14. Communiquer à l'aide d'un téléphone			
		8. Participation à un club journal.	15. Participer à une émission interactive à la radio ou à la télévision. 16. Faire le reportage d'un match interclasses ou d'un événement culturel.			
		9. Reportage sportif ou culturel.	17. Interviewer un sportif. 18. Prendre la parole dans un club journal			
		10. Utilisation des moyens de communication non verbaux.	19. Produire un dessin ou une caricature pour un journal ou pour une affiche. 20. Communiquer à l'aide des signes non verbaux.			

Tableau 23 : grille d'analyse des nouveaux programmes

ANNEXE 3 : FICHE DE PROGRAMMATION GROUPEE

Cours de : français

Niveau :

Effectif :

Compétence :

Pré-requis :

Étapes	Corpus	Activité de l'enseignant	Activité des apprenants	Objectif
Mise en situation problème (10 minutes)	<p>Une situation problème comportant au moins deux tâches incluant une/des tâche(s) orale(s) et une/des tâche(s) de production écrite.</p> <p>Des textes de lecture à observer</p>	<p>L'enseignant :</p> <p>présente une situation problème et un ensemble de textes</p> <p>lit et fait lire la situation à haute voix</p> <p>pose des questions de compréhension de la situation ;</p> <p>fait observer les textes une fois de plus, demande des propositions de pistes de résolution des problèmes, puis les ressources linguistiques nécessaires</p>	<p>Les élèves :</p> <p>observent</p> <p>suivent les lectures oralisées.</p> <p>répondent aux questions et décrivent les problèmes posés par la situation ;</p> <p>observent les textes, proposent des possibilités d'exploitation pour chacun d'eux, puis évoquent des notions linguistiques utiles pour résoudre les tâches.</p>	<p>Cerner la situation problème, les problèmes qu'elle pose et les pistes de résolution en lien avec chaque texte.</p>

Mobilisation de ressources linguistiques (50 minutes)	Fiche(s) d'exercices structuraux en rapport avec la notion à traiter	L'enseignant : propose des exercices structuraux en lien avec un point de grammaire/orthographe/vocabulaire/prononciation ; explique la règle ; fait travailler les élèves ; participe à la résolution des exercices proposés ; répond à leurs questions.	Les élèves : observent les exercices et/ou les copient ; suivent les explications ; participent au traitement des exercices ; posent des questions.	Faire développer des connaissances sur un ou quelques points linguistiques essentiels à la résolution du problème.
Lecture-action (45 minutes)	Activité d'écoute-résolution : bande audio ou audiovisuelle . Activité de lecture-résolution : texte(s) écrit(s) et/ou image	L'enseignant donne des consignes d'écoute et/ou de lecture (en groupe ou individuelle) puis supervise les travaux, contribue aux débats des groupes...	Les élèves lisent les textes pour résoudre les problèmes posés.	Résoudre les situations problèmes sur la base de la lecture des textes.
Productions (15 minutes)	Productions orales des apprenants Productions écrites des apprenants	L'enseignant demande aux apprenants de faire un compte rendu de leurs lectures et ouvre le débat sur chaque présentation.	Les élèves présentent leurs travaux et débattent sur les contributions des uns et des autres.	Recueillir le premier feedback sur la résolution des problèmes et vérifier la qualité de la compétence mise en exercice.
Synthèse et remédiassions (1 heure)	Rapport de correction des productions écrites . Tâche de remédiassions : une dernière tâche en rapport avec la situation de départ, ou des exercices structuraux (pour des points linguistiques)	L'enseignant présente un rapport de corrections des productions écrites Fait une synthèse des points de vue Donne une dernière tâche à faire ou des fiches d'exercices structuraux selon l'objet des remédiassions Demande le <i>feedback</i> .	Les élèves écoutent et participent à la synthèse . Les élèves font les exercices, puis rendent compte de leurs réponses	Évaluer le niveau de compétence atteint par les apprenants et procéder à une mise à niveau, des approfondissements ou le traitement d'autres points linguistiques connexes.

Tableau 24 : fiche de programmation groupée

ANNEXE 4 : PROPOSITION DE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX FILIÈRES TECHNIQUES ET COMMERCIALES AU CAMEROUN

1) Présentation du contexte d'émergence du matériel

Ce matériel émerge des besoins d'une société camerounaise du XXI^{ème} siècle. Celle-ci, face aux défis de la globalisation et à celui d'un Cameroun désormais un vaste chantier de construction nationale en vue d'une émergence fixée à 2035, se veut une société dont les besoins réels sont ceux de la redécouverte d'un patrimoine culturel pur, riche et capable d'offrir des solutions inédites à des problèmes spécifiques au contexte camerounais, puis de l'adaptation continue aux changements qu'impose une mondialisation qui l'oblige plus que jamais à se développer en opérant des choix réfléchis, responsables et pertinents. Aussi la satisfaction de ces besoins convoque-t-elle une ontologie de référence, soit un type d'homme capable de créativité, d'innovation positive et significative par rapport aux défis d'un Cameroun émergent, et aux grands défis intercommunautaires de l'heure.

2) Rappel des finalités de l'éducation

Face à de tels défis, le Cameroun a arrêté des finalités que traduisent les textes légaux en charge de l'éducation et adopté en conséquence un nouveau paradigme qui permette de traduire plus clairement ses choix de finalité et de démarche dans la réalisation de celles-ci. Ce paradigme est celui de l'APC de troisième génération encore nommée approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APCESV).

Il en ressort que l'État camerounais met ainsi l'accent sur deux finalités majeures pour orienter l'action éducative : une finalité socioprofessionnelle à laquelle se mêle une seconde socioculturelle.

- **La finalité socioprofessionnelle** : traduite par le concept de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage, elle impose désormais l'usage du terme formation appliqué aux différents cursus de l'enseignement. Il s'agit ainsi de définir pour l'école de nouvelles missions, celles de la formation de jeunes capables de faire montre d'habileté à opérer diverses tâches et à résoudre différents ordres de situations problèmes en lien avec des domaines de vie professionnelle précis. Il s'agit donc d'orienter les apprenants vers des professions et les y préparer par l'action éducative.

- **Une finalité socioculturelle** : traduite par les concepts d'enracinement (intraculturel) et d'ouverture au monde, il s'agit d'initier une démarche à double-front : redécouverte du patrimoine culturel local dans son essence pure comme base pour le développement local et l'innovation significative, et l'ouverture au monde comme moyen de compétitivité dans un environnement global en constante évolution. Ces éléments culturels devraient donner au jeune des chances de faire sens pour la nation et le monde en puisant dans chacun de ces deux patrimoines pour se montrer créatif.

3) **Objectifs : objectif terminal d'intégration et objectifs intermédiaires d'intégration**

De ces finalités, il découle des objectifs pour l'enseignement du français en lien interdisciplinaire avec les autres domaines de l'enseignement technique. Plus précisément, il en ressort un objectif terminal d'intégration pour l'ensemble du cycle secondaire et trois objectifs intermédiaires d'intégration correspondant aux trois niveaux de l'enseignement secondaire : le cycle d'initiation (première et deuxième années) ; le cycle intermédiaire ou d'orientation (troisième et quatrième années) et le cycle de perfectionnement (seconde, première et terminale).

Objectif terminal d'intégration (OTI) : au bout de sept années de formation au cycle secondaire, l'apprenant concevra, produira et mettra à la disposition de sa communauté différents matériels physiques ou logiques répondant de manière pertinente et inédite à divers ordres de situations de vie professionnelle, en puisant dans les patrimoines culturels locaux et étrangers et sur la base du français en interaction avec les savoirs propres à son domaine d'étude.

Cet objectif fixant le niveau général de compétence attendue pour l'apprenant du cycle secondaire technique au Cameroun pourrait être repris aux différents niveaux de l'enseignement en objectifs intermédiaires d'intégration ainsi qu'il suit :

Objectif intermédiaire d'intégration (OII) du cycle d'initiation : au bout des deux premières années du cycle secondaire (première et deuxième années), l'apprenant produira, sur la base de la langue française, des savoirs propres à son domaine et à partir des ressources culturelles locales et étrangères, différents artefacts physiques et logiques, simples, et montrant un niveau acceptable de réponse à divers ordres de problèmes professionnels impliquant l'analyse, la planification, la réparation et la commercialisation des produits.

Objectif intermédiaire d'intégration (OII) du cycle (intermédiaire) d'orientation : au bout de quatre années d'études secondaires (de la première en quatrième année technique), l'apprenant produira, sur la base de la langue française, des savoirs propres à son domaine et à partir des éléments culturels locaux et étrangers, différents artefacts physiques et logiques, simples, et montrant un niveau acceptable de réponse à divers ordres de problèmes professionnels impliquant l'analyse, la planification, la réalisation/réparation, la commercialisation des produits et la prévention des risques.

Objectif intermédiaire d'intégration (OII) du cycle de perfectionnement : à la fin du cycle de perfectionnement (seconde, première et terminale), l'apprenant produira, sur la base de la langue française, des savoirs propres à son domaine et à partir des éléments culturels locaux et étrangers, différents artefacts physiques et logiques de complexité variée et montrant un degré suffisant d'expertise en réponse à divers ordres de problèmes professionnels impliquant l'analyse, la conception, la planification, la réalisation/réparation, la commercialisation des produits et la prévention des risques.

Notons que le référentiel ci-dessous ne prendra en compte que les deux premiers objectifs intermédiaires d'intégration.

4) Publics cibles : filières, profils de sortie de formation, débouchés professionnels

Les publics cibles constituent les différentes filières de l'enseignement technique industriel et commercial, tous niveaux confondus. Ceux-ci répondent au profil de sortie de formation suivant :

- **Premier cycle :** habileté à se servir de la langue en rapport avec les autres savoirs techniques, professionnels, scientifiques et culturels pour recueillir et analyser des informations utiles, créer des informations utiles, les partager ou s'en servir pour réaliser divers objets techniques pertinents et performants dans le cadre de tâches scolaires et professionnelles, puis de la vie familiale et communautaire.
- **Second cycle :** habileté à se servir de la langue en rapport avec les autres savoirs techniques, professionnels, scientifiques et culturels pour recueillir, analyser, créer et partager des informations utiles ou s'en servir pour concevoir et réaliser divers objets techniques pertinents et performants au sein de tâches scolaires et professionnelles, puis de la vie familiale et communautaire.

Les débouchés professionnels correspondent aux ensembles des métiers de l'enseignement technique commercial et industriel auxquelles renvoient d'office les dénominations de chaque filière concernée.

5) Compétences retenues

Pour réaliser ces différents profils nous retenons deux compétences inter-liées :

- La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturel pour répondre aux besoins de situations professionnelles de nature industrielle et/commerciale.
- La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire.

6) Mode d'emploi

L'enseignant ne sera pas tenu d'aborder toutes les situations au cours de la même année. L'ensemble des situations est fait pour les quatre années du premier cycle. Les mêmes situations pourraient être adoptées à différents niveaux d'enseignement, mais l'enseignant élaborera des situations problèmes avec des tâches différentes selon le niveau. Aussi aura-t-il le soin d'aborder les différentes notions de lexique et de syntaxe liées aux situations prévues à différents niveaux. Il pourrait les grader, voire les répéter. En plus aura-t-il le soin d'aborder chaque situation en faisant ressortir, de manière intégrée, les quatre capacités majeures de la classe de français. Il s'agit de l'écoute et de la lecture, pour ce qui concerne les capacités réceptives, puis des productions orale et écrite. Toutes ces capacités et savoirs linguistiques doivent être obligatoirement abordés en lien avec les situations professionnelles prévues. Celles-ci se rapportant à l'ensemble des professions des domaines de techniques industrielle et commerciale, la tâche essentielle de l'enseignant sera d'élaborer des situations problèmes et tâches orientées selon la/les profession(s) ciblée(s) par la filière concernée. L'apprenant ne devra pas avoir l'impression que le travail fait sous l'emblème de l'apprentissage du français s'éloigne de l'apprentissage des métiers qu'il se prépare à intégrer.

7) Quotas horaires

Le français est enseigné dans les établissements d'enseignement technique suivant un quota hebdomadaire moyen de trois (3) heures pour les classes de la technique industrielle et de

quatre (4) heures pour celles de la technique commerciale. Ceci aboutit à un quota annuel de 108 heures en technique industrielle et 144 en technique commerciale, avec 18 heures par séquences. Compte tenu de ces restrictions temporelles, l'on ne se gardera pas seulement du discours sur la langue, mais aussi de cloisonner les différentes rubriques à aborder. Les leçons seront donc intégrées, ainsi que l'indique la fiche didactique que nous introduisons ci-dessus.

Soulignons pour terminer que l'enseignement par situations suppose une annulation de la semaine d'intégration des programmes de français adressés aux généralistes. L'intégration se fera chaque semaine à travers l'évocation des éléments linguistiques dans des situations où elles seront immédiatement réinvesties. Ainsi, le matériel se donne-t-il pour mission de garantir l'apprentissage à résoudre des problèmes à travers une intense activité la résolution de problèmes. Une semaine sera donc réservée à l'évaluation (l'avant-dernière), puis la dernière aux activités de remédiassions.

