HAL
open science

De la conceptualisation de la compétence à sa modélisation didactique : vers une approche par compétences pour l'enseignement du français au Liban

Racha Ghosn

To cite this version:

Racha Ghosn. De la conceptualisation de la compétence à sa modélisation didactique : vers une approche par compétences pour l'enseignement du français au Liban. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2012. Français. NNT : 2012MON30088 . tel-01124033

HAL Id: tel-01124033

https://theses.hal.science/tel-01124033

Submitted on 6 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY- MONTPELLIER III
Arts et Lettres, Langue et Sciences Humaines et Sociales

Année2011-2012

|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
N° attribué par la bibliothèque

ÉCOLE DOCTORALE
Nº 58. Unité de recherche : Dipralang. Code : EA:739

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III
Discipline : Sciences du Langage

Présenté et soutenu publiquement par

Racha Kamal GHOSN

le 13 mars 2012

DE LA CONCEPTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À SA MODÉLISATION DIDACTIQUE

VERS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU LIBAN

Thèse dirigée par :
Madame Michèle VERDELHAN-BOURGADE
Professeur émérite à l'Université Paul Valéry- Montpellier III

JURY

M. Bruno MAURER, Professeur à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III.

M. Christian PUREN, Professeur émérite à l'Université de Saint-Étienne.

M. Daniel VÉRONIQUE, Professeur à l'Université de Provence.

Mme Michèle VERDELHAN-BOURGADE, Professeur émérite à l'Université Paul- Valéry, Montpellier III.

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY- MONTPELLIER III
Arts et Lettres, Langue et Sciences Humaines et Sociales

Année 2011-2012 |__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
N° attribué par la bibliothèque

ÉCOLE DOCTORALE
Nº 58. Unité de recherche : Dipralang. Code : EA:739

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III
Discipline : Sciences du Langage

Présenté et soutenu publiquement par

Racha Kamal GHOSN

le 13 mars 2012

DE LA CONCEPTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À SA MODÉLISATION DIDACTIQUE

VERS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU LIBAN

Thèse dirigée par :
Madame Michèle VERDELHAN-BOURGADE
Professeure émérite à l'Université Paul Valéry- Montpellier III

JURY

M. Bruno MAURER, Professeur à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III.

M. Christian PUREN, Professeur émérite à l'Université de Saint-Étienne.

M. Daniel VÉRONIQUE, Professeur à l'Université de Provence.

Mme Michèle VERDELHAN-BOURGADE, Professeure émérite à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III.

À la mémoire de mon père Kamal qui a disparu tôt

À ma mère Fatima

À mon mari Chadi

À ma petite fille Lynn

À mes frères Mohamed & Waël

REMERCIEMENTS

Comment ne pas avoir une pensée chargée d'émotion et d'affection pour tous ceux qui m'ont accompagnée et menée jusqu'à ce jour tant rêvé et convoité.

À commencer par Madame le Professeure Michèle VERDELHAN-BOURGADE qui m'a fait l'honneur absolu de suivre, encadrer et soutenir ce travail. Son professionnalisme, sa rigueur et sa patience m'ont apporté une aide considérable.

Je tiens également à faire part aux membres du jury ici présents de l'expression de ma gratitude la plus profonde. Leur présence constitue pour moi un véritable honneur.
Que MM. les Professeurs Bruno MAURER, Christian PUREN et Daniel VÉRONIQUE trouvent en cela tout le respect que je leur dois.

Pour leur encouragement et leur assistance, qui m'ont permis d'achever cette thèse dans de bonnes conditions, je remercie chaudement mon adorable mère Fatima pour toutes ses prières et son soutien, et mon frère Waël.

Mes remerciements les plus profonds vont à mon frère le Professeur Mohamed qui tout au long de mon travail, m'a soutenue et encouragée. Sans lui mon rêve ne serait jamais devenu une réalité.

Un grand Merci à mon mari Chadi, d'être toujours à mes côtés pour me soutenir, et m'aider dans la mesure du possible, mais surtout pour donner du gout à ma vie par son amour.

Un merci tout particulier, à ma petite fille Lynn, mon ange, qui me tenait compagnie pendant la rédaction de cette thèse.

J'exprime toute ma reconnaissance et ma gratitude à Mme Isabelle Viry, pour la relecture de ce manuscrit et à Mlle Carolina Velloso pour son aide dans l'organisation de cette thèse.

Enfin, une pensée pour tous mes amis avec qui j'ai partagé un café, une salle, un repas pendant ces années de travail. À vous tous, je vous voue une profonde considération.

SOMMAIRE

Introduction …….....…11

Partie 1 : regards distincts sur la genèse et le traitement des compétences dans les différents champs d'études……29

Chapitre 1 : le paradigme de la « compétence » et ses ambiguïtés une distinction clairement posée du côté des linguistiques, des psychologues et des spécialistes des sciences du travail.....33

Chapitre 2 : la modélisation didactique de la notion de compétence……85

Partie 2 : impact de l'introduction de l'APC sur le système éducatif libanais : réalité et perspectives……..…193

Chapitre 3 : cadre théorique de l'étude du terrain……..197

Chapitre 4 : l'APC au Liban entre des conditions d'enseignement mal adaptées et la possibilité d'un changement adéquat……...223

Chapitre 5 : le module d'intégration « les épreuves d'évaluation par compétence »…..277

Chapitre 6 : comment articuler APC, enseignement et programme dans les écoles publiques libanaises ? Principes et processus des réformes par APC…….319

Conclusion……...359

Bibliographie……...367

SIGLES ET ACRONYMES UTILISÉS

AIF: L'Archéologie industrielle en France (revue).

APC: Approche par compétences.

CRDP: Centre de recherche du développement pédagogique.

CECR OU CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues.

MEC: Ministère de l'Education du Québec.

OTI: Objectif terminal d'intégration.

SER: Syndicat des enseignants romands.

UNICEF: Le Fonds des Nations unies pour l'enfance/ United Nations of International Children's Emergency Fund.

INTRODUCTION

Le choix d'un système d'éducation a plus d'importance pour un peuple que celui de son gouvernement.

(Gustave Le Bon; Aphorisme du temps présent -1913).

A- Le français au Liban.

Le Liban est un lieu de rencontre de civilisations et de cultures. Cela tient à sa situation géographique et stratégique entre l'Orient et l'Occident. Les peuples qui y vivent ont toujours utilisé plus de deux langues. Pour décrire une identité distincte des autres, chaque communauté libanaise a adopté une langue étrangère qui, au fil du temps, est devenue sa marque identitaire et distinctive. La communauté musulmane a choisi l'anglais tandis que les chrétiens ont préféré le français.

De nos jours, le français et l'anglais sont les deux principales langues étrangères présentes au Liban.

En effet, l'implantation du français au Liban remonte bien avant le Mandat français (1920-1943). Sa présence fut d'ordre politique et religieux avant d'être linguistique et culturelle.

Le temps des croisades marque les débuts de l'influence française au Liban. Du VIIème jusqu'à la fin de la guerre 1914-1918, le Liban faisant une partie d'une suite d'Empires musulmanes gouvernés par des sultans et des califes. En 1516, les Ottomans viennent prendre la place des mamelouks. Ainsi, la Sublime porte gouverne toute la région. A la suite de cette date, François Ier, le roi de la France, décrit les relations distinctives que Paris entretient avec la Sublime Porte. Alors, la France se caractérise par des privilèges en ce qui concerne la protection des chrétiens d'Orient. Ce qui a donné lieu à l'installation de diverses communautés religieuses dans la région dont l'une de leurs principales activités est l'éducation, et donc l'inauguration des écoles.

Au début du XIXème, les interventions européennes mènent à l'issue de la guerre 1914-1918 à la chute de l'empire ottoman. Ainsi, le Proche-Orient se partage entre les deux principales puissances coloniales du moment, l'Angleterre et la France. Le Liban est placé sous mandat français. L'enseignement du français et de l'arabe est obligatoire dans toutes les écoles. Le français a un statut officiel conjointement avec la langue arabe.

À l'indépendance en 1943, seul l'arabe littéraire est considéré comme langue officielle. Concernant le statut du français, il a provoqué plusieurs conflits intercommunautaires. Ainsi, en 1943, des voix chrétiennes autorisées s'élevèrent pour réclamer que le français fût déclaré langue officielle conjointement avec l'arabe. C'est que, à leurs yeux, la survie des chrétiens dans cette région du monde, était indissociable de leurs liens culturels avec l'occident, en particulier d'une pratique fondamentale de la langue française, susceptible de leur assurer un accès constant à leurs sources anthropologiques et spirituelles. Les musulmans n'étaient certes pas opposés à l'enseignement et à la pratique des langues occidentales, mais ils ne convenaient pas que le Liban pût jouir d'un statut linguistique différent de celui des pays arabes. (Abou, S.1994, p.416).

En 1970, une décision a été prise par le ministre de l'éducation d'arabiser l'enseignement des matières scientifiques jusqu'au cycle primaire. Mais ce sont juste les écoles publiques et quelques écoles privées qui ont appliqué cette loi. Concernant les écoles des missionnaires, par exemple, ils ont visé d'améliorer le niveau de la langue française de leurs élèves, en accordant à cette langue un statut privilégié. C'est pourquoi, ils ont choisi d'enseigner l'histoire et la géographie en français et non pas seulement les matières scientifiques.

La guerre se déclenche en 1975 et dure quinze ans. Tout le domaine éducatif était largement touché (bâtiments bombardés, déplacement difficile, etc.). Cette guerre n'a pris fin qu'avec l'accord de Taëf. Ce dernier ne se contente pas de traiter des questions politiques, mais il aborde aussi le problème de l'éducation et de l'enseignement. Il suggère pour cela un projet à réaliser. Ce projet est à l'origine du Plan de Redressement Pédagogique de 1993, de la Restructuration du système éducatif de 1995 ainsi que de l'établissement de nouveaux programmes de 1997 et de la rédaction des nouveaux manuels scolaires.

Mais le statut du français au Liban est-il français langue étrangère (FLE)? Français langue seconde (FLS) ? Ou bien français langue étrangère à statut privilégié?

Les lois sur l'éducation n'ont pas précisé le statut du français au Liban. Or, au début des années 90 les différences entre FLS/FLE et leurs implications sur la place du français dans les programmes scolaires et par rapport aux langues étrangères existantes au Liban ont commencé à faire débat. Ainsi, plusieurs participants, au colloque sur *« la langue d'enseignement au Liban »* qui a eu lieu à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines à l'Université de Balamand, et qui a duré 4 jours: du 30 avril au 3 mai 1992, ont posé la question concernant le

statut du français au Liban pour voir s'il est une FLE, FLS ou tout simplement une langue de culture ou de communication. Jabour, J. déclare : « qu'au Liban, le français langue d'origine étrangère acquiert le statut de LS, voir de langue privilégiée, car elle est enseignée dès la maternelle, de même qu'elle est une langue d'enseignement pour les matières scientifiques ». (Jabour in Acte de colloque, 1992, p. 275).

Quant à Haddad, K., elle estime que le français est un FLS au Liban. Cela tient à son usage qui est socialement incontestable et « n'est pas réservé uniquement à l'aire scolaire ou universitaire ». (Haddad in Acte de colloque, 1992, p.297). Elle se base sur «deux critères qui différencient les divers degrés de LS suggérés par Chaudenson, R. dans ses propositions pour une grille d'analyse des situations linguistiques dans l'espace francophone (1998) », à savoir le statut officiel de la langue française et le corpus; c'est- à -dire « le volume de production linguistique en français et la nature de la compétence et de la performance linguistique des locuteurs du français » (Haddad in Acte de colloque, 1992, p.298).

À l'université Saint-Joseph à Beyrouth, un autre colloque est organisé par la faculté des Lettres et des Sciences humaines les 20, 21, 22 mai 1993 sur « le FLS ». Ces actes de colloque sont publiés sous la direction d'Abou Selim et de Haddad Katia (1994) sous le titre de *Francophonie différentielle.*

Haddad, K. affirme, une fois de plus, que le français est FLS au Liban parce que 80% de la population fréquente des écoles francophones. Divers revues, magazines sont édités en français et la littérature d'expression française est très florissante.

Pour Abou, S. le français n'est pas seulement un outil d'acquisition des connaissances scientifiques et juste un moyen de communication, mais il est aussi considéré comme une langue de formation et de culture qui, à travers les dissertations, les commentaires composés et les analyses de textes, permet à l'élève et plus tard à l'étudiant, quelle que soit sa spécialité, de structurer sa pensée et de discipliner sa sensibilité. Par son aptitude à inciter l'usager à l'esprit critique et au discernement des valeurs au sens esthétique et à la puissance spéculative, il façonne la personnalité profonde du Libanais, suscitant chez lui, à l'égard de la langue et de la culture arabes, une attitude franchement novatrice. (Selim, A., 199, p. 418).

Pour lui, en dépit des années de guerre et malgré l'évolution de l'anglais, le français reste comme LS car « tel qu'enseigné et pratiqué, le français contribue au développement intégré de la société, stimulant sa créativité dans les divers secteurs d'activité. La réduction du français au

statut de FLE, à l'instar de l'anglais, le commanderait à n'être plus, s'il survit, que l'instrument de développement d'une société de consommation ». (Selim, A., 1994, p.422). Il déclare que trois catégories de francophones existent au Liban, suivant qu'ils ont le français comme FLM, FLS, ou FLE. Ce qui lui paraît évident, c'est «l'expansion de la langue seconde».

Abou Assaly, B. étudie le statut du français au Liban sous une autre vision. En analysant « l'implicite dans l'usage du français au Liban », elle classe les Libanais, en fonction de leur compétence à maitriser l'implicite, en quatre catégories différentes:

1- Ceux qui possèdent de compétences quasi-maximales et qui savent utiliser, à bon escient, toutes sortes de formulations indirectes (présupposés, allusions, métaphores…).
2- Ceux pour qui le français est une langue de communication. Ils peuvent utiliser facilement toutes les ressources de la langue au niveau de l'explicite et peuvent même employer certains termes et expressions connotés.
3- Ceux qui révèlent des compétences insuffisantes et commentent plusieurs erreurs au niveau lexical, syntaxique ou phonétique.
4- Ceux qui révèlent une maîtrise de l'implicite nettement inferieure à celle de l'explicite, et qui produisent des contenus implicites involontaires ou des énoncés qui comportent des erreurs diverses liées à l'implicite.

Il ressort de ces différents points de vue que le statut du français n'est pas étudié de la même façon. Pour certains, c'est un FLE mal maîtrisée malgré les efforts déployés pour son enseignement. « […] En matière de FLE, les connaissances de ceux qui arrivent jusqu'à l'université (et dont certains enseignent le FLE dans les écoles primaires) se réduisent à bien peu de choses. […] Doit-on appeler « connaissance d'une LE » des rudiments qui n'habilitent pas le titulaire à rédiger une lettre de vingt lignes ni à soutenir une conversation de cinq minutes? » (Beydoun, A., 1993, p.112).

Hafez, S. en 2006 dans son livre intitulé *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban,* considère lui aussi que le français est une LS au Liban.

Donc, la plupart sont d'accord sur le fait que le français n'est pas une langue véhiculaire au Liban. C'est une langue d'enseignement qui est introduite dès l'école primaire et qui sera la langue de plusieurs disciplines tout au long de la scolarité. Au niveau juridique, on remarque « un vide officiel » en ce qui concerne le statut du français. Même, les nouveaux programmes

restent flous sur le sujet et ne précisent pas la place exacte du français face à l'arabe et à l'anglais. Au niveau social, le français n'est langue de communication que pour une minorité.

En guise de conclusion, le français n'est peut être langue seconde que pour les Libanais privilégiés qui fréquentent les écoles francophones ou les écoles privées nationales qui possèdent un bon niveau en FLE et des enseignants dotés d'une bonne formation linguistique et pédagogique. Les élèves de ces écoles passent le baccalauréat français et possèdent « une culture bilingue raffinée (qui) a su produire des auteurs tels que Georges Schéhadé, Nadia Tuéni, Salah Steité, Vénus Khoury-Ghatta ou Amin Maalouf ». (Hafez, S., 2006, p.305).

Pour le reste de la population qui n'a pas les moyens de payer les frais d'inscription exorbitants de ces écoles, et qui se voient obligés d'avoir recours à l'école publique ou à des écoles de bas niveau, le français est une langue étrangère à cause de nombreuses lacunes et problèmes dont souffre le secteur public.

B- Le français dans les programmes scolaires: anciens, nouveaux et actuels

Qu'il s'agisse des objectifs visés, du contenu des manuels scolaires, des méthodes d'enseignement, les raisons d'un changement radical étaient massivement présentes dans les structures éducatives au Liban.

En effet, les méthodes et les programmes optés datent de 1946. Depuis ce moment là, quelques simples changements ont eu lieu. Calqués sur ceux de la France, ils n'ont guère subi de choix méthodologiques en dépit de l'évolution de la didactique des langues. En outre, ils n'ont pas été appréhendés dans une optique du FLE.

Dans le système éducatif libanais, la langue française est avant tout une langue d'enseignement. Depuis la maternelle, jusqu'à la dernière année du cycle secondaire, l'objectif de l'enseignement du français est l'acquisition du code linguistique (lecture, orthographe, grammaire, poésie, rédaction, vocabulaire, étude des textes littéraires, évolution historique, etc.).

Quant aux examens officiels, ils réservent aux épreuves en langue française les mêmes coefficients attribués à la langue arabe.

Mais malgré le temps suffisant consacré à son étude et après 12 années d'étude en langue française, les élèves n'arrivent pas à maîtriser cette langue et restent incapables de suivre une

conversation en langue française. Les études faites ont montré que les obstacles qui peuvent entraver une bonne acquisition d'une LS, cités par Girard, D. (1974 pp. 17-19) ne sont pas les causes des lacunes du français au Liban. Car le temps consacré à l'enseignement du français est suffisant, la langue française est introduite dès la maternelle et elle accompagne l'élève jusqu'à la fin de la scolarisation, finalement concernant le problème de l'interférence nous ne pouvons pas dire qu'il peut causer des achoppements à l'étudiant. En effet, les deux langues arabe et française sont distinctes du point de vue grammatical, lexical, syntaxique et phonétique (les règles syntaxiques et les habitudes linguistiques sont très différentes: l'alphabet varie qualitativement et quantitativement entre les deux; en arabe, on écrit et on lit de droite à gauche, le verbe se met au début de la phrase tandis qu'en français, c'est le sujet qui précède le verbe…). En bref, plus les langues sont semblables, plus on les confond. Ce qui n'est pas le cas pour le français et l'arabe…

Alors il faut chercher l'origine de ces problèmes dans les failles du système éducatif.

