

# LIENS

*Nouvelle Série*

ISSN 0850 - 4806

N° 23 - Juillet 2017

Volume 1



Revue Francophone internationale

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

Université Cheikh Anta Diop (UCAD) Dakar – Sénégal

# Liens

*Nouvelle Série*

Issn 0850 604806  
N°23 - Juillet 2017  
Volume 1



Revue de la Faculté  
Des Sciences et Technologies  
de l'Education et de la Formation

Université Cheikh Anta Diop (UCAD) Dakar - Sénégal



N° 23 Juillet 2017  
Volume 1

# Liens

*Nouvelle Série*

Revue francophone internationale  
Editée par la  
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation  
Université Cheikh Anta DIOP - Dakar (UCAD)  
Sénégal

ISSN 0850 – 4806  
FASTEF  
B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal  
[revue.liens@ucad.edu.sn](mailto:revue.liens@ucad.edu.sn)

Directeure de Publication  
Harisoa Tiana RABIAZAMAHOLY

Directeurs Adjointes  
Assane TOURE ; Ousseynou THIAM

#### Comité de Patronnage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD  
Abdoul SOW, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF  
Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF  
Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO  
Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur  
Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien  
Ministre de l'Education Nationale

#### Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (Doyen de la FASTEF) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Université Aix Marseille, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne)



## Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, Assesseur (FASTEF-UCAD) - Tamsir BA ((FLSH-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Samba DIENG (FLSH-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD) – Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Harouna SY (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d'Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d'Ivoire.) — Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY( Belgique) - Cécile DEBUGER ( Belgique) - Marianne FRENAY ( Belgique) - Georges HENRY ( Belgique) - Léopold PAQUAY( Belgique - Marc ROMAINVILLE ( Belgique) - Bernadette WILMET ( Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS ( France) - José FELICE ( France) - Claudine TAHIRI (France)

## Comité de Rédaction

Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique  
Youssou DIOP

Assistante Administrative  
Ndèye Fatou Ndiaye



## AVANT PROPOS

Liens *Nouvelle Série* est une revue scientifique éditée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD). Elle a une vocation internationale d'échanges et de réflexion concernant des sujets d'éducation, de formation et des recherches sur les disciplines fondamentales.

Le numéro 23 est composé de deux volumes. Ce volume 1 rassemble seize textes d'auteurs de contextes différents, avec des approches variées de problématiques intéressantes.

Florentine AGBOTON et Séno KANAZOE ont réfléchi sur les modalités d'apprentissage proposées en APC en vue de mettre en évidence les caractéristiques des activités d'apprentissage et les principes de leur mise en œuvre pour le développement des compétences langagières des apprenants.

Sur ce même registre, Bérédougou KONE, Severin KAMATE, Moussa Keiffing KANTE, Solomani SANGARE, Daouda SAKO et Mohamed Sidda MAÏGA analysent les défis liés à l'APC dans l'enseignement secondaire au Mali malgré la satisfaction affichée de plusieurs enseignants.

Jean Emile CHARLIER et Oana PANAIT examinent les réactions d'opposition suscitées par le projet de loi portant statut des daaras et leur modernisation, même si les visées de justice et d'équité qui motivent ce projet sont généralement partagées.

Momar DIOP aborde la question de l'enseignement du français de spécialité dans les filières professionnelles des lycées techniques au Sénégal. Face à des contextes et situations d'enseignement, des méthodes, objectifs et pratiques variés, il tente d'apporter des réponses aux demandes réelles des enseignants et apprenants.

Exploitant le concept de projet disciplinaire, ses tensions et finalités, Ismaila MBODJ analyse le programme de géographie des lycées du Sénégal pour montrer son écartèlement entre une conception et des représentations classiques transmissives et un projet en constante mutation.

S'appuyant sur la formation des élèves-professeurs de la FASTEF, Amadou SOW fait le diagnostic de la situation de l'enseignement de la littérature orale africaine dans l'enseignement moyen secondaire général au Sénégal.

Abordant la question de l'éthique au sein de l'espace scolaire, Cheikh Mactar BA insiste sur la nécessité pour les acteurs de nouer des rapports équilibrés sur la base d'un partenariat naturel. Sa conception de l'éthique est fondée sur le respect mais souligne le besoin de repenser les valeurs éducatives.

Kouadio Michel AGBA YOBOUE étudie la question de la recherche en éducation et clarifie l'importance des postures ontologiques et épistémologiques avant de décrire leur application dans les paradigmes positiviste et constructiviste.

En outre, Tafsir Mamour BA montre l'attachement de Rabelais aux valeurs de l'éducation et de l'humanisme lorsqu'il propose un modèle éducatif fondé sur la non-violence et la morale.

Issa Abdou MOUMOUOLA et Yvonne KOUTOU analysent les situations de mono et biparentalité des élèves au Burkina Faso. Chacune de ces situations a un impact réel sur la scolarité et les performances des apprenants.

Pierre Mbid Hamoudi DIOUF revisite la trajectoire exceptionnelle du héros grec de Théogénès, un grand sportif du début de notre ère dont les performances et les exploits ont pris un relief particulier à sa mort.

Timbila SAWADOGO, Kirsi Jean Pierre DOUAMBA et Hamado ZIDA abordent les difficultés que rencontrent les élèves du Burkina Faso en mathématiques, en particulier dans l'apprentissage de la factorisation en calcul littéral.

Abordant la question de l'enseignement du français langue étrangère en Afrique, Demba GUEYE revient de façon plus précise sur les objectifs de communication dans les programmes d'enseignement-apprentissage au Sénégal.



Par ailleurs, Apollinaire SELEZILO étudie les anthroponymes ngbaka et montre que les unités onomasiologiques présentent des structures morphologiques à la fois simples et complexes. Elles assument également des fonctions identificatoire, linguistique et anthropologique.

Nzale B. Pascal MANCABOU analyse, à son tour, le processus de figement linguistique de certaines expressions françaises au Sénégal. Au-delà des faits grammaticaux, il décrit d'autres phénomènes comme l'insertion, l'effacement, la concurrence, la correspondance, liés à ces réalités.

Enfin, Sawrou FALL étudie le substrat historique raciste de la politique sociale au Sénégal (1895-1960). Il estime que la reproduction de la force de travail et l'exploitation ont constitué les principaux objectifs de la traite négrière et de l'Etat colonial.

En définitive, la diversité des thèmes développés dans ce numéro de Liens et surtout leur ancrage marqué dans le champ des sciences de l'éducation en font un outil intéressant pour les praticiens de l'éducation et de la formation. On y découvre également les résultats de recherches d'orientation linguistique et historique. Sur la même lancée, le volume 2 ouvre des discussions sur d'autres thématiques aussi importantes.