1) Contenus du référentiel par familles de situations

Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturel pour répondre aux besoins de situations professionnelles. - La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire. 						
Domaine de compétences	Professions de la technique industrielle et commerciale : menuiserie, couture, mécanique, métallurgie, électricité, froid et climatisation, comptabilité, banque et finance, commerce, journalisme, hôtellerie, diététique et médecine, services vétérinaires, agriculture...						
Famille de situations 1	Analyser le marché local et adapter la production d'un bien ou d'un service aux besoins de la communauté.						
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit dans une étude de marché et en vue de produire des biens et services adaptés aux besoins d'une population donnée.						
Situations	Objectifs spécifiques	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
			Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Faire une étude de marché dans le cadre d'un projet.	Initier aux discours oraux et écrits utiles dans une analyse préalable à toute démarche de projet.	Élaborer et lire un questionnaire	Application de la première étape de la démarche de projet : l'analyse de situation/analyse des besoins	Sens de l'observation	La structure de la phrase simple	Saluer et se présenter	Les habitudes alimentaires, vestimentaires... des sociétés traditionnelles et modernes
		Lire et élaborer une grille d'entretien	Exemples de questionnaires, de grilles d'entrevue	Sens de la curiosité	L'accord du verbe avec son sujet	Se renseigner	
		réaliser une interview	Se servir d'un ordinateur pour concevoir un questionnaire	Esprit d'initiative	La phrase déclarative	Participer à une entrevue,	
			L'usage du bloc notes ou l'agenda dans une enquête	Esprit critique	La phrase interrogative	Rédiger un questionnaire et une grille d'entretien cohérents	
			Se servir d'un téléphone ou	La patience	La négation et l'affirmation	Lire et analyser un questionnaire	
					Les pronoms personnels sujets	Lire à haute voix un questionnaire ou une grille d'entrevue	
					Le présent de l'indicatif	La prise de notes	

		réaliser ou écouter un enregistrement	autre moyen pour enregistrer une interview		de quelques verbes. Vocabulaire de l'enquête	Écouter un enregistrement	Maîtrise des méthodes et outils de production traditionnels et modernes... La politesse (tu/vous)
		Lire et produire un rapport d'enquête	Exemple de rapport d'enquête Saisir un rapport sur ordinateur	Sens de l'observation Sens de la curiosité Esprit critique Respect de la hiérarchie	La phrase déclarative Le présent de l'indicatif de quelques verbes Le passé composé de l'indicatif	La prise de notes La présentation d'un rapport Comment faire des suggestions	
La consommation de biens et services dans une société traditionnelle ou moderne	Savoir identifier et se référer aux biens et services de référence d'une communauté traditionnelle ou moderne en vue d'adapter son offre.	Établir ou consulter une liste	Exemple de liste d'achat Exemple de catalogue Organiser une vente sur catalogue	Sens de l'observation Esprit critique Esprit d'initiative	Les groupes de mots : les noms et les verbes Les articles L'accord dans le groupe nominal	Se renseigner Citer des items La comparaison	Le respect des aînés
		Déterminer une clientèle potentielle pour un produit	Prendre des décisions de production sur la base d'informations relatives aux publics cibles.	Sens de l'anticipation	Vocabulaire des biens et service dans une société traditionnelle Vocabulaire des biens et services dans une société moderne	Lire une liste ou un catalogue La présentation d'une liste d'achat La présentation d'un catalogue	
		Lire ou produire des taux de couverture, d'ouverture et de pénétration d'un produit et débattre de leur utilisation avec	Exemple de rapport d'étude présentant des taux de couverture, d'ouverture et de pénétration d'un produit	Esprit critique Esprit d'équipe Respect des collaborateurs	L'écriture en lettre des nombres complexes Expressions pour donner un avis L'infinifitif à la suite	Discuter avec un collaborateur Demander ou faire des suggestions Identifier des taux et	

		un collaborateur		L'humilité Sens de l'anticipation	d'un verbe modal Le conditionnel présent	pourcentages dans un texte Présenter un rapport avec des taux Rédiger un rapport sur le niveau de consommation d'un produit ou d'un service	
		Faire l'analyse d'un model ou d'un plat traditionnel ou moderne	Dessins techniques Recettes Menus de restaurants Un rapport d'analyse diététique d'un plat ...	Sens de l'observation Esprit critique Éloquence	Les adjectifs qualificatifs (fonctions et accord avec le nom) Les adjectifs de couleur Les conjonctions de coordination pour organiser des syntagmes ou phrases. Vocabulaire de l'alimentation Vocabulaire des formes et mesures	Expliquer à un client ou un apprenti les caractéristiques d'un modèle Conseiller un plat à quelqu'un Lire une image Décrire un article à partir d'un dessin technique Lire une recette La description des composantes nutritives d'un plat	
Gérer un déficit ou le besoin de transformation d'un produit traditionnel ou moderne	Produire des discours utiles pour résoudre des situations de déficit ou de transformation d'un brut.	Enregistrer une commande Négocier un contrat Adapter l'offre d'un produit ou d'un service selon la saison	La prise de décisions en entreprise Bonds de commande Procédés de transformation et conservation Saisir un bond Négocier avec un partenaire au téléphone	Sens de l'observation Esprit d'initiative Sens de l'anticipation La créativité La patience	Expressions pour donner la cause et l'effet Le futur proche Vocabulaire des moyens de transformation Le futur simple Vocabulaire des saisons	Expliquer et convaincre Lire ou écouter un dialogue Concevoir et remplir un bond de commande Faire un état des besoins faire des recommandations d'ajustements pour une chaîne de production	

		Faire une étude de faisabilité	Exemple de rapport d'étude de faisabilité		Expressions pour convaincre	Convaincre par des arguments	
		Expliquer comment fabriquer un produit à partir d'un brut quelconque	Repérer un brut et des dérivés possibles	Sens de l'observation Créativité Esprit critique	Les conjonctions de subordination Vocabulaire des matières premières Se servir de : à l'aide de..., grâce à..., sur la base de, à partir de...	Bien présenter un rapport d'étude de faisabilité Lire un rapport d'étude de faisabilité Expliquer à l'oral Expliquer à l'écrite	
Faire le diagnostic d'un matériel défectueux sous commande	Produire des discours oraux et écrits en lien avec l'analyse d'un système défectueux et l'évaluation du matériel adéquat pour répondre à un appel d'offre.	Décrire un système de liaison, guidage ou transmission à partir du dessin technique d'un appareil défectueux	Un dessin technique ou l'objet défectueux correspondant	Sens de l'observation La patience	L'impératif présent L'infinifitif Vocabulaire des objets techniques Vocabulaire des outils et gestes techniques La formation de mots	Prescrire Expliquer une faille, son origine et comment la réparer à partir d'un dessin technique. Lire un dessin technique Prescrire un type de liaison, guidage ou transmission Décrire un appareil, son fonctionnement et ses usages	
		Prescrire une liste de matériels de qualité adaptée pour un dépannage	Connaissance du matériel adapté au domaine Savoir reconnaître et prescrire un matériel de qualité				
		Rédiger, analyser et répondre à un appel d'offre	Lancer et répondre à un appel d'offre Exemples d'appels d'offres et de réponse à un appel d'offre Publier ou postuler à une offre en ligne Rechercher un objet sur le net		Présent et futur simples de l'indicatif Formules de politesse en rédaction de lettres	La présentation d'un appel d'offre Lire un appel d'offre Répondre à un appel d'offre	

			Remplir un formulaire sur le net				
Observer l'activité d'un atelier	Développer l'aptitude à apprendre un métier en atelier à travers des activités orales et écrites englobant l'usage de documents divers.	Confectionner et se servir d'une grille d'observation	Observer systématiquement et se former à une activité	Sens de l'observation	Vocabulaire d'une activité technique	La présentation d'une grille d'observation	
		Rédiger un rapport d'observation	Exemple de rapport d'observation	La curiosité	Les prépositions	La constitution d'un dialogue	
		Identifier et décrire un problème lié à l'activité professionnelle et à la communauté.	Identifier un problème communautaire comme préalable à un projet	La créativité	Les adverbes de manière	Le rapport d'observation (présentation et contenu)	
				Esprit critique	L'interrogation	Expliquer	
					L'Imparfait et le passé simple de l'indicatif	décrire	
					Les conjonctions de subordination	se renseigner	
La gestion de la documentation dans une entreprise	Gérer l'information documentée utile à l'activité technique.	Lire ou établir des factures et autres pièces comptables pour faire un bilan financier	Concevoir, remplir et gérer des documents : factures... Faire un bilan	Sens :	Vocabulaire des pièces comptables d'une entreprise	Lire un bilan à une audience	
		Lire ou établir des bons d'entrée et de sortie	Se servir d'un logiciel informatique pour saisir et remplir une pièce comptable	de la clarté, de l'organisation, de la propreté et, de l'honnêteté	L'intonation	La présentation d'un bilan, d'une facture	
		Enregistrer des pièces comptables d'une entreprise	La gestion des pièces comptables à partir d'un registre, d'une banque de données physique ou informatique		Les pronoms personnels	La présentation du bon (d'entrée ou de sortie)	
					Les noms composés		
					Les adjectifs possessifs et démonstratifs	Le remplissage d'un registre	

Tableau 25 : famille de situations 1 du référentiel de compétences

Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturel pour répondre aux besoins de situations professionnelles. - La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire. 						
Domaine de compétences	Professions de la technique industrielle et commerciale : menuiserie, couture, mécanique, métallurgie, électricité, froid et climatisation, comptabilité, banque et finance, commerce, journalisme, hôtellerie, diététique et médecine, services vétérinaires, agriculture...						
Famille de situations 2	Concevoir un dispositif répondant à un besoin communautaire ou individuel.						
Objectif	Se servir de l'oral ou de l'écrit dans la conception de dispositifs d'utilité individuelle ou communautaire.						
Situations	Objectifs spécifiques	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
			Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Concevoir le descriptif d'un projet	Organiser une mise en action efficace dans une démarche de projet à travers l'usage de données issues de l'observation de la situation.	Se servir des données d'une enquête pour organiser l'action dans un projet	Notes prises lors d'une analyse de situation Exemple de rapport d'enquête	Sens : de l'anticipation de l'organisation de l'observation	Le complément circonstanciel : de temps, de moyen, de lieu Expression de la quantité	Décrire une procédure Lire des notes prises lors d'une enquête Synthétiser des avis	Les habitudes alimentaires, vestimentaires, architecturales de sociétés traditionnelles locales Fonctionnement des institutions financières traditionnelles (tontines) ou modernes
		Lire un rapport d'enquête	Exemple de descriptif Appliquer la deuxième étape de la méthode de projet : la conception de l'action	Esprit d'équipe Sens de l'initiative		Lire et rédiger un descriptif (présentation et contenu) Lire un rapport d'enquête	
Répondre à une commande	Satisfaire une demande à travers lecture, production et explication d'images et	Faire ou lire un plan de construction à la demande	Satisfaire une demande à partir du dessin d'un modèle, d'un plan ou d'une maquette	L'honnêteté Sens de la beauté et de l'harmonie	La phrase complexe Les pronoms relatifs	Réaliser le dessin d'un modèle à partir d'une description et <i>vice versa</i> Échanger sur les	L'imagerie culturelle par communautés...
		Proposer un model à un client					
		Faire ou lire une maquette sur papier	Se servir d'un				

	cotations, descriptions et suggestion d'objets techniques à réaliser et prescriptions de démarches sous forme de protocole.	Décrire le gros œuvre et les finitions d'une maison, d'un meuble, d'un appareil électronique etc. à partir d'un plan Traduire des cotations dans un plan ou autre dessin technique Décrire un objet technique et expliquer son fonctionnement à base d'un schéma Prescrire un protocole de montage à base d'un plan	ordinateur pour faire un montage ou pour saisir un texte et s'en servir dans des négociations avec un client.	Créativité	Expressions pour marquer la préférence Vocabulaire des formes géométriques	modèles d'un catalogue ou sur une maquette avec un collaborateur Exprimer son choix Suivre une prescription pour faire une maquette Prescrire des étapes de construction à partir d'un plan, d'une maquette ou d'une image	
Préparer la promotion d'un produit	Organiser une campagne de vente promotionnelle à travers la conception de scénarios, maquettes d'affiches, slogans publicitaires, puis logos et motifs.	Concevoir le scénario d'un spot publicitaire audio ou audiovisuel faire la maquette d'une affiche, d'un spot publicitaire ou d'une banderole Rédiger un slogan publicitaire Proposer ou interpréter des logos ou motifs décoratifs pour une industrie de fabrication de vêtement, meubles...	Préparer la vente d'un produit Préparer une campagne d'information sur un produit en tenant compte de ses publics cibles Se servir d'un ordinateur pour saisir Faire un montage de logo ou une saisie de texte sur ordinateur	Créativité Curiosité Esprit d'équipe Sens de l'anticipation	La juxtaposition L'interjection la phrase exclamative La phrase interrogative La phrase averbale Les couleurs et leurs significations	Captiver et Convaincre Passer un message bref mais clair Le dialogue Le monologue Interpréter une image ou un motif Traduire de l'image au texte écrit Expliquer Décrire	
Préparer une participation à des festivités	Organiser une participation à des festivités à travers la	Constituer une liste de besoins Proposer une recette pour un concours	Capacité à organiser son activité en fonction du chronogramme d'une célébration à laquelle l'entreprise ou l'individu	Sens de l'organisation	Vocabulaire des festivités Vocabulaire du	Lister Argumenter	

	conception de listes, recettes, menus, chronogrammes, et devis grâce à une bonne gestion de ces documents.	culinaire Proposer un menu pour une cérémonie Rédiger un chronogramme Faire un devis estimatif pour des réfections de meubles, de la maison, la décoration, l'habillement des hôtes, la réparation d'appareils... Organiser une gestion documentée du budget d'une célébration.	a été sollicité Gestion rationnelle du temps et des ressources Préparation et gestion de la documentation Exemplaire de chaque document : devis, Plan de dépenses, Factures, bonds d'entrée, de sortie... Bilan financier en fin	Honnêteté Sens de la gestion rationnelle Sens de l'anticipation Esthétique La ponctualité La précision	matériel technique Vocabulaire des défections observables sur un objet technique <i>en et y</i> Le conditionnel Le futur simple	Planifier Expliquer Concevoir et remplir des documents Défendre un budget Présenter un bilan	
Trouver des financements	Organiser la réussite d'un projet à travers l'identification de sources de financements, et la production de différents discours relatifs à l'appel de fonds.	Rédiger et lire les termes d'un partenariat Faire une demande de sponsoring Faire une demande de crédit auprès d'une tontine ou d'une banque S'affilier à une banque Rédiger un plan d'investissement ou de réinvestissement	Convaincre un partenaire, un sponsor ou une institution financière à base de documents tels : le contrat, la demande motivée, le plan d'investissement Faire son affiliation à une banque ou une micro-finance	Honnêteté Clarté et propreté Patience Politesse et respect de la hiérarchie	Expressions pour faire une demande ou exprimer un vœu Vocabulaire des transactions bancaires Formules de politesse	Faire une demande motivée Convaincre Lire des documents La présentation d'une demande de financement (présentation et contenu) Faire une demande motivée orale Remplir un formulaire	