D'abord, ces programmes copiés sur ceux de la France ont longtemps considéré que le français doit être enseigné dans le cadre du FLM. Cela tient à la croyance que l'adaptation de la langue française avec les programmes, les méthodes, les manuels de son enseignement/apprentissage tels qu'ils sont utilisés en France dans les structures éducatives libanaises devrait amener aux mêmes résultats qu'en France. Cependant, s'il est vrai que l'acquisition d'une LS doit se faire dans des situations semblables ou comparables à celles dans lesquelles est enseignée le FLM; c'est- à -dire en plaçant l'élève dans des situations de communication et en multipliant les contacts avec les diverses situations dans lesquelles la L2 est utilisée, cela ne signifie pas qu'il faut abandonner les caractéristiques de la situation linguistique du pays où l'apprentissage se fait.

En somme, ces programmes sont désuets. L'élève a l'impression que ce que l'école lui apprend est un vrai décalage avec le vrai monde. Le côté théorique prédomine sur le côté pratique. Les informations s'accumulent en l'absence d'une sélection quantitative. Le processus d'enseignement\apprentissage s'articule autour de l'enseignant. L'élève se considère comme un réceptacle où on déverse des connaissances dépassées et chez qui on cultive le sens de l'individualisme car tout travail de groupe est exclu. De toutes ces conditions, découle un pourcentage élevé d'échec scolaire.

Ces problèmes ont été aggravés par la guerre qui a duré quinze ans et qui a empêché toute politique éducative, toute remise en question et tout renouveau des programmes d'enseignement. Finalement, au bout de trente ans en date du 17/8/1994, le ministère de la culture a proposé une modification radicale des programmes libanais en vue d'une relance pédagogique de tout le système scolaire. La charge de préparer un plan de redressement fut confiée au Centre National de Recherche et de Développement Pédagogique (CNRDP).

Les nouveaux programmes, en adoptant des méthodes d'enseignement diversifiées, avec une préférence pour les méthodes « modernes », à la lumière de la situation des élèves, des possibilités de l'école et de la nature de la matière enseignée, visent à résoudre les problèmes suivants:

- Les lacunes parues dans les anciens programmes au niveau des objectifs et des méthodes.
- La discontinuité entre le contenu des programmes et l'environnement extérieur.
- L'échec et le retard scolaire.

Pour remédier à ces problèmes, les nouveaux programmes ont eu recours à des procédés qui visent à réformer l'enseignement « dans une optique résolument moderne » pour plus d'efficacité et de rendement. Et dans cette vision:

- On essaie d'établir un certain équilibre entre les acquisitions théoriques et les applications pratiques.
- On rompt avec la conception classique de l'apprentissage, essentiellement basée sur l'enseignant, pour s'orienter vers une pédagogie plus centrée sur l'élève tout en créant chez lui une certaine autonomie : évoquée à plusieurs reprises dans le cadre du passage prévu des méthodes fondées sur le cours magistral et la prestation de l'enseignant, aux méthodes favorisant la coopération, le contrat didactique, le rôle de l'enseignant comme animateur vis-à-vis du groupe et/ou d'individus apprenant à gérer leur situation d'apprenants. (Abou Chacra, R., 2001, p.85).
- On veut exploiter toute la variété des supports et des outils pédagogiques sans se limiter au livre scolaire à travers l'utilisation des techniques audio-visuelles.
- On opte pour des contenus diversifiés, actualisés pour susciter l'intérêt et la curiosité des élèves en adaptant le choix des thèmes, des textes aux préoccupations des nouvelles générations.

- Contrairement aux anciens programmes qui ne laissent pas aux élèves le temps de respirer (25h pleines d'études et 1h d'éducation physique), les nouveaux programmes, en centrant l'apprentissage sur les élèves, visent à développer en plus de leurs compétences linguistiques, leurs aptitudes sportives et artistiques.

Mais une question se pose: est-ce-que la mise en application des nouveaux programmes, tels qu'ils sont annoncés dans le curriculum de 1997, a atteint ses objectifs?

Malheureusement, et on le dit avec regret, les résultats sont décevants. Les élèves ayant réussi au cycle primaire, complémentaire, secondaire et admis en première année universitaire, après avoir présenté un test de niveau, « posent des problèmes graves qui proviennent des lacunes dans leur formation au niveau de la compétence de communication, des méthodes de travail et de réflexion et de leur culture générale » (Iskandarany, N., 2005. P.22). Le chef de département de français à l'Université Arabe de Beyrouth et en même temps la coordinatrice de français à l'école officielle Fakhredine continue en déclarant que : « les mêmes déficiences apparaissent au niveau du savoir-faire: les méthodes de travail et de réflexion ne sont pas acquises » (Iskandarany, N., 2005. P.22).

Ainsi, à la lumière des études et des résultats statistiques obtenus, après un certain nombre d'années écoulées après la mise en application des nouveaux curricula, et au vu de la situation sur le terrain et en vue d'améliorer la motivation, les résultats de l'apprentissage des élèves libanais, il s'est avéré nécessaire de lancer une vraie réforme se basant sur des différents projets permettant d'élaborer une stratégie nationale de l'éducation qui concerne respectivement les cycles du Préscolaire, de l'Education de Base et du Secondaire, mais aussi les différentes filières de l'enseignement technique ainsi que de l'enseignement universitaire. Le ministère y a identifié les cinq axes prioritaires suivants:

1- 1er axe: Un enseignement dispensé sur la base de l'égalité des chances.
2- 2ème axe : Un enseignement de qualité qui contribue à la construction de la société du savoir.
3- 3ème axe: Un enseignement qui contribue à l'intégration sociale.
4- 4ème axe: Un enseignement qui contribue au développement économique.
5- 5ème axe: La gestion de l'éducation.

Mais après plusieurs années, ces projets restent des plans à exécuter comme le montrent les diverses études et les résultats sur le terrain.

C'est pourquoi, aujourd'hui, nous avons choisi de concrétiser un de ces projets décrit par le CRDP et qui est resté toujours au stade des intentions, à savoir : « L'approche par compétences ». « En vue d'améliorer les résultats de l'apprentissage des élèves, de réduire les disparités et d'augmenter les possibilités éducatives pour tous, une nouvelle approche d'enseignement et d'apprentissage est en passe d'être adoptée sur le plan national. Il s'agit de l'approche par les compétences, celles-ci étant considérées comme le fait de pouvoir mobiliser un ensemble de savoirs et de savoir-faire intégrés dans une production intervenant comme réponse de la part de l'élève dans le cadre d'une situation-problème. L'élève doit être capable de mettre en œuvre cette même compétence toutes les fois qu'il est confronté à des situations équivalentes faisant partie de la même famille de situations. L'avantage de cette approche est qu'elle permet de centrer les conditions de réussite sur un petit nombre de compétences de base par discipline (on adopte, de cette manière, un point de vue moins élitiste quand il s'agit de prendre des décisions au niveau des évaluations sommatives ou certificatives) ».

C- La nécessité d'une nouvelle réforme: Pourquoi l'APC?

Le monde de l'éducation a vécu ces dernières années plusieurs changements. L'évolution d'une perspective comportementaliste vers le constructivisme ou le socioconstructivisme, la transformation des pratiques des enseignants des modèles basés sur la transmission des savoirs vers des approches décrites comme participatives, la recherche du donner du sens aux apprentissages en opposition aux enseignements de contenus décontextualisés, et finalement le passage de la pédagogie par objectifs à la logique de compétences sont des exemples de ces changements. Cette logique de compétences vise à induire des changements de différents ordres et se décline sur maints plans. Elle concerne les finalités de l'éducation et invite à réfléchir sur la mission de l'école dans un nouveau monde dont le contexte économique et social est en changement perpétuel. Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'élève. Elle se base sur des « ressources » que l'élève doit être capable de « mobiliser » en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Une compétence est

« une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être... » [Bosman et al. 2000]. Beaucoup d'auteurs insistent également sur le fait que la tâche à réaliser doit être « inédite » : l'élève compétent doit pouvoir se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues, même si elles restent évidemment confinées dans le cadre d'une « famille de tâches » déterminée. (Bosman et al. 2000, Roegiers 2001).

En effet, le concept de compétence a émergé par le biais des projets de réforme des programmes d'écoles et de la formation à l'enseignement. De la *Competency-Based education and training* américaine des années 1970, au Socle commun de connaissances et de compétences français de 2005, en passant par la méthode DACUM en Nouvelle-Ecosse, le Renouveau pédagogique du collégial, du primaire et du secondaire au Québec à la fin des années 1990, la réforme du primaire en Belgique (1993-1994) et en Australie (1995), sans oublier les pays du Sud comme le Mexique, la Colombie, l'Algérie…, la réforme par l'école des compétences dépasse largement les frontières de notre continent pour atteindre l'ensemble des systèmes éducatifs du globe. Les résultats de l'application de cette approche dans ces divers pays a été positive. A titre d'exemple, en Tunisie, l'APC a conféré, selon les disciplines, et à l'école primaire, un gain moyen compris entre 3 et 6 points sur 20 aux élèves qui bénéficient de cette approche. Une autre étude menée à Djibouti, au niveau de la classe de 6ème en français a donné un gain situé entre 1,5 et 2,5 points sur 20 aux classes expérimentales de l'APC, par rapport aux classes témoins. Concernant la Mauritanie, les élèves des classes qui ont pratiqué l'APC, ont gagné 2,5 points sur 20 sur les épreuves APC.

En dépit des résultats obtenus, comme toute méthode d'enseignement ou approche suivie, l'APC connaît des détracteurs et des promoteurs.

Certains chercheurs tels que, Christiane Bosman, François-Marie Gérard, Xavier Roegiers, Philippe Perrenoud, Denyer, Jean-Marie de Ketele, Mohamed Miled, entre autres, voient dans l'APC une solution ou un moyen pour faire face aux évolutions permanentes, pour limiter les problèmes scolaires, pour donner un sens aux savoirs enseignés, pour répondre aux besoins des élèves, etc. D'autres attaquent cette APC parce qu'elle enferme les pratiques enseignantes dans une bureaucratie routinière. En 2000, Gérald Boutin et Louise Julien ont publié un virulent pamphlet contre l'introduction de l'APC: « les pouvoirs publics manipulent les « affaires éducatives » au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de

la culture et du développement des personnes, voire même de l'apprentissage ». En 2005, *les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (ULG)* ont publié un numéro explosif intitulé « *Les compétences : concepts et enjeux* ». Différents chercheurs en sciences de l'éducation y donnaient leur avis sur l'APC. À titre d'exemple, nous citons Dominique Lafontaine qui a évoqué le « désarroi des enseignants et des praticiens de terrain qui se demanderont légitimement comment les décideurs les ont lancés si vite dans une aventure pédagogique dont les périls paraissent nombreux ». Marcel Crahay a qualifié l'APC de « mauvais réponse à un vrai problème ». Sur le plan théorique, il estime aujourd'hui que le concept de « compétence » est une « illusion simplificatrice », qu'elle n'est « pas étayée par une théorie scientifiquement fondée » et qu'elle « fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie quand bien même ceux-ci sont en fait opposés ». Quant à lui, Nico Hirtt a consacré de différents articles à la critique de l'APC en montrant que derrière cette approche « se cachent essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail et que loin de favoriser l'innovation pédagogique, Elle est un élément de dérégulation qui renforce l'inégalité (sociale) du système éducatif ». Cette même idée est reprise par Angélique Del Rey qui considère que la notion de compétence est « ni plus ni moins qu'un processus néolibéral tendant à placer plutôt que l'éducation au service de l'homme, le petit d'homme à éduquer au service des besoins de l'économie » (Del Rey, A., 2010, p.8).

D- Intérêts, problématique, hypothèses, objectifs et axes de recherche.

Qu'en est-il pour le Liban? « Cette nouvelle pensée unique » qu'est l'APC constitue-t-elle une mystification pédagogique, un phénomène de mode ou une vraie approche pédagogique pertinente capable de résoudre les problèmes du système éducatif au Liban, une réponse appropriée aux besoins de l'éducation dans ce pays? Cette question vaste nous a conduit à notre objet d'étude particulier.

Cette recherche est née d'un double intérêt, d'une part, pour la nécessité de mettre en relief la question de l'efficacité du système éducatif et des politiques éducatives libanaises existantes, de recenser et d'analyser les activités menées dans l'évaluation pédagogique depuis l'implantation des dernières réformes dans l'enseignement primaire. D'autre part, pour faire le

point des grandes tendances actuelles au sujet de l'APC issues de l'importance et de l'impact de cette approche dans les différents pays qui l'ont appliquée et de la volonté d'accorder une attention particulière aux activités d'appropriation d'une démarche pédagogique selon l'APC et son adoption par le système éducatif libanais en situation réelle de classe. Elle s'inscrit dans la continuité d'un master recherche 2 en Sciences du langage consacré à la question de compétence en général.

Ce premier travail nous avait permis donc d'étudier la notion de « compétence », tout en examinant brièvement l'APC et sa relation avec le CECR. Cette thèse approfondit et généralise cette première étude en s'intéressant à l'impact de l'application de l'APC au Liban. Sa problématique s'articule autour de l'APC à l'égard de l'enseignement du français au Liban. L'APC peut-elle constituer une solution aux divers problèmes dont souffre le système éducatif libanais des écoles publiques au cycle primaire? (Echec scolaire, démotivation des élèves, etc). Constitue-t-elle un levier pour mieux adapter l'enseignement au Liban aux défis de la société moderne? Qu'implique-t-elle quant aux pratiques pédagogiques et aux objectifs de l'enseignement?

Pourquoi le secteur public?

Ce secteur est de création récente. Il s'est développé à partir des années 1950 mais il demeure encore embryonnaire par rapport au secteur privé à cause de la guerre qui l'a touché profondément. Les écoles publiques sont gratuites et laïques. Elles sont fréquentées par les milieux peu favorisés et généralement par la communauté musulmane. C'est dans ces écoles qu'une faiblesse générale dans toutes les matières, une démotivation et un refus d'apprendre, un taux élevé d'échec, de redoublement et d'abandon scolaire caractérisent la plupart d'élèves. L'enseignement des langues s'avère à un très bas niveau à cause des difficultés dues aux méthodes inadaptées aux besoins des élèves, à leur environnement linguistique qui ne leur offre que très rarement la possibilité de pratiquer les langues étrangères. Ainsi, quelqu'un ayant suivi un cursus dans une école publique sera désavantagé et handicapé par sa quasi-ignorance des langues étrangères. Parmi les obstacles à l'avènement d'un enseignement de qualité dans ces écoles, citons le niveau académique insuffisant du corps enseignant, l'absence de professionnalisme : « 62% des enseignants ne sont pas préparés pour exercer leur métier, que ce soit sur le plan scientifique ou pédagogique […] et ils enseignent selon les méthodes les

plus rétrogrades, cultivent le « par cœur » ce qui leur évite de réfléchir, eux et leurs élèves, et font de l'arabe pendant les cours supposés être consacrés au français ». (Hafez, S., 2004, p.86).

C'est le cercle vicieux qui dure depuis une trentaine d'années et qui bloque la réussite et le développement des élèves. La crise est antérieure à 1975, et les problèmes qui existaient sont toujours les mêmes, avec les faits divers et les différents événements ils se sont accentués. Ce qui provoque un handicap pour les élèves qui fréquentent ce secteur, constituant la majorité des libanais : 39% des effectifs scolaires dont les établissements publics restent la seule possibilité d'apprentissage scolaire offerte aux enfants de couches défavorisées.

En bref, malgré les efforts déployés jusqu'à présent pour faire paraître des programmes modernes inscrits dans un système éducatif efficace et développés à la mesure des ambitions, le résultat n'a pas été satisfaisant parce que les participants à ce chantier n'avaient pas les qualifications pédagogiques nécessaires et manquaient d'expérience dans ce domaine. Et en dépit des réformes du système éducatif libanais, entamées mais non finies, et de leur portée à long terme, les écoles publiques au Liban sont encore loin d'avoir atteint un niveau minimum de réussite, elles n'ont connu ni changement ni modernisation. Ce système ne parvient pas à développer les compétences nécessaires dans un monde de plus en plus compétitif. Les nombreuses années passées sur les bancs de l'école permettent aux élèves libanais de se construire tout un arsenal de connaissances détachées de toute réalité extérieure.

Pourquoi le cycle primaire?

Nous avons choisi le cycle primaire car il constitue la pierre angulaire des cycles suivants. Avec le cycle Moyen, il forme l'éducation de base qui occupe une place privilégiée en tant que garant de l'enseignement obligatoire. De plus, le concept d'éducation de base met l'action sur l'acquisition des compétences, des attitudes et des valeurs que la vie quotidienne exige.

Ainsi, nous nous demandons si l'APC peut être adoptée au sein de nos écoles avec des moyens et des supports variés mais simples, tout en prenant en considération la situation de l'enseignement du français au Liban. Si cette approche peut chauler l'efficacité et l'équité du système éducatif libanais et améliorer le niveau des élèves, qu'ils soient faibles, moyens ou forts. Et si elle peut constituer un moyen qui motive les élèves à apprendre et à étudier en réalisant des tâches qui sont extraites de leur environnement.

Notre thèse vise un objectif général consistant à dégager les retombées et décrire l'impact de l'application de l'APC au Liban. Pour qu'il soit réalisable, cet objectif se base essentiellement sur trois axes qui le déterminent en le décomposant en plusieurs objectifs spécifiques. D'abord, il faut décrire et présenter d'une façon détaillée la notion de compétence dans tous les domaines de recherche ainsi que l'APC en éducation pour qu'on puisse la concrétiser sur le terrain. Ensuite, dégager à travers, une étude de cas, les conditions de l'enseignement du français au Liban pour analyser les forces et les faiblesses du système éducatif libanais, ainsi que les défis à relever afin de proposer une démarche d'élaboration et puis d'une mise en œuvre de l'APC au sein des écoles au niveau de l'enseignement primaire. Finalement, de tester le modèle de trois phases présenté par Bernard Rey, concernant l'exécution des épreuves d'évaluation par compétences au sein des écoles publiques, et d'en tirer les conséquences. Cela s'effectue en analysant et en interprétant les performances des élèves face aux épreuves ainsi que la qualité des épreuves.

E- Méthodologie du travail

Pour répondre à notre problématique, qui tourne autour de la question de l'APC en demandant s'il s'agit d'une nouvelle panacée ? D'un nouveau remède universel à tous les maux et à toutes les difficultés de l'école ? Si la fréquence d'usage de cette approche éminemment polysémique obéit-elle à un simple mouvement de mode ou traduit-elle des changements significatifs, au niveau de l'échec scolaire, de la démotivation des élèves, en l'appliquant au cycle primaire dans les écoles publiques libanaises? Et pour vérifier nos hypothèses consistant à voir si le développement des compétences vise à mieux former les jeunes libanais de manière à ce qu'ils deviennent plus efficaces dans la vie sociale et scolaire en les rendant actifs et motivés. Si cette approche accroît le sens des savoirs scolaires, les met en connexion avec les pratiques sociales, les rend utiles et utilisables dans diverses situations de la vie. Si L'APC répond à un vrai et ancien problème de l'école : le passage de la formation des « jeunes savants » aux « jeunes compétents », notre étude s'appuie sur un travail de terrain mené entre Novembre 2010 et Juin 2010.

Il se base essentiellement sur des observations déroulées au sein de différentes classes et sur une enquête que nous avons préparée. Cette enquête se divise en deux parties.