*La Rédaction*

## SOMMAIRE

**Florentine AGBOTON, Sénon KANAZOE**

**La mise en œuvre de l'Approche par Compétences (APC) dans l'enseignement du français : Etude du programme et des activités d'apprentissage dans les classes de 4ème des lycées et collèges du Bénin**

P. 8

**Bérédougou KONE, Severin KAMATE, Moussa Keiffing KANTE, Solomani SANGARE, Daouda SAKO, Mohamed Sidda MIGA**

**L'approche par compétences dans le système éducatif malien. Difficultés dans la conduite des enseignements-apprentissages au lycée**

P.20

**Jean-Émile CHARLIER, Oana PANAIT**

**Les obstacles au compromis entre la daara et l'école moderne au Sénégal**

P.32

**Momar DIOP**

**L'enseignement du français de spécialité dans les filières professionnelles dans les lycées techniques au Sénégal : analyse des méthodes et contenus**

P. 46

**Ismaila MBODJ**

**Intelligibilité de la géographie scolaire : L'apport du concept de projet disciplinaire**

P. 60

**Amadou SOW**

**La place de la littérature orale dans la formation des enseignants des collèges et lycées du Sénégal**

P. 72

**Cheikh Mactar BA**

**Éthique du respect en éducation**

P. 86

**Kouadio Michel AGBA YOBOUE**

**La recherche en éducation : de la clarification des postures ontologique, épistémologique et paradigmatique au choix d'une méthodologie mixte**

P. 95

**Tafsir Mamour BA**

**Rabelais et la pratique de l'éducation : l'exemple de Pantagruel et de Gargantua**

P. 107

**Issa Abdou MOUMOUA, Yvonne KOUTOU**

**Résultats scolaires et situations de mono et bi-parentalité au Burkina Faso**

P. 116

**Pierre Mbid Hamoudi DIOUF**

**Théogénès, itinéraire d'un enfant de la Cité de Thasos en Grèce ancienne : des concours athlétiques à l'héroïsation nationale. Entre mythe, histoire et archéologie**

P. 126

**Timbila SAWADOGO, Kirsi Jean-Pierre DOUAMBA, Hamado ZIDA**

**Factorisation d'expressions polynomiales en classe de Troisième : Analyse d'erreurs d'élèves au Burkina Faso**

P. 134

**Demba GUEYE**

**Pour un enseignement de la communication orale authentique en Afrique**

P. 144

**Apollinaire SÉLÉZILO**

**Étude ethnolinguistique et socio-anthropologique des anthroponymes ngbaka de Centrafrique**

P. 151

**Nzale B. Pascal MANCABOU**

**Les expressions figées du français au Sénégal: un creuset de phénomènes grammaticaux**

P. 165

**Sawrou FALL**

**Substance historique raciste de la politique sociale au Sénégal (1895-1960)**

P. 175



## **La mise en œuvre de l'Approche par Compétences (APC) dans l'enseignement du français : Etude du programme et des activités d'apprentissage dans les classes de 4<sup>ème</sup> des lycées et collèges du Bénin**

### **Résumé :**

L'approche par les compétences (A.P.C.), fondée sur le socioconstructivisme, est une approche méthodologique axée sur le principe de l'intégration des acquis. Elle vise la qualité de l'apprentissage et conduit l'apprenant à être un sujet actif qui construit ses connaissances de manière réflexive et progressive. Etant donné le niveau critique de compétences langagières en français des élèves du Bénin, nous avons entrepris la réflexion sur les modalités d'apprentissage proposées par l'APC en vue de mettre en évidence les caractéristiques des activités d'apprentissage proposées et les principes de leur mise en œuvre pour le développement des compétences langagières des élèves. L'étude prend comme cadre de recherche les principes de fonctionnement postulés par l'APC pour analyser le contenu et les activités d'apprentissage proposés pour le programme du français dans les classes de 4<sup>ème</sup> des lycées et collèges du Bénin. Elle s'inspire des travaux de ROEGIER (2008, 2006, 2000) pour placer l'apprenant au premier plan de son apprentissage et inviter l'enseignant à le rendre plus actif sur le plan cognitif de sorte qu'il puisse développer ses capacités à résoudre des situations-problèmes. La réflexion s'est développée autour des questions suivantes : Quelles sont les principes que préconise l'APC pour promouvoir un apprentissage actif qui permet à l'apprenant de construire ses connaissances en français ? Et quelles sont les caractéristiques fondamentales des activités d'apprentissage qui favorisent le développement des compétences chez l'apprenant ?

Mots clés : A.P.C., Apprenant, Activités d'apprentissage, langue française, pédagogie de l'intégration

The Competency Approach (A.P.C.) and quality of learning: Analysis of French learning activities in the 3<sup>rd</sup> form of Secondary Schools in Benin

### **Abstract:**

The competency-based approach (A.P.C.), based on socio constructivism theory, is a methodological approach based on the principle of the integration of acquired knowledge. It aims at the quality of the learner, leading him to be an active subject who builds his knowledge in a progressive way. Given the critical level of French language skills of our students, we engage ourselves in the reflection on the learning modalities proposed by the APC in order to highlight the characteristics of the proposed learning activities and principles of their implementation for the development of the language skills of our students. The study takes the content and learning activities proposed for the French curriculum in the 3<sup>rd</sup> grade classes of high schools and colleges in Benin and draws on the work of X. ROEGIER (2008, 2006, 2000) to place the learner at the forefront of his learning and invite the teacher to make the learner more cognitively active so that he can develop his abilities to solve complex problem situations. The following questions were developed: What are the principles that the APC advocates to promote active learning that enables the learner to build his or her knowledge in French? And what are the basic characteristics of learning activities that promote learner competency development?

Key words: A.P.C., Learner, Learning activities, French language, integration pedagogy



## INTRODUCTION

Depuis environ deux décennies, l'éducation connaît en Afrique une importante évolution qui se manifeste surtout dans les instructions officielles par la révision des curricula et la mise en place des réformes éducatives qualifiées. La plus récente en Afrique francophone est l'approche par compétences connue sous l'appellation APC.

L'importance de mettre en perspective l'impact de l'AP

C sur le programme d'enseignement-apprentissage du français au Bénin semble pour nous une nécessité. Etant donné le faible niveau de compétences langagiers en français de nos élèves souvent critiqué par tous, (enseignants de français dont KPOGODO (2011), des parents d'élèves et autorités du système éducatif du Bénin (entre autres les participants béninois des états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone tenue à Libreville en 2003), nous avons entrepris de mener la réflexion sur les activités d'enseignement-apprentissage qui répondent aux conditions préconisées par l'APC, celles qui permettent à l'apprenant d'être mieux s'outillé en vue de résoudre les situations-problèmes auxquelles il serait confronté dans sa vie scolaire, sociale et professionnelle. Il s'agit, pour nous, enseignant, comme l'informe X. ROEGIERS (2000), « d'inscrire tout apprentissage dans une des situations-problèmes et d'adopter des méthodes actives d'apprentissage en proposant régulièrement des activités d'intégration des acquis et pratiquer l'évaluation formative ».

Ce travail s'inscrit dans le champ socioconstructiviste de l'apprentissage d'une langue seconde et prend appui sur les concepts fondamentaux de APC pour montrer comment cette approche envisage et prend en compte les activités d'apprentissage susceptibles d'amener l'apprenant à construire des compétences en langue française avec ses pairs non plus comme un élève passif mais comme un acteur social actif capable d'agir efficacement pour réussir son projet d'apprentissage.

Pour mener à bien le travail, nous avons d'abord examiné le contenu du programme d'enseignement-apprentissage du français prévu par l'APC pour la classe 4<sup>ème</sup> et ensuite, nous avons observé des séances de cours de français dans une classe de 4<sup>ème</sup> au Collège d'Enseignement Général d'Abomey-Calavi au Bénin. L'objectif de cette enquête est d'examiner le curriculum proposé pour l'enseignement-apprentissage du français et les conditions de sa mise en œuvre au niveau des classes 4<sup>ème</sup>.