Tableau 26 : famille de situations 2 du référentiel

Compétences		<ul style="list-style-type: none"> - La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturel pour répondre aux besoins de situations professionnelles. - La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire. 					
Domaine de compétences		Professions de la technique industrielle et commerciale : menuiserie, couture, mécanique, métallurgie, électricité, froid et climatisation, comptabilité, banque et finance, commerce, journalisme, hôtellerie, diététique et médecine, services vétérinaires, agriculture...					
Famille de situations 3		Planifier une intervention					
Objectif		Se servir de l'oral ou de l'écrit pour produire un ensemble de discours et de documents relatifs à la planification d'une intervention.					
Situations	Objectifs spécifiques	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
			Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Ouvrir une entreprise	Mettre en place un ensemble de provisions préalables à l'ouverture d'une entreprise à travers lectures et réalisations de documents tels des grilles salariales, offres d'embauche, déclarations fiscales...	Lire un article du code de travail pour établir une grille salariale	Faire preuve de professionnalité en respectant des consignes.	Sens de l'observation et de l'anticipation	Vocabulaire de l'emploi	Négocier oralement (les termes d'un contrat d'embauche)	respect des différences interindividuelles et culturelles ; les relations et responsabilités au sein d'une entreprise ; respect des aînés ; la politesse
		Lire et rédiger une offre d'embauche pour pallier à un manque de main d'œuvre.	Prévenir des risques : accidents	Respect de la hiérarchie et des consignes	Les noms propres	Écouter et appliquer (des consignes de travail)	
		Lire pour préparer des documents pour une déclaration fiscale	perte de temps	L'honnêteté	Les titres honorifiques selon la fonction	Lire et remplir un formulaire	
		Étudier une demande d'embauche	pertes matérielles	Le courage	Les adjectifs et adverbes interrogatifs	La présentation de : l'organigramme	
		Établir ou lire une liste hiérarchisée de postes à fournir et de tâches à effectuer	risques légaux...	L'éloquence		La présentation de : l'organigramme	
		Rédiger ou lire une liste de postulants et les classer par catégories	Appliquer la troisième étape de la démarche de projet : la planification de l'action.	La propreté		L'offre d'embauche	
		Passer un entretien d'embauche	Capacité à lire, écouter et produire	La précision		Le plan d'action. Se servir d'une grille d'interview	

Faire des provisions en vue de pallier à un besoin quelconque.	Mettre sur pied un dispositif en préparatoire à la satisfaction d'un besoin à travers lectures et productions de plans d'action, devis, demandes, bons de commande de matériels, listes et fiches de stocks.	Lire un rapport d'étude de marché	divers types de textes liés à la programmation en entreprise :		Les adverbes de quantité	Présentation : du rapport d'étude de marché		
		Lire pour rédiger un plan d'action	l'organigramme		Les adjectifs indéfinis			
		Faire un devis estimatif	le plan d'action		Les articles partitifs			Du devis estimatif
		Rédiger une demande motivée (d'embauche, de lotissement, de permis de bâtir)	les formulaires de déclarations fiscales		Vocabulaire de la comptabilité matière			La demande d'embauche/de permis de bâtir
		Faire un bon de commande de matériels	l'appel à candidature		Demander la quantité ou le prix			Le bon de commande
		Établir une liste de matériels à acheter	la demande					La fiche de stocks ...
		Remplir ou consulter une fiche de stocks	la grille d'entretien					
Estimer et prévenir des risques liés à la production et la commercialisation	Savoir prévenir des risques à travers des discussions avec des agents des domaines et affaires foncières, la consultation de prescriptions, la passation de consignes et la rédaction/consultation d'organigrammes.	Consulter un agent immobilier ou les services du CADASTRE pour choisir un site approprié pour une entreprise	la fiche de stock		L'impératif	Discuter avec un agent immobilier ou du CADASTRE		
		Lire des prescriptions de montage et noter des précautions à prendre	des prescriptions de montage		L'infinitif après une préposition			Lire un texte injonctif
		Rédiger ou lire un organigramme pour régler l'activité d'un poste de travail	un mode d'emploi		La phrase verbale			Faire une prescription
		Donner des consignes verbales de travail et de sécurité	un dispositif de sécurité		Vocabulaire des risques de métiers			Prendre des notes
		Prescrire ou lire pour arborer un dispositif de sécurité	des consignes de travail		Vocabulaire des dispositifs de sécurité			
		Écouter et exécuter des consignes de travail ou de sécurité						

Tableau 27 : famille de situations 3 du référentiel

Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturelle pour répondre aux besoins de situations professionnelles. - La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire. 						
Domaine de compétences	Professions de la technique industrielle et commerciale : Professions de la technique industrielle et commerciale : menuiserie, couture, mécanique, métallurgie, électricité, froid et climatisation, comptabilité, banque et finance, commerce, journalisme, hôtellerie, diététique et médecine, services vétérinaires, agriculture...						
Famille de situations 4	Réaliser ou dépanner un objet dans le cadre d'une offre ou d'une demande						
Objectif	Se servir de l'oral ou de l'écrit dans la réalisation d'un objet nouveau ou pour un dépannage.						
Situations	Objectifs spécifiques	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
			Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Assurer le fonctionnement d'une chaîne de production	Mettre sur pied un dispositif pour assurer le fonctionnement d'une chaîne de production à travers lectures et productions de documents tels des plans d'amortissement	Lire des cotations de dimensions pour fabriquer un objet technique	Aller du langage technique à la compréhension	Sens du devoir	L'infinif sans préposition	La présentation : d'une note de service simple de la circulaire du plan d'amortissement	Respect des aînés, connaissance et gestion des habitudes individuelles et d'origine ethnique Le monde de l'entreprise au
		Élaborer un plan d'amortissement	Capacité à organiser et coordonner une activité de production.	Curiosité	Vocabulaire des gestes et procédés techniques		
		Rédiger une note de service ou une circulaire	Gestion des ressources humaines	Sens de l'initiative			
		Établir et remplir un bulletin de		Sens de l'anticipation			
				Respect des			

	, circulaires et simples notes de services, bulletins de notes pour le suivi des travailleurs...	notes d'employés	et capacité à motiver des employés	consignes Respect des aînés, respect d'autrui.		du bulletin de notes	Cameroun.		
		Établir un répertoire téléphonique (d'employés, de clients...)				Application de la quatrième étape de la méthode de projet : l'exécution des tâches		du répertoire téléphonique	
		Lire et exécuter un protocole de montage, d'entretien, de démontage ou de conservation	La présentation et le contenu du protocole : de montage, d'entretien, de démontage de conservation						
		Écouter et exécuter des consignes	Exécuter un tâche sur la base de consignes orales ou écrites					Ne... que/seulement	Écouter et réagir
		Lire une note de service et prendre acte/rédiger une note de service						uniquement	Présentation de la note de service
		Rédiger et lire un code d'entretien (lavage, séchage, repassage, détachage)						La voix active et la voix passive	Lecture-action
		Lire un plan d'action pour exécuter des activités prévues dans un projet						L'expression du but : pour...	Lecture-action Lecture-rédaction
		Lire des cotations ou des images pour transformer et monter un modèle						pour que... afin que...	Présentation et contenu du plan d'action
	dans l'optique de...	Lecture de l'image							
		Lecture-action							
Une campagne publicitaire	Mener une campagne publicitaire à travers des lectures et	Lire et exécuter un scénario de spot publicitaire	Assurer la vente d'un produit par des techniques publicitaires	Sens de la créativité Esprit d'équipe		Les doubles pronoms Quelques proverbes	Lectures-action	Systèmes sémiologiques ethniques, cultures	
		Rédiger un slogan							

	l'exécution de scénarios, la sélection de slogans, l'analyse et l'explication d'images et la construction de plaques...	Lire et sélectionner des slogans publicitaires Étudier des photographies ou motifs pour un spot publicitaire Monter une plaque simple ou électronique, une affiche, un panneau ou une banderole publicitaire.	appropriées	Curiosité	populaires Les synonymes et les antonymes	Rédiger pour convaincre Associer images et slogans pour captiver	locales
Assurer les opérations financières	Mettre sur pied des dispositifs de gestion documentée des fonds utiles au fonctionnement d'un projet ou d'une entreprise.	Tenir un registre ou une fiche d'émargement au guichet	Tenir des documents de gestion comptable (conception et remplissage)	Sens de la gestion responsable Sens de l'observation	Usage de : ç , et g devant les voyelles	Lectures-action Rédaction : conception ou remplissage de documents	Différence entre la gestion traditionnelle et moderne
		Lire une fiche de stock					
		Établir une facture	Exemplaires de documents : Factures, journal de caisse, bilan de compte...	Honnêteté	Les préfixes de négation : ir-, im-, in-, non...	Rédactions	
		Faire un journal de caisse ou de banque					
		Établir un bilan de compte	fiches de déclaration d'impôts ou de taxes fiches de déclaration statistique et fiscale	Sens de la clarté et de la propreté	Vocabulaire de la gestion financière : documents, opérations, agents...		
		Lire et remplir des formulaires pour déclarations fiscales					
		Établir un bulletin de paye/solde	Exemple de bulletin de solde	Lectures-rédaction			
		Lire ou remplir un chèque, une lettre de change, un relevé bancaire, ou une facture comme pièces justificatives pour un bilan	Chèques, relevés bancaires, factures...				

		Remplir une fiche de renseignement pour affiliation d'employés à la CNPS	Formulaires pour affiliation à la CNPS				
Gérer une crise	Exécuter des dispositions pour gérer une anomalie survenue sur le lieu de travail à base de lectures et productions de documents variés.	Rédiger ou lire un rapport d'enquête succinct ou d'étude documentaire	Capacité à régler diverses formes de contentieux en entreprise Tenir un journal des opérations et dysfonctionnements		Les adjectifs et pronoms indéfinis Le gérondif Les discours direct et indirect	Présentation du rapport d'enquête	Le collectif des travailleurs au Cameroun, leurs droits et devoirs.
		Prescrire ou lire la prescription d'un dispositif de sécurité et poser des gestes préventifs		Attitude préventive Sens de l'initiative	Vocabulaire des dispositifs de sécurité	Lectures-action	
		Lire une notice de médicament pour administrer des premiers soins		Maîtrise de soi Solidarité	Vocabulaire médical : gestes qui sauvent, médicaments...		
		Lire des consignes ou une notice pour gérer un accident de travail					
		S'adresser à une foule d'ouvriers en grève	User d'éloquence dans la gestion de crises Différents textes : Plans d'action	Maîtrise de soi Sens de l'écoute Sens de l'observation	Se servir d'expressions concessives : bien que..., malgré que il est vrai que..., même si...		
		Rédiger le plan d'action d'un syndicat	Contrat d'assurance	Prévention	Le conditionnel passé	Lectures-rédaction	
		Signer un contrat d'assurance maladie	Demandes d'explication				
		Rédiger une demande		Sens de l'initiative	Usage		

		d'explications	Mise à pied	Humilité	d'expressions introductives tel : vu..., suite à..., après... compte tenu..., au regard de... eu égard à...		
		Répondre à une demande d'explications	Requête	Patience			
		Rédiger une note de mise à pied ou de licenciement					
		Rédiger une requête pour licenciement abusif					
	Raconter un accident de travail en décrivant ses sentiments.	Connaissance des risques du métier		Adjectifs et autres expressions pour décrire les sentiments	Activité orale ou écrite : la narration et l'expression des sentiments		
	Prendre la parole au cours d'une réunion pour suggérer des normes antipollution	Participer à la prise de décisions	Sens de l'observation	La mise en relief par : ce qui..., ce que..., c'est/ce sont...	Expression orale et écoute (Émettre un point de vue)		
	Proposer un plan antipollution	Émettre un avis	Responsabilité				
	Exemple de plan/descriptif d'un projet	Maîtrise de soi	Expressions pour émettre un doute, une certitude, une crainte/réserve				