La première partie se compose d'un questionnaire adressé aux professeurs de la langue française des écoles publiques pour déterminer les achoppements du système éducatif libanais qui peuvent entraver l'application de L'APC au sein de nos écoles et d'étudier le dispositif pédagogique utilisés dans notre pays, en lien avec les caractéristiques de l'APC, selon un canevas prenant en considération la présence ou non des éléments évoqués dans les principes de l'APC. Et en même temps décrire le degré de réalisation du projet « de l'évaluation par compétences » annoncé par le CRDP. Concernant la deuxième partie, elle présente les épreuves d'évaluation par compétences que nous avons créées.

Pour réaliser notre étude, nous nous sommes concentrés sur l'étude des écoles publiques de la région d'Iklim Al Kharoub, dont nous sommes originaires. Pour l'étude de cas, nous avons choisi l'école publique de Joun. Le choix de l'école s'est réalisé, en premier lieu, en fonction de l'acceptation de son responsable.

La structure de la thèse reflète la problématique posée ci-avant. Chaque partie s'inspire de la précédente pour formuler une vision globale de notre travail de recherche qui se structure en deux grandes parties. Chaque partie renferme plusieurs chapitres divisés en sections.

Nous traitons dans la première partie de notre recherche une présentation essentiellement théorique. Néanmoins, nous croyons que ce texte peut avoir une quelconque utilité pour tous les Libanais qu'ils soient des chercheurs, des formateurs, des décideurs, des enseignants, des employeurs, ou tout simplement des citoyens qui s'interrogent sur le contenu de cette notion répandue dans tous les domaines de formation. Car cette notion présentée dans le système éducatif libanais reste floue et indéterminée. De quoi parle-t-on quand il est question de compétence? Nous pensons que chaque personne intéressée par ce concept trouve ici matière à réfléchir sur cette notion polysémique et complexe advenue, inévitable, qui a fait couler beaucoup d'encre et alimenté pas mal de débats. Mais, elle reste toutefois encore bien embrumée et relativement mal comprise tant chez les formateurs d'enseignants que chez les praticiens du milieu scolaire.

Concernant la deuxième partie, elle constitue la partie pratique de notre recherche dans laquelle nous essayons, en premier lieu, de révéler l'incohérence entre le système éducatif libanais et les principes de l'APC. Pour ce faire, nous déterminons les points névralgiques de ce système en décrivant quelques changements qui provoquent les défis auxquels le système éducatif est confronté aujourd'hui.

Au second lieu, nous passons à l'exécution des épreuves d'évaluation par compétences au sein de l'école publique de Joun. Nous abordons tout d'abord la fabrication de la démarche suivie (test diagnostic, révision effectuée, activité travaillée) pour atteindre la communication des résultats obtenus à la suite de l'exécution des épreuves d'évaluation préparées.

À la suite des résultats obtenus, nous nous interrogeons sur la manière dont peut-être abordée la mise en œuvre de l'APC au Liban dans une logique qui prend en compte la manière dont le terrain libanais et ses acteurs interprètent cette approche et la traduisent dans leurs pratiques. Puis, nous esquissons un cadre conceptuel de la démarche d'appropriation que suppose la mise en œuvre d'un programme par compétences au Liban. Mais ce que nous devons signaler, c'est que les changements curriculaires qui se dégagent de l'APC ne s'effectuent pas uniquement par l'utilisation d'une démarche technique consistant à transformer les programmes existants en programmes par compétences. Mais ils se situent dans le cadre des réformes éducatives qui renvoient à la question primordiale de savoir quel type de personne et de citoyen on désire former pour quel type de société. De plus, ces changements, touchent essentiellement les pratiques pédagogiques et didactiques qui permettent leur actualisation, la culture professionnelle des enseignants, les politiques éducatives, les rôles et les fonctions attribués aux différents acteurs. C'est pourquoi, et pour ne pas attendre encore plusieurs décennies sans rien faire et pour tenter de sortir les écoles officielles de leur situation avant que la décision ne soit prise par les autorités pour renouveler ce curriculum, nous cherchons à proposer, tout simplement, un OTI pour la classe d'EB5 pour l'école officielle, avec ses compétences, les ressources à mobiliser, l'évaluation à suivre. Ce travail se base, principalement, sur les objectifs généraux et spécifiques, les activités et le contenu du manuel scolaire de cette classe.

Notre travail de recherche se termine, par une synthèse résumant le contenu de notre travail, par un questionnement et des perspectives.

PARTIE I

REGARDS DISTINCTS SUR LA GENÈSE ET LE TRAITEMENT DES COMPÉTENCES DANS LES DIFFÉRENTS CHAMPS D'ÉTUDES

Le but poursuivi dans cette partie est de mettre en exergue la notion de compétence à travers ses différentes perceptions. Pour ce faire, nous invitons le lecteur à un triple voyage. D'abord, nous l'invitons à explorer avec nous les différentes acceptions de la notion de compétence en l'amenant dans un périple socio-historique pour découvrir l'évolution de cette notion à travers différents champs de recherche. Comme nous le verrons, l'évolution socio-historique de ce concept est en relation avec le domaine où on se situe pour en faire l'étude. Car cette notion fait l'objet d'approches très variées en fonction des champs disciplinaires qui la convoquent. En dépit de l'existence des caractéristiques globales communes, quel que soit le domaine dans lequel on se trouve, la différence entre les perceptions variées et les conceptions de la compétence sont assez accentuées. Les origines et l'évolution de la notion de compétence seront abordées sous divers angles: l'angle des linguistes, des psychologues et des spécialistes des sciences du travail.

De plus, le champ de l'éducation suggère toutefois une approche spécifique pour cette notion. Alors, comment et pourquoi cette notion s'est-elle imposée dans l'éducation? Nous essayons de répondre à cette interrogation en abordant d'une façon détaillée la question des compétences sous un angle pédagogique concernant sa modélisation didactique. C'est pourquoi, nous traitons, tout d'abord, la « compétence » qui plus d'une simple notion, voire d'un concept, se présente comme l'élément fondateur d'un paradigme novateur pour l'éducation. Elle fait appel à la capacité d'intégrer et d'utiliser des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettent de résoudre des problèmes ou des situations de vie.

Par l'analyse d'un corpus de définitions en sciences de l'éducation, nous décrivons les éléments constitutifs de cette notion. Pour atteindre, ensuite, son usage dans l'enseignement des langues présenté par l'APC. Nous essayons d'en suggérer une définition et en préciser certaines caractéristiques ainsi que les fonctions. Nous montrons comment cette APC par ses rôles multiples contribue à réviser et à redéfinir le rôle et les pratiques des enseignants, souligne le besoin de diversifier les stratégies dans l'enseignement afin de répondre efficacement aux besoins, aux attentes, et aux motivations des élèves, offre de nouvelles façons d'étudier la structure du curriculum et le rôle des disciplines, etc. Sans oublier d'analyser la présentation des situations d'apprentissage qui constituent des stratégies et des outils pour une véritable mise en œuvre de l'APC.

En travaillant sur l'APC, nous nous sommes posé la question suivante : les réformes ayant adopté une approche par compétences n'ont-elles pas suivi, jusqu'à certain point, le conseil de Montaigne qui suggère qu'il vaut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine? Cette APC donnant naissance à des théories et à des expériences pédagogiques inédites, toujours centrées sur l'élève comme noyau de l'éducation, ne trouve pas ses origines dans l'Emile de Jean–Jacques Rousseau, en passant par l'école de Pestalozzi, Vygostki, Piaget, Montessori, Decroly, Freinet? Nous essayons de répondre à ces interrogations dans la dernière section de la première partie en prouvant que « d'une théorie pédagogique à l'autre, la nouveauté est dans le changement ».

Chapitre 1

Le paradigme de la « compétence » et ses ambiguïtés
Une distinction clairement posée du côté des linguistes, des psychologues et des spécialistes des sciences du travail

Depuis une dizaine d'années, un certain nombre d'auteurs ont décrit le caractère transversal, général et polysémique de la notion de compétence. Ce concept se caractérise par un usage « inflationniste ». Il est fréquemment mobilisé à tous les niveaux de réflexion. Pour l'étudier et l'analyser, les approches sont variées et s'ancrent dans plusieurs champs d'études aux rangs desquelles nous pouvons citer : la sociologie du travail et des entreprises, la didactique, l'apprentissage et l'enseignement des langues, la psychologie, etc. En outre, c'est un concept, peu clair, à l'épistémologie douteuse. Une notion générale, qui connaît un usage extensif dans des lieux différents de la société, qui est utilisée par les acteurs sociaux mais aussi par ceux qui observent et analysent les phénomènes sociaux.

Lorsqu'on essaye de chercher des définitions, on s'aperçoit que déjà, à l'intérieur d'une même discipline ou d'un domaine spécifique, tous les chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur la signification du terme. Si l'on remonte quelque peu en arrière, on peut remarquer que le terme « compétence » et ceux de sa famille (compéter, compétent et compétemment) sont attestés dans la langue française depuis la fin du XIème siècle pour « désigner la légitimité et l'autorité conférées aux institutions pour traiter de problèmes déterminés ». (Dolz, 2000, p.31). Il a longtemps été réservé au domaine judiciaire, c'étaient les juristes qui déclaraient qu'un tribunal est compétent pour délivrer un type donné de jugement. Comme l'affirme Rey : « il n'est pas inutile de rappeler le sens originel du mot « compétence », qui est juridique. Il s'agit du droit qu'a une juridiction de connaître une cause » (Rey in Talbot et Bru, 2007, p. 36). Depuis la fin du vingtième siècle et par glissements successifs, le sens et la signification de cette notion sont étendus au niveau

individuel et ils désignaient alors la capacité d'une personne à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée pour atteindre des objectifs spécifiques. En outre, la compétence est considérée comme toute capacité due au savoir et à l'expérience.

Nous pouvons dire que la notion de compétence reste presque constamment, au cours de son histoire, liée à une idée de jugement et de reconnaissance vis-à-vis d'une institution ou de personnes dont il s'agit d'estimer les capacités. Ainsi, peut-on parler de la compétence d'un menuisier à fabriquer un canapé ou de celle d'un élève à contracter un texte argumentatif.

Selon Ropé et Tanguy, celui qui est compétent, par rapport à celui qui ne l'est pas, ou qui l'est moins, « c'est celui qui maîtrise suffisamment le champ dans lequel il intervient pour identifier tous les aspects d'une situation dans ce champ et pour déceler éventuellement les dysfonctionnements de cette situation » (Ropé et Tanguy, 1994, p.120). Mais pour être vraiment compétent, il doit savoir comment utiliser ses connaissances et choisir la bonne façon d'intervenir afin d'obtenir un tel résultat avec efficacité et économie de moyens. Pour atteindre son but, il a recours à des techniques définies, dont il connaît l'étendue d'application.

En bref, sont qualifiés de non compétents, ou d'incompétents, ceux qui réalisent une tâche qui suppose, pour être bien accomplie, des connaissances et des savoirs qu'ils n'ont pas ou qu'ils n'ont qu'incomplètement. Alors, ils commettent des erreurs, ou éventuellement, tout en ayant porté une appréciation juste, ils utilisent des moyens disproportionnés à ce qui est visé. Mais sont qualifiés de « sans compétence particulière » ceux qui ne font que des tâches, supposant très peu de choix ; c'est le cas de ceux « qui n'utilisent que des capacités possédées par tout homme ou toute femme appartenant à une civilisation donnée ». (Ropé et Tanguy, 1994, p.121).

À travers les époques, le mot « compétence » a tissé des liens privilégiés avec un certain nombre d'autres termes, dont il peut se rapprocher; auxquels il peut même parfois se substituer ou encore, à l'inverse, s'opposer.

Le schéma suivant présenté par Castellotti explique ces liens :

Aptitude

Connaissance

Savoir Capacité Savoir faire

Qualité COMPETENCE Qualification

Maîtrise Autorité

Performance

Jugement

Reconnaissance

(Castellotti et Py, 2002, p.10).

Ce schéma nous montre que la notion de compétence y oscille entre des construits explicites (qualification, savoir, connaissance, maîtrise) et des acquis plus flous (aptitude, qualité), certains pouvant allier les deux dimensions (capacité- savoir-faire).

Par ailleurs, nous avons assisté, en quelques années, à un glissement sémantique de la notion de compétence. Ce glissement du sens s'avère principalement par le passage de l'utilisation de ce terme au singulier, à l'utilisation du pluriel.

En effet, Gérald Boutin dans un article intitulé *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique* (G. Boutin, 2004) présente la différence entre ces deux notions. Pour lui, prise au singulier, la compétence désigne un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité. C'est pourquoi, on dira d'un dentiste, d'un ingénieur-électronicien, d'un mécanicien, mais aussi d'un alpiniste ou d'un barreur qu'ils sont compétents dans le sens où ils possèdent toutes les dispositions qui assurent à leurs fonctions professionnelles toute la qualité nécessaire. Cela signifie que la « compétence » n'est guère qu'un synonyme de la qualification professionnelle. Il en va autrement pour le mot «compétences » au pluriel.

Ainsi, nous pouvons dire que le pluriel semble porteur de nouvelles intentions du fait qu'il nous permet de prendre en considération les évolutions des activités mises en œuvre dans

les situations professionnelles et qui ne se réduisent pas à leur dimension technique.

De nos jours, cette notion désigne les éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier. À l'heure actuelle, la signification donnée au concept compétence(s) varie selon le champ dans lequel elle est utilisée et selon l'école de pensée par laquelle elle est présentée. En effet, ce constat ne nous offre pas une réflexion de fond, d'une conceptualisation et d'une clarification de la notion de compétence et de ses modes de gestion. Il s'agit, avant tout de préciser le terme lui-même: « de quoi parle-t-on quand il –s'agit de la compétence »?

Apparue dans un premier temps dans le cadre d'une terminologie psychologique anglo-saxonne, la compétence a d'abord été synonyme d'habileté et de capacité. Puis son utilisation, ne se limitant pas aux champs de la recherche, a fait l'objet de multiples usages dans plusieurs domaines d'activités et dans divers contextes de formation (la technologie de l'enseignement, la psychologie cognitive, sociologie du travail etc). C'est pourquoi, nous pouvons dire, bien qu'il se caractérise aujourd'hui par un statut privilégié, précisément dans le domaine des réformes scolaires, le discours sur les compétences n'est pas nouveau et la notion de compétence n'est pas neuve en soi. Ce qui est nouveau, ce sont les usages qui en sont faits. La signification de ce terme a changé avec l'évolution du travail, avec le développement des situations professionnelles, avec une nouvelle culture d'apprentissage à vie.

En bref, au cours de son histoire, la compétence a subi un changement distinct dans les divers champs d'études; elle est au cœur des réformes curriculaires et du discours de la professionnalisation des enseignants. Sans prétendre à l'exhaustivité, il nous semble primordial d'étudier les significations que revêt le concept de compétence dans ces divers contextes. Nous estimons que, pour progresser dans la compréhension du concept de compétence, un survol rapide et une étude approfondie de la manière dont ces différents champs la considèrent sont nécessaires. En outre, un examen attentif de la place occupée par la notion de compétence dans ces différentes disciplines met en évidence le statut incertain de cette notion.

Concernant le domaine éducatif, certains auteurs considèrent que le concept de compétence tel qu'il est défini en éducation semble être très éloigné de la signification que lui en donnent les linguistes, les psychologues et les spécialistes des sciences du travail. C'est pourquoi, il nous semble utile d'effectuer un détour par les conceptions de ces derniers pour écarter d'éventuelles confusions : l'approche de la notion de compétence telle qu'elle est traitée dans le domaine des sciences du langage, par les linguistes, les psychologues et les spécialistes des sciences du travail n'est pas celle retenue aujourd'hui dans le champ de l'éducation. Ce que nous devons signaler, c'est qu'il y a certes des différences et des divergences entre ces différents domaines, mais, il y a aussi, incontestablement des points communs et des liens importants qui constituent une sorte de consensus sur la notion ainsi que des influences diverses qui marquent le concept de compétence en éducation.

Pourtant, ces différentes utilisations de la notion de compétence ne pas présentent-elles pas autant de références avec lesquelles ou au nom desquelles sont modifiés les curricula? Quel impact cela peut-il avoir sur la conception même de l'organisation du travail en contexte scolaire?

C'est autour de ces questions que s'articule notre réflexion dans ce premier chapitre. Nous explorerons d'abord le sens donné au concept de compétence dans divers contextes afin d'en dégager un certain nombre de caractéristiques. Et nous brosserons brièvement le point de vue des linguistes, des psychologues et des spécialistes des sciences du travail à propos de cette notion.

Ce chapitre n'offre pas un panorama complet de ce concept. Celui-ci est utilisé dans de très nombreux domaines étrangers aux sciences de l'éducation. Nous avons limité notre réflexion à ces trois courants auxquels les spécialistes francophones de l'éducation font le plus souvent référence. Puis dans le deuxième chapitre, nous examinerons les compétences dans le cadre des changements curriculaires, d'un double point de vue, celui des compétences définies et étudiées par les spécialistes dans ce domaine, et celui de l'APC retenue par les enseignants pour assurer la mise en œuvre de nouveaux programmes.

1-1) La notion de compétence dans le domaine des Sciences du Langage : Le point de vue des linguistes

1-1.1) De la distinction entre langue et parole à l'apparition de la « compétence »

Depuis le début du XXème siècle déjà, le concept de compétence a été défini par les linguistes en le distinguant clairement de celui de performance. Selon Le Ny : « la compétence est l'ensemble des savoirs linguistiques des locuteurs. La compétence permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases » (Le Ny, 1991, p.152). Les linguistes opposent la compétence à la performance. Ainsi la question qui se pose: d'où sont issus ces deux concepts et quelle signification leur attribuer?

Au départ, langue et parole ont été distinguées par les linguistes comme Saussure. Pour ces derniers, la langue est considérée comme un système de signes partagés par une communauté linguistique. Tandis que la parole, est envisagée comme un ensemble virtuellement infini d'énoncés qu'ils soient oraux ou écrits pour les individus de cette même communauté. Quant à lui, Chomsky reprend cette distinction pour définir la compétence linguistique en la différenciant de la performance. Dès lors, nous pouvons dire que la notion de compétence s'est construite en sciences du langage à partir de l'héritage légué par la grammaire générative, dans le but soit d'adopter son approche, soit de s'y opposer en la critiquant. Lorsqu'on traite la notion de compétence dans ce domaine, deux noms viennent s'imposer à l'esprit: celui de Chomsky et celui de Hymes. Chaque auteur a étudié ce concept d'un point de vue différent; ainsi, ils ont fortement influencé les études et les travaux des autres faits dans ce domaine.

Ce qui est important c'est de signaler brièvement la différence qui existe entre ces deux courants. Ce qui distingue ces deux points de vue, c'est le passage d'une « vision homogénéisante » de la langue parfois appelée mentaliste chez Chomsky, à une vision « variationniste et communicative » de celle-ci chez Hymes.