Notre réflexion s'articule autour des questions suivantes : Quelles sont les principes que préconise l'APC pour promouvoir un apprentissage actif qui permet à l'apprenant de construire ses connaissances en français ? Et quelles sont les caractéristiques fondamentales des activités d'apprentissage qui favorisent l'intégration des acquis et par ricochet le développement des compétences chez l'apprenant ?

La réflexion porte sur trois axes : la première présente les principes théoriques de l'APC qui participent à rendre plus efficaces des conditions l'apprentissage du français au cycle secondaire. La deuxième présente les contenus d'enseignement et les activités d'apprentissage proposées par l'APC pour les classes de 4<sup>ème</sup> au Bénin ainsi qu'une analyse des conditions de leur mise en œuvre. La troisième partie analyse une des séances de cours observées dans une classe de 4<sup>ème</sup> et propose, en guise d'illustration, une démarche pour la mise en œuvre d'une activité de production écrite axée sur l'approche par intégration des acquis développée par l'APC.

### 1. Les principes de l'APC et la qualité de l'apprentissage

Au regard de la mondialisation et surtout des problématiques liées à l'éducation de qualité, des systèmes éducatifs africains dont celui du Bénin ont adopté l'approche APC comme une orientation méthodologique conçue pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui tant sur le plan économique et social. Cette idée rejoint celle de A. DIABATE (2013 :1) lorsqu'il explique l'orientation envisagée par l'APC de la manière suivante : « il s'agit de rapprocher l'école des besoins de la société, d'intégrer les apprentissages réalisés à l'école aux réalités socio-économiques vécues par les apprenants dans leur milieu et cadre de vie, à défaut de s'y référer en permanence pour une éducation de qualité » ; l'objectif visé étant le renforcement de l'efficacité interne du système éducatif en vue de réduire l'échec scolaire ; Ph. PERRENOUD : 2000, cité par A. DIABATE (idem).

En effet, ayant adopté la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, l'A.P.C. place l'apprenant au premier plan de son apprentissage et recommande à l'enseignant le devoir de le rendre très actif sur le plan cognitif de sorte qu'il puisse construire ses connaissances. L'APC s'appuie sur l'idée selon laquelle les connaissances



doivent être progressivement construites par l'apprenant, en situations, en interaction avec l'enseignant et les autres élèves ; et que celles-ci ne s'acquièrent pas de manière linéaire, mais dans un ensemble de mouvements en spirale. Et comme le suggère X. ROEGIERS, un accent particulier doit être mis sur un processus qualifié d'intégration des acquis qui conduit à la résolution de situations-problèmes. La procédure type proposée est la suivante : « on amène les élèves à combiner progressivement ces ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) entre elles ; on ne développe ces ressources que pendant une partie du temps scolaire pendant trois semaines sur quatre, afin de laisser du temps pour l'intégration des acquis proprement dite (2006 : 3). Les activités à cette période sont appelées « activités d'intégration ».

Pour mieux appréhender cette conception méthodologique, il nous semble important d'examiner les concepts qui la gouvernent. Il s'agit des concepts de compétence et d'approche par intégration des acquis ainsi des paramètres qui induisent leur intervention dans l'APC.

### 1.1. La notion de compétence

Le concept central de l'A.P.C. selon X. ROEGIERS (2008 :8) est celui de « skill » (compétence). Il est au cœur du curriculum. En effet, l'une des premières orientations par rapport à cette approche en Afrique est l'accent mis sur la notion de compétence. Celle-ci a été évoquée de manière explicite et pour la première fois en 1994 à la réunion des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage de la manière suivante : Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre les situations-problèmes, de vie ou préprofessionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui doit servir à lui-même, mais aussi à son pays. » (CONFEMEN, 1995, cité par X. Roegiers, 2008 : 10). Pour ROEGIERS, une compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations » (2006 : 4)

Quant P. PERRENOUD (1997, 7), une compétence est « comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas ». Ce qui revient à dire que l'élève qui est compétent dispose à la fois des savoirs nécessaires qu'il sait utiliser de manière appropriée dans les situations de communication qui conviennent.

Le concept de compétence met l'accent sur les mots clés que sont les ressources, la situation-problème et la famille de situations-problèmes, mots que nous jugeons utiles de définir pour une meilleure compréhension de l'APC.

D'après les définitions de la notion de compétence proposées par les initiateurs du domaine dont ROEGIERS (2006), les termes « ressources », « situation-problème » et « famille de situations-problèmes » portent en eux des éléments de significations à élucider.

- ROEGIERS considère que les ressources sont « essentiellement des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence » (2006 : 5). Elles sont internes à l'apprenant et concernent les outils linguistiques dont il a besoin pour développer sa compétence langagière (décrire un lieu, par exemple). Il s'agit des connaissances en vocabulaire, en grammaire, en conjugaison... (savoirs). Il sait choisir les adjectifs en fonction du contexte, il sait comment composer la phrase, comment relier les mots et les phrases entre eux, comment présenter une situation à l'oral, à l'écrit, etc. (savoir-faire). L'attitude adoptée à l'oral et à l'écrit, le ton utilisé, la qualité des informations, les formules choisies pour satisfaire les attentes des interlocuteurs à l'écoute et à la lecture, etc. constituent le savoir-être.
- Une situation-problème est une activité d'apprentissage proposée par l'enseignant à l'apprenant pour l'amener à exercer sa compétence afin d'être évalué sur ce qu'il a retenu sur l'apprentissage des ressources. La situation-problème est aussi appelé situations « cibles » ou situation d'intégration ou « tâche complexe » ou situation de réinvestissement. Ce n'est pas un simple exercice de structuration de l'énoncé, mais une activité au cours de laquelle les connaissances de base apprises par l'apprenant sont mobilisées pour résoudre un problème (décrire quelque chose).
- La famille de situations-problèmes d'une compétence (comme décrire quelque chose par exemple) est l'ensemble des situations différentes de cette compétence auxquelles l'apprenant devrait pouvoir faire face (décrire son école, son quartier, la voiture de son père ou de son oncle, sa chambre, le jardin de la mairie, etc.) et qui combinent de façon différente, dans des contextes différents, les cas de description d'une chose (ROEGIERS, 2006 :7).

La présentation de ces mots clés nous permet de comprendre le rôle que chacun d'eux joue dans le développement de compétence langagière de l'apprenant, compétence qui concourt à sa réussite scolaire et



sociale. Elle se situe aux divers niveaux de son apprentissage et permet d'aboutir à la résolution de situations problèmes. En d'autres termes, on dit de l'apprenant qu'il est compétent, lorsqu'il possède non seulement les connaissances de base (savoirs, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée. Et par ailleurs, une compétence ne résulte que d'un l'apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et n'est visible que lorsque des occasions sont données à ce dernier pour la mettre en évidence.