Tableau 28 : famille de situations 4 du référentiel

Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturelle pour répondre aux besoins de situations professionnelles. - La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire. 								
Domaine de compétences	Professions de la technique industrielle et commerciale : Professions de la technique industrielle et commerciale : menuiserie, couture, mécanique, métallurgie, électricité, froid et climatisation, comptabilité, banque et finance, commerce, journalisme, hôtellerie, diététique et médecine, services vétérinaires, agriculture...								
Famille de situations 5	Commercialiser un produit ou un service et gérer ses économies								
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit dans l'accomplissement de diverses opérations de vente et de gestion des ressources.								
Situations	Objectifs spécifiques	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels		
			Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques			
Gérer les stocks de produits à vendre et assurer leur conservation	Savoir gérer des stock et conserver des produit stockés à travers la lecture et la production de documents y relatifs.	Tenir (lire et remplir) un registre	Gérer un stock : organiser la mise en stock, les approvisionnements et les retraits, la conservation	Sens de l'anticipation	Sens de la responsabilité	Sens de la gestion rationnelle	Le complément de nom	Lectures-action	Savoir les préférences et habitudes par tributs (maîtriser sa culture et celle des publics cibles),
		Lire et remplir une fiche de stock							
		Lire des notices et rédiger un code de conservation de produits en stock.							
		Donner des consignes ou échanger sur la construction/réfection d'un magasin en fonction des propriétés de produits à stocker.							
		Établir (lire et remplir) un bon de livraison							
		Établir (lire et remplir) un reçu							
		Décrire la composition d'un produit en donnant des consignes							
		Différents types de textes :							
		Registres							
		Fiches de stock					Expressions pour marquer le temps et la température	Expression orale et écoute	Fonctionnement des institutions financières traditionnelles (tontines)...
		Notices							
		Codes de conservation							
		Bons de livraison					Vocabulaire des composantes chimiques	Lectures-action	
								Description orale ou écrite	

		pour sa mise en stock.	Reçus...		Adjectifs désignant des états d'une matière		
		Faire un achat sur catalogue			Les adjectifs numéraux	Lecture-action	
Exposer à une occasion d'affaires	Donner des informations sur un produit et se constituer une clientèle convaincue.	Parler des vertus d'un (nouveau) produit devant une foule	Informar avec éloquence sur son/un produit	Courage et maîtrise de soi	Vocabulaire des points de ventes : marchés, supermarchés, foires, kermesses, vente promotionnelle, vente aux enchères ...	Exposé pour convaincre	Joindre les gestes à la parole
		Souscrire aux services d'un notaire ou d'un avocat	Assurer le cadre légal d'une vente				
		Faire le rapport d'un relevé de présence d'un produit	Juger de l'acceptation d'un produit auprès d'un public pour décider d'une campagne de promotion	Sens de l'observation	Expressions pour demander ou donner le prix ou la quantité	Les adjectifs démonstratifs	Rédaction : présentation d'un rapport
		Rédiger une annonce de vente sur solde ou de vente promotionnelle	Se servir d'une annonce pour informer des potentiels acheteurs.	Sens de l'anticipation	Vocabulaire du commerce :		Rédaction : présentation d'une annonce
Assurer le transport d'un produit	Recevoir et produire des discours relatifs aux modalités de transport d'une marchandise et de gestion de désagréments possibles.	Négocier un rendez-vous ou le prix d'un service de transport par téléphone	Se servir du téléphone ou d'un réseau social pour négocier un service	Concision et précision	Le plus que parfait	Écouter et s'exprimer oralement pour convaincre	
		Faire un sms ou un courrier électronique pour fixer un rendez-vous avec le chauffeur de votre entreprise		Courtoisie	Le futur proche		Faire un message succinct mais clair et correct
		Décrire un accident de la route engageant votre véhicule de livraison et un poids lourd	Gérer une situation de perte matérielle survenue dans un accident de	Patience	Des abréviations reconnues		
				Sens de l'initiative	Vocabulaire du transport	Expression écrite/orale : raconter un accident	
					Le passé antérieur		

			transport de vos marchandises	Maitrise de soi	Le passé récent	
		Expliquer à un collègue les dispositions à prendre pour assurer la livraison d'un de vos produits dans une localité du nord.		Sens du partage	L'usage de la majuscule Quelques villes locales et étrangères célèbres	Expression orale/écrit : Décrire un processus
Organiser une campagne de sensibilisation à l'usage responsable de l'emballage, à la salubrité des points de ventes...	Recevoir et produire des discours relatifs à l'information et à la sensibilisation de masse sur des questions de salubrité et d'éthique professionnelle telles l'usage responsable de l'emballage et les risques liés à l'insalubrité.	Faire une commande d'emballages au téléphone ou par écrit	Faire une commande avec insistance sur la qualité de l'objet	Sens de la responsabilité	Expressions verbales de politesse : veuillez... bien vouloir... vous êtes priés de...	Oral ou écrit : Présentation et contenu de la note
		Faire une affiche ou une plaque électrique diffusant des messages de sensibilisation	Communiquer et informer des collègues/partenaires ou des camarades sur un problème de salubrité	Sens de l'observation	Si+présent/si+imparfait	Rédaction : La concision et la précision dans le discours
		Rédiger et prononcer un discours devant un collectif sur les risques de maladies liées à l'insalubrité		Sens de l'anticipation	Les verbes pronominaux	Rédaction : présentation d'un discours expression orale
		Rédiger un dépliant expliquant comment utiliser l'emballage en milieu scolaire		Esprit critique	La phrase injonctive pour donner des conseils	Écoute-discussion Rédaction : le dépliant
La répression des fraudes	Coopérer à la lutte contre les fraudes diverses à travers le contrôle financier et des ventes, la rédaction de plaintes, l'émission de coups de fils ou l'information par courriel, lettre informelle...	faire les états écrits et oraux des ventes	Contrôler ses entrées	Honnêteté	L'usage des accents	Présentation écrite des états
		Faire un relevé des prix d'un ensemble de produits	Connaître les différents organes de répression des fraudes et leurs rôles	Sens de la responsabilité	Les noms comptables et incomptables	La présentation du relevé écrit
		Rédiger une plainte à l'agence de la norme		Respect des lois	Le présent et le conditionnel présent pour le souhait et la suggestion + infinitif	Rédaction : la plainte (présentation et contenu)
		Passer un coup de fil à un numéro vert pour signaler une	Coopérer à la répression de fraudes		Compléments circonstanciels de	Expression orale

		fraude			temps, lieu...		
		Déconseiller un ami à la vente de matériaux de mauvaise qualité			La forme négative et les pronoms indéfinis : quelqu'un / personne	Expression orale ou expression écrite : la lettre informelle	
Organiser un service après vente	Recevoir et produire des discours relatifs au service après vente.	Discuter de et fixer par écrit des modalités pour un service après vente	Assurer son image de mark Amélioration constante de ses services ou du produit	Honnêteté Sens de la responsabilité	Expressions pour fixer un délai : à compter de..., passé cette date...	Expression orale ou écrite : fixer un délai, décliner une responsabilité, mettre en garde	
		Fixer les termes d'une garantie			Ou/où		
Gérer ses économies	Faire des économies et organiser la gestion de ses finances à travers la réception de textes, puis la conception et le remplissage de documents virtuels et physiques relatifs aux différentes opérations bancaires.	Lire et remplir une boîte de dialogue pour un virement par téléphone ou sur internet	Usage des nouvelles technologies dans les opérations bancaires Exemples de documents :	Sens de la gestion responsable du temps et des moyens	Vocabulaire des opérations bancaires : versement, retrait, virement, appel de fonds...	Lecture-action : lire pour suivre des étapes d'un processus Rédaction : remplissage d'un formulaire en ligne Rédaction : la liste de dépenses	
		Lire et remplir un formulaire de versement ou de retrait de fonds					
		Établir une liste rationnelle des dépenses	Formulaires de versement, envoi, retrait, listes, notes, chèques...	Soigner son image			Lecture-action et expression orale
		Lire et régler la note à un dîner d'affaire		Honnêteté			
		Effectuer un paiement par chèque		Gestion rationnelle du temps et des moyens			

Tableau 29 : famille de situation 5 du référentiel

Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturelle pour répondre aux besoins de situations professionnelles. - La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire. 						
Domaine de compétences	Professions de la technique industrielle et commerciale : Professions de la technique industrielle et commerciale : menuiserie, couture, mécanique, métallurgie, électricité, froid et climatisation, comptabilité, banque et finance, commerce, journalisme, hôtellerie, diététique et médecine, services vétérinaires, agriculture...						
Famille de situations 6	Vivre en famille et en communauté						
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit pour répondre aux exigences de la vie familiale et communautaire.						
Situations	Objectifs spécifiques	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
			Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Gérer son temps après le travail et éviter un stress ou un surmenage	Éviter ou gérer une situation de stress ou de surmenage en s'intéressant, en exerçant ou en commentant avec des collègues ou amis des activités de loisir individuelles ou en famille et des activités de vie engageant l'organisation du foyer et de	Suivre et appeler à un programme radio pour souhaiter bonsoir ou faire une dédicace	Prendre un temps de repos ou se divertir comme moyen de se revitaliser et d'assurer le rendement au travail	Ouverture d'esprit Créativité	Vocabulaire des activités ludiques	La salutation	Les rôles familiaux traditionnels
		Commenter à la pause café avec un collègue le contenu d'une émission télé diffusée la veille			Discours direct et indirect : focus sur les verbes rapporteurs	Activité orale : Rapporter et commenter un programme	
		Jouer aux mots croisés sur un magazine ou autre support			La suffixation et la préfixation	Écrit	La famille
		Raconter une partie de jeu avec les enfants			Le passé simple	Narration	

	la vie des enfants.	Jouer aux devinettes, comptines, proverbes... en famille			Les valeurs du présent	Expression orale : trouver le sens	africaine			
		Lire un article de journal et faire un résumé			Vocabulaire des médias	Lecture-action				
		Faire un résumé des thèmes abordés dans une édition de journal télévisé ou radiodiffusé			Techniques de résumé	Le résumé				
		Décrire le chemin d'accès à une information quelconque sur le net			Se divertir à travers internet Rechercher des informations	Ouverture créativité Esprit critique		Vocabulaire des moteurs de recherche et procédés de recherche	Rechercher sur le net	
		Donner une consigne de travail aux enfants			Organiser son domicile et la vie des enfants comme moyen de travailler plus tranquillement	Ouverture d'esprit Esprit critique Sens de la responsabilité Curiosité		L'impératif	Donner un ordre	
		Établir un emploi du temps pour ses enfants						Les moments de la journée ; exprimer le temps	Rédaction : le planning (présentation et contenu)	Les rites de groupes ethniques locaux
		Établir une répartition des tâches ménagères ou de menus						Vocabulaire des matières scolaires	Lecture-action : lire pour expliquer	
		Lire un cahier de résumés et expliquer un exercice ou un cours à un enfant						Différentes formes de production littéraire	Lecture et expression orale	
		Lire un conte, ou chanter une berceuse ou tout autre chant à un enfant						Vocabulaire du domaine médical	Lecture-action : la prescription médicale	
		Lire et observer une prescription médicale								
Participer à une activité de sport ou de loisir au travail	Démontrer un intérêt et la maîtrise d'un sport ou d'une activité de loisir	Raconter une journée sportive au travail	Pratiquer un sport ou une activité de loisir comme moyen de se maintenir en santé	Ouverture d'esprit Créativité			Les indicateurs de moments pour assurer la chronologie des événements	Narration : la chronologie des faits	Activités ludiques locales : jeux, comptines,	

	en produisant des discours visant à la décrire ou décrire des moments de sa pratique en milieu de travail ou ailleurs.	Décrire son sport favori ou une activité de loisir pratiquée	et en forme pour le service.	Esprit d'équipe	Les indicateurs de lieux	Description : des événements et des lieux	devinettes...
		Proposer une activité de loisir au cours d'une réunion de l'amical			Adjectifs et les adverbess de manière irréguliers		
					Décrire son acteur/actrice préféré	Vocabulaire des sports	
Prendre des congés	Produire des discours et en recevoir dans le cadre d'une demande de mise en congés, et dans le partage d'expériences de vie en campagne ou à l'étranger avec des collègues et amis.	Rédiger ou lire et répondre à une demande de permission (pour absence, vacances réglementaires, congé maladie ou de maternité...)	Demander et accorder/refuser un congé	Respect de la hiérarchie en entreprise	La négation	Lecture et rédaction : la demande de permission et l'autorisation/refus de permission (présentation et contenu)	Les congés au Cameroun
		Lire une permission et établir un programme	Planifier son temps pour éviter une rentrée tardive	Sens de la responsabilité	Les abréviations	Lecture-action : la prise de notes des éléments essentiels d'une permission	
		Lire ou rédiger une lettre ou un e-mail à un proche ou un collègue pour lui raconter ses premiers jours de congés en campagne ou à l'étranger	Garder des relations cordiales en dehors et en milieu de travail	Convivialité	Le participe passé des verbes pronominaux.	Lecture-rédaction : lire une lettre informelle pour en produire : (présentation de la lettre et contenu)	
		Raconter à un collègue une partie de pêche artisanale ou de chasse après les congés					

Organiser un repas en famille	Recevoir et produire des discours oraux et écrits dans le cadre de l'organisation d'un repas de famille.	Prescrire ou lire et observer un régime	Garantir sa santé et son rendement par une bonne nutrition	Sens de la créativité	Les repas quotidiens	Lecture et rédaction : la prescription	La gastronomie camerounaise
		Proposer un menu pour une fête populaire annuelle, familiale	Assurer le bien-être de sa famille	Ouverture d'esprit	Les groupes d'aliments	Rédaction : le menu	
		Commander un menu dans un restaurant			Vocabulaire des plats (entrées, résistances et sorties)	Lecture-action : lire et cocher dans un menu	
		Lire et observer une recette de cuisine pour le repas d'un nourrisson			Vocabulaire de l'alimentation	Lecture-action : lire et exécuter une recette	
Participer à une manifestation culturelle ou sponsoriser un événement culturel	Recevoir et produire des discours pour représenter une entreprise dans un événement culturel en assurant son image de marque.	Rédiger ou lire un ordre de mission	Se servir de l'ordre de mission pour définir des rôles	Respect des consignes et de la hiérarchie	Révision des temps simples de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé simple	Rédaction : l'ordre de mission (présentation et contenu)	Festivités locales : <i>Ngondo</i> , <i>Ngouon</i> ...
		Lire et répondre à une demande de sponsoring	La demande comme canal d'implication de l'entreprise dans des actions sociales	Honnêteté et humilité	Sens de l'initiative	Lecture-action : prise de notes des éléments essentiels d'un ordre de mission	
		Rédiger et lire un discours	Représenter une société à une occasion culturelle	Sens de la créativité	Sens de l'initiative	Vocabulaire des festivals traditionnels locaux	
				Maîtrise de soi	L'usage du participe présent	Rédaction et activité orale : le discours	
				Éloquence			
				Respect des autorités			

Tableau 30 : famille de situations 6 du référentiel

ANNEXE 5 : PROPOSITION DE PROGRAMMES DE FRANÇAIS PREMIÈRE LANGUE POUR LE PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE (PREMIÈRE - QUATRIÈME ANNÉES)

a. Présentation du contexte d'émergence du matériel

Ce matériel émerge des besoins d'une société camerounaise du XXI^{ème} siècle. Celle-ci, face aux défis de la globalisation et à celui d'un Cameroun désormais un vaste chantier de construction nationale en vue d'une émergence fixée à 2035, se veut une société dont les besoins réels sont ceux de la redécouverte d'un patrimoine culturel pur, riche et capable d'offrir des solutions inédites à des problèmes spécifiques au contexte camerounais, puis de l'adaptation continuelle aux changements qu'impose une mondialisation qui l'oblige plus que jamais à se développer en opérant des choix réfléchis, responsables et pertinents. Aussi, la satisfaction de ces besoins convoque-t-elle une ontologie de référence, soit un type d'homme capable de créativité, d'innovation positive et significative par rapport aux défis d'un Cameroun émergent, et aux grands défis intercommunautaires de l'heure.

b. Rappel de finalités de l'éducation

Face à de tels défis, le Cameroun a arrêté des finalités que traduisent les textes légaux en charge de l'éducation et adopté en conséquence un nouveau paradigme qui permette de traduire plus clairement ses choix de finalité et de démarche dans la réalisation de celles-ci. Ce paradigme est celui de l'Approche par compétences troisième génération encore nommée Approche par compétences avec entrée par les situations de vie.