1-1.2) La compétence linguistique de Chomsky

Comme c'est connu, l'élaboration de la grammaire générative transformationnelle dans *Aspects of the theory of syntax* de Chomsky en 1965 a été la cause de l'émergence de la notion de compétence en linguistique. Mais l'expression de « compétence linguistique » a été introduite pour la première fois par Chomsky en 1955 dans un article considéré comme étant un des textes fondateurs de la « révolution cognitive » en sciences humaines.

Le but essentiel de l'auteur, été de rejeter ou plutôt de combattre le « behaviorisme linguistique » et précisément la théorie selon laquelle le langage s'apprend par essais – erreurs, conditionnements, renforcements etc.

Comme on le sait, le courant de recherche appelé behaviorisme est né aux Etats- Unis au début du XXème siècle. Il appartient à J.B. Watson, qui a proposé dans un texte fondateur que « l'objet de la psychologie soit l'étude du comportement » (Amigues et Zerbato-Poudou, 1996, p.11). Waston réduit l'ensemble de la vie psychique à l'interaction de l'homme et de son milieu. Elle rejette toute référence à ce que l'on nomme «la conscience » et analyse tous les comportements humains en termes de rapport entre un stimulus et une réponse. Ainsi, Rey explique que ce courant s'est fixé comme « principe méthodologique de n'étudier que le comportement des organismes, celui-ci étant saisi comme réponse à un stimulus, et l'effort explicatif consiste à formaliser sous forme de lois les relations durables établies entre stimuli et réponse » (Rey, 1996, p.30).

Alors, nous pouvons dire qu'il s'agit dans ce cas d'un parti pris correspondant à une exigence d'objectivité et de scientificité. « S'en tenir au comportement, c'est évacuer du champ d'investigation de la psychologie les pensées du sujet, parce qu'elles ne sont pas observables objectivement. C'est aussi refuser d'expliquer les actes de l'individu par les finalités qu'il lui donne» (Rey, 1996, p.30). Rey explique le « comportement » comme étant le nom qu'on donne aux mouvements de l'individu dès lors qu'ils sont coupés des finalités auxquelles ils conduisent. Bref, en prenant comme objet le comportement, le behaviorisme bannit le mental et la finalité et se donne par là des garanties d'objectivité.

Ainsi la compétence linguistique dont parle Chomsky n'est pas du tout un comportement. Selon Rey: C'est un ensemble de règles qui régissent les comportements

langagiers, sans être ni observables ni accessibles à la conscience du sujet. Mais son existence est attestée par le fait qu'elle rend compte d'abord de l'apprentissage de la langue, ensuite de la capacité de produire une infinité d'énoncés nouveaux, enfin de l'indépendance des énoncés par rapport à la situation (Rey, 1996, p.38).

1-1.2.1) La compétence linguistique : aptitude universelle idéale et innée du locuteur - auditeur idéal

Pour Chomsky, l'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur – auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distractions, déplacements d'intérêts ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques) (Chomsky, 1965, p.12).

Cette perspective théorique donnée par Chomsky présente l'image d'un enfant qui dès sa naissance est capable d'apprendre n'importe quelle langue avec une facilité et une rapidité « quasi –miraculeuse ». Cet enfant est capable grâce à ses capacités innées de faire d'une manière active une interprétation théorique inconsciente à toutes les productions langagières qui se présentent devant lui, ainsi il n'est pas influencé uniquement par le conditionnement et les renforcements. Avec le temps et l'expérience, cet enfant devient maître d'une capacité infinie, celle de produire et de comprendre en principe toute phrase grammaticale de la langue.

Ainsi, nous pouvons signaler que pour Chomsky on ne peut pas expliquer l'acquisition rapide par l'enfant des principales unités et structures linguistiques ainsi que la rapidité de récupération du langage à l'issue de lésions organiques périphériques, en termes d'apprentissages ou de déterminisme du milieu ; en revanche, ces phénomènes sont dus à la présence d'une « disposition langagière » innée et universelle. Cette disposition est désignée par la compétence linguistique qui implique l'existence d'un « organe mental » au sein des structures de l'esprit ou du cerveau humain qui caractérise chaque être humain par une capacité « idéale et intrinsèque » à produire et à comprendre toute langue naturelle. Cette capacité idéale constitue l'« explicans » ultime de tout phénomène langagier, mais qui ne se réalise néanmoins en performances concrètes, car ces dernières ne présentent pas elles-mêmes ce caractère idéal. Cette idée est bien expliquée par Dolz qui déclare que « ces performances

dépendent de la mise en œuvre d'autres organes mentaux et surtout la mémoire et qu'elles sont conditionnées par diverses limitations comportementales ainsi que par certains facteurs d'ordre socio-contextuel » (Dolz, 2002, p.31).

1-1.2.2) La distinction entre la « compétence » et la « performance »

Pour Chomsky, pour étudier la performance linguistique effective, on doit prendre en compte «l'interaction de facteurs variés » dont la compétence sous jacente du locuteur – auditeur ne constitue qu'un élément parmi d'autres. De ce point de vue, l'étude du langage ne diffère pas de l'investigation empirique portant sur d'autres objets complexes. Donc, dans la perspective où s'inscrit la grammaire générative transformationnelle, le monde de la théorie linguistique comprend deux parties: la « compétence » et la « performance ». Chomsky insiste sur la nécessité d'établir une distinction fondamentale entre la compétence et la performance.

La compétence c'est « la connaissance que le locuteur–auditeur a de sa langue » (Chomsky, 1965, p.13), tandis que la performance c'est « L'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes » (Chomsky, 1965, p.13). En effet, la compétence est considérée comme un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur–auditeur idéal peut exprimer. Néanmoins, le but primordial de la théorie de Chomsky est de rendre compte de manière explicite de ce savoir, en particulier pour ce qui touche à la structure innée dont il doit dépendre. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, le locuteur est capable grâce à ce savoir de produire et de comprendre une série infinie de phrases et qu'on peut dire que le langage est « créatif », est *energia*.

Rey a essayé d'expliquer la définition de Chomsky concernant la compétence en la reformulant de la façon suivante : La compétence chomskyenne est d'abord la capacité linguistique qu'à tout locuteur de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue. De plus, c'est la capacité du sujet humain à produire des énoncés et des actes qui soient adéquats à une situation, sans entre toutefois les effets mécaniques de stimuli inhérents à elle (Rey, 1996, p.69).

Quant à Dolz, nous pouvons retrouver chez lui un noyau commun qui lie compétence et performance. Selon l'auteur : « la performance est une action située, datée et observable ».

Tandis que la compétence est: « ce qui sous – tend la performance, c'est une qualité plus durable du sujet, inobservable comme telle » (Dolz, 2002, p. 53). Alors, la mesure de la compétence se réalise à travers une performance censée la manifester ou plus précisément à travers une série de performances comparables, de sorte à neutraliser « les facteurs aléatoires », par exemple, sur un stade, la forme, le moral, le climat, le terrain, l'humidité, ou la vitesse du vent, etc.

Pour Roegiers : « dans le langage scientifique, la performance désigne tout simplement le fait de réaliser une tâche, c'est-à-dire le fait de passer à l'acte, sans précision du degré de réussite de cette tâche. Mais dans le langage commun, la performance désigne un degré d'acquisition, un niveau de réussite dan une épreuve » (Roegiers, 2001, p.20). En ce qui concerne la compétence, l'auteur considère « qu'elle se mesure en termes de potentiel à accomplir des tâches données, que ce soit des tâches de nature scolaire ou professionnelle » (Roegiers, 2001, p.20). De plus, la compétence complète d'autres compétences que possède la même personne, naturellement, par l'expérience acquise ou à travers un apprentissage systématique. Elle ne fait que mesurer la personne à elle- même.

En résumé, et comme l'affirme Marbach : « les relations entre performance et compétence ne sont pas biunivoques » (Marbach, 1999, p.14). Autrement dit, un niveau de performance ne peut pas être inféré par un niveau de compétence. La compétence est un des éléments déterminants de la performance, avec les contraintes d'environnement et la motivation. En outre, la compétence renvoie à une performance durable, par opposition à une performance exceptionnelle ou contractuelle, rendant compte du niveau d'atteinte d'objectifs préalablement fixés.

Certains linguistes sont d'avis qu'il faut rejeter le recours de Chomsky aux notions de compétence et de performance car selon eux, il n'apporte aucune importance au champ linguistique. Quant à lui, Hymes, considère que l'autorité dont dispose Chomsky dans le champ linguistique a établi ces deux notions en tant que termes de référence disponibles.

Bref, les notions de compétence et de performance se distinguent donc à plusieurs niveaux pour les linguistes et comme le résume Jonnaert dans le tableau suivant :

Tableau 1: la différence entre la compétence et la performance

La compétence linguistique	**La performance linguistique**
fait référence à la parole	fait référence à la langue
A un caractère inné	est inscrite dans des situations de communication
est de l'ordre du virtuel	est de l'ordre de l'effectif
est du domaine de l'individuel	est du domaine social
Une compétence linguistique est un potentiel individuel non encore active.	*Une performance est l'actualisation, en situation de communication, de la compétence linguistique.*

(Jonnaert, 2002, p.11)

Revenant à Chomsky et à sa théorie linguistique, Jonnaert l'a décrite comme étant une théorie « mentaliste », au sens technique de ce terme. En effet, cette théorie s'attache à découvrir une réalité mentale sous jacente au comportement effectif. En fait, Chomsky considère qu'en apprenant la langue, l'enfant comme le linguiste se trouve face au problème suivant : « le fait de déterminer, à partir des données de la performance, le système sous-jacent de règles qui a été maîtrisé par le locuteur auditeur et qu'il met en usage dans sa performance effective ». (Chomsky, 1965, p.13). C'est pourquoi sa théorie est présentée comme une théorie mentaliste.

1-1.2.3) Les caractéristiques de la compétence chomskyenne

En bref, ce qui nous intéresse chez Chomsky c'est de présenter son point de vue concernant la notion de « compétence », d'autant que sa théorie mentaliste est à la base des débats actuels qui se déroulent entre plusieurs linguistes. Ainsi, avant de passer aux critiques faites sur la théorie mentaliste et innéiste de Chomsky, il nous semble important de résumer les caractéristiques de la compétence chomskyenne pour transmettre sa théorie d'une façon claire et explicite.

En se basant sur les postulats innéistes, mentalistes et universalistes de l'épistémologie chomskyenne, nous pouvons caractériser cette notion de la façon suivante :

- La compétence pour Chomsky est présentée comme ce que le sujet peut idéalement réaliser grâce à son potentiel biologique.
- Elle est considérée comme une virtualité cognitive du sujet.
- Elle est unique et indépendante.

Rey a décrit cette compétence comme étant « la capacité à s'adapter à des situations inconnues, et la capacité à décider du but à atteindre et, donc, à juger de son opportunité et aussi la capacité à inventer des moyens pour l'atteindre ». (Rey, 1996, p.39).

Quant à Dolz, il a bien caractérisé cette compétence en la décrivant de la manière suivante:

- La compétence est de nature biologique; inscrite dans le potentiel génétique du sujet, elle échappe à tout déterminisme historique ou social.
- La compétence est une connaissance formelle (purement syntaxique), indépendante des connaissances d'ordre pragmatique et donc à l'abri de tout effet de contexte.
- La compétence ne fait l'objet d'aucun apprentissage; elle « émerge » au gré de la maturation du système nerveux.
- La compétence ne s'applique qu'aux phrases, et n'a à priori aucune pertinence pour ce qui concerne les aptitudes relatives aux textes et aux discours. (Dolz *et alii,* 1993, p.23-24).

À la suite de ces caractéristiques, nous pouvons dire que la compétence linguistique désigne une disposition langagière et universelle et une capacité idéale interne qui explique en dernière instance tout phénomène langagier réalisé en performances concrètes. En outre, « la révolution cognitive » chomskyenne est présentée comme étant une forme extrême de rationalisme, marquant le retour au sujet. Et comme l'affirme Dolz : «cette compétence trouve ses prolongements dans le cognitivisme modulariste et d'autres courants cognitivistes essayant de modéliser une compétence capable de générer une diversité de performances » (Dolz cité par Castellotti et Py, 2002, p.87). Ainsi, en nous basant sur cette idée ou plutôt sur cette perspective nous remarquons que la compétence chomskyenne semble comme une « fonction psychologique » supérieure proche de « l'intelligence ».

1-1.3) Les critiques faites sur la théorie linguistique de Chomsky

« Les grammaires génératives considérées comme des théories de la compétence linguistique » comme les appelle Chomsky, ont été critiquées par plusieurs linguistes. Et plusieurs textes qui traitent les compétences dans divers domaines posent au préalable la nécessité d'une distanciation par rapport à la signification attribuée à ce terme en linguistique par Chomsky. Alors, nous présentons dans cette partie quelques points de vue critiquant cette théorie linguistique avant d'aborder celui de Hymes qui a présenté tous les points faibles de la théorie chomskyenne.

1-1.3.1) Le langage est une structure de l'esprit du sujet

Dans l'acception de Chomsky, un système de règles syntaxiques formelles est à la base de la compétence linguistique. Ce système régit tous les phénomènes langagiers y compris l'acquisition du langage par l'enfant. Ce qui caractérise ce système, c'est son pouvoir explicatif qui prévaut sur ceux des facteurs sociaux et de l'appropriation. Et comme on le sait, la théorie chomskyenne fondée sur l'idée du fondement biologique et inné de la compétence est un aspect discutable; ainsi, il a fait l'objet de nombreuses contestations.

En fait, la compétence linguistique de Chomsky, comme l'affirment Bulea et Jeanneret, a provoqué aussi une conception idéalisante de la compétence qui se base sur l'idée « que le langage est une structure de l'esprit du sujet » (Bulea et Jeanneret cités in Perrenoud, 2007, p.18). Dans cette vision, cette conception efface et néglige la spécificité des sujets. En outre, elle ne réserve aucune place aux conditions sociales, contextuelles et historiques de toute production langagière, où celles-ci étant concernées uniquement par la performance.

1-1.3.2) Une performance ambiguë

Certes, Chomsky a souvent insisté sur le fait que les énoncés doivent avoir pour caractéristique d'être adaptés à la situation. Mais en fait, il n'étudie pas ce fait ou bien il le rattache au domaine de la performance. L'analyse de Chomsky « porte sur la langue en tant que système autonome et non sur son insertion dans des contextes performatifs » (Bolton, 1991, p.24). En outre, Chomsky utilise la notion de « performance » avec des acceptions

diverses. D'une part, il la présente comme étant « l'usage soumis à toutes les contingences », que le locuteur natif fait de sa compétence, et d'autre part, il entend par ce terme « les régularités qui déterminent l'emploi du langage ». Chomsky ne résout pas cette ambiguïté. Ainsi Hymes a posé plusieurs questions :

Quand on traite la notion de « performance », parle-t-on des données de comportement langagier, ou de tout ce qui sous jacent à la parole au - delà du grammatical ? Ou entend-on les deux? Bref, on peut formuler la difficulté et l'ambiguïté des deux contrastes que manifeste l'usage:

1- « Compétence sous-jacente par opposition à performance effective.
2- Compétence grammaticale (sous jacente) par opposition aux modes ou aux règles (sous jacente) de la performance ». (Hymes, 1991, p.78).

1-1.3.3) Un modèle superflu et limité au domaine linguistique

Comme nous l'avons déjà signalé plusieurs fois, la compétence linguistique selon Chomsky est un potentiel biologique, inhérent à l'espèce humaine; elle est constituée de l'ensemble de règles (connaissances grammaticales) qui permettent aux individus de générer une infinité de productions langagières (performances). Dolz considère que cette façon de définir la compétence ressemble à un modèle de définition qui est général et superflu; du fait que Chomsky « n'a pas considéré que sa conception innéiste et universelle de la compétence linguistique pouvait servir de modèle aux multiples autres apprentissages réalisés à l'école et ailleurs » (Dolz, 2002, p.78). Selon Dolz, le fait que Chomsky ait utilisé et réservé le concept « compétence » dans un sens bien déterminé en linguistique, cela n'empêche pas d'envisager d'autres significations en abordant les processus d'apprentissages relevant d'autres domaines.

1-1.3.4) La compétence chomskyenne : une virtualité développée uniquement par l'histoire du sujet

Le sens linguistique donné par Chomsky à la notion de compétence comme une « virtualité biologique de l'espèce » rend ce concept loin de la notion de « compétence » même, du fait qu'il la sépare du sens commun du mot. La faculté que vise Chomsky ne se

réalise qu'au prix d'un développement et d'apprentissages qui se font d'une manière totalement différente et inégale d'une personne à l'autre. Alors selon Dolz : « la compétence chomskyenne reste une virtualité que seule l'histoire du sujet peut la développer » (Dolz, 2002, p.53). L'auteur préfère donner à ce concept un sens qui soit plus proche de ses usages courants et de ses usages savants dans d'autres disciplines.

Ainsi, pour le sens commun, la notion de « compétence » est acquise par l'apprentissage, même si on tient compte que certaines compétences se basent sur des critères « morphologiques ou biologiques » innés, et exprimant « le patrimoine génétique » ou en outre, elles sont acquises au gré de la « maturation et des aléas de la vie prénatale » comme le mentionne Dolz. De plus, en se basant sur le sens commun de ce terme, on remarque que la compétence caractérise les individus au premier lieu et non pas l'espèce ou le groupe. Parfois certaines personnes développent telle ou telle compétence au temps où les autres n'arrivent pas à le faire, bien qu'elle soit génétiquement potentiellement accessible à tout être humain.

1-1.4) Le point de vue et la compétence de Hymes

1-1.4.1) Le point de vue de Hymes

Pour bien comprendre le point de vue de Hymes critiquant Chomsky, il faut noter que la théorie de Chomsky s'inscrit dans le cadre « de la psychologie cognitive » comme l'étude de l'esprit humain. Tandis que celle de Hymes se trouve ancrée « dans la vie en société » dont le noyau est les études interprétées par les historiens, les spécialistes de sciences sociales et tout d'abord les communautés humaines elles-mêmes. De plus, les analyses de Chomsky s'appliquent aux phrases ou aux unités de discours ; mais elles impliquent néanmoins une conception générale des rapports entre le langage et l'ensemble de la communication et de la culture, ainsi qu'entre la linguistique en tant qu'étude du langage et d'autres disciplines. En ce qui concerne les études de Hymes, elles visent à dessein les actes de communication, les messages et donc l'étude de ce qui est communicatif ou culturel.

En dépit de l'importance donnée aux deux termes «compétence » et « performance », Hymes trouve que Chomsky a utilisé ces deux termes dans le champ linguistique mais en fait,

il ne sait pas comment les articulés avec les réalités qu'ils dénomment. Autrement dit, Chomsky dans sa théorie linguistique a proposé une « rhétorique » sur ces termes et non pas une théorie de la compétence, de la performance ainsi que de l'usage créatif de la langue. Selon Hymes, cette rhétorique semble comme une rhétorique de la « métonymie, de la partie pour le tout » (Hymes, 1984, p.18). En fait, en introduisant le mot « compétence », on entend « grammaire », en utilisant le mot « performance », on entend « réalisation psychologique », finalement dire « créativité » et entendre « productivité syntaxique ».