## 1.2. La notion de pédagogie d'intégration

La révision des curricula de certains pays africains s'est faite sur le principe de la pédagogie de l'intégration sous l'impulsion de l'OIF. Le Bénin fait partie des pays qui s'étaient déjà engagés dans un processus de réformes de programmes nationaux en termes de compétences disciplinaires et qui ont souhaité réorienter leur réforme en direction de la pédagogie de l'intégration. (ROEGIERS : 2008 :11). La pédagogie de l'intégration, encore appelée Approche par intégration des acquis, intégration des apprentissages, intégration des savoirs, etc. vise à faire acquérir à l'élève des compétences de résolution de situations complexes qui mobilisent des ressources acquises antérieurement. Il n'y a intégration que lorsqu'il y a une situation complexe nouvelle à résoudre par l'apprenant. En d'autres termes, intégrer des savoirs et des savoir-faire, c'est les utiliser de façon concrète dans des situations de la vie courante. L'objectif c'est d'amener l'élève utiliser les savoirs acquis dans le contexte scolaire dans des situations auxquelles il est confronté quotidiennement.

D'autre part, nous retenons que le concept d'intégration est intimement associé à celui d'appropriation en ce sens qu'une intégration réussie est la preuve d'une réelle appropriation. Lorsque les connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être) apprises sont utilisées de manière appropriée dans les situations-problèmes, on peut parler d'appropriation. De plus, en dehors de ces savoirs, l'apprenant doit avoir aussi des compétences transversales<sup>1</sup> (« life skill » selon ROEGIERS, 2008 : 2). Il s'agit de compétences comme par exemple, faire des recherches dans les ouvrages de références, résoudre une difficulté administrative pour ses parents, venir au secours d'un camarade qui a un malaise, etc. en d'autres termes, il s'agit des compétences qu'il doit mobiliser pour faire face à des tâches qui ne sont pas seulement langagières, mais aussi sociales.

La pédagogie de l'intégration (PDI) met l'accent sur la qualité de l'apprenant. Selon ROEGIERS, (2008 : 11), ses caractéristiques se résument en ces différents points suivants :

- Les Finalités : la PDI est attentive à fournir aux systèmes éducatifs les pistes concrètes qui mettent en avant la fonction d'insertion de l'apprenant dans la société à travers la scolarité de base ;
- Le Profil : pour la PDI, il est important de définir le profil de l'apprenant en termes de familles de situations, et définir les compétences disciplinaires ou interdisciplinaires à maîtriser en fin d'un cycle ou des études en fonction des exigences d'insertion dans la vie active ;
- Les Contenus : la PDI met l'accent, non seulement sur les savoirs, savoir-faire mais aussi sur les savoir-être et compétences transversales que l'apprenant doit développer en vue de leur réinvestissement dans les situations complexes ;
- Le Processus d'apprentissage : il se compose de deux phases. La phase des apprentissages ponctuels (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à mettre en œuvre avec une démarche pédagogique qui doit favoriser chez l'apprenant la réussite des apprentissages et la phase d'intégration pendant laquelle l'apprenant apprend à mobiliser les ressources acquises dans des situations complexes et pendant laquelle il est évalué à travers les situations complexes. Cette phase prend aussi en compte la remédiation des difficultés d'apprentissage.

La finalité de cette pédagogie est de développer chez l'apprenant une personnalité responsable de sa réussite scolaire dont il en est « l'acteur principal » (X. Roegiers 2008 : 2). Et pour qu'il y arrive, comme le propose G. Boutin (2004 : 31) : « on s'attend à ce qu'il soit : curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir et qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail ».

Comme on peut le constater, cette approche, comme les approches communicatives développées en didactique des langues étrangères dans les années 1990-2000, ne vise pas seulement la transmission de connaissances linguistiques, mais des attitudes favorables à la construction des connaissances pour le développement des compétences de l'apprenant. Quelques fondamentaux sont à retenir :

- Donner du sens aux apprentissages (car ceux-ci favorisent la compréhension des apprentissages) ;

<sup>1</sup>Ce sont des ressources et savoir-faire généraux que l'apprenant développe qui lui permettent de résoudre les situations problèmes relevant de plusieurs disciplines et de différentes situations de la vie courante.



- Mettre l'accent sur les savoirs de base à acquérir (car ceux-ci sont les ressources qui servent à la résolution des situations-problèmes) ;
- Définir les objectifs d'apprentissage en termes de familles de situations, et définir les compétences disciplinaires à maîtriser en fin d'un cycle ou en fin de formation ;
- Planifier, pendant l'année, des périodes d'activités d'intégration afin de soumettre les apprenants aux épreuves de résolution de situations-problèmes ;
- Contextualiser les apprentissages (amener les apprenants à apprendre et à utiliser les connaissances en situation réelle (les activités d'apprentissages sont susceptibles d'être mises en œuvre dans le cadre social) ;
- Eviter le cloisonnement des disciplines et des compétences où par exemple, le cours de grammaire est séparé du cours de vocabulaire, de conjugaison, de culture, etc., comme le dit X. ROEGERS « tous les types de contenus (savoirs, savoir-faire, life skills, compétences transversales) sont pris en compte dans la mesure où ils sont nécessaires pour que l'élève puisse résoudre les situations complexes » (2008 : 9).
- Etablir des liens entre différentes notions apprises et les mobiliser effectivement pour résoudre utilement une situation nouvelle.

Le rappel de ces fondements théoriques nous amène à faire un focus sur les conditions à mettre en œuvre pour faire de l'élève un apprenant :

Ainsi pour faire de l'élève un apprenant, l'enseignant doit considérer et prendre en compte les facteurs découlant de la nouvelle approche pédagogique de la manière suivante :

- Amener l'apprenant à prendre une part active à ses apprentissages ;
- Proposer des savoirs et savoir-faire sur des supports qui ont un sens pour lui et qui le motivent à apprendre ;
- Solliciter ses savoirs intégrés en le soumettant à la résolution des activités complexes.

## 2. Méthodologie du recueil des données et Résultats des observations.

Dans cette partie du travail, nous présentons la méthodologie de la recherche et les résultats de l'enquête réalisée au Collège d'Enseignement Général d'Abomey-Calavi au Bénin. L'enquête a porté sur la documentation, sur des ouvrages officiels réalisés sur l'enseignement du français pour la classe de 4<sup>ème</sup>, sur des entretiens avec l'enseignante principale chargée du cours de français dans une classe de 4<sup>ème</sup> et sur des observations de cours. L'objectif est d'observer le contenu du programme de français, en particulier les activités d'apprentissage proposées par l'enseignante dans sa classe. Il s'agira aussi d'analyser les activités d'apprentissage prévues dans le programme et celles effectivement mises en œuvre par rapport aux principes d'intégration des acquis afin de voir dans quelle mesure le curriculum proposé pour les classes 4<sup>ème</sup> est respecté et d'observer aussi les conditions de sa mise en œuvre.

L'APC, lancée dans le système éducatif Bénin depuis octobre 1990, n'est pas très visible en termes de manuels scolaires. Toutefois, des travaux de recherche d'enseignants et d'étudiants en fin de cycle de formation en français, des documents officiels à visées pédagogique et informative donnent des informations sur sa philosophie mais surtout sur les difficultés de sa mise en œuvre (M. Kpogodo, 2011 ; E. EGBAKO, 2012). Des fascicules sont élaborés pour chaque niveau d'apprentissage pour la mise en œuvre du programme : le guide pédagogique et/ou des cahiers d'activités d'enseignement du français. INFRE2 (2000 : 3) informe que l'APC est le programme d'étude en vigueur dans l'enseignement primaire et secondaire au Bénin. APC, expression apparue depuis 1990 dans la littérature des curricula au Bénin, désigne non seulement le réaménagement des programmes intermédiaires d'apprentissage au primaire et au secondaire mais aussi une nouvelle conception de l'apprentissage et de la méthode d'enseignement comme nous venons de le mentionner ci-dessus.