Il en ressort que l'état camerounais met ainsi l'accent sur deux finalités majeures pour orienter l'action éducative : une finalité socioprofessionnelle à laquelle se mêle une seconde socioculturelle.

- **La finalité socioprofessionnelle** : traduite par le concept de professionnalisation de l'enseignement-apprentissage, elle impose désormais l'usage du terme formation appliqué aux différents cursus de l'enseignement. Il s'agit ainsi de définir pour l'école de nouvelles missions, celles de la formation de jeunes capables de faire montre d'habileté à opérer diverses tâches et à résoudre différents ordres de situations problèmes en lien avec des domaines de vie professionnelle précis. Il s'agit donc d'orienter les jeunes vers des professions et les y préparer par l'action éducative.

- **Une finalité socioculturelle :** traduite par les concepts d'enracinement (intraculturel) et d'ouverture au monde, il s'agit d'initier une démarche à double-front : redécouverte du patrimoine culturel local dans son essence pure comme base pour le développement local et l'innovation significative, et l'ouverture au monde comme moyen de compétitivité dans un monde global en constante évolution. Ces éléments culturels devraient donner au jeune des chances de faire sens pour la nation et le monde en puisant dans chacun de ces deux patrimoines pour se montrer créatif.

c. Objectifs : objectif terminal d'intégration, objectifs intermédiaires d'intégration

De ces finalités, il découle des objectifs pour l'enseignement du français en lien interdisciplinaire avec les autres domaines de l'enseignement technique. Plus précisément, il en ressort un objectif terminal d'intégration pour l'ensemble du cycle secondaire et trois objectifs intermédiaires d'intégration correspondant aux trois niveaux de l'enseignement secondaire : cycle d'initiation (première et deuxième années) ; cycle intermédiaire ou d'orientation (troisième et quatrième années) et le cycle de perfectionnement (seconde, première et terminale).

Objectif terminal d'intégration (OTI) : au bout de sept années de formation au cycle secondaire, l'apprenant produira et mettra à la disposition de sa communauté différents, matériels physiques ou logiques répondant de manière pertinente et inédite à divers ordres de situations de vie professionnelle, en puisant dans les patrimoines culturels locaux et étrangers et sur la base du français en interaction avec les savoirs propres à son domaine d'étude.

Cet objectif fixant le niveau général de compétence attendue pour l'apprenant du cycle secondaire technique au Cameroun pourrait être repris aux différents niveaux de l'enseignement en objectifs intermédiaires d'intégration ainsi qu'il suit :

Objectif intermédiaire d'intégration (OII) du cycle d'initiation : au bout des deux premières années du cycle secondaire (première et deuxième années), l'apprenant produira, sur la base de la langue française, des savoirs propres à son domaine et à partir des éléments culturels locaux et étrangers, différents artefacts physiques et logiques, simples, et montrant un niveau acceptable de réponse à divers ordres de problèmes professionnels impliquant l'analyse, la planification, la réparation et la commercialisation des produits.

Objectif intermédiaire d'intégration (OII) du cycle (intermédiaire) d'orientation : au bout de quatre années d'études secondaires (de la première en quatrième année technique),

l'apprenant produira, sur la base de la langue française, des savoirs propres à son domaine et à partir des éléments culturels locaux et étrangers, différents artefacts physiques et logiques, simples, et montrant un niveau acceptable de réponse à divers ordres de problèmes professionnels impliquant l'analyse, la planification, la réalisation/réparation, la commercialisation des produits et la prévention des risques.

d. Publics cibles : filières, profils de sortie de formation, débouchés professionnels

Les publics cibles constituent les différentes filières de l'enseignement technique industriel et commercial des première, deuxième, troisième et quatrième années. Ceux-ci répondent au profil de sortie de formation suivant : habileté à se servir de la langue en rapport avec les autres savoirs techniques, professionnels, scientifiques et culturels pour :

- recueillir des informations ;
- analyser des informations utiles ;
- créer de l'information utile ;
- la partager ;
- et s'en servir pour réaliser divers objets techniques pertinents et performants dans le cadre de tâches professionnelles.
- Ils devront également pouvoir lire, organiser, stocker et utiliser la documentation juridique et de gestion liée à leurs entreprises ;
- assurer par divers discours oraux et écrits l'importante activité commerciale par laquelle ils pourront se vendre, vendre leurs produits et assurer la bonne gestion de leurs économies.
- Et enfin, comme moyen de vaquer librement et efficacement à leurs activités, ils devront pouvoir se servir du français pour mener diverses activités de vie familiale et communautaire.

Les débouchés professionnels correspondent aux ensembles des métiers de l'enseignement technique et industriel auxquelles renvoient d'office les dénominations de chaque filière concernée.

e. Compétences retenues

Pour réaliser ces différents profils nous retenons deux compétences inter-liées :

- La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturelle pour répondre aux besoins de situations professionnelles.
- La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire.

f. Mode d'emploi

L'enseignant ne sera pas tenu d'aborder toutes les situations au cours de la même année. L'ensemble des situations sont faites pour les quatre années du premier cycle. Les mêmes situations pourraient être adoptées à différents niveaux d'enseignement, mais l'enseignant élaborera des situations problèmes avec des tâches différentes selon le niveau. Aussi, aura-t-il le soin d'aborder les différentes notions de lexique et de syntaxe liées aux situations prévues à différents niveaux. Il pourrait les grader, voire les répéter. En plus, aura-t-il le soin d'aborder chaque situation en faisant ressortir, de manière intégrée, les quatre capacités majeures de la classe de français. Il s'agit de l'écoute et de la lecture, pour ce qui concerne les capacités réceptives, puis des productions orale et écrite. Toutes ces capacités et savoirs linguistiques doivent être obligatoirement abordés en lien avec les situations professionnelles prévues. Celles-ci se rapportant à l'ensemble des professions du domaine technique industrielle et commerciale, la tâche essentielle de l'enseignant sera d'élaborer des situations problèmes et tâches orientées selon la/les profession(s) ciblée(s) par la filière concernée. L'apprenant ne devra pas avoir l'impression que le travail fait sous l'emblème de l'apprentissage du français s'éloigne de l'apprentissage des métiers qu'il se prépare à intégrer.

g. Quotas horaires

Le français est enseigné dans les établissements d'enseignement technique suivant un quotas hebdomadaire moyen de trois (3) heures pour les classes de la technique industrielle et de quatre (4) heures pour celles de la technique commerciale. Ceci aboutit à un quota annuel de 108 heures en technique industrielle et 144 en technique commerciale, avec 18 heures par séquences. Compte tenu de ces restrictions temporelles, l'on ne se gardera pas seulement du discours sur la langue, mais aussi de cloisonner les différentes rubriques à aborder. Les leçons

seront donc intégrées, ainsi que l'indiquent la fiche didactique que nous suggérons dans cette partie.

Soulignons pour terminer que l'enseignement par situations suppose une annulation de la semaine d'intégration des programmes de français adressés aux généralistes. L'intégration se fera chaque semaine à travers l'évocation des éléments linguistiques dans des situations où elles seront immédiatement réinvesties. Ainsi, le matériel se donne-t-il pour mission de garantir l'apprentissage à résoudre des problèmes à travers la résolution de problèmes. Une semaine sera donc réservée à l'évaluation (l'avant-dernière), puis la dernière aux activités de remédiations.

h. Contenus des programmes des classes de 1^{ère} et 2^{ème} années

Compétences

- La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturelle pour répondre aux besoins de situations professionnelles.
- La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire.

Domaine de compétences

Professions de la technique industrielle et commerciale : Professions de la technique industrielle et commerciale : menuiserie, couture, mécanique, métallurgie, électricité, froid et climatisation, comptabilité, banque et finance, commerce, journalisme, hôtellerie, diététique et médecine, services vétérinaires, agriculture...

Famille de situations 1	Analyser le marché local et adapter la production d'un bien ou d'un service aux besoins de la communauté.					
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit dans une étude de marché et en vue de produire des biens et services adaptés aux besoins d'une population donnée.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
La consommation de biens et services dans une société traditionnelle ou moderne	Établir ou consulter une liste	Exemple de : liste d'achat catalogue Dessins techniques Recettes Menus de restaurants rapport d'analyse diététique d'un plat ... Organiser une vente sur	Sens de l'observation	Les groupes de mots : les noms et les verbes	Se renseigner	Les habitudes alimentaires, vestimentaires ... des sociétés traditionnelles et modernes
	Déterminer une clientèle potentielle pour un produit		Esprit critique	Les articles	Citer des items	
	Faire l'analyse d'un model ou d'un plat traditionnel ou moderne		Esprit d'initiative	L'accord dans le groupe nominal	La comparaison	
			Sens de l'anticipation	Vocabulaire des biens et service dans une société traditionnelle	Lire une liste ou un catalogue	Maîtrise des méthodes et outils de production traditionnels et
			Éloquence	Vocabulaire des biens et services dans une société moderne	La présentation d'une liste d'achat La présentation d'un catalogue Expliquer à un client ou un apprenti les caractéristiques d'un modèle	

		catalogue		<p>Les adjectifs qualificatifs (fonctions et accord avec le nom)</p> <p>Les adjectifs de couleur</p> <p>Les conjonctions de coordination pour organiser des syntagmes ou phrases.</p>	<p>Conseiller un plat à quelqu'un</p> <p>Lire une image</p> <p>Décrire un article à partir d'un dessin technique</p> <p>Lire une image</p> <p>Lire une recette</p> <p>La description des composantes nutritives d'un plat</p>	<p>modernes...</p> <p>La politesse (tu/vous)</p> <p>Le respect des aînés</p>
Gérer un déficit ou un besoin de transformation d'un produit traditionnel ou moderne	Enregistrer une commande	La prise de décisions en entreprise	Sens de l'observation	Expressions pour donner la cause et l'effet	<p>Expliquer et convaincre</p> <p>Lire ou écouter un dialogue</p> <p>Concevoir et remplir un bond de commande</p>	
	Négocier un contrat	Bonds de commande	Esprit d'initiative	Le futur proche		
	Adapter l'offre d'un produit ou d'un service selon la saison	<p>Procédés de transformation et conservation</p> <p>Saisir un bond</p> <p>Négocier avec un partenaire au téléphone</p>	<p>Sens de l'anticipation</p> <p>La créativité</p> <p>La patience</p>	<p>Vocabulaire des moyens de transformation</p> <p>Le futur simple</p> <p>Vocabulaire des saisons</p>		
Observer l'activité d'un atelier	Se servir d'une grille d'observation	Observer systématiquement et se former à une activité	Sens de l'observation	Vocabulaire d'une activité technique	La présentation d'une grille d'observation	
	Rédiger un rapport d'observation	Exemple de rapport d'observation	La curiosité	Les prépositions	Le rapport d'observation (présentation et contenu)	
	Identifier et décrire un problème lié à l'activité professionnelle et à la communauté.	Identifier un problème communautaire comme préalable à un projet	Esprit critique	<p>Les adverbes de manière</p> <p>L'interrogation</p> <p>L'Imparfait et le passé simple de l'indicatif</p> <p>Les conjonctions de</p>	<p>Expliquer</p> <p>décrire</p> <p>se renseigner</p>	

				subordination		
La gestion de la documentation dans une entreprise	Lire ou établir des factures et autres pièces comptables pour faire un bilan financier	Concevoir, remplir et gérer des documents	Sens : de la clarté, de l'organisation	Vocabulaire des pièces comptables d'une entreprise L'intonation	Lecture et rédaction : la présentation d'une facture, d'un bon (d'entrée ou de sortie)	
	Lire ou établir des bons d'entrée et de sortie	Se servir d'un logiciel informatique pour saisir et remplir une pièce comptable	sens de la propreté et de l'honnêteté	Les adjectifs possessifs et démonstratifs		

Tableau 31 : famille de situations 1 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années