La critique de Hymes ne se limite pas sur l'ambiguïté des deux termes « compétence » et « performance », l'auteur a essayé de montrer l'idéalisation du « locuteur-auditeur idéal » présenté par Chomsky. Pour Hymes, le fait que tous les enfants sont dotés dès la naissance d'une capacité d'apprendre et d'étudier n'importe quelle langue facilement et sans obstacles, exprime l'égalité entre ces enfants en tant qu'êtres humains mais on ne peut jamais l'accepter en l'appliquant aux enfants en tant qu'êtres communiquants, car en communiquant ce sont les facteurs socio-culturels qui jouent un rôle explicite et constitutif dans la vie des enfants. Cette idée est reprise par Hymes en critiquant la définition donnée par Chomsky à la notion de « compétence ». En se basant sur une telle conception de la compétence (voir la définition donnée par Chomsky), des objets idéaux se posent tout à fait séparés des traits socio-culturels qui pourraient entrer dans leur description.

Pour Chomsky, la présence des productions langagières adéquates dans l'environnement de l'enfant constitue le facteur essentiel et primordial pour acquérir et développer la compétence. Ainsi, celle-ci se considère comme étant indépendante des facteurs socio-culturels.

Quant à Hymes, l'acquisition de la compétence dépasse ces productions langagières, et elle est alimentée par l'expérience sociale, par des besoins, des mobiles. En outre, elle se traduit en actions qui sont elles mêmes une nouvelle source de mobiles, de besoins et d'expérience. L'auteur ajoute que la participation de la langue à la vie sociale a un aspect positif, productif. Et qu'il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles.

Hymes a aussi critiqué la présentation de Chomsky concernant « le locuteur- auditeur idéal, au sein d'une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît sa langue

parfaitement », l'auteur considère que cette conception rend invariants et par suite superflus les rapports entre individus, compétence et communauté. « En fait, elle les rend invisibles et impossibles à étudier » (Hymes, 1984, p.41). Dans ces conditions, l'existence d'une communauté linguistique est expliquée par la présence d'un état de communauté qui apparaît de façon naturelle, tout simplement grâce à l'identité de ses membres.

Alors, on peut dire, qu'il existe une langue et précisément une connaissance parfaite et idéale de cette langue qui est commune et identique et interchangeable chez tous les locuteurs auditeurs, et par suite, les locuteurs-auditeurs individuels peuvent communiquer entre eux grâce à cette langue et sont de ce fait membres de la même communauté.

En tenant compte de tout cela, l'existence d'une communauté linguistique est « naturelle » et « automatique ». Hymes refuse ce point de vue, en expliquant qu'aucune communauté humaine, linguistique ou autre, ne peut s'expliquer de cette façon. Si une communauté était formée de parties qui sont interchangeables et identiques, elle ne pourrait ni vivre ni même fonctionner. « Il est inhérent à la nature d'un groupe social ou d'une communauté d'avoir une spécialisation, une diversité de rôles, et donc, des connaissances ou des compétences liées à ces rôles » (Hymes, 1984, p.41). Ceci est essentiel pour la compétence productive, c'est-à-dire pour les locuteurs. Ce qu'il faut signaler, c'est que cette diversité ne résulte pas d'un accident ou des caprices de l'histoire personnelle d'un individu, mais au contraire, elle se présente comme une partie intégrante de l'organisation d'une communauté. Car avant tout, « la communauté n'est pas une reproduction de l'uniformité mais une organisation de la diversité » comme l'affirme Wallace (Wallace in Hymes, 1984, p.42).

Reste à mentionner que l'existence d'une communauté n'est pas donnée par le simple fait de savoir qu'une langue existe et soit présente, mais par ce que les membres d'une communauté particulière ont fait des moyens linguistiques reçus, du point de vue de ce qui les unit et de ce qui les différencie des autres. Cet aspect créatif ou émergent de l'emploi des ressources langagières est d'importance fondamentale dans la constitution des communautés linguistiques et il est essentiellement de l'ordre social. Selon Hymes, les facteurs qui donnent à une communauté son unité et son maintien sont encore plus compliqués et ils sont toujours problématiques et restent à découvrir.

1-1.4.2) La « compétence communicative » de Hymes

a) L'origine de la « compétence de communication » ou « la compétence communicative »

La notion de « compétence de communication » trouve son origine dans la convergence de deux courants distincts:

- La grammaire générative transformationnelle de Chomsky.
- L'ethnographie de la communication de Hymes.

Le trait commun qui relie ces deux courants est la prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue.

1-La grammaire générative transformationnelle de Chomsky

En ce qui concerne le premier courant, nous l'avons déjà traité dans la partie portant sur la compétence linguistique de Chomsky. Mais ce que nous n'avons pas mentionné c'est «ce qu'on entend par la grammaire générative transformationnelle ». Chomsky répond à cette question en définissant la grammaire générative de la façon suivante :

La grammaire d'une langue se propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur-auditeur idéal. Si la grammaire est, de plus, parfaitement explicite- en d'autres termes, si elle ne fait pas simplement confiance à la compréhension du lecteur intelligent, mais fournit une analyse de l'activité qu'il déploie – nous pouvons, non sans redondance, l'appelée grammaire générative (Chomsky, 1965, p.14-15).

À la suite à cette définition donnée par Chomsky nous pouvons considérer la grammaire générative comme un système de règles qui assigne une description structurale à des phrases d'une façon explicite et bien définie. En fait, selon Chomsky : « Tout sujet parlant une langue a maîtrisé et intériorisé une grammaire générative ou se formule sa connaissance de la langue ». (Chomsky, 1965, p.19).

2- L'ethnographie de la communication de « Hymes »

Pendant les mêmes années de l'approche chomskyenne qui a donné naissance à une conception idéale de la compétence en se basant sur l'idée que « le langage est une structure

de l'esprit », Hymes a forgé le terme « ethnographie de la parole », apparu en 1963, pour désigner « le courant qui prend pour objet l'organisation même de la parole, c'est-à-dire les significations et capacités qui y sont attachées au sein de différentes communautés » (Dolz, 2002, p. 18).

Ce courant a comme base l'idée suivante : la grammaire est insuffisante pour pouvoir traiter et englober tous les dispositifs et les relations utilisés par les gens dans leur lien avec le langage, c'est-à-dire dans tout ce qu'ils font avec le langage. Autrement dit, Hymes soutient notamment que s'il existe peut - être une compétence syntaxique idéale, celle-ci ne suffit pas pour le développement d'une maîtrise fonctionnelle du langage; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte, et de telles capacités font nécessairement l'objet d'un apprentissage idéal. Hymes propose alors que l'enseignement des langues vise à développer ces compétences de communications, qui se différencient en compétences narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc. Alors, on peut dire que pour Hymes la compétence cesse d'être biologiquement fondée; et comme la décrit Dolz: « elle devient une capacité adaptive et contextualisée dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel ou informel » (Dolz, 2002, p.32). Pour toutes ces raisons, Hymes trouve que la notion de compétence seule est insuffisante, ainsi il vient à l'esprit d'ajouter au terme de « *compétence* » l'expression « *de communication* ».

b) Définition de la « compétence communicative » ou « compétence de communication »

L'expression « compétence de communication » s'est introduite dans l'usage général sans qu'il soit nécessaire de l'attribuer à un auteur particulier, mais il semble que les citations données par plusieurs linguistes se réfèrent généralement à l'une des publications de Hymes.

La compétence communicative présentée par Hymes, regroupe dans la définition qu'en donne l'auteur toutes les règles de la communication; pour lui, la compétence purement linguistique fait partie intégrante de cette compétence de communication. Hymes ajoute : « il y a plusieurs secteurs de la compétence communicative et le secteur grammatical en est un » (Hymes, 1972, p.281). Selon Hymes, cette compétence communicative ne permet pas seulement, de décider de la grammaticalité d'un énoncé (sur la base de la compétence qu'elle

contient). Hymes complète l'appréciation de la correction grammaticale et de l'acceptabilité des énoncés par des critères de l'adéquation au contexte et d'efficacité de ces énoncés en tant qu'actes de paroles. Ainsi il déclare que : Si l'on veut développer une théorie adéquate des usagers et de l'usage du langage, il semble qu'il faille reconnaître que les jugements portés ne doivent pas être en fait de deux types mais de quatre :

1- Si (et jusqu'à quel point) quelque chose est possible formellement.
2- Si (et jusqu' à quel point) quelque chose est faisable en vertu des moyens de réalisation disponibles.
3- Si (et jusqu'à quel point) quelque chose est approprié (adéquat, heureux, réussi) en relation au contexte dans lequel on l'utilise et on l'évalue.
4- Si (et jusqu'à quel point) quelque chose est réellement fait et véritablement réalisé et quelles en sont les conséquences. (Hymes, 1972, p.281).

Pour Hymes, la compétence n'est plus « l'état paradisiaque dont la performance serait le péché originel destructeur » (Hymes, 1972, p.281).

La compétence communicative dans une langue se fonde sur une compétence plus vaste que celle qu'a décrite Chomsky. En fait, quand l'enfant apprend sa langue maternelle, il ne se limite pas à l'apprentissage des phrases grammaticales, mais il prend en compte le moment convenable et les situations précises ou ces phrases doivent être utilisées. C'est-à-dire qu'il tient compte du contexte socio-culturel bien déterminé de cette utilisation. Selon Hymes: « l'enfant acquiert la compétence de savoir quand parler, quand se taire et quoi dire à qui, quand, ou et comment » (Hymes, 1972, p.277).

c) L'importance et la nécessité de la notion « compétence de communication »

Selon Hymes, la notion de « compétence de communication » semble nécessaire pour plusieurs raisons :

- La compétence d'un individu dans une langue est fonction des autres langues qu'il peut connaître et utiliser. En outre, l'étendue du domaine même d'une langue est fonction de la niche qu'elle occupe parmi d'autres moyens de communication ; ce

domaine peut être plus ou moins vaste, selon les pratiques en matières de richesse ou de restriction des façons de nommer, d'instruction discursive, de satisfaction sensorielle dans la parole. Il est fréquent de voir le domaine et le contenu d'une langue réduits par l'expansion d'une autre ou de les voir au contraire s'étendre dans certaines circonstances.

- Quand on considère l'individu, en tant qu'utilisateur de la langue, capable de participer à la vie sociale; on doit tenir compte de son aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels que la gestualité, la mimique, etc. selon Hymes: « ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrant dans les divers modes de communiquer » (Hymes, 1984, p.128).

- Dans la « compétence de communication », « communication » doit être entendu comme s'appliquant à la compétence « dans » et « pour » la communication ; « communication » est un terme général, qui inclut aussi la réflexion et le dialogue avec soi-même.

- « La communication » n'est pas un but mais un attribut du langage » (Hymes, 1984, p.129). Cela signifie que toute utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication. Par suite, l'hypothèse d'une compétence de communication doit contribuer à répondre aux questions suivantes : « En quoi consistent les utilisations du langage dans les groupes particuliers? Quels objectifs les individus donnent-ils au langage? Fondamentalement, ce qui justifie l'introduction de la notion de « communication » dans les modèles de grammaire c'est comme je l'ai déjà mentionné : « c'est qu'elle assure à la grammaire une portée suffisante pour couvrir la gamme complète des dispositifs et de relations que les gens utilisent dans tout ce qu'ils font avec le langage. (Hymes, 1984, p.130). En fait, le grammairien fixe son attention sur ces dispositifs et ces relations, mais le rôle de la « communication » reste toujours le même : « garantir la portée du modèle ». La spécification des types de finalités, de capacité, de savoir, se fait dans le cadre ainsi posé.

1-1.5) Synthèse.

Comme nous l'avons déjà vu, une grande partie du débat actuel tourne autour de la notion de compétence comme bien entendu de toute expression ou figure la « compétence » se trouve marquée par l'usage initial qu'a fait Chomsky du terme. Comme on le sait, Chomsky n'est pas du tout un spécialiste de pédagogie ni un psychologue de l'apprentissage mais un linguiste. Néanmoins, sa conception de la compétence a profondément marqué les sciences humaines contemporaines, car, à travers la question de savoir comment les enfants apprennent leur langue maternelle, l'ensemble des apprentissages voient leur conception touchée par le modèle chomskyen. Chomsky donne à la notion de compétence une dimension nouvelle. Elle est la faculté de cohérence et d'adéquation. En outre, elle permet que les paroles humaines soient adoptées à la singularité de chaque situation. En se basant sur ce principe, on remarque que cela disqualifie une nouvelle fois l'hypothèse behavioriste qui ramène la compétence à un mécanisme faisant correspondre un nombre aussi grand que l'on veut, mais forcement fini, d'énoncés, à un nombre équivalent de situations.

Parallèlement à ce mouvement chomskyen, le terme « compétence » a été repris par divers linguistes centrés à la fois sur les dimensions pragmatiques du langage et sur la problématique de l'enseignement des langues secondes. Dans l'ouvrage fondateur de ce courant, Hymes (1991) présente « une linguistique socialement constituée ». Alors, la conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de la description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de paroles, les façons de parler des personnes et des communautés. En fin de compte nous pouvons dire que dans l'optique chomskyenne, la faculté de langage est fondamentale et c'est son utilisation qui implique des composantes secondaires. Dans l'optique de Hymes, la faculté de langage est l'une des composantes de systèmes complexes de compétence.

En bref, on retiendra de cette section que dans les sciences du langage, on a eu affaire à un développement successif de la notion de compétence et de ses caractéristiques, depuis une capacité innée vers une capacité acquise, tout en tenant en compte des méthodes de formation et d'adaptation. En effet, c'est dans cette vision que le terme de compétence a été développe et étudié dans le cadre des disciplines du travail et de la formation professionnelle.

1-2) La « compétence » au sein des entreprises et dans le domaine du travail : Le point de vue des spécialistes des sciences du travail

1-2.1) L'émergence de la notion de compétence dans le domaine du travail

Les entreprises n'existent pas sans les hommes et les femmes qui y travaillent. Et la tâche numéro un de tout cadre consiste à obtenir de ses collaborateurs une productivité et une qualité de travail maximales. Ce qui suppose des compétences adéquates, une organisation optimale (Lévy-Leboyer, 2006, p.13).

À l'heure actuelle, personne ne peut négliger l'envahissement du discours pédagogique contemporain par la notion de compétence. Cette dernière se trouve à la fois dans les travaux des chercheurs, dans le vocabulaire des enseignants ainsi que dans les textes institutionnels. Mais elle est apparue d'abord dans le discours propre au monde de l'entreprise et du travail où elle trouve son origine au XIXème siècle avec le développement et l'assise du monde de production industriel, fondé sur une production de série ou de masse.

À la suite de ce développement économique, l'organisation du travail basée sur la maîtrise pour l'artisan de son activité professionnelle et sur l'acquisition d'une qualification reconnue dans la branche et dans la société, va être bouleversé. C'est pourquoi, on considère que la compétence trouve son ancrage dans la notion de changement, et particulièrement, celle de changement économique où des nouvelles pratiques de recrutement sont apparues, et visées à opérer les recrutements de manière beaucoup plus fine et exigeante qu'auparavant. Comme le signale Dolz, l'émergence de la notion de compétence est associée « à une mutation du système productif en réponse à des contraintes économiques plus fortes (versatilité des marchés) et aux opportunités de l'informatisation » (Dolz, 2002, p.63). Des techniques et des organisations flexibles faites pour réduire les délais de fabrication sont imposées en même temps face à l'objectif de la flexibilité de la production. L'auteur continue en affirmant que la mobilisation la plus intense des ressources humaines, se présente à son tour comme une conséquence évidente de la production décentralisée, automatisée à flux tendus, conséquence jugée positive, par contraste avec les formules tayloriennes et fordiennes. En bref, les facteurs techniques et économiques externes sont toujours présentés comme causes du mouvement des compétences.

En outre, l'inefficacité des tests d'aptitude et d'intelligence est considérée comme une des causes de l'émergence du concept de compétence dans le monde du travail. Certains spécialistes trouvent que le terme compétence apparaît il y a plus de 20 ans pour développer où plutôt donner corps à l'idée que ni les résultats scolaires, ni les scores aux tests d'aptitude et d'intelligence ne prédisent la réussite professionnelle, voire l'adaptation efficace aux problèmes de la vie quotidienne. Ce qui a été critiqué par d'autres qui, pour eux, « les tests d'intelligence possèdent une indiscutable capacité prédictive des résultats professionnels » (Barnet et Depinet, 1991, p.34). A côté de Barnet et de Depinet vient s'ajouter Leboyer qui refuse de négliger le rôle et l'importance des tests d'intelligence en affirmant que: « il semble prioritaire de reconnaître la validité des tests d'intelligence, tout en admettant qu'ils n'expliquent pas tout » (Lévy-Leboyer, 1996, p.31).

En bref, ce que nous devons signaler c'est que les spécialistes des sciences du travail ont récemment développé leur propre approche du concept de compétence. Ils l'ont adopté depuis au maximum deux décennies et il a pris son envol dans les années quatre-vingt-dix. Avant, nous parlons couramment d'aptitudes, d'intérêts et de traits de personnalité.

1-2.2) Compétences, aptitudes et traits de personnalité

Il suffit de mentionner que la notion de compétence est appelée aussi bien par les politiques de l'emploi orientées par la recherche de flexibilité que par les politiques de changement d'organisation du travail ou de gestion du personnel.

La notion de compétence est une nouvelle venue dans le vocabulaire des psychologues du travail et plus généralement, des gestionnaires des ressources humaines. Nous parlons couramment d'aptitudes, d'intérêts, de traits de personnalité comme représentant des paramètres selon lesquels les individus se diffèrent entre eux. Mais, de plus en plus souvent, les exigences d'un poste à pouvoir sont définies par les hiérarchies en termes de compétence.

Et par ailleurs, la notion de compétence semble remplacer le terme de « dimension » pour définir les caractéristiques que l'on se propose de décrire à l'aide des centres d'évaluation. Il est donc important de préciser le statut respectif de ces différents concepts ainsi que les relations qui sont susceptibles d'exister entre eux.

Lévy-Leboyer définit les aptitudes et les traits de personnalités comme étant les critères qui permettent de caractériser les individus et d'expliquer la variance de leurs comportements dans l'exécution de tâches spécifiques. Tandis que les compétences « concernent la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalités et aussi des connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui en a chargé l'individu et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture » (Lévy-Leboyer, 1996, p.26).