Une grille d'observation portant sur les points suivants nous a permis d'observer les conditions de mise en œuvre du programme :

- L'examen du contenu du cours selon les compétences disciplinaires ;



- Les activités d'apprentissage proposées ;
- Les étapes du déroulement de la séance du cours ;
- L'attitude et la participation des apprenants pendant les activités d'apprentissage ;
- Les différentes interactions pendant les séances (entre apprenants et enseignants, entre apprenants et apprenants) ;
- Les stratégies d'enseignement mises en place pour permettre aux apprenants de mieux participer aux activités.

## 2. 1. Etude du contenu d'enseignement-apprentissage proposé par l'APC

L'examen du contenu d'apprentissage proposé par l'APC comporte trois compétences disciplinaires pour l'enseignement-apprentissage du français, avec pour objectif global de faire acquérir à l'apprenant la compétence de communication à l'oral et l'écrit.

- la compétence disciplinaire n°1 (communication orale),
- la compétence disciplinaire n°2 (lecture) classée par l'APC comme une compétence à part entière,
- la compétence n°3 qui est la communication écrite.

La communication orale qui compte les activités de compréhension orale et de production orale. La compétence de la compréhension orale est réalisée à travers les activités d'écoute de la parole enregistrée ou audiovisuelle. En absence de matériels adaptés (appareils munis de lecteur de CD ou de DVD), la compréhension orale se fait tout simplement à l'aide des questions que pose l'enseignant sur les textes choisis pour démarrer la séance de classe, sur les consignes et autres ; sur les questions d'interaction réciproques entre apprenants, etc. Les activités de production orale se réalisent à travers les réponses apportées aux questions posées, les dialogues, les monologues, les jeux de rôle, la récitation des poésies, les chants et des activités de production libre qui sollicitent la créativité de l'apprenant afin de développer chez lui les conduites langagières comme décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc. Longtemps négligée, la compréhension de l'oral est de plus en plus pratiquée dans la classe de français en vue de « mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication » (Cuq & Gruca : 2003 : 154).

La communication écrite renferme aussi plusieurs activités d'apprentissage. Depuis l'avènement des méthodes communicatives et le développement des recherches en psychologie cognitive, l'écriture occupe une place importante dans les pratiques de classe. La compréhension d'un texte écrit et la production écrite constituent des activités langagières fondamentales dans l'appropriation de la compétence de communication écrite en français.

La lecture est l'une des composantes principales de la compréhension écrite. Elle n'est pas, comme l'informe Cuq, « une simple activité de réception passive » (op. cit : 157). Elle recouvre à elle seule plusieurs activités complexes de découverte/compréhension et d'analyse de documents, d'explication de textes, de réalisation d'exercices sur la langue et sur les faits culturels (exercices de grammaire, de vocabulaire et d'identification des faits de culture, etc.).

La production écrite, quant à elle, n'est pas une simple activité de transposition de mots, de construction de phrases ou de structures linguistiques. Elle est conçue comme une somme d'opérations complexes (réfléchir, sélectionner, raisonner, mettre en relation, sérier, etc.) que l'apprenant met en œuvre lors de la réalisation d'une tâche complexe. Elle comprend des activités d'expression écrite sur la créativité, sur synthèse, sur rédaction de lettres, etc. De plus, elle mobilise un ensemble de savoirs et de savoir-faire de l'apprenant. En d'autres mots, la compréhension d'un texte écrit et la production écrite exigent des opérations cognitives très complexes où sont mises en jeu dans la mémoire de l'apprenant, des connaissances antérieures auxquelles s'ajoutent des savoirs nouveaux, savoirs à restructurer et à construire.

## 2. 2. Organisation du programme d'étude en situations d'apprentissage et analyse

Pour la classe de 4<sup>ème</sup>, le Programme d'étude, dans sa version actualisée, (en avril 2015) est organisé en situations d'apprentissage de la manière suivante :

La première situation d'apprentissage est consacrée au genre de texte, le genre de texte mis en œuvre ici est la lettre (administrative).



L'étude de la lettre est envisagée à travers des activités d'apprentissage relevant de deux compétences disciplinaires : la compétence disciplinaire lecture (CD2) et la compétence disciplinaire de communication écrite (CD3).

En ce qui concerne les activités proposées en lecture (CD2), elles sont de nature complexe car renfermant plusieurs activités aussi orales qu'écrites. Elles pourraient porter sur les tâches de découverte et d'analyse de documents, de compréhension (réponse aux questions de compréhension) et de production de documents ; dans l'analyse textuelle nous avons par exemple La grammaire de texte (les facteurs de la communication, les niveaux de langue) ; la grammaire de la phrase (la ponctuation) ; l'orthographe (Les accords selon le sens, les noms composés) ; la conjugaison (Le présent, le passé composé de l'indicatif) ; Le vocabulaire (le champ sémantique) ;

Pour ce qui est de la compétence disciplinaire de communication écrite (CD3), nous avons :

La grammaire de texte (la disposition propre à la lettre administrative) ; la grammaire de phrase : (la phrase simple, composée et complexe) ; la Conjugaison (Le futur simple de l'indicatif).

La deuxième situation d'apprentissage est consacrée au type de texte explicatif. Pour ce type de texte, nous avons les trois compétences disciplinaires (CD1, CD2, CD3).

Pour la compétence disciplinaire de la communication orale (CD1), les activités proposées portent aussi sur la grammaire de texte (les caractéristiques du texte explicatif) ; la grammaire de la phrase (Propositions indépendantes (juxtaposées, coordonnées) ; l'orthographe (Les homophones sait, ses, c'est, s'est, ces) ; le vocabulaire (Homonymie, synonymie, antonymie) ;

Pour la compétence disciplinaire de lecture (CD2), les activités d'apprentissage proposées en grammaire de texte porte sur la structure du texte explicatif ; en grammaire de phrase : Les subordonnées de cause et de conséquence ; en orthographe : Accord du participe passé employé sans auxiliaire ; et en vocabulaire, le sens des mots ;

Pour la compétence disciplinaire de la communication écrite (CD3), les activités proposées portent : en grammaire de texte : Le fonctionnement du texte explicatif, en grammaire de phrase : La proposition subordonnée relative ; orthographe : Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être ; en conjugaison : Infinitif présent et infinitif passé ; et en vocabulaire : La dérivation et signification des principaux préfixes et suffixes.

La troisième situation d'apprentissage est consacrée au type de texte argumentatif. Nous avons aussi les trois compétences disciplinaires (CD1, CD2, CD3).

Pour la compétence disciplinaire de la communication orale (CD1), les activités proposées sont sur la grammaire de texte (Caractéristiques du type de texte argumentatif) ; la grammaire de phrase (la phrase complexe) ; le vocabulaire (le champ lexical de l'opinion).