Famille de situations 2	Planifier une intervention					
Objectif	Se servir de l'oral ou de l'écrit pour produire un ensemble de discours et de documents relatifs à la planification d'une intervention.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Faire des provisions en vue de pallier à un besoin quelconque.	Faire un devis estimatif	la demande	Sens de l'observation et de l'anticipation Respect de la hiérarchie et des consignes L'honnêteté Le courage L'éloquence	Vocabulaire de l'emploi	Présentation : du rapport d'étude de marché	Respect des différences interindividuelles et culturelles ; les relations et responsabilités au sein d'une entreprise ; respect des aînés ; la politesse
	Rédiger une demande motivée (d'embauche, de lotissement, de permis de bâtir)	la grille d'entretien		Les noms propres	Du devis estimatif	
	Faire un bon de commande de matériels	le bon de commande		Les titres honorifiques selon la fonction	La demande d'embauche/de permis de bâtir	
	Établir une liste de matériels à acheter	la fiche de stock		Les adjectifs et adverbess interrogatifs	Le bon de commande	
	Remplir ou consulter une fiche de stocks				La fiche de stocks	
Estimer et prévenir des risques liés à la production et la commercialisation	Lire des prescriptions de montage et noter des précautions à prendre	des prescriptions de montage	La propreté La précision	L'impératif	Lire un texte injonctif	
	Donner des consignes verbales de travail et de sécurité	Un mode d'emploi		L'infinitif	Faire une prescription	
	Prescrire ou lire pour arborer un dispositif de sécurité	Un dispositif de sécurité		La phrase averbale	Prendre des notes	
	Écouter et exécuter des consignes de travail ou de sécurité			Vocabulaire des risques de métiers		
				Vocabulaire des dispositifs de sécurité		

Tableau 32 : famille de situations 2 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années

Famille de situations 3	Réaliser ou dépanner un objet dans le cadre d'une offre ou d'une demande					
Objectif	Se servir de l'oral ou de l'écrit dans la réalisation d'un objet nouveau ou pour un dépannage.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Assurer le fonctionnement d'une chaîne de production	Lire des cotations de dimensions pour fabriquer un objet technique	Aller du langage technique à la compréhension Capacité d'organiser et coordonner une activité de production ;	Sens du devoir Curiosité Sens de l'initiative Sens de l'anticipation Respect des consignes Respect des aînés, respect d'autrui.	L'infinifit sans préposition Vocabulaire des gestes et procédés techniques	La présentation : du bulletin de notes du répertoire téléphonique	Respect des aînés, connaissance et gestion des habitudes individuelles et d'origine ethnique Le monde de l'entreprise au Cameroun.
	Établir et remplir un bulletin de notes d'employés					
	Établir un répertoire téléphonique (d'employés, de clients...)					
	Lire et exécuter un protocole de montage, d'entretien, de démontage ou de conservation					
Une campagne publicitaire	Lire et exécuter un scénario de spot publicitaire	Assurer la vente d'un produit par des techniques publicitaires appropriées	Sens de la créativité Esprit d'équipe Curiosité	Les doubles pronoms Quelques proverbes populaires Les synonymes et les antonymes	Lectures-action Rédiger pour convaincre Associer images et slogans pour captiver	Systèmes sémiologiques ethniques, cultures locales
	Rédiger un slogan					
Assurer les opérations financières	Tenir un registre ou une fiche d'émargement au guichet	Tenir des documents de gestion comptable (conception et remplissage)	Sens de la gestion responsable Sens de l'observation Honnêteté	Usage de : ç , et g devant les voyelles Vocabulaire de la	Lecture-action Lectures-action Rédaction :	Différence entre la gestion traditionnelle et moderne
	Établir un bilan de compte					
	Faire un journal de caisse ou de					

	banque		Sens de la clarté et de la propreté	gestion financière : documents, opérations, agents...	conception ou remplissage de document	
	Gérer une crise Lire une notice de médicament pour administrer des premiers soins	Capacité à régler diverses formes de crises en entreprise La boîte à pharmacie	Attitude préventive Sens de l'initiative Maîtrise de soi Solidarité	Vocabulaire médical : gestes qui sauvent, médicaments...	Lecture-action	Le collectif des travailleurs, leurs droits et devoirs.
	Prendre la parole au cours d'une réunion pour suggérer des normes antipollution	Participer à la prise de décisions, émettre un avis	Sens de l'observation Responsabilité	La mise en relief par : ce qui..., ce que..., c'est/ce sont...	Expression orale et écoute (Émettre un point de vue)	

Tableau 33 : famille de situations 3 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années

Famille de situations 4	Commercialiser un produit ou un service et gérer ses économies					
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit dans l'accomplissement de diverses opérations de vente et de gestion des ressources.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Gérer les stocks de produits à vendre et assurer leur conservation	Lire des notices et rédiger un code de conservation de produits en stock	Des notices de produits	Sens de l'anticipation Sens de la responsabilité Sens de la gestion rationnelle	Le complément de nom	Lectures-action	Savoir les préférences et habitudes par tributs (maîtriser sa culture et celle des publics cibles), Fonctionnement des institutions financières traditionnelles (tontines)...
	Établir (lire et remplir) un bon de livraison	Bons de livraison		Le pluriel des noms composés	Rédaction : le code de conservation/la notice d'un produit	
	Décrire la composition d'un produit en donnant des consignes pour sa mise en stock.			Le futur proche	Le bon de livraison	
	Faire un achat sur catalogue	Exemple de catalogue		Vocabulaire des composantes chimiques	Expression orale et écrite	
Exposer à une occasion d'affaires	Parler des vertus d'un (nouveau) produit devant une foule	Informé avec éloquence sur son/un produit	Courage et maîtrise de soi	Vocabulaire des points de ventes : marchés, supermarchés, foires, kermesses, vente promotionnelle, vente aux enchères ...	Exposé pour convaincre	
	Rédiger une annonce de vente sur solde ou de vente promotionnelle	Se servir d'une annonce pour informer des potentiels acheteurs.	Sens de l'anticipation	Vocabulaire du commerce	Rédaction : présentation d'une annonce	
Assurer le transport d'un produit	Négocier un rendez-vous ou le prix d'un service de transport par téléphone	Se servir du téléphone ou d'un réseau social pour négocier un service	Concision et précision	Le plus que parfait Le futur proche	Écouter et s'exprimer oralement pour convaincre	

	Faire un <i>sms</i> ou un courrier électronique pour		Courtoisie Patience	Des abréviations reconnues	Faire un message succinct mais clair et correct
Organiser une campagne de sensibilisation à l'usage responsable de l'emballage	Faire une affiche ou une plaque électrique diffusant des messages de sensibilisation	Communiquer et informer des collègues/partenaires ou des camarades sur un problème de salubrité	Sens de l'observation Sens de l'anticipation Esprit critique	Si+présent/si+imparfait Les verbes pronominaux	Rédaction : La concision et la précision dans le discours
	Rédiger un dépliant expliquant comment utiliser l'emballage en milieu scolaire			La phrase injonctive pour donner des conseils	Rédaction : le dépliant
Gérer ses économies	Lire et remplir un formulaire de versement ou de retrait de fonds	Exemples de documents : Formulaires de versement, envoi, retrait, listes...	Sens de la gestion responsable du temps et des moyens	Vocabulaire des opérations bancaires : versement, retrait, virement, appel de fonds...	Lecture-action : lire pour suivre des étapes d'un processus
	Établir une liste rationnelle des dépenses				Rédaction : remplissage d'un formulaire en ligne Rédaction : la liste de dépenses

Tableau 34 : famille de situations 4 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années

Famille de situations 5	Vivre en famille et en communauté					
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit pour répondre aux exigences de la vie familiale et communautaire.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Gérer son temps après le travail et éviter un stress ou un surmenage	Suivre et appeler à un programme radio pour souhaiter bonsoir ou faire une dédicace	Prendre un temps de repos ou se divertir comme moyen de se revitaliser et d'assurer son rendement au travail	Ouverture d'esprit Créativité	Les expressions pour saluer	La salutation	Les rôles familiaux traditionnels Le respect des aînés La famille africaine Les rites de groupes ethniques locaux Productions littéraires locales
	Raconter une partie de jeu avec les enfants			Le passé simple	Narration	
	Jouer aux devinettes, comptines, proverbes ... en famille				Expression orale : trouver le sens	
	Établir un emploi du temps pour ses enfants	Organiser son domicile et la vie des enfants comme moyen de travailler plus tranquillement	Ouverture d'esprit Esprit critique Sens de la responsabilité Curiosité	Les moments de la journée ; exprimer le temps	Rédaction : le planning (présentation et contenu)	
	Lire un cahier de résumés et expliquer un exercice ou un cours à un enfant			Vocabulaire des matières scolaires	Lecture-action : lire pour expliquer	
	Lire un conte, ou chanter une berceuse ou tout autre chant à un enfant			Différentes formes de production littéraire	Lecture et expression orale	
Participer à une activité de sport ou de loisir au travail	Décrire son sport favori ou une activité de loisir pratiquée	Pratiquer un sport ou une activité de loisir comme moyen de se maintenir en santé et sa productivité au travail.	Ouverture d'esprit Créativité Esprit d'équipe Sens de l'observation	Les indicateurs de lieux Adjectifs et les adverbes de manière irréguliers Vocabulaire des sports	Description : des événements et des lieux	Activités ludiques locales : jeux, comptines, devinettes...

	Décrire son acteur/actrice préféré			Des adjectifs pour décrire les points physiques et moraux	Activité orale et/ou écrite : le portrait physique et moral	
Organiser un repas en famille	Proposer un menu pour une fête populaire annuelle, familiale	Assurer le bien-être de sa famille	Sens de la créativité Sens de la responsabilité Ouverture d'esprit	Vocabulaire des fêtes et festivités	Rédaction : le menu	La gastronomie camerounaise
	Lire et observer une recette de cuisine pour le repas d'un nourrisson			Vocabulaire de l'alimentation	Lecture-action : lire et exécuter une recette	
Prendre des congés	Rédiger une demande de permission (pour absence, vacances réglementaires, congé maladie ou de maternité...)	Demander et accorder/refuser un congé	Respect de la hiérarchie en entreprise		Lecture et rédaction : la demande de permission et l'autorisation/refus de permission (présentation et contenu)	Les congés au Cameroun
	Lire ou rédiger une lettre ou un e-mail à un proche ou un collègue pour lui raconter ses premiers jours de congés en campagne ou à l'étranger	Garder des relations cordiales en dehors et en milieu de travail	Convivialité	Le participe passé des verbes pronominaux.	Lecture-rédaction : lire une lettre informelle pour en produire : (présentation de la lettre et contenu)	
Participer à une manifestation culturelle ou sponsoriser un événement culturel	Lire et répondre à une demande de sponsoring	La demande comme canal d'implication de l'entreprise dans des actions sociales	Sens de l'initiative Sens de la créativité	Vocabulaire des festivals traditionnels locaux	Lecture-action : la demande et répondre à une demande	Festivités locales : <i>Ngondo, Ngouon...</i>
	Rédiger et lire un discours	Représenter une société à une occasion culturelle	Maîtrise de soi Éloquence Respect des autorités	L'usage du participe présent	Rédaction et activité orale : le discours	

Tableau 35 : famille de situations 5 du programme des 1^{ère} et 2^{ème} années

i) Contenus des programmes des 3^{ème} et 4^{ème} années

Compétences

- La compétence professionnelle : savoir mobiliser des ressources d'ordres linguistique, technique, scientifique et culturelle pour répondre aux besoins de situations professionnelles.
- La compétence culturelle : savoir mobiliser des ressources issues des cultures endogènes et étrangères, de la culture d'entreprise et des sciences et techniques pour résoudre des problèmes d'ordres professionnel et communautaire.

Domaine de compétences

Professions de la technique industrielle et commerciale : professions de la technique industrielle et commerciale : menuiserie, couture, mécanique, métallurgie, électricité, froid et climatisation, comptabilité, banque et finance, commerce, journalisme, hôtellerie, diététique et médecine, services vétérinaires, agriculture...

Famille de situations 1	Analyser le marché local et adapter la production d'un bien ou d'un service aux besoins de la communauté.					
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit dans une étude de marché et en vue de produire des biens et services adaptés aux besoins d'une population donnée.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Faire une étude de marché dans le cadre d'un projet.	Élaborer et lire un questionnaire	Application de la première étape de la démarche de projet : l'analyse de situation/analyse des besoins Exemples de questionnaires, de grilles d'entrevue Se servir d'un ordinateur pour concevoir un questionnaire Le bloc notes ou l'agenda dans une enquête	Sens de l'observation	La structure de la phrase simple	Saluer et se présenter	Les habitudes alimentaires, vestimentaire s... des sociétés traditionnelle s et modernes Maîtrise des méthodes et outils de production
	Lire et élaborer une grille d'entretien		Sens de la curiosité	L'accord du verbe avec son sujet	Se renseigner	
	réaliser une interview		Esprit d'initiative	La phrase déclarative	Participer à une entrevue,	
			Esprit critique	La phrase interrogative	Rédiger un questionnaire et une grille d'entretien cohérents	
			La patience	La négation et l'affirmation	Lire et analyser un questionnaire	
				Les pronoms personnels	Lire à haute voix un	

		Se servir d'un téléphone ou autre moyen pour enregistrer une interview		<p>sujets</p> <p>Le présent de l'indicatif de quelques verbes.</p> <p>Vocabulaire de l'enquête</p>	<p>questionnaire ou une grille d'entrevue</p> <p>La prise de notes</p>	<p>traditionnels et modernes...</p> <p>La politesse (tu/vous)</p> <p>Le respect des aînés</p>
	réaliser ou écouter un enregistrement				Écouter un enregistrement	
	Lire et produire un rapport d'enquête	<p>Exemple de rapport d'enquête</p> <p>Saisir un rapport sur ordinateur</p>	<p>Sens de l'observation</p> <p>Curiosité</p> <p>Esprit critique</p> <p>Respect de la hiérarchie</p>	<p>La phrase déclarative</p> <p>Le présent de l'indicatif de quelques verbes</p> <p>Le passé composé de l'indicatif</p>	<p>La prise de notes</p> <p>La présentation d'un rapport</p> <p>Comment faire des suggestions</p>	
La consommation de biens et services dans une société traditionnelle ou moderne	Lire ou produire des taux de couverture, d'ouverture et de pénétration d'un produit et débattre de leur utilisation avec un collaborateur	Exemple de rapport d'étude sur présentant des taux de couverture, d'ouverture et de pénétration d'un produit	<p>Esprit critique</p> <p>Esprit d'équipe</p> <p>Respect des collaborateurs</p> <p>L'humilité</p> <p>Sens de l'anticipation</p>	<p>L'écriture en lettre des nombres complexes</p> <p>Expressions pour donner un avis</p> <p>L'infinitif à la suite d'un verbe modal</p>	<p>Discuter avec un collaborateur</p> <p>Demander ou faire des suggestions</p> <p>Identifier des taux et pourcentages dans un texte</p> <p>Présenter un rapport avec des taux</p> <p>Rédiger un rapport sur le niveau de consommation d'un produit ou d'un service</p>	
	Faire l'analyse d'un model ou d'un plat traditionnel ou moderne	<p>Dessins techniques</p> <p>Recettes</p> <p>Menus de restaurants</p> <p>Un rapport d'analyse diététique d'un plat ...</p>	<p>Sens de l'observation</p> <p>Esprit critique</p> <p>Éloquence</p>	<p>Les adjectifs qualificatifs (fonctions et accord avec le nom)</p> <p>Les adjectifs de couleur</p> <p>Les conjonctions de coordination pour organiser des syntagmes ou phrases.</p>	<p>Expliquer à un client ou un apprenti les caractéristiques d'un modèle</p> <p>Conseiller un plat à quelqu'un</p> <p>Lire une image</p> <p>Décrire un article à partir d'un dessin technique</p> <p>Lire une image</p>	