À la suite de la distinction faite par Levy-Leboyer entre les aptitudes, les traits de personnalité d'une part et les compétences d'autre part, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- « Les compétences ne sont pas sans rapport avec les aptitudes et les traits de personnalité. » Nous ne pouvons pas négliger tout rapport entre les aptitudes, les traits de personnalité et entre les compétences. Ces dernières constituent une catégorie spécifique de caractéristiques individuelles, qui ont aussi des liens étroits avec les valeurs et avec les connaissances acquises. Les compétences dépendent du cadre organisationnel dans lequel elles sont élaborées puis utilisées.
- « Les compétences ne peuvent pas se développer si les aptitudes ne sont pas présentes ». La présence des aptitudes requises est primordiale pour le développement des compétences. Mais cela ne signifie pas que les compétences se réduisent à une aptitude. En fait, par définition les compétences sont un panier d'aptitudes diverses. Elles sont des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, des types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (Montmollin, 1984, p.122).
- « Les compétences font références à des tâches ou à des situations de travail et à la régulation dont est capable l'opérateur entre l'environnement de travail et son activité ». Ainsi, nous pouvons dire que les compétences sont liées à une tâche ou à une activité donnée. Ce que nous devons signaler, c'est que les compétences ne se limitent pas à une seule activité, mais elles peuvent également couvrir un ensemble d'activités: ainsi on peut parler de compétences d'encadrement.

En somme, pour Lévy-Leboyer : Les compétences résultent de l'expérience et constituent des savoirs articulés, intégrés entre eux et, en quelque sorte, automatisés, dans la mesure où la personne compétente mobilise ce savoir à bon escient, sans avoir besoin de consulter des règles de base ni de s'interroger sur les indications de telle ou telle conduites (Lévy-Leboyer, 1996, p.27).

1-2.3) Sur la distinction entre qualification et compétence: deux termes complémentaires ou contradictoires.

Bien entendu, des ouvrages jugés importants en sciences du travail ne parlent pas de compétence mais bien de qualification. Leurs propos sur le concept de compétence sont donc récents.

D'abord, les spécialistes des sciences du travail ont adopté le concept de qualification. Ce dernier depuis une cinquantaine d'années, a connu une évolution qui a marqué le passage d'une vision instrumentaliste, celle de la qualification, à une vision plus relativiste, celle de la compétence. En effet, la vision instrumentaliste de la qualification (qui définit les qualités à observer chez une personne pour qu'elle soit officiellement qualifiée pour une tâche donnée) et la vision relativiste de la compétence (qui se base sur des définitions se référant autant à l'action qu'à la situation) marquent les deux pôles d'un courant de réflexion qui a cheminé de la notion de qualification vers celle de compétence.

Pendant plusieurs années, et encore aujourd'hui, on a eu tendance à opposer « qualification » à « compétence ». C'est pourquoi, on considère que dans l'univers du travail et de l'entreprise, le concept de compétence s'est imposé en opposition à celui de qualification. En effet, cette opposition les acteurs sociaux l'ont actuellement dépassée : presque toutes les organisations syndicales, au plan confédéral, admettent aujourd'hui qu'il faut aborder et négocier la question de la compétence en l'associant toutefois au thème de la qualification. Toutefois, l'accord auquel les partenaires sociaux sont parvenus reste un peu étrange sur le plan conceptuel. L'accord est le suivant: « on appelle qualification ce qui ressort de ressources (en savoirs, savoir-faire, comportements …) acquises par un individu, que ce soit par formation ou par exercice de diverses activités professionnelles. Et par compétence, la mise en œuvre de ces ressources en situation » (Zarifian, 2004, p.13). Pour reprendre

l'expression utilisée par les organisations syndicales, la qualification est la « boîte à outils » que détient un salarié. La compétence désigne la manière d'utiliser cette boîte, de la mettre en œuvre. À vrai dire, cette distinction pose des problèmes pratiques. Citons comme exemple : que faut-il reconnaître, dans une classification et un système de salaire, la qualification ou la compétence ou les deux à la fois? Et à quel niveau: la branche et/ou l'entreprise? En bref, nous pouvons dire que pendant longtemps, l'attribution d'un poste de travail dans une entreprise était suspendue à la possession d'une qualification. Cette dernière est définie comme étant: « un processus de mise en équivalence de qualités jugées acquises par les travailleurs et de qualités jugées acquises par les travaux » (Dolz 2002, page 62). En outre, elle désigne une capacité et la connaissance conjointe de cette capacité, c'est un processus et un attribut. Mais, la qualification n'est pas seulement la capacité d'exécution correcte d'un travail, mais aussi bien les qualités qu'un individu doit acquérir et détenir pour faire un travail donné « et qui fait que le premier venu ne peut exécuter ce travail; formation et apprentissage sont les éléments constitutifs de la qualification » (Naville, 1956, cité in De Terssac, 1996, p.232). Dans cette optique de la qualification, les qualités relèvent de savoirs et de savoir-faire à acquérir au cours de formations. Autrement dit, « c'est un ensemble de savoir-faire et de techniques ayant fait l'objet d'une formation reconnue et officiellement sanctionnée par l'obtention d'un diplôme » (Rey et al. 2006, p.12). Plus encore, la qualification c'est l'exercice effectif des compétences acquises qui est déterminant plutôt qu'une présomption de capacités. La qualification d'une personne se trouve « au croisement des capacités exigées par la complexité de la situation de travail et la réussite obtenue dans cette situation » (Marbach, 1999, p. 39).

En effet, les responsables d'entreprises et les spécialistes des sciences du travail ne cessaient pas de déplorer l'écart qui régnait entre les formations données en milieu scolaire, et donc les qualifications, et la réalité du travail. De leur point de vue, ces formations ainsi que ces qualifications n'assuraient jamais que la personne soit vraiment apte de s'affronter de façon efficace et innovante à des situations de travail caractérisées par une constante évolution et exigeant d'incessants efforts de créativité et de renouvellement. Bien entendu, cet écart est devenu de plus en plus criant, avec l'accélération rapide des évolutions technologiques et avec le fonctionnement industriel à flux tendu exigé par la demande plus que par l'offre; tout cela est fait par la conjoncture économique qui s'est installée depuis environ vingt-cinq ans. Pour

qu'un employé soit recruté par une entreprise, il doit pouvoir faire face aux exigences demandées par le poste de travail en apportant la preuve de son aptitude à occuper cet emploi. Cela implique, qu'en amont de ses savoirs généraux et/ou de ses technologies (c'est-à-dire ses connaissances éventuellement certifiées par la possession d'un diplôme), il faut qu'il détienne d'autres capacités et d'autres types de savoirs moins formalisés de l'ordre des savoir-faire et des savoir-être, permettant de minimiser le coût d'adaptation en cas d'évolution du poste de travail. Ainsi, à côté de la qualification attestant d'une formation standardisée, les entreprises se sont mises à valoriser les qualités individuelles que peut posséder une personne, tout en se basant sur son histoire personnelle ou professionnelle, et qui lui permettent de répondre à des situations de travail inédites.

En parlant de l'histoire personnelle de la personne, on ne désigne pas son mode de vie, mais son « histoire langagière ». C'est-à-dire le « répertoire langagier » qu'elle possède. Ce répertoire « comprend l'ensemble des variétés linguistiques (langues, paroles locaux, variétés de langues, modalités orales et /ou écrites de compréhension ou de production) qu'une personne a, à sa disposition, à un moment donné » (Perregaux in Verdelhan-Bourgade Michèle, 2007, p. 144). En effet, ce répertoire est propre à chacun et renferme un ensemble de ressources que la personne adapte selon une sémiocontextualité. Concernant « la biographie langagière », elle va décrire et présenter le rapport social et individuel de la personne avec son « répertoire langagier ».

Nous nous référons dans ce cas à la notion de compétence. En effet, c'est cet ensemble de capacités singulières et spécifiques qu'on appelle « compétence ». Dans cette vision, la compétence est perçue comme le fait de savoir gérer une situation professionnelle complexe ou plus exactement elle peut être entendue comme : « la capacité à savoir mobiliser des connaissances ou des qualités pour faire face à une situation donnée ». Cela signifie qu'à la formation doit s'ajouter l'expérience. En outre, elle peut être interprétée comme « l'habileté à mobiliser et à combiner des savoirs, savoir-faire, savoir être antérieurement acquis, dans un contexte dynamique d'évolution permanente des activités exercées par l'individu » (Cart et Tetin cités in Stankiewicz, 1998, p.139). De plus, « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (Capre et Caspar, 1999, p.54). Alors, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une transformation du mode de reconnaissance de la

qualification de l'individu puisque l'entreprise met l'accent sur la reconnaissance des compétences individuelles et effectivement mises en œuvre dans le travail.

Pour conclure, le terme de qualification a dominé les années soixante-dix et la période de croissance et de stabilité économique, celui de compétence est plutôt lié à l'accompagnement des évolutions économiques et technologiques. Dès lors, nous pouvons déduire que la notion de compétence s'est imposée sous le signe de la nécessité, comme une indispensable innovation, une manière de surmonter les insuffisances d'un régime qui serait périmé, celui de la qualification. Comme l'affirme Pinte : « la compétence peut-être considérée comme un repère dans un monde instable où les diplômes et les qualifications sont vite périmés » (Pinte cité in Rodolphe M. et al, 2004, p.227). Cela est bien expliqué par Lebaube qui voit « qu'aujourd'hui, il faut bien se rendre à l'évidence: à un diplôme ne correspond plus forcement un emploi. La compétence semble de plus en plus prendre le pas sur le diplôme et sur la qualification » (Lebaube, 1997, p.123).

Ainsi, nous pouvons présenter la différence entre la qualification et la compétence par le tableau suivant:

Tableau 2 : La différence entre la qualification et la compétence

La compétence	**La qualification**
Est un attribut de l'individu	Est un attribut du poste
Englobe le savoir-être	Est strictement limitée à la dimension technique du travail
Est contextualisée, spécifique à une situation de travail	Est décontextualisée et abstraite
Est dynamique	Est dynamique

Dès lors, les entreprises vont ignorer leur approche traditionnelle basée sur les métiers vers les compétences transversales. Le développement et la mobilisation des compétences dont disposent les individus faisant partie d'une entreprise sont devenus « un éléments clés de la compétitivité » (Lévy-Leboyer et al. 2006, p.15). On y croise les notions de savoir-faire,

savoir-être, d'aptitudes individuelles. Les entreprises traditionnelles vont reprendre ces outils dans leur procédure d'évaluation des salariés. À partir de là, le concept s'instrumente et s'institutionnalise. Les entreprises focalisant l'attention sur les capacités transversales à des fonctions diverses-créativité, esprit d'initiatives et de décision, capacité de résolution de problème, et, en parallèle consacrant une sorte de désintérêt pour les savoirs qui ancrent les travailleurs dans une spécialité, le recours à la notion de compétence permet la guidance des salariés dans les espaces professionnels qui ne se structurent plus autour de la référence au métier ou à une spécialité exigeant un corps de connaissances élucidées (Dugué et Maillebouis, 1994, p.47).

Cette conception de la notion de compétence implique diverses caractéristiques :

- Une caractéristique primordiale est l'adaptabilité. Le terme d'adaptabilité sera pris au sens de « disposition d'un individu, d'un groupe, d'une entité organisée à faire face à une situation nouvelle donnée » (Debaisieux cité in Stankiewicz, 1998, p.79). Cela signifie, est classé comme vraiment compétent, l'individu qui, dans un domaine donné, peut s'affronter efficacement à une situation inattendue.
- Une compétence est décrite toujours comme singulière et appartient en général à un individu. Cela signifie que les compétences n'existent pas sans la présence des individus. Ainsi, elles se référent toujours à des personnes. C'est-à-dire elle est inséparable de leur personnalité et de leur histoire. Comme l'affirme LeBoterf : « les compétences réelles sont des constructions singulières spécifiques à chacun ». En ce sens, nous pouvons dire que la qualification vise le collectif, la notion de compétence va servir l'individuel. Chaque individu est chargé de développer et d'entretenir ses propres compétences au risque de tomber dans une déchéance d'abord professionnelle puis sociale. En outre, la qualification concerne la définition des savoir-faire décomposés, mis en œuvre par le travailleur dans un cadre de travail stable. Tandis que la compétence met le salarié face à sa responsabilité, son autonomie et sa créativité. Elle se manifeste par l'adéquation, non pas d'une opération à une situation, mais plutôt d'une personne à une situation. Cette relation étroite entre les compétences et les personnes ne doit jamais conduire à la conclusion selon laquelle « la compétence serait uniquement une affaire individuelle ». En effet, « toute compétence comporte deux

dimensions indissociables: individuelle et collective » (Bosman *et al.,* 2000, p.17). La compétence par les deux dimensions indissociables qu'elles comportent « l'individuelle et la collective » ressemble à deux parties d'une monnaie qui sont opposées « la pile et la face » mais en même temps inséparables. Le Boterf, justifie ou plutôt défend sa thèse en se basant sur les arguments et sur les raisons suivants :

- Les réseaux professionnels, les réseaux documentaires, les banques de données, les manuels de procédure, bref, les ressources que la personne a de son environnement constituent un facteur primordial pour « agir avec compétence ». En fait, pour atteindre son but, la personne ne doit pas se limiter à combiner ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités) mais elle doit les mobiliser avec les ressources de son environnement. Être une réponse de réseau et non seulement une réponse individuelle, même si l'intergade avec un problème ou un client est assuré par une personne. « Agir avec compétence suppose de savoir interagir avec autrui » (Le Boterf, 1997, p.17).
- Quand la personne va exercer une compétence professionnelle dans n'importe quelle situation de travail, elle doit se baser sur des savoirs acquis socialement et dans la plupart du temps hors du contexte de travail (université, centre de recherche). En résumé, la compétence ne peut être séparée de ses conditions sociales de production.
- L'individu n'est jamais le seul responsable de la production d'une action complète. Même si en général la compétence résulte d'une construction et d'un savoir personnel. La production d'une action compétente qui résulte d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir est le fruit d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même et le management, le contexte du travail.
- Les normes et les règles du milieu professionnel d'appartenance constituent une base essentielle, auxquelles se réfère l'individu pour construire avec sécurité et pertinence sa propre façon de s'y prendre et sa propre façon d'agir. Dans son travail, le professionnel ne peut pas tout connaître seul, c'est pourquoi quand il

se trouve dans n'importe quelle situation, c'est important pour lui de savoir ce que ses collègues feraient à sa place dans telles circonstances, face à telles difficultés. Pour conclure, il faut que le professionnel puisse » se référer à une norme collective pour pouvoir s'en inspirer et s'en différencier par son propre style personnel » (Le Boterf, 1997, p.18).

- « La compétence peut être aussi bien explicite que tacite » (Samurçay et Pastré, 1995, p.20). Le sujet n'est pas toujours en mesure d'expliciter les connaissances opérationnelles qu'il met en œuvre dans l'action. Cela signifie, qu'on ne peut jamais voir une compétence, mais on peut observer ses effets. Il est compliqué de savoir de quoi est composée la compétence de la personne. Par contre, elle est inférée à partir ce qu'il fait et à travers l'activité réussite. Pour Lévy-Leboyer : « les compétences sont ancrées sur des comportements observables dans l'exercice d'un métier ou d'un emploi, et elles se traduisent par des comportements qui contribuent au succès professionnel dans l'emploi occupé » (Lévy-Leboyer, 1996, p.35). Quant à lui, Woodrufe (1983) considère que la compétence se réfère à une des séries de comportements qu'il faut adopter pour accomplir les tâches et les missions d'un poste avec compétence. En d'autres termes, les compétences constituent un lien entre d'une part, les missions à accomplir et les comportements mis en jeu pour le faire, et d'autre part, entre les qualités individuelles nécessaires pour se comporter de manière satisfaisante.
- L'importance est donnée, non pas pour la possession des techniques, des savoirs et des savoir-faire, mais pour la capacité de les mobiliser et de les combiner pour pouvoir agir lors d'une situation qui peut être toujours nouvelle. Demailly estime que : la notion de compétence s'avère particulièrement utile pour dire le rôle que doit dorénavant jouer le travailleur : pour être reconnu comme compétent, il ne faut pas seulement qu'il possède des savoirs, il doit mobiliser quelque chose en plus, c'est le fameux « je ne sais quoi » par lequel la qualification devient efficiente (Demailly, 1987, p.61). Ce qui est expliqué par Tremblay qui pour lui: « le plus compétent n'est pas tant celui qui a les connaissances les plus étendues que celui qui peut intégrer son savoir aux objectifs à atteindre » (Tremblay, 1996, p.33).

- La compétence est hétérogène. Elle englobe des éléments de différentes natures. Elle ne couvre pas que des savoir-faire techniques mais aussi des « comportements », des « attitudes ».

1-2.4) Compétence et professionnalisme

Comme c'est déjà connu, les discours sur les compétences prolifèrent dans le monde du travail et des entreprises comme dans les autres sphères de la société: l'économie, l'éducation et la formation. Fortement associée aux notions de performance et d'efficacité dans chacun de ces domaines, la notion de compétence est pourtant utilisée dans des sens différents. Du point de vue de l'entreprise, le domaine considéré est la « compétence professionnelle ». Le Boterf explique la nécessité et l'importance de raisonner non seulement en termes de compétence mais en termes de « professionnalisme ». D'où la présence de la « compétence professionnelle ». Cette dernière est définie comme étant une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer et de la faire évoluer (Zarifian, 1999, p.67).

En effet, cette définition souligne clairement le basculement qu'il importe d'opérer par rapport au modèle du poste de travail. Dans cette vision, nous remarquons que c'est la compétence d'un individu qui est visée et non la qualification d'un emploi. Cette compétence s'apprécie et se manifeste lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle. C'est-à-dire, il s'agit de la relation pratique de l'individu à la situation, donc la manière dont il l'affronte, est au cœur de la compétence. Comme l'affirme Le Boterf : « l'économie des compétences ne se limite pas à l'économie des savoirs, et les compétences ne sont rien en dehors des personnes » (Le Boterf, 1997, p.11). Cela signifie que la compétence est une abstraction, elle est dépourvue de l'existence matérielle; ce sont les personnes qui la mettent en œuvre car seules elles, existent.

La notion de professionnalisme s'est développée en France dans un contexte de crise de l'emploi et de recherche de compétitivité accrue. Ce terme a pris de l'intérêt sous l'effet d'une convergence d'intérêt :

- Celui des salariés qui ont pris conscience de l'intérêt à témoigner de leur portefeuille de compétences dans un contexte de mobilité professionnelle et de recherche d'emploi.
- Celui des employeurs qui ont pris en considération la compétitivité que peut présenter la compétence.

En dépit de son caractère imprécis, voire variable selon les personnes qui l'emploient, le concept de compétence, va de pair avec le professionnalisme.

1-2.5) Compétences et fonctionnement cognitif

Les compétences permettent de surmonter les limites du fonctionnement cognitif. Ce qui est déjà connu et assuré par les résultats d'expériences accumulées pendant des années, c'est qu'on ne peut pas concentrer notre attention sur plusieurs choses à la fois comme on ne peut pas extraire de la mémoire en même temps plusieurs répertoires de connaissances acquis. Comme le déclare Lévy-Leboyern: « la compétence permet d'actualiser des systèmes d'informations et de les utiliser sans avoir à concentrer notre attention sur eux » (Lévy-Leboyer, 1996, p.28). Cette idée est expliquée clairement par l'exemple du « jeu d'échecs » donné par Herriot (1992). Les maîtres de ce jeu sont capables de mobiliser un répertoire considérable de séquences de mouvements sans avoir à les expliciter, mais en s'en servant pour analyser les analogies entre la position actuelle des pièces sur l'échiquier et les séquences de mouvements qu'ils connaissent.