Pour la compétence disciplinaire de lecture (CD2), les activités proposées portent sur la grammaire de texte (structure du texte argumentatif, les types de raisonnement (déduction, induction) ; la grammaire de phrase (la subordonnée finale) ; l'orthographe (Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir) ; la conjugaison (les temps du conditionnel) et vocabulaire (le champ lexical de l'accord / désaccord).

Pour la compétence disciplinaire de la communication écrite (CD3), les activités proposées portent sur la grammaire de texte (Le thème et le propos), la grammaire de phrase (La subordonnée interrogative par si) ; l'orthographe (Accord du participe passé précédé de en) ; et sur la conjugaison (les temps du subjonctif).

(Source : *Programme d'étude, classe de 4<sup>ème</sup>*, version actualisée Avril 2015, 57p.)

L'analyse du contenu d'enseignement et des activités d'apprentissage proposées montrent que les objectifs d'apprentissage proposés par l'APC engagent l'apprenant de la classe de 4<sup>ème</sup> à acquérir les connaissances et des savoir-faire à l'oral et à l'écrit non pas de manière linéaire, mais de manière globalisante intégrant les compétences aussi bien orales et qu'écrites : des activités proposées à l'écrit peuvent conduire à l'oral et vis-versa auxquelles s'ajoute l'activité de lecture qui pourrait intervenir en cas de besoin.

Nous avons relevé au contenu du programme d'étude les points significatifs suivants :

Une progression constructive des apprentissages.

Les objectifs et les compétences visées montrent qu'il est mis en place une progression constructive des apprentissages. En prenant en compte, à titre illustratif, les contenus de la grammaire de la phrase, nous constatons ce qui suit :

Liens Nouvelle Série

*La mise en œuvre de l'Approche par Compétences (APC) dans l'enseignement du français : Etude du programme et des activités d'apprentissage dans les classes de 4<sup>ème</sup> des lycées et collèges du Bénin?*



- A la première situation d'apprentissage, l'enseignement porte sur la ponctuation en CD2 (lecture) et la phrase simple, composée et complexe en CD3 (Communication écrite);
- La deuxième situation d'apprentissage, qui concerne les trois compétences disciplinaires (CD1, CD2, CD3), présente les propositions indépendantes, juxtaposées et coordonnées en CD1 (Communication orale), les subordonnées de cause et de conséquence en CD2 et la proposition subordonnée relative en CD3 ;
- Quant à la troisième situation d'apprentissage, qui concerne également les trois compétences disciplinaires (CD1, CD2, CD3), la phrase complexe est au programme en CD1, la subordonnée finale en CD2 et la subordonnée par « si » en CD3.

Le principe d'intégration des connaissances par niveau de compétence est mis en œuvre dans ce planning, le rôle de l'enseignant étant d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible afin d'amener l'apprenant au niveau attendu à la fin de chaque situation d'apprentissage.

#### Des tâches de *production ou d'activités assez complexes*

L'examen du contenu d'enseignement-apprentissage de la première situation (*l'étude de la lettre*) montre qu'il s'agit d'une activité d'apprentissage à situations complexes. Elle porte sur deux grandes compétences disciplinaires à situations complexes (lecture-compréhension, production écrite), décomposables en activités et tâches langagières à résolutions de problèmes (savoir-faire) ; lesquelles s'appuient sur des ressources en grammaire de texte et en grammaire de la phrase, en vocabulaire, en orthographe et en conjugaison réalisables en tâches langagières ou en exercices. Les tâches de résolution de situations-problèmes visent des compétences communicatives et sont à distinguer des activités langagières connues sous l'appellation d'«exercice/» qui se réalisent généralement, individuellement, comparativement aux tâches communicatives, en vue de réviser la grammaire, le lexique, la phonétique et l'orthographe. C'est, comme le définit H. BESSE, 1984 cité par BERTOCCHINI « une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marquée, tâche demandée par le professeur aux apprenants et évaluée par lui » (2008 :195).

D'une manière générale, les activités d'apprentissage définies dans le programme d'étude sont des situations problèmes qui nécessitent que l'apprenant mobilise des ressources antérieurement acquises pour développer des compétences de complexité progressive.

Toutefois l'examen des déroulements plan de cours observés n'a pas véritablement pris en compte les principes de mise en œuvre de la pédagogie de l'APC qui préconise des activités de résolution de situations-problèmes.

### 3. Analyse d'une séance de cours et proposition d'une approche par intégration des acquis

Les observations de classe effectuées et les entretiens avec l'enseignante de la classe de 4<sup>ème</sup>, notre informatrice principale, nous ont permis de constater que la démarche de l'APC qui inclut la pédagogie de l'intégration des acquis n'est pas vraiment mise en œuvre.

#### 3.1. Résultats de l'observation d'un cours de français et analyse

La séance sur la compétence disciplinaire de la communication écrite (CD3) a porté sur la conjugaison des *temps composés de l'indicatif*. Mais la compétence disciplinaire de lecture (CD2) a constitué l'étape obligée pour la compréhension de la situation d'apprentissage que voici :

« -Votre secours inespéré m'a sauvé tout comme si vous m'aviez empêché de tomber dans un trou. Ce que vous appelez injustice, je l'ai toujours accepté sans m'étonner. [...] »

*L'ingénieur fut vivement frappé par le raisonnement de ce paysan illettré et sa résolution de communiquer à autrui la lumière qui venait de naître en lui. [...]*

-Vous m'avez ouvert les yeux, dit-il. Notre rencontre fera date dans ma vie. Avant de retourner dans votre village, revenez me voir. »

Jean PLIYA, *L'arbre fétiche*, Editions CLE Yaoundé, 1971, pp.63-64



Tableau 1 : Objectifs d'apprentissage

Séance 1 : Lecture-compréhension - Conjugaison(CD2)	
Objectif 1 : Relever dans un texte les temps composés de l'indicatif utilisés	Contenu : les temps composés de l'indicatif
Séance 2 : Production écrite-grammaire – conjugaison (CD3)	
Objectif 2 : Rédiger un récit dont les actions sont achevées	Contenu : le passé-composé et le passé simple

Source : enquête réalisée en janvier 2017

Les objectifs définis pour ce cours de conjugaison ont conduit l'enseignante à la proposition des activités et des consignes suivantes :

Tableau 2 : Proposition d'activités et consignes

Activité proposée	Consignes proposées	Observations
Activité 1 : Observation-découverte	1-Relève du texte les verbes conjugués aux temps composés et précise leur temps de conjugaison. 2-Le verbe souligné dans le texte traduit une action. Dis si l'action est achevée ou si elle est en cours d'achèvement.	L'apprenant est amené à être très actif pendant la lecture afin de repérer les verbes conjugués aux temps composés.  Cette activité lui favorise l'accès au sens et permet de faire des hypothèses sur les temps passés utilisés...
Activité 2 : Analyse-manipulation	1-Cite les quatre temps composés du mode indicatif et indique celui qui n'a pas été utilisé par l'auteur dans le texte. 2-Recopie la phrase suivante et mets le verbe conjugué à ce temps: «Notre rencontre fera date dans ma vie» 3-Dis comment est formé chacun des quatre temps composés de l'indicatif	Il s'agit ici des ressources : les outils à maîtriser pour résoudre des situations-problèmes.
Activité 3 : Réinvestissement	Mets chaque verbe noté entre parenthèses aux temps que tu jugeras approprié : passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur. 1-Quand il (localiser) la panne, il put réparer la machine. 2-Les campeurs (démonter) leurs tentes lorsque j'arrivai. Quand je (jardiner) toute une journée, j'ai la courbature le soir. 3-Ils (régler) leur problème en dix minutes.	Idem.  La maîtrise des règles de formation des temps composés n'est pas la résolution d'une situation-problème.  Une activité de réinvestissement doit être pour l'apprenant une occasion de mobiliser ses savoirs et savoir-faire pour réaliser une tâche complexe.