					<p>Lire une recette</p> <p>La description des composantes nutritives d'un plat</p>
Gérer un déficit ou un besoin de transformation d'un produit traditionnel ou moderne	Faire une étude de faisabilité	Exemple de rapport d'étude de faisabilité	<p>Curiosité</p> <p>Esprit d'initiative</p> <p>Prévoyance</p> <p>La créativité</p> <p>La patience</p>	Expressions pour convaincre	<p>Convaincre par des arguments</p> <p>Bien présenter un rapport d'étude de faisabilité</p> <p>Lire un rapport d'étude de faisabilité</p>
	Expliquer comment fabriquer un produit à partir d'un brut quelconque	Repérer un brut et des dérivés possibles	<p>Sens de l'observation</p> <p>Créativité</p> <p>Esprit critique</p>	<p>Vocabulaire des matières premières</p> <p>Se servir de : à l'ide de..., grâce à..., sur la base de, à partir de...</p>	<p>Expliquer à l'oral</p> <p>Expliquer à l'écrite</p>
Faire le diagnostique d'un matériel défectueux sous commande	Décrire un système de liaison, guidage ou transmission à partir du dessin technique d'un appareil défectueux	Un dessin technique l'objet défectueux correspondant	<p>Sens de l'observation</p> <p>La patience</p>	<p>L'impératif présent</p> <p>L'infinif</p> <p>Vocabulaire des objets techniques</p> <p>Vocabulaire des outils et gestes techniques</p> <p>La formation de mots</p>	<p>Prescrire</p> <p>Expliquer un faille, son origine et comment la réparer à partir d'un dessin technique.</p> <p>Lire un dessin technique</p> <p>Prescrire un type de liaison, guidage ou transmission</p> <p>Décrire un appareil, son fonctionnement et ses usages</p>
	Prescrire une liste de matériels adaptés et de qualité pour un dépannage	<p>Connaissance du matériel adapté au domaine</p> <p>Savoir reconnaître et prescrire un matériel de qualité</p>		<p>Présent et futur simples de l'indicatif</p> <p>Formules de politesse en</p>	<p>La présentation d'un appel d'offre</p> <p>Lire un appel d'offre</p> <p>Répondre à un appel d'offre</p>
	Rédiger, analyser et répondre à un appel d'offre	<p>Lancer et répondre à un appel d'offre</p> <p>Exemples d'appels d'offres et de réponse à un appel d'offre</p> <p>Publier ou postuler à une offre en ligne</p>			

		Rechercher un objet sur le net Remplir un formulaire sur le net		rédaction de lettres	
Observer l'activité d'un atelier	Se servir d'une grille d'observation	Observer systématiquement et se former à une activité	Sens de l'observation	Vocabulaire d'une activité technique	La présentation d'une grille d'observation
La gestion de la documentation dans une entreprise	Rédiger un rapport d'observation	Exemple de rapport d'observation	La curiosité	Les prépositions	Le rapport d'observation (présentation et contenu)
	Identifier et décrire un problème lié à l'activité professionnelle et à la communauté.	Identifier un problème communautaire comme préalable à un projet	La créativité	Les adverbes de manière	Expliquer
La gestion de la documentation dans une entreprise	Lire ou établir des factures et autres pièces comptables pour faire un bilan financier	Concevoir, remplir et gérer des documents Faire un bilan	Esprit critique	L'interrogation	décrire
	Enregistrer des pièces comptables d'une entreprise	La gestion des pièces comptables à partir d'un registre, d'une banque de données physique ou informatique		L'Imparfait et le passé simple de l'indicatif	se renseigner
				Les conjonctions de subordination	Lire un bilan à une audience La présentation d'un bilan, d'une facture
					Le remplissage d'un registre

Tableau 36 : famille de situations 1 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années

Famille de situations 2	Concevoir un dispositif répondant à un besoin communautaire ou individuel.					
Objectif	Se servir de l'oral ou de l'écrit dans la conception de dispositifs d'utilité individuelle ou communautaire.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Concevoir le descriptif d'un projet	Se servir de données d'une enquête pour organiser l'action dans un projet	Notes prises lors d'une analyse de situation	Sens :	Le complément circonstanciel : de temps, de moyen, de lieu	Décrire une procédure	Les habitudes alimentaires, vestimentaires, architecturales de sociétés traditionnelles locales, fonctionnement des institutions financières traditionnelles (tontines) ou modernes ; l'imagerie culturelle par communautés...
	Lire un rapport d'enquête	Exemple de rapport d'enquête	de l'anticipation		Expression de la quantité	
		Exemple de descriptif	de l'organisation	Esprit d'équipe		
		Appliquer la deuxième étape de la méthode de projet : la conception de l'action	de l'observation		Sens de l'initiative	
Répondre à une commande	Faire ou lire un plan de construction à la demande	Satisfaire une demande à partir du dessin d'un modèle, d'un plan ou d'une maquette	L'honnêteté	La phrase complexe	Réaliser le dessin d'un modèle à partir d'une description et vice versa	
	Proposer un model à un client		Sens de la beauté et de l'harmonie	Les pronoms relatifs	Échanger sur les modèles d'un catalogue ou sur une maquette avec un collaborateur	
	Faire ou lire une maquette sur papier	Se servir d'un ordinateur pour faire un montage ou pour saisir un texte et s'en servir dans des négociations avec un client.	Créativité	Expressions pour marquer la préférence		
	Décrire le gros œuvre et les finitions d'une maison, d'un meuble, d'un appareil électronique etc. à partir d'un plan			Vocabulaire des formes géométriques	Suivre une prescription	

	Traduire des cotations dans un plan ou autre dessin technique				pour faire une maquette	
	Décrire un objet technique et expliquer son fonctionnement à base d'un schéma				Prescrire des étapes de construction à partir d'un plan, d'une maquette ou d'une image	
	Prescrire un protocole de montage à base d'un plan					
Préparer la promotion d'un produit	Concevoir le scénario d'un spot publicitaire audio ou audiovisuel	Préparer la vente d'un produit	Créativité	La juxtaposition	Captiver et Convaincre	
	faire la maquette d'une affiche, d'un spot publicitaire ou d'une banderole	Préparer une campagne d'information sur un produit en tenant compte de ses publics cibles	Curiosité	L'interjection la phrase exclamative	Passer un message bref mais clair	
	Rédiger un slogan publicitaire	Se servir d'un ordinateur pour saisir	Esprit d'équipe	La phrase interrogative	Le dialogue	
	Proposer ou interpréter des logos ou motifs décoratifs pour une industrie de fabrication de vêtement, meubles...	Faire un montage de logo ou une saisie de texte sur ordinateur	Sens de l'anticipation	La phrase averbale	Le monologue	
				Les couleurs et leurs significations	interpréter une image ou un motif	
					Traduire de l'image au texte écrit	
					Expliquer	
					Décrire	
Préparer une participation à des festivités	Constituer une liste de besoins	Capacité à organiser son activité en fonction du chronogramme d'une célébration à laquelle l'entreprise ou l'individu a été sollicité	Sens de l'organisation	Vocabulaire des festivités	Lister	
	Proposer une recette pour un concours culinaire		Honnêteté	Vocabulaire du matériel technique	Argumenter	
	Proposer un menu pour une cérémonie	Gestion rationnelle du temps et	Sens de la gestion rationnelle	Vocabulaire des défections observable	Planifier	
					Expliquer	

	Rédiger un chronogramme	des ressources	Sens de l'anticipation	sur un objet technique	Concevoir et remplir des documents
	Faire un devis estimatif pour des réfections de meubles, de la maison, la décoration, l'habillement des hôtes, la réparation d'appareils...	Préparation et gestion de la documentation Exemplaire de chaque document : devis, Plan de dépenses,	Esthétique La ponctualité La précision	<i>en et y</i> Le conditionnel Le futur simple	Défendre un budget Présenter un bilan
	Organiser une gestion documentée du budget d'une célébration.	Factures, bonds d'entrée, de sortie... Bilan financier en fin			
Trouver des financements	Rédiger et lire les termes d'un partenariat ;	Convaincre un partenaire, un sponsor ou une institution financière à base de documents tels : le contrat, la demande motivée, le plan d'investissement Faire son affiliation à une banque ou une micro-finance	Honnêteté Clarté et propreté Patience Politesse et respect de la hiérarchie	Expressions pour faire une demande ou exprimer un vœu Vocabulaire des transactions bancaires Formules de politesse	Faire une demande motivée Convaincre Lire des documents La présentation d'une demande de financement (présentation et contenu) Faire une demande motivée orale Remplir un formulaire
	Faire une demande de sponsoring				
	Faire une demande de crédit auprès d'une tontine ou d'une banque				
	S'affilier à une banque				
	Rédiger un plan d'investissement ou de réinvestissement				

Tableau 37 : famille de situations 2 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années

Famille de situations 3	Planifier une intervention					
Objectif	Se servir de l'oral ou de l'écrit pour produire un ensemble de discours et de documents relatifs à la planification d'une intervention.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Ouvrir une entreprise	Lire un article du code de travail pour établir une grille salariale	Faire preuve de professionnalité en respectant des consignes.	Sens de l'observation et de l'anticipation	Vocabulaire de l'emploi Les noms propres	Négocier oralement (les termes d'un contrat d'embauche)	Respect des différences interindividuelles et culturelles ; les relations et responsabilités au sein d'une entreprise ; respect des aînés ; la politesse
	Lire et rédiger une offre d'embauche pour pallier à un manque de main d'œuvre.	Prévenir des risques : accidents perte de temps	Respect de la hiérarchie et des consignes L'honnêteté	Les titres honorifiques selon la fonction Les adjectifs et adverbess interrogatifs	Écouter et appliquer (des consignes de travail) Lire et remplir un formulaire	
	Lire pour préparer des documents pour une déclaration fiscale	pertes matérielles risques légaux...	Le courage L'éloquence		La présentation de : l'organigramme	
	Étudier une demande d'embauche	Appliquer la troisième étape de la démarche de projet : la planification de l'action.	La propreté		L'offre d'embauche	
	Établir ou lire une liste hiérarchisée de postes à fournir et de tâches à effectuer	Capacité à lire, écouter et produire divers types de textes liés à la programmation en entreprise :	La précision		Le plan d'action.	
	Rédiger ou lire une liste de postulants et les classer par catégories	l'organigramme			Se servir d'une grille d'interview	
	Passer un entretien d'embauche	le plan d'action les formulaires de				

Faire des provisions en vue de pallier à un besoin quelconque.	Lire un rapport d'étude de marché	déclarations fiscales l'appel à candidature un mode d'emploi un dispositif de sécurité des consignes de travail		Les adverbes de quantité	Présentation : du rapport d'étude de marché Le plan d'action ...
	Lire pour rédiger un plan d'action			Les adjectifs indéfinis Les articles partitifs Vocabulaire de la comptabilité matière Demander la quantité ou le prix	
Estimer et prévenir des risques liés à la production et la commercialisation	Consulter un agent immobilier ou les services du CADASTRE pour choisir un site approprié pour une entreprise			L'impératif	Discuter avec un agent immobilier ou du CADASTRE Lire un texte injonctif Faire une prescription Prendre des notes
	Rédiger ou lire un organigramme pour régler l'activité d'un poste de travail			L'infinifatif après une préposition La phrase averbale Vocabulaire des risques de métiers Vocabulaire des dispositifs de sécurité	

Tableau 38 : famille de situations 3 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années

Famille de situations 4	Réaliser ou dépanner un objet dans le cadre d'une offre ou d'une demande					
Objectif	Se servir de l'oral ou de l'écrit dans la réalisation d'un objet nouveau ou pour un dépannage.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Assurer le fonctionnement d'une chaîne de production	Élaborer un plan d'amortissement	Aller du langage technique à la compréhension Capacité à organiser et coordonner une activité de production. Gestion des ressources humaines Application de la quatrième étape de la méthode de projet : l'exécution des tâches Exécuter une tâche sur la base de consignes orales ou écrites	Sens du devoir Curiosité Sens de l'initiative Sens de l'anticipation Respect des consignes Respect des aînés, respect d'autrui.	L'infinifatif sans préposition Vocabulaire des gestes et procédés techniques Ne... que/seulement uniquement La voix active et la voix passive L'expression du but : pour... pour que... afin que... dans l'optique de...	La présentation : d'une note de service simple de la circulaire du plan d'amortissement La présentation et le contenu du protocole : de montage, d'entretien, de démontage de conservation	Respect des aînés, connaissance et gestion des habitudes individuelles et d'origine ethnique Le monde de l'entreprise au Cameroun.
	Rédiger une note de service ou une circulaire					
	Lire et exécuter un protocole de montage, d'entretien, de démontage ou de conservation					
	Écouter et exécuter des consignes					
	Lire une note de service et prendre acte/rédiger une note de service					