Autrement dit, au lieu d'examiner tous les scénarios concevables, à partir de tous les mouvements possibles, ils se réfèrent à des séquences de mouvements intégrés, sans avoir besoin de les décomposer.

1-2.6) Les caractéristiques de la compétence

1-2.6.1) La compétence en acte

Serge de Witte explique que : « la compétence ne se donne jamais à voir directement. On en constate très bien les manifestations au niveau le plus simple et le plus courant de la pratique professionnelle mais personne n'a jamais pu l'observer au microscope ni la précipiter dans un cristallisoir » (De Witte, 1994, p.20).

Nous pouvons déduire de cette définition donnée que la compétence n'a donc pas de réalité propre et trouve son sens dans sa manifestation sur le réel et dans l'acte dans la pratique professionnelle.

Le Boterf ajoute que « posséder des savoirs ou des capacités ne signifie pas être professionnel compétent » (Le Boterf, 1997, p.56). Cela signifie que pour être professionnel il ne suffit pas d'avoir un équipement en savoir ou en savoir-faire mais l'important c'est d'être capable de les mobiliser dans un contexte professionnel. Selon Collins : « les compétences deviennent artificielles lorsqu'elles sont isolées de l'acte réel d'exécution » (Collins, 1983, p.178). Ce qui a été confirmé par Malgaive, qui selon lui « la compétence est constituée de savoirs en acte » (Malgaive, 1993, p.45). Ainsi, le professionnel dispose d'un double équipement dont il est le régisseur :

1- L'équipement en ressources personnelles.

2- L'équipement en ressources de son environnement.

Le premier équipement est un équipement incorporé c'est-à-dire inséparables de sa personnalité. Il est constitué de savoirs (savoirs théoriques, savoir d'environnement, savoirs procéduraux), de savoir-faire « qui sont relatifs à la manifestation des actes humains; ils sont moteurs dans l'action matérielle, intellectuels dans l'action symbolique. Ils ont été appris et expérimentés » (Vern, 2002, p.40), (savoir-faire formalisés, savoir-faire empiriques, savoir-faire relationnels, savoir-faire cognitifs), d'aptitudes ou qualités et d'expériences accumulées.

Quant au deuxième, c'est un équipement objectivé: il est constitué de machines, d'installations matérielles, d'informations, de réseaux relationnels.

Ainsi la compétence est définie comme «la faculté d'utiliser cet équipement de façon pertinente » (Le Boterf, 1997, p.97).

Pour décrire une compétence, il ne suffit pas d'établir une liste de connaissances ou de savoirs ou de savoir-faire. La compétence peut être comparée à un acte d'énonciation qui ne peut être compris sans référence au sujet qui l'émet ni au contexte dans lequel il se trouve. Ainsi, nous pouvons signaler que la compétence est toujours compétence d'un acteur en situation. De même, à l'image de la pensée qui ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot, « la compétence ne s'exprime pas par l'action mais se réalise dans l'action » (Le Boterf,

1997, p.57). C'est-à-dire qu'elle est opérationnelle: il s'agit de connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action. C'est pourquoi, le Ministère de l'Education nationale défini la compétence comme « une connaissance en action » (Les dossiers, 2004, p.88).

On ne peut jamais parler d'une compétence autrement que d'une compétence en acte. La compétence ne fonctionne pas à vide, en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister. Pour reprendre les termes de C. Paradeise et Y. Lichtenberger : « si la compétence prend appui sur des capacités techniques, elle ne se réalise pas (et n'est donc réelle, détectable et validable) que dans l'action » (Paradeise et Lichtenberger, 2001, p.39).

Pour confirmer et renforcer l'idée précédente, nous pouvons s'appuyer sur ce qui est dit par Cousinet : « savoir, ce n'est pas posséder c'est utiliser »; il y a toujours un contexte d'usage de la compétence.

1-2.6.2) La compétence en situation

Si la compétence n'existe pas sauf si elle est mise en acte, elle ne peut être qu'une vraie compétence en situation. La compétence s'exerce dans un contexte particulier. Elle est contingente. Il y a toujours compétence de et compétence pour. Cela signifie que « toute compétence est finalisée et contextualisée » (Le Boterf, 1997, p.59). Comme l'affirme Parlier : « la compétence est indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste » (Parlier, 1996, p.43). Etymologiquement, le terme compétence vient du mot latin « *competens* », ce qui va avec et ce qui est adapté à.

Selon Le Boterf « savoir agir dans un contexte du travail c'est en prendre la mesure et s'y adapter » (Le Boterf, 1997, p.60).

En fait, les travailleurs sont toujours situés ; ils se trouvent toujours dans un contexte d'action qui constitue leur environnement de travail immédiat. Ainsi, un double effet conditionnera les compétences que les travailleurs mettent en œuvre.

1- En effet de position: qui dépend de la position du travailleur dans le contexte où il se trouve et qui conditionne son accès aux informations pertinentes.

2- Un effet de force: qui dépend de ses capacités mentales, cognitives, affectives et qui le conduira à une interprétation différente de la même réalité.

1-2.7) Les compétences professionnelles demandées

Après avoir défini le concept de compétence au sein des entreprises, une question se pose: de quel type de compétence professionnelle est-ce nécessaire ici?

Le débat actuel qui se déroule sur la compétence ne porte pas sur une préoccupation nouvelle pour les compétences. Les entreprises se sont déjà préoccupées de cette notion depuis longtemps, elles ont dépensé de l'argent pour la formation professionnelle, et pour le développement de la qualification de leur personnel.

Ainsi, ce débat se base sur l'idée que «les entreprises et les organisations ont besoin actuellement et vont avoir de plus en plus besoin de donner un nouveau contenu au concept de compétence » (Bosman *et al.* 2000, p.16).

En effet, plusieurs raisons et plusieurs facteurs ont conduit à la nécessité d'un concept de compétence. Nous pouvons les résumer par ce qui suit :

- Les nouvelles exigences de compétitivité des entreprises.
- Les évolutions des contextes et des organisations du travail.
- Les caractéristiques du marché du travail.
- Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- L'avancée des recherches sur les processus d'apprentissage et le fonctionnement cognitif.

En se basant sur ces facteurs, on constate qu'on a besoin de la présence d'un nouveau contenu au concept de la compétence qui, selon Le Boterf, doit répondre à certaines dimensions :

1- Prendre en compte la gestion des situations professionnelles de plus en plus complexes et événementielles, c'est pourquoi, ce concept ne doit pas se limiter à des savoir-faire ponctuels. D'après Le Boterf: « être compétent, ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu à l'inédit » (Le Boterf cité par Bosman et al, 2000, p.16).

2- Intégrer la capacité à faire évoluer ses compétences.
3- Répond à la question suivante : « qu'est- ce qu'agir avec compétence »? La réponse donnée par Le Boterf est la suivante : « agir avec compétence, ce n'est pas seulement avoir des acquis des « ressources » mais c'est aussi savoir les combiner et les mobiliser en situation de travail » (Bosman, 2000, p.17).
4- Faire la différence entre les deux termes « réussir et comprendre ». Être compétent, c'est être capable de comprendre pourquoi et comment on réussit ou on échoue et non pas simplement réussir une activité.
5- Prendre en compte la nécessité d'être capable de transposer et de transférer sa compétence dans d'autres contextes et ne pas se limiter à agir dans un seul contexte.

Ces cinq conditions constituent le contenu prévu et demandé d'un nouveau concept de compétence dont les entreprises ont actuellement besoin.

1-2.8) Éléments de conclusion

La notion de compétence dans le monde de la formation professionnelle a été imposée par les exigences du monde du travail (la société souhaite des personnes capables de s'adapter à un environnement complexe dont les changements s'accélèrent), le milieu professionnel, l'émergence de nouveaux besoins et le développement de nouvelles technologies. Ces dernières ont induit de nouvelles exigences des consommateurs, d'où un nouveau créneau de services grâce au changement des comportements de la clientèle. Lequel changement a engendré également la création de nouvelles entreprises de production et de services, selon le nouveau mode de vie et conformément aux nouvelles attentes de cette nouvelle clientèle. Ce qui a donné naissance aux nouvelles techniques de formation et d'apprentissage pour être au diapason de cette nouvelle donnée et afin de répondre aux attentes des marchés émergents à l'international.

Cette évolution technologique exige des compétences pour assurer leur continuité dans le temps et dans l'espace. D'où la naissance de l'APC dans les pays industrialisés.

En outre, la notion de qualification professionnelle est devenue obsolète à cause de l'emprise du cognitif et de l'informatif sur les systèmes de production; elle a été remplacée par la notion de compétence qui « se présente comme un cocktail propre à chaque individu,

combinant la qualification au sens strict acquise par la formation technique et professionnelle, le comportement social, l'aptitude au travail en équipe, la faculté d'initiatives, le goût du risque » (Delors, 1999, p.34). À ces exigences, on demande « un engagement personnel du travailleur comme agent de changement », ce qui nécessite de combiner savoir, savoir-faire et savoir-être, mais aussi une capacité à travailler en collectif de travail ou groupe-projet. Bref, l'employabilité dans les entreprises se définit comme la possession accumulée d'une qualification, qui fait référence à un état statique des connaissances, et d'une compétence, synonyme d'adabilité, qu'il faut comprendre comme une agrégation de savoirs de différents registres articulés entre eux et faisant référence à une conception dynamique du contenu des emplois. Nous rejoignons ainsi la définition de la compétence proposée par le Boterf : « le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus d'avantage qu'un état » (Le Boterf, 1994, p.18).

En effet, dans toute innovation, il y a toujours des résistances au changement. Les compétences étant innovantes en matière de formation, il est évident que leur adoption nécessite un changement dans les mentalités en abandonnant les anciennes habitudes ancrées dans la pratique quotidienne des acteurs de formation. Il est légitime que cet abandon des anciens réflexes et l'adoption de cette nouvelle méthodologie ne puissent se faire du jour au lendemain. Cela implique une appropriation de la méthode de la part des acteurs de formation, par la pratique de l'assiduité et surtout dans la volonté de faire. Mais à notre sens, en dépit de tous les avantages que représente la notion de compétence dans le domaine du travail et au sein des entreprises, ne possède-t-elle pas des inconvénients? Faut-il la prendre comme telle? L'usage considérable qui est fait de cette notion dans ces domaines ne l'utilise pas pour habiller d'un discours moderniste et scientifique des politiques de régression sociale, voire des licenciements? En effet, on trouve de nos jours de violences attaques contre la notion de compétence chez de nombreux philosophes.

Ainsi, écrit Jean-Pierre Le Goff : « au-delà du discours pseudo-savant et de la confusion du discours sur les compétences, se développe, en effet, une approche bien particulière du travail humain. Celui-ci appréhende en termes de mécanisme et de comportements élémentaires que l'on décompose à l'extrême et instrumentalise en vue d'objectifs à atteindre. Découpée et « mise en plat » en termes de compétences parcellisées,

codifiées dans de multiples catégories et schémas, l'activité professionnelle est réduite à une machinerie fonctionnelle qu'on prétend maîtriser et perfectionner en vue d'améliorer les performances » (Le Goff, 1999, p.33).

1-3) La notion de compétence du côté des psychologues et des sciences sociales.

Après avoir présenté le point de vue des linguistes, dans le domaine des sciences du langage, concernant la notion de compétence, nous étudions dans cette partie la signification donnée à ce concept par les psychologues et par les sciences sociales.

En effet, les bases conceptuelles de la compétence sont issues de recherches en psychologie différentielle menées dans les organisations industrielles aux États-Unis. Leur objectif était d'identifier chez les individus les paramètres influençant de manière significative les performances dans le travail. Ainsi White définit-il la compétence comme la « capacité d'un organisme à interagir de manière efficace avec son environnement » (White cité par Oiry, 2003, p.53). En outre, le sens des termes employés est souvent influencé et contaminé au point où l'emprunt n'est pas toujours explicite, par celui des termes « savants », des psychologues, ou de certains d'entre eux. C'est pourquoi, il faut s'interroger où plutôt comprendre pourquoi les mots - précisément le terme compétence - sont en vogue dans tel milieu à un moment donné.

En effet, le tandem compétence/performance présenté et étudié par les linguistes, intéresse vivement les psychologues; du fait que ces derniers acceptent les liens fonctionnels ainsi que les distinctions que les linguistes établissent entre ces deux termes. C'est pourquoi, ils les utilisent, entre autres, dans leurs analyses de tâches. Cependant, ils mettent en évidence des décalages de différentes natures entre la compétence, qui est définie dans une modélisation de ce qu'ils souhaitent observer, et ce qu'ils observent réellement à travers la performance du sujet en situation. Dès lors, nous constatons l'importance que présente la situation en tant que révélateur de ces décalages entre la compétence et son actualisation à travers la performance. Ce que nous devons signaler, c'est que cette situation est considérée comme le révélateur des

décalages existants entre ce qui est défini à priori à travers la compétence et ce qui est effectivement observé à travers la performance, et non pas seulement un lieu d'activation d'une compétence à travers une performance. Bref, ces décalages entre la compétence et la performance observée chez un sujet en situation deviennent alors, pour les psychologues, « la règle même du développement et du fonctionnement cognitif » (Houdé et al. 1998, p.94).

Depuis quand, sous quelles influences, et dans quel sens précis les champs psychologiques d'aujourd'hui emploient-ils le terme « compétence »?

Pour répondre à cette question nous nous sommes basée sur un article rédigé par Viviane Isambert-Jamati et présenté dans le livre de Ropé et Tanguy *Savoir et compétences*. L'auteur considère que le moyen idéal pour avoir une réponse explicite et détaillée à cette question, c'est l'étude des revues de psychologie françaises et étrangères. Mais vu l'impossibilité d'étudier toutes ces revues, l'auteur se contente d'en étudier une seule intitulée « *l'Orientation Scolaire et Professionnelle* » qui, en fonction de sa qualité, de ceux qui l'animent et de ceux à qui elle s'adresse, lui paraît pertinente. L'étude de cette revue se base sur des corpus séparés par près de vingt ans.

La première étude s'est référée à des corpus qui s'étalent de 1972 à 1975. Quant à la deuxième, elle a pris comme support des corpus rédigés entre 1990 et 1993.
Le but de cette séparation, c'est d'essayer d'exposer l'évolution du terme compétence dans ces articles tout en distinguant le point de vue des auteurs psychologues de celui des auteurs chercheurs en sciences sociales.

1-3.1) Le point de vue des auteurs appartenant aux sciences sociales

Les sciences sociales étudient prioritairement les rapports sociaux dans le travail et non le travail lui-même. Désormais, ces sciences ont tendance à utiliser plus fréquemment le terme de compétence. Cette tendance faisait suite aux situations observées dans les entreprises. Selon M. Stroobants, le déplacement d'intérêt de la qualification aux compétences s'affirme comme substitution d'approche participant inédiablement d'une tendance plus générale à privilégier les représentations locales des acteurs plutôt que l'analyse des structures (Stroobants in Ménard, 1995, p.97). Nous pouvons dire que cette notion permet de renouveler le vocabulaire et donc de produire un discours nouveau.

Concernant la « compétence sociale », elle peut être définie comme « l'aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes » (Schneider, 1993, p.13). Cette définition de la compétence insiste sur l'acceptabilité des comportements dans un contexte donné. Elle ne prend en considération que le seul conformisme social de celui qui les manifeste. En effet, cette compétence sociale peut-être aussi décrite comme un ensemble de comportements adaptatifs. Des comportements qui sont appris, qui se modifient avec l'âge et qui sont définis relativement aux normes qui caractérisent les milieux et les groupes auxquels appartient l'individu concerné.

En effet, en 1973 G. Ducray, le directeur de CEREC de l'époque emploie la notion de compétences dans un article intitulé « *la qualification de l'emploi, instrument d'une nouvelle politique sociale* ». Dans cet article, Ducray tend à montrer « combien on pourrait améliorer considérablement l'ajustement des capacités des demandeurs d'emploi aux compétences recherchées par les entreprises » (Ropé et Tanguy, 1994, p.127).

D'après cette explication, nous remarquons que l'auteur n'a pas signalé pourquoi il est passé d'une référence aux qualifications, comme c'est clairement présenté dans le titre de son article, à une référence de compétence, et quel intérêt présentent ces compétences. L'importance de cet article, c'est que l'usage du terme compétence, employé pour désigner « les capacités d'intervention adéquates de ceux qui travaillent », était original et différent en ces années, comme l'affirme Jamati. Du point de vue personnel, nous pouvons dire que le passage « d'une référence aux qualifications à une réforme de compétence » est dû à la nouveauté du système social qui est soumis à des changements techniques intenses liés à l'avènement d'un nouveau paradigme technologique. Dès lors, ces tendances lourdes instaurent de nouvelles exigences concernant les compétences des salariés. Des compétences qui répondent aux besoins d'une nouvelle société. Ainsi, on a affaire à un travail intelligent où le salarié « mis en position d'affronter plus qu'auparavant des situations nouvelles, est invité à mobiliser son potentiel cognitif » (Stankiewicz, 1998, p.8).

En 1974, J. Larcebeau, le Secrétaire Général du Conservatoire National des Arts et Métiers, a bien employé le terme de compétence dans un article intitulé « *L'homme dans la*

hiérarchie du travail », tout en réservant ce concept à une partie seulement du personnel des entreprises. La problématique traitée dans cet article est la suivante: « au sein d'une entreprise, de qui dépend chacun et qui éventuellement dépend de lui »? (Ropé et Tanguy, 1994, p.128). Larcebeau considère que lorsque un chef ou un patron donne des ordres à son employé ou comme il le nomme « subordonné » ou lorsqu'il en contrôle l'exécution du travail, c'est en se basant sur ses capacités qu'il arrive à le faire ; or selon Larcebeau cette capacité dans le cas du chef, est appelée « compétence ». L'auteur justifie l'utilisation du concept compétence en expliquant que cette capacité recouvre une zone plus large et plus diversifiée que celle du subordonné. De plus, elle procède de la raison supérieure de l'organisation, qui selon lui habilite le chef à arrêter les décisions de son ressort. À notre sens, il s'agit dans ce contexte de ce qu'on appelle « l'interdépendance sociale » (Maggi in Moscovici, 2003, p.35). Du fait que la relation entre les acteurs sociaux présentés dans ce cas par « le subordonné » et « le chef » n'implique pas une égalité entre les deux. C'est la compétence en tant que capacité qui décrit cette hiérarchie sociale et professionnelle.

En 1990, le concept de compétence a été utilisé par un auteur prénommé Pombeni pour expliquer comment les conseillers doivent aider leurs jeunes clients à mieux estimer leurs habiletés et leurs compétences et de ne pas se limiter uniquement à prendre conscience de leurs attentes et de leurs intérêts. Selon l'auteur, ces compétences peuvent être acquises à l'occasion de toutes sortes de situations et non seulement dans le cadre scolaire.