Source : enquête réalisée en janvier 2017

Les trois activités présentées dans ce tableau ne sont pas des activités d'apprentissage à situations complexes. Ce sont des activités portant sur les savoirs en grammaire et en conjugaison. En fait, ce sont des savoirs que l'apprenant doit maîtriser sur la grammaire des temps composés et le lexique des verbes pour être en mesure de réaliser des activités de résolution de situation-problèmes. Mais il ne pourra pas développer des compétences de communication, si l'enseignant ne lui donne pas des activités/tâches de situations-problèmes à résoudre.

Pour mettre en œuvre les activités d'apprentissage, le modèle de l'APC a prévu des stratégies de travail qui sont :



- Le travail individuel qui permet à l'apprenant de réfléchir lui-même sur le problème que pose l'activité et de le résoudre en suivant les consignes de son l'enseignant ;
- Le travail en groupe qui permet à l'apprenant de confronter ses données avec ses camarades membres de son groupe. L'équipe est en général constituée de six personnes. Ce qui est important dans le travail en équipe, c'est que chacun exploite les idées des autres membres ;
- Le travail collectif, quant à lui est celui qui permet aux apprenants de travailler ensemble avec les autres camarades de la classe et le professeur pour aboutir à une résolution commune du problème posé. La durée pour chaque stratégie dépend de la consistance de l'activité.

Cette organisation de travail nous permet de dire que l'APC permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages.

D'une manière générale, les données recueillies (Résultats 1, 2 et 3) nous amènent à dire que l'apprentissage d'une langue ne peut être de qualité que dans la mesure où les activités d'apprentissage qu'on propose aux apprenants sont de réelles tâches à accomplir. Il s'agit d'activités d'apprentissage qui visent avant tout la construction de l'apprenant, sa socialisation et son développement personnel. L'apprenant compétent est celui qui se sert des ressources acquises pour parvenir à des productions cohérentes. Le programme élaboré dans l'optique de l'intégration des acquis propose un éventail dense d'activités d'apprentissage aussi à l'oral qu'à l'écrit. L'enseignant devra bien se documenter pour proposer les activités requises aux apprenants afin de le rendre actif dans son apprentissage. Il est aussi nécessaire que les connaissances en ressources soient données / enseignées aux apprenants afin de leur permettre d'avoir des acquis linguistiques à mobiliser pour la réalisation des tâches à situations complexes.

### 3.2. Mise en œuvre d'une démarche axée sur la pédagogie par intégration des acquis

Dans l'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire, nombreuses sont les activités qui permettent d'atteindre les compétences de production écrite. Nous proposons l'activité de production écrite qui permet la mobilisation de ressources pour résoudre la tâche suivante :

Voici la consigne : « Ecris une lettre à un ami pour lui faire part de la visite effectuée le mois dernier dans votre école par une délégation étrangère conduite par Monsieur le maire. »

Quelques questions nous inspirent : L'activité proposée favorise-elle la conceptualisation par l'apprenant du processus d'intégration ? Quelles sont les ressources (savoirs, savoir-faire et s'avoir-être) nécessaires à la réalisation de cette situation-problème et quelles autres compétences l'apprenant doit développer pour la réaliser ?

Voici présentée ci-dessous une proposition de démarche APC

#### Etape 1 :

A partir d'un texte présentant la situation d'apprentissage, l'enseignant procède à la révision des ressources nécessaires à compétence visée (production écrite d'une lettre à un ami).

Mise en place des ressources nécessaires à la réalisation de l'activité. Ce sont les savoirs et les savoir-faire en grammaire, en orthographe, en conjugaison, en vocabulaire... ; l'enseignant et les apprenants interagissent dans l'apprentissage des disciplines que nous venons de citer.

Les séances de cours suivants comportent des éléments linguistiques et des savoir-faire pouvant servir d'outils pour la résolution de la situation-problème proposée.

Tableau 3 : Ressources linguistiques correspondant aux objectifs langagiers définis

Objectifs langagiers	Ressources linguistiques (savoirs, savoir-faire)
Raconter des événements passés	Le passé composé avec « être » et « avoir » ; les expressions de temps ; les pronoms personnels compléments ; le pronom relatif qui ; Les connecteurs ; l'indéfini, etc.
Situer un événement avec précision ou imprécision	



Caractériser une personne	Les adjectifs qualificatifs ; la phrase simple, les pronoms personnels compléments, sujet ; pronom relatif qui ; etc.
Décrire un lieu	
Exprimer ses sentiments ; ses souhaits ; argumenter	Les pronoms possessifs ; démonstratifs, les verbes d'opinion (je crois que... je pense que...) je voudrais/j'aimerais + pro (nom) + verbe ; etc.
Dire ses impressions	

Source : Enquête réalisée en février 2017

## Etape 2 :

Cette phase est celle de l'intégration des acquis. C'est la phase de réinvestissement. C'est bien celle où l'apprenant agit seul. Il en est l'unique acteur. Il doit à réinvestir les acquis préalablement maîtrisés pour résoudre la tâche complexe de production écrite. Hors évaluation sommative, sa réalisation peut se faire en groupe.

Face à la rédaction de la lettre, l'apprenant réfléchit au contenu de la lettre à écrire ; quelles informations données ? Comment commencer ? Comment finir ? Les connecteurs à utiliser ? La liste n'est pas exhaustive.

Les réponses à ces questions sont-elles pertinentes pour la production ?

Les formes exigées pour la rédaction d'une lettre sont utilisées correctement ? Est-ce que le texte produit est lisible ? Propre ? Les mots sont-ils bien choisis ?

L'apprenant devra mobiliser les ressources linguistiques et non linguistiques (protocolaires) pour construire un texte cohérent. Il est responsable de la façon dont il construit sa production, de la qualité du texte produit. Et de ce fait, il a plus de pouvoir sur ce qu'il construit comme texte.

L'enseignant, lors de la première phase, doit chercher à mettre en place des conditions d'apprentissage qui vont lui permettre de réorganiser la structure cognitive en faisant appel à sa mémoire. L'apprentissage est « plus efficace et durable lorsque l'apprenant est actif dans la construction des savoirs. » (Unesco/IBE, 2010 : 9).

## CONCLUSION

L'adhésion des pays francophones d'Afrique à l'APC a nécessité la refonte de leurs curricula et a désormais inscrit l'apprentissage du français dans un processus actif de résolution de situations problèmes où sont régulièrement proposées des activités d'intégration des acquis.

Ce travail nous a permis d'analyser le contenu du programme d'enseignement du français selon l'APC et les activités qui permettent à l'apprenant de construire son apprentissage. Le programme élaboré dans l'optique de l'intégration des acquis propose un éventail dense d'activités d'apprentissage aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les activités d'apprentissage proposées aux apprenants visent des ressources à intégrer pour la résolution des situations-problèmes. L'enseignant devra faciliter les apprentissages à son apprenant et l'encourager dans le développement de sa personnalité.