	Rédiger et lire un code d'entretien (lavage, séchage, repassage, détachage)				Lecture-action Lecture-rédaction	
	Lire un plan d'action pour exécuter des activités prévues dans un projet				Présentation et contenu du plan d'action	
	Lire des cotations ou des images pour transformer et monter un modèle				Lecture de l'image Lecture-action	
Une campagne publicitaire	Lire et sélectionner des slogans publicitaires	Assurer la vente d'un produit par des techniques publicitaires appropriées	Sens de la créativité Esprit d'équipe Curiosité	Les doubles pronoms Quelques proverbes populaires Les synonymes et les antonymes	Lectures-action Rédiger pour convaincre Associer images et slogans pour captiver	Systèmes sémiologiques ethniques, cultures locales
	Étudier des photographies ou motifs pour un spot publicitaire					
	Monter une plaque simple ou électronique, une affiche, un panneau ou une banderole publicitaire.					
Assurer les opérations financières	Lire une fiche de stock	Tenir des documents de gestion comptable (conception et remplissage)	Sens de la gestion responsable Sens de l'observation Honnêteté	Usage de : ç , et g devant les voyelles Les préfixes de négation : ir-, im-, in-, non...	Lectures-action Rédaction : conception ou remplissage de documents	Différence entre la gestion traditionnelle et moderne
	Établir une facture					
	Lire et remplir des formulaires pour déclarations fiscales	Exemplaires de documents : Factures, journal de caisse, bilan de compte... Fiches de déclaration	Sens de la clarté et de la propreté	Vocabulaire de la gestion financière : documents, opérations, agents...		

		d'impôts ou de taxes fiches de déclaration statistique et fiscale				
	Établir un bulletin de paye/solde	Exemple de bulletin de solde				
	Lire ou remplir un chèque, une lettre de change, un relevé bancaire, ou une facture comme pièces justificatives pour un bilan	Chèques, relevés bancaires, factures...				
	Remplir une fiche de renseignement pour affiliation d'employés à la CNPS	Formulaires pour affiliation à la CNPS				
Gérer une crise	Rédiger ou lire un rapport d'enquête succinct ou d'étude documentaire	Capacité à régler diverses formes de crises en entreprise Tenir un journal des opérations et dysfonctionnements	Attitude préventive Sens de l'initiative Maîtrise de soi	Les adjectifs et pronoms indéfinis Le gérondif Les discours direct et indirect	Présentation du rapport d'enquête	Le collectif des travailleurs au Cameroun, leurs droits et devoirs.
	Prescrire ou lire la prescription d'un dispositif de sécurité et poser des gestes préventifs		Solidarité	Vocabulaire des dispositifs de sécurité	Lectures-action	
	Lire des consignes ou une notice pour gérer un accident de travail			Vocabulaire médical : gestes qui sauvent, médicaments...		
	S'adresser à une foule d'ouvriers en grève					
	Rédiger le plan d'action d'un	User d'éloquence dans la	Maîtrise de soi	Se servir d'expressions concessives : bien que...,	Exprimer la concession	

	syndicat	gestion de crises	Sens de l'écoute	malgré que il est vrai que..., même si...		
	Signer un contrat d'assurance maladie	Différents textes : Plans d'action Contrat d'assurance	Sens de l'observation Prévention	Le conditionnel passé	Lectures-rédaction	
	Rédiger une demande d'explications	Demandes d'explication	Sens de l'initiative	Usage d'expressions introductives tel : vu..., suite à..., après... compte tenu..., au regard de... eu égard à...		
	Répondre à une demande d'explications	Mise à pied Requête	Humilité Patience Maîtrise de soi			
	Rédiger une note de mise à pied ou de licenciement					
	Rédiger une requête pour licenciement abusif					
	Raconter un accident de travail en décrivant ses sentiments.	Connaissance des risques du métier		Adjectifs et autres expressions pour décrire les sentiments	Activité orale ou écrite : la narration et l'expression des sentiments	
	Proposer un plan antipollution	Exemple de plan/descriptif d'un projet		Expressions pour émettre un doute, une certitude, une crainte/réserve	Rédaction : présentation du descriptif d'un projet	

Tableau 39 : famille de situations 4 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années

Famille de situations 5	Commercialiser un produit ou un service et gérer ses économies					
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit dans l'accomplissement de diverses opérations de vente et de gestion des ressources.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Gérer les stocks de produits à vendre et assurer leur conservation	Tenir (lire et remplir) un registre	Gérer un stock : organiser la mise en stock, les approvisionnements et les retraits, la conservation Différents types de textes : Registres Fiches de stock Notices Codes de conservation Reçus...	Sens de l'anticipation Sens de la responsabilité Sens de la gestion rationnelle	Le complément de nom	Lectures-action	Savoir les préférences et habitudes par tributs (maîtriser sa culture et celle des publics cibles), Fonctionnement des institutions financières traditionnelles (tontines)
	Lire et remplir une fiche de stock			Le pluriel des noms composés	Rédaction : le code de conservation/la notice d'un produit	
	Lire des notices et rédiger un code de conservation de produits en stock.			Le futur proche	Expression orale et écoute	
	Donner des consignes ou échanger sur la construction/réfection d'un magasin en fonction des propriétés de produits à stocker.			Expressions pour marquer le temps et la température	Lectures-action	
	Établir (lire et remplir) un reçu			Vocabulaire des composantes chimiques	Description orale ou écrite	
	Décrire la composition d'un produit en donnant des consignes pour sa mise en stock.			Adjectifs désignant des états d'une matière		
Exposer à une occasion d'affaires	Souscrire aux services d'un notaire ou d'un avocat	Assurer le cadre légal d'une vente	Courage et maîtrise de soi	Vocabulaire des points de ventes : marchés, supermarchés, foires, kermesses, vente promotionnelle, vente	Exposé pour convaincre Joindre les gestes à la parole	

	Faire le rapport d'un relevé de présence d'un produit	Juger de l'acceptation d'un produit auprès d'un public pour décider d'une campagne de promotion	Sens de l'observation	aux enchères ... Expressions pour demander ou donner le prix ou la quantité Les adjectifs démonstratifs	Rédaction : présentation d'un rapport	
Assurer le transport d'un produit	Décrire un accident de la route engageant votre véhicule de livraison et un poids lourd	Gérer une situation de perte matérielle survenue dans un accident de transport de vos marchandises	Sens de l'initiative Maîtrise de soi Sens du partage	Vocabulaire du transport Le passé antérieur Le passé récent	Expression écrite/orale : raconter un accident	
	Expliquer à un collègue les dispositions à prendre pour assurer la livraison d'un de vos produits dans une localité du nord.			L'usage de la majuscule Quelques villes locales et étrangères célèbres	Expression orale/écrit : Décrire un processus	
Organiser une campagne de sensibilisation à l'usage responsable de l'emballage, à la salubrité des points de ventes...	Faire une commande d'emballages au téléphone ou par écrit	Faire une commande avec insistance sur la qualité de l'objet	Sens de la responsabilité	Expressions verbales de politesse : veuillez... bien vouloir... vous êtes priés de...	Oral ou écrit : Présentation et contenu de la note	
	Rédiger et prononcer un discours devant un collectif sur les risques de maladies liées à l'insalubrité	Communiquer et informer des collègues et/ou partenaires sur problème de salubrité	Sens de l'observation Sens de l'anticipation Esprit critique	Si+présent/si+imparfait Les verbes pronominaux	Rédaction : présentation d'un discours expression orale Écoute-discussion	
La répression des fraudes	faire les états écrits et oraux des ventes	Contrôler ses entrées	Honnêteté Sens de la responsabilité Respect des lois	L'usage des accents Les noms comptables et incomptables Le présent et le conditionnel présent pour le souhait et la	Présentation écrite des états La présentation du relevé écrit Rédaction : la plainte (présentation et	
	Faire un relevé des prix d'un ensemble de produits	Connaître les différents organes de répression des fraudes et leurs rôles				
	Rédiger une plainte à l'agence de	Coopérer à la répression				

	la norme	de fraudes		suggestion + infinitif	contenu)
	Passer un coup de fil à un numéro vert pour signaler une fraude			Compléments circonstanciels de temps, lieu...	Expression orale
	Déconseiller un ami à la vente de matériaux de mauvaise qualité			La forme négative et les pronoms indéfinis : quelqu'un/personne	Expression orale ou expression écrite : la lettre informelle
Organiser un service après vente	Discuter de et fixer par écrit des modalités pour un service après vente	Assurer son image de mark	Honnêteté Sens de la responsabilité	Expressions pour fixer un délai : à compter de..., passé cette date...	Expression orale ou écrite : fixer un délai, décliner une responsabilité, mettre en garde
	Fixer les termes d'une garantie	Amélioration constante de ses services ou du produit		Ou/où	
Gérer ses économies	Lire et remplir une boîte de dialogue pour un virement par téléphone ou sur internet	Usage des nouvelles technologies dans les opérations bancaires	Sens de la gestion responsable du temps et des moyens	Vocabulaire des opérations bancaires : versement, retrait, virement, appel de fonds...	Lecture-action : lire pour suivre des étapes d'un processus
	Lire et régler la note à un dîner d'affaire	Exemples de documents :	Soigner son image		Lecture-action et expression orale
	Effectuer un paiement par chèque	Formulaire de versement, notes, chèques...	Honnêteté Gestion rationnelle du temps et des moyens		Rédaction : remplir un chèque

Tableau 40 : famille de situations 5 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années

Famille de situations 6	Vivre en famille et en communauté					
Objectif	Se servir de l'oral et de l'écrit pour répondre aux exigences de la vie familiale et communautaire.					
Situations	Tâches	Ressources professionnelles		Ressources linguistiques		Éléments culturels
		Ressources technologiques	Attitudes	Savoirs linguistiques	Savoir-faire linguistiques	
Gérer son temps après le travail et éviter un stress ou un surmenage	Commenter à la pause café avec un collègue le contenu d'une émission télé diffusée la veille	Prendre un temps de repos ou se divertir comme moyen de se revitaliser et d'assurer son rendement au travail	Ouverture d'esprit Créativité	Vocabulaire des activités ludiques	La salutation	Les rôles familiaux traditionnels
	Discours direct et indirect : focus sur les verbes rapporteurs			Activité orale : Rapporter et commenter un programme	Le respect des aînés	
				La suffixation et la préfixation		Écrit
				Vocabulaire des médias	Lecture-action	Les rites de groupes ethniques locaux
	Techniques de résumé	Le résumé				
	Faire un résumé des thèmes abordés dans une édition de journal télévisé ou radiodiffusé	Se divertir à travers internet Rechercher des informations	Ouverture créativité Esprit critique	Vocabulaire des moteurs de recherche et procédés de recherche	Rechercher sur le net	Productions littéraires locales
Donner une consigne de travail aux enfants	Organiser son domicile et la vie des enfants comme moyen de travailler plus					
Établir une répartition des			Les moments de la	Rédaction : le planning		

	tâches ménagères ou de menus	tranquillement	Esprit critique	journée ; exprimer le temps	(présentation et contenu)	
	Lire un conte, ou chanter une berceuse ou tout autre chant à un enfant		Sens de la responsabilité	Différentes formes de production littéraire	Lecture et expression orale	
	Lire et observer une prescription médicale		Curiosité	Vocabulaire du domaine médical	Lecture-action : la prescription médicale	
Participer à une activité de sport ou de loisir au travail	Raconter une journée sportive au travail	Pratiquer un sport ou une activité de loisir comme moyen de se maintenir en santé et en forme pour le service.	Ouverture d'esprit	Les indicateurs de moments pour assurer la chronologie des événements	Narration : la chronologie des faits	Activités ludiques locales : jeux, comptines, devinettes...
	Proposer une activité de loisir au cours d'une réunion de l'amical			Vocabulaire des loisirs traditionnels africains	Émettre un point de vue ou une préférence	
Prendre des congés	Rédiger ou lire et répondre à une demande de permission (pour absence, vacances réglementaires, congé maladie ou de maternité...)	Demander et accorder/refuser un congé	Respect de la hiérarchie en entreprise	La négation	Lecture et rédaction : la demande de permission et l'autorisation/refus de permission (présentation et contenu)	Les congés au Cameroun
	Lire une permission et établir un programme	Planifier son temps pour éviter une rentrée tardive	Sens de la responsabilité	Les abréviations	Lecture-action : la prise de notes des éléments essentiels d'une permission	
	Raconter à un collègue une partie de pêche artisanale ou de chasse après les congés		Créativité	Convivialité	Vocabulaire des activités artisanales : la pêche, chasse...	

Organiser un repas en famille	Prescrire ou lire et observer un régime	Garantir sa santé et son rendement par une bonne nutrition	Sens de la créativité	Les repas quotidiens	Lecture et rédaction : la prescription	La gastronomie camerounaise
	Commander un menu dans un restaurant		Sens de la responsabilité	Les groupes d'aliments	Lecture-action : lire et cocher dans un menu	
Participer à une manifestation culturelle ou sponsoriser un événement culturel	Rédiger ou lire un ordre de mission	Se servir de l'ordre de mission pour définir des rôles	Respect des consignes et de la hiérarchie	Révision des temps simples de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé simple	Rédaction : l'ordre de mission (présentation et contenu)	Festivités locales : <i>Ngondo</i> , <i>Ngouon...</i>
	Rédiger et lire un discours	Représenter une société à une occasion culturelle	Honnêteté et humilité	Maîtrise de soi	Lecture-action : prise de notes des éléments essentiels d'un ordre de mission	
			Éloquence	L'usage du participe présent	Rédaction et activité orale : le discours	
			Respect des autorités			

Tableau 41 : famille de situations 6 du programme des 3^{ème} et 4^{ème} années