À son tour, G. Solaux qui était chargée de mission à la Direction des lycées et collèges du Ministère de l'Éducation nationale en France, évoque le terme compétence en parlant « des capacités et des compétences nécessaires pour comprendre des technologies de plus en plus difficiles à pénétrer ». À notre gré, les compétences dont il est question réfèrent à des habiletés, à des comportements, à des qualités personnelles et précises dont la personne a besoin dans son emploi. Comme l'affirme Casanova : « tout ce qui et de l'ordre de la connaissance n'et pas suffisant pour réussir dans son travail. Il faut certaines qualités personnelles que le sujet développe dans la vie au travers des expériences vécues » (Casanova, 1991, p.70).

Quant à elles, M.C Dauvisis et R.Bonnet utilisent la notion de compétences pour décrire « le nouveau système de formation par alternance des techniciens agricoles, puis analysent ce que cherchent les étudiants en prolongeant ainsi leur formation agricole ». En fait, ces étudiants cherchent une « palette de compétences pour diversifier leurs qualifications ». Ainsi, dans ce cas, nous pouvons dire que compétence et qualifications sont interchangeables.

La notion de compétence a pris une autre signification et elle a été traitée différemment par M. Le Guen mais cette fois-ci dans le domaine de l'évaluation des acquis des élèves. L'auteur, déclare qu'on est passé de l'évaluation par « domaines de connaissances factuelles » à « l'évaluation par domaines de compétences ». Mais sans bien préciser comment cette évaluation s'effectue et quelle relation elle établit avec les compétences. En outre, l'auteur explique qu'il n'y aurait pas une simple substitution sémantique aux connaissances: l'accent est mis sur les capacités de maîtrise intellectuelle, mais aussi de maîtrise pratique.

En 1992, le terme compétence a été employé plusieurs fois par V. Merle dans un article portant sur l'éducabilité cognitive. La préoccupation majeure de l'auteur est « celle d'une mise en rapport des compétences exigées par les employeurs et de celles qui sont acquises par un processus pédagogique » (Ropé et Tanguy, 1994, p.134). L'auteur rappelle que les compétences professionnelles doivent beaucoup à la connaissance du type d'organisation dans lequel on travaille.

En 1993, L. Tangué mentionne combien dans le monde professionnel on estime qu'une partie importante « des besoins en compétences professionnelles » sont satisfaits par des ouvriers bien formés. L'auteur, emprunte le terme compétence de M. Campinos, qui explique clairement les liens qu'entretiennent les compétences avec les situations de travail d'une part et avec les modes d'acquisition des savoirs qui les composent d'autre part.

En bref, les spécialistes de sciences sociales emploient le terme compétence pour désigner les contenus particuliers de chaque qualification dans une organisation donnée. Nous en avons déduit que l'emploi du terme compétence par les chercheurs en sciences sociales reste flou et ambigu. Aucune définition n'a été présentée. Dans presque tous les articles le

concept a été relié aux notions de capacités, connaissances, habiletés ou qualification, sans même préciser les différences qui existent entre eux, bien qu'on ait vu dans la première partie du chapitre que la notion de compétence est venue pour remplacer la notion de qualification.

1-3.2) Le point de vue des auteurs psychologues

La psychologie semble plus à même de proposer des définitions opératoires de la notion de compétence. Dans ce domaine également, il faut attendre des publications récentes pour voir le terme explicité.

En 1973, deux articles ont essayé de donner un sens clair et précis au terme compétence. Le premier est rédigé par B. Inhelder, quant au deuxième article, il est signé par J. Cambon. Inhelder a traité « le rôle de l'apprentissage pour accélérer et renforcer les schèmes d'assimilation caractéristiques d'un stade de développement ». En outre, l'auteur a tenté de montrer comment l'intérêt pour des situations nouvelles étant éveillé, se produit un « revirement intellectuel », grâce auquel le sujet dépasse ses propres contradictions. L'auteur ajoute que ce revirement prend naissance chez les sujets qui peuvent confronter entre eux différents projets d'action et leurs résultats respectifs, tendance qui semble relever d'un niveau de compétence dans la coordination des schèmes. Inhelder précise que dans ce cas il s'agit d'une compétence psychologique par analogie avec la compétence embryologique caractérisée par « la sensibilité d'un tissu cellulaire répondant, à un moment déterminé de l'embryogenèse, à des stimuli spécifiques ».

En ce qui concerne Cambon, elle traite de « psycholinguistique génétique »; ainsi, l'auteur dans son article mentionne le concept compétence en se basant sur la réflexion de Chomsky. Alors, elle l'oppose à la notion de « performance » en disant que la compétence par définition est « la connaissance possédée par le locuteur de la langue qu'il parle », tandis que la performance correspond à son emploi effectif de cette langue dans des situations concrètes » (Ropé et Tanguy, 1994, p.131).

En 1974 le terme compétence apparaît sous la plume de P. Louchet, le directeur de CIO, dans un article intitulé « une politique pédagogique envisagée comme un système de développement ». Selon l'auteur, « le développement des formés est produit par des

compétences et des comportements adaptifs particuliers » qui sont réalisés grâce aux motivations aux attitudes et aux connaissances. (Ropé et Tanguy, 1994, p.130).

En 1983, Sillamy propose une définition fort simple. La compétence c'est « la capacité d'effectuer certains actes ». (Sillamy, 1983, p.128). Après avoir présenté l'usage qu'on propose la linguistique, l'auteur souligne que « le problème de la compétence (était) secondaire pour la psychologie, qui (s'intéressait), moins aux modèles théoriques qu'au comportement, mais il (était) inséparable de celui-ci dans la mesure où l'étude des performances (renvoyait) totalement à celle des compétences ». (Sillamy, 1983, p.134).

En 1991, R. Doron et F. Parot vont un peu plus loin en explicitant la compétence comme « la capacité dans un domaine donné, ou capacité à produire telle ou telle conduite ». Ils ajoutent que : le sens ne diffère pas de celui que le terme a dans la langue courante » et reconnaissent, à leur tour, que « la compétence ne faisait pas partie du lexique de la psychologie scientifique avant que Chomsky n'élabore, dans le contexte de la linguistique générative l'opposition compétence-performance (Doron et Pérot, 1991, p.182).

En 1992, M. Sorel compare et classe les méthodes d'éducabilité cognitive dans un article qu'elle a consacré à ce sujet. L'auteur a donné une grande importance au projet du praticien, qui consiste la plupart du temps, en une visée de « promotion des compétences des individus », qui est souvent reliée avec l'idée d'un potentiel cognitif se réactivant en permanence sous l'effet des transformations du sujet.

Quant à lui, G. Malglaive a donné une analyse assez poussée pour les compétences. L'auteur définit les compétences d'un individu comme étant: « l'ensemble des pratiques maîtrisées, des conduites et des connaissances opératoires qu'il peut actualiser dans son activité » (Ropé et Tanguy, 1994, p.138). Malglaive insiste sur le fait qu'il faut toujours attacher une grande importance à ces trois aspects déjà cités. De plus, il met en relief la construction des liens entre chaque nouvel élément apparaissant au cours d'une formation: selon lui, les compétences sont un système complexe, c'est pourquoi on doit à chaque fois constituer un nouvel équilibre.

En ce qui concerne J. Aubert, il apparaît comme un des militants des « bilans des compétences ». En 1991, il expose la pratique des « portefeuilles de compétences »dans un article sous-titré « Se connaître pour se faire reconnaître ». L'auteur insiste sur « le développement personnel » qui lui-même s'appuie sur des expériences de toutes sortes, et ne

se limite pas sur les connaissances certifiées. Pour lui, le développement personnel est plus important que les compétences car ces dernières ne se différent pas sensiblement des capacités.

En bref, nous pouvons déduire que les psychologues se réfèrent quasi systématiquement aux travaux de Chomsky pour décrire la compétence au sein de la psychologie.

- *Remarques faites sur les points de vue des auteurs psychologues.*

À la suite des définitions et aux explications données par les psychologues sur la notion de compétence nous pouvons noter ce qui suit :

- Les auteurs qui ont employé le terme « compétence » ne sont pas d'accord sur son sens et chacun le définit suivant son point de vue.
- Dans quelques explications données, nous pouvons bien remarquer l'écho des conceptions piagétiennes du fait que la plupart des psychologues ont traité le concept en le reliant à la notion de « l'individu » c'est-à-dire sans référence à l'appartenance à une catégorie professionnelle ni à une équipe de travail, c'est le cas de Malglaive et de Sorel. D'autres psychologues ont présenté cette notion avec une assez grande banalité, citons comme exemple Forner et Donon dans la notion de « style de décision ». Comme dans ce cas le terme « compétence » n'apporte aucune valeur informative ou explicative supplémentaire, on aurait pu utiliser les termes « attitudes, orientation d'esprit » à sa place.

1-3.3) Synthèse

En Bref, nous constatons que même les sciences sociales et la psychologie pratique n'ont pas pu donner des définitions claires et précises pour le terme « compétence ». C'est pourquoi chaque auteur la définit en se basant sur sa réflexion et sur son point de vue personnel. Le concept « compétence» reste flou et ambigu.

Notre intention dans ces deux sections était de présenter en général l'utilisation de la notion de « compétence » dans le domaine des sciences du langage comme dans les sciences sociales et dans la psychologie afin de bien comprendre, en gros, on quoi consiste la

compétence dans ces domaines bien qu'elle présente pour nous une notion nouvelle, difficile à déchiffrer vu sa difficulté et sa complexité. Ce qu'il faut signaler, c'est que le terme « compétence » n'a pas trop évolué de 1974 à 1993 comme nous l'avons déjà vu, il est resté compliqué et parfois difficile à découvrir.

1-3.4) Conclusion générale du premier chapitre

Une notion qui a une triple origine latine « competentia » qui signifie « juste rapport », «competere » signifiant « appartenir à » et « competens » évoquant « ce qui va avec », « ce qui est adapté à» ; c'est la « compétence ». Une notion floue et ambiguë qui fait son apparition dans le langage juridique utilisé à la fin du Moyen Age exprimant ainsi le droit de connaître d'une affaire, ce qui donne par extension « tribunal compétent » et par analogie « aptitude à décider d'une chose ».

Dans ce premier chapitre, tout d'abord nous avons constaté qu'il n'y a pas de définition stable pour la « compétence ». Mot dont l'usage est pourtant courant dans le domaine du travail, dans les sciences sociales, la psychologie pratique et dans les sciences du langage. Dans tous ces domaines, il y a un aller-retour fréquent entre le singulier et le pluriel de cette notion, sans explication particulière. C'est pourquoi, on met simplement l'accent sans la valoriser par rapport à ce que désigne un singulier plus globalisant, sur la multiplicité des capacités et des connaissances mises en œuvre et on appelle chacune « une compétence ». Selon Michèle Saint- Jean, « chacun de nous ne possède pas une compétence unique, mais un réseau de compétences. Ce réseau n'est pas constitué par la simple addition de nos différentes compétences mais par l'interaction entre celles- ci » (Saint- Jean, 2002, p.77). Montmollin définie la compétence comme des ensembles stabilisés de savoir et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Les compétences sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle, elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche (Montmollin, 1984, p.122).

En parlant de l'histoire professionnelle, on a démontré qu'il ne s'agit pas de décrire les expériences que la personne a dans un domaine précis, mais il s'agit plutôt de prendre en considération son « répertoire langagier » ainsi que sa « biographie langagière » qui vont permettre de comprendre les trajectoires individuelles de la personne.

Ensuite, nous avons essayé de tracer le cheminement et le parcours de la notion de compétence des sciences du langage vers les sciences du travail et vers les sciences sociales pour mettre en relief la compétence en tant qu'un savoir agir dans les différents champs étudiés. Nous avons décrit le passage progressif d'une conception innée de la notion de compétence à une adaptation acquise et située au sein même des sciences du langage. Néanmoins, la « migration » du concept de compétence du champ des sciences du langage (de la linguistique) vers les domaines des sciences du travail et des entreprises a été réalisé par le biais de la remise en question « de la logique des qualifications qui y était dominante » (Bulea et Jeannaret in Verdelhan-Bourgade M., 2007, p.91). Autrement dit, avec les changements simultanés et rapides aussi bien des situations de travail que des organisations des entreprises la relation entre les connaissances acquises par un diplôme (les savoirs académiques) et les postes de travail (savoirs d'actions) semble être insuffisante et « incompatible » avec les transformations successives effectuées dans ces domaines. Cela est effectué également par le changement de la conception de compétence qui est définie depuis le « contexte du travail et l'analyse des tâches et non plus depuis l'individu et ses propriétés ».

Finalement, nous avons démontré qu'en traitant la question de « compétence », nous ne pouvons jamais la séparer du côté social. Du fait qu'elle introduit une nouvelle approche des rapports sociaux et des transformations sociales. Elle conditionne les réflexions et les conceptions que l'on se fait de l'organisation sociale et de la place que les individus y trouvent. Cela signifie que les compétences retracent l'évolution sociale de l'individu. Ce dernier est évalué par sa relation requise, attendue entre lui et les tâches à accomplir et les personnels avec qui il travaille.

En bref, nous résumons en disant que les linguistes différencient clairement la compétence de la performance. Ils distinguent ce qui relève de la personne, considéré comme latent et virtuel (la compétence), de ce qui relève du social et présenté comme observable en situation (la performance). Cependant, la notion de compétence chez les linguistes se différencie de celle des psychologues et des spécialistes des sciences du travail. Ces derniers s'écartent des positions données par les linguistes. Après avoir introduit et défini le concept de qualification, ils fusionnent compétence et performance en une seule notion qui évoque autant les potentialités d'un individu (la compétence) que leur actualisation (la performance). Ils

développent une compétence ancrée dans l'action et contextualisée dans des situations. Ainsi, ils définissent la compétence comme étant « la capacité **à agir efficacement en mobilisant**:

- Spontanément.
- Correctement.
- De façon organisée (selon les cas, fluide, économique, méthodique…) **des ressources internes** (savoirs, savoir-faire, attitudes propres à l'individu) et **externes** (expérience d'autre collègues, documentation…) **en situation complexe non entraînée à l'identique** (chez le sujet), qui appartient à **une famille de situations ouvertes** (plusieurs démarches possibles, éventuellement plusieurs réponses acceptables), jugées **critiques,** essentielles à la vie sociale (professionnelle ou citoyenne). Elle suppose la capacité de réflexion sur la situation (identifiant les caractéristiques de structure sous l'habillage contextuel pour favoriser le transfert à d'autres situations de la même famille) et sur la qualité de sa démarche (métacognition. (Beckers, 2007, pp.88-89).

Nous pouvons résumer les trois approches concernant la notion de compétence par le tableau suivant présenté par Jonnaert.

Tableau 3 : Les trois approches traitant la notion de compétence

L'approche présentée par les linguistes	**Le point de vue des psychologues**	**Le point de vue des spécialistes des sciences du travail**
La compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé. Elle est actualisée à travers la performance.	La performance est l'actualisation, en situation, de la compétence. Il existe différents niveaux de décalages entre la performance et la compétence.	Les compétences d'un individu reposent sur ses potentialités. Elles sont tout ce qu'il engage dans l'action et tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action.
La compétence a un caractère inné.	La compétence a un caractère inné et est inscrite dans une perspective développementale.	La compétence fait référence aux potentialités d'un individu. Ces potentialités ont un caractère inné.
La performance est ancrée dans une situation de communication	Les performances sont ancrées dans des situations. Les situations sont sources des performances et critères des compétences.	La compétence se développe en situation tout en transformant la situation. L'action est au cœur de la problématique.

(Jonnaert, 2002, p.23).

Dès lors nous pouvons dire que la notion de compétence émerge tout d'abord des sciences du langage, puis elle atteint les sciences du travail, enfin transférée, s'installe dans les contextes éducatifs. Comme nous venons de constater, chaque domaine développe aujourd'hui sa propre approche concernant le concept de compétence, mais qu'en est-il en éducation? Peut-on transposer un concept d'un champ scientifique vers un autre? En éducation le concept de compétence fait-il preuve d'autant d'autonomie? C'est sur ces interrogations que nous répondions dans le chapitre qui suit.

Chapitre 2

La modélisation didactique de la notion de compétence

2-1) Vers une perspective pédagogique indépendante.

Si certains auteurs attribuent l'origine et l'évolution de la notion de compétence au management et au processus du travail, d'autres comme Philippe Perrenoud pensent que la compétence doit son origine au travail humain en général et à l'éducation, et que le management n'a fait que la développer. Pour Perrenoud, même si la compétence occupe une place primordiale dans le champ économique, dans les entreprises et sur le marché du travail, ces différents domaines ne peuvent pas s'en approprier la paternité puisque : aucun champ social n'est la source exclusive dans toutes les idées à la mode. Il y a souvent circulation d'influences dans divers sens, ou réponses voisines à des problèmes semblables. Ainsi, on pourrait avoir l'impression que l'économie a inventé la notion d'excellence. Or, au début des années 1980, lorsque je réfléchissais sur la fabrication de l'excellence scolaire (Perrenoud 1984), ce mot était absent de la littérature sur la gestion d'entreprise. Les spécialistes du management s'en sont emparés peu après, en ont fait un thème à la mode, avec celui de la qualité, du zéro défaut, dans le contexte d'une compétition accrue à l'échelle mondiale (…) Les spécialistes de la DRH (division des ressources humaines) donnent l'impression d'avoir inventé la notion de compétence, alors qu'elle est aussi ancienne que le travail humain et l'éducation.

Si le monde de l'entreprise n'a pas inventé la notion de compétence, reconnaissons qu'il lui a, depuis dix ans, donné une grande importance, dont résulterait celle qu'on lui donne dans les programmes scolaires contemporains. Sans doute est-il vrai que la vogue des compétences dans le champ des entreprises pousse le système éducatif à s'en préoccuper davantage. C'est sur l'interprétation de ce mouvement qu'on peut débattre » (Perrenoud in Bosman, Gérard et Roegiers, 2000, p.21-22).

À notre avis, si historiquement les linguistes ont apporté une conception innéiste au concept de compétence, et les psychologues ont décrit les décalages entre performance et compétence, ces approches ne sont pas reprises en éducation. De même, les concepts de qualification et de compétence définis par les spécialistes des sciences du travail ne sont pas suffisants pour aborder les problématiques d'apprentissage dans le cadre scolaire.

En effet, le concept de compétence devient dans la perspective des nouveaux programmes d'études, un concept spécifique, sans jamais négliger et nier l'importance et l'apport majeur des travaux des linguistes, des psychologues et des spécialistes des sciences du travail, l'approche du concept de compétence en éducation n'a plus rien de commun avec la notion de qualification, et s'est aujourd'hui désenclavée de la définition de la performance, et celle de la compétence linguistique. De nos jours, on parle de la « mobilisation des compétences » en notant que la compétence ne réside pas dans les ressources mais dans le fait de mobiliser ces ressources. De plus, on traite la compétence comme « un savoir intégrateur dans le cadre de l'action » dont le but est d'insister sur les conditions de mise