Le système éducatif béninois, ayant adopté cette méthodologie comme la plupart des états francophones d'Afrique subsaharienne, doit résolument s'engager à modifier les habitudes d'apprentissage des apprenants en vue de les amener à apprendre avec les activités qui leur permettent de développer et de construire durablement leurs compétences langagières. La pédagogie de l'intégration développée par l'APC est un moyen efficace d'apporter à l'apprenant non seulement des savoirs et des savoir-faire constructifs de sa personnalité.

Cependant il convient de reconnaître que cette approche est assez complexe et ne peut être mise en œuvre efficacement et d'une manière durable que lorsque les enseignants seront régulièrement bien formés et qu'en retour, ils acceptent d'appliquer dans leurs cours de français, les enseignements reçus. Mais pour ce faire, des conditions favorables de la mise en œuvre de cette pratique s'imposent : groupe d'élèves motivés, matériels disponibles, emploi du temps bien étudié, etc. Une bonne imprégnation de cette méthode d'intégration par l'enseignant, les moyens mis en œuvres pour sa réalisation, une bonne construction de la situation problème et une évaluation adéquate et rationnelle, sont tant d'éléments pour une bonne conduite de l'approche par les compétences. Et c'est dans cette optique d'intégration des acquis que l'APC apparaît aujourd'hui comme une solution appropriée pour faire de l'élève d'hier l'apprenant d'aujourd'hui actif à construire durablement ses compétences.



Il ressort de cette étude que les activités d'apprentissage proposées par l'APC sont, avant tout, des activités de compétences langagières comme celles définies dans les approches communicatives et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) pour les langues. Tout compte fait, l'approche confère à l'apprenant un statut comme celui postulé par les concepteurs du CECR (CECR : 2001 :15) ; en ce sens que pour eux, l'apprenant d'une langue est considéré comme un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ».

Pour finir, nous dirons à la suite de ROEGIERs que pour une éducation de meilleure qualité, l'élève doit prendre une part sans cesse plus active à ses apprentissages, le plus souvent possible. Cette activité de l'élève peut se concrétiser de multiples manières : travaux de groupes, recherches sur Internet, enquêtes, projets... (2008 :2)

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bertocchini, P. & alii, (2008). Manuel de formation pratique. Pour le professeur de FLE. Paris, CLE International.
- Besse, H. & PORQUIER, R., (1984), Grammaires et didactiques des langues. Hatier-CREDIF, Coll. LAL
- Boutin, G., (2004), *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*, in Connexion, N° 81 pp. 25-41
- Conseil De L'europe, (2001). Cadre européen commun de référence pour d'apprentissage et l'enseignement des langues. Paris, Didier.
- Cuq J.-P. (dir.), 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International.
- Cuq, J.-P., GRUCA, I. (2003), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Collection français langue étrangère. P.U.G.
- Egbako, E., (2012), Identification des paramètres pédagogiques intervenants dans l'enseignement d'une langue nationale au premier cycle du secondaire de l'enseignement général, mémoire de maîtrise, DSLC, FLASH ? UAC
- Infre, (2000), Champs de formation : Français, cours moyen première année (CM1), version expérimentale, (suite), Porto-Novo
- Kpogodo, M., (2011), Approche par compétences en français, une véritable casserole trouée
- Legendre, L., (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Programme d'étude, classe de 4<sup>ème</sup>*, version actualisée, Avril 2015
- Perrenoud, P., (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF éditeur.
- Roegiers, X., (2008), *L'approche par compétence en Afrique Francophone : Quelques tendances*, Genève, Suisse, Bureau International d'étude de l'UNESCO.
- , (2006), *L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, Edicef
- , (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat
- UNESCO/IBE, (2010), *Données mondiales sur l'Education*, 7<sup>ème</sup> édition, WED



## Les Auteurs de Liens *Nouvelle série* N°23, *Volume 1*

AGBA YOBOUE Kouadio Michel : Enseignant-chercheur, Département des langues- section anglais.  
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire.

AGBOTON Florentine : Université d'Abomey-Calavi. FLLAC/DSLC. Bénin

BA Cheikh Moctar : Centre de Recherche Philosophiques et Épistémologiques (CEREPHE)  
Département de Philosophie de la FLSH de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BA Tafsir Mamour : Professeur de Lycée Ababacar Sy de Tivaoune . Université Cheikh Anta Diop de  
Dakar, Sénégal.

CHARLIER Jean-Émile : Sociologie de l'éducation, analyse des politiques publiques. Université  
catholique de Louvain.

DIOP Momar : Université Gaston Berger, Sénégal.

DIOUF Pierre Mbid Hamoudi : Maître de conférences assimilé en langue et littérature et civilisation  
grecque, Département de Langues et Civilisations anciennes. Université Cheikh Anta Diop de  
Dakar, Sénégal.

DOUAMBA Kirsi Jean-Pierre : Institut Des Sciences de Ouagadougou - Burkina Faso.

FALL Sowrou : Doctorant, E.T.H.O.S. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal

GUEYE Demba : Inspecteur de l'Education et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop, Dakar,  
Sénégal.

KAMATE Severin : Doctorant en Sciences de l'Education. École Normale Supérieure de Bamako  
DER- Philo-Psycho-Pédagogie et Sociologie (PPPS) Bamako, Mali.

KANAZOE Sénon : Université Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo/ U.F.R.-LAC/D.L.M. Burkina Faso

KANTE Moussa Keiffing : École Normale Supérieure de Bamako. DER –SVT. Mali

KONE Bérédougou : Didactique des Sciences de la Vie et de la Terre. École Normale Supérieure de  
Bamako. DER- Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Bamako, Mali.

KOUTOU Yvonne : Laboratoire de Recherche en Sciences Humaines. Université de Koudougou

MANCABOU Nzale B. Pascal : Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

MBODJ Ismaïla : Doctorant en Didactique des disciplines/Didactique de la géographie. Laboratoire  
Éducation et Formation – ISE- FASTEF. Formateur au CRFPE de Rufisque. Sénégal

MİGA Mohamed Sida : Faculté des Sciences et Techniques-USTT-Bamako. Mali.

MOUMOULA Issa Abdou : Maître de Conférences CAMES en Psychologie, enseignant-chercheur  
au département de psychologie de l'UFR lettres et sciences humaines. Université de Koudougou,  
Burkina Faso

PANAIT Oana : Analyse des politiques publiques, sociologie de l'éducation. Université catholique de  
Louvain.

SAKO Daouda : Inspecteur Général de l'Education Nationale. Bamako Mali.

SANGARE Solomani : École Normale Supérieure de Bamako. DER - DER- Philo-Psycho-Pédagogie  
et Sociologie (PPPS) Bamako, Mali.

SAWADOGO Timbila : Ecole Normale Supérieure, Université de Koudougou, Burkina Faso.



SÉLÉZILO Apollinaire : Maître de conférences. Institut de Linguistique Appliquée. Université de Bangui, République centrafricaine.

SOW Amadou : Maître assistant, littérature africaine orale et écrite, littérature écrite en langues nationales, didactique des lettres, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF), Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Sénégal.

ZIDA Hamado : Ecole Normale Supérieure. Université de Koudougou., Burkina Faso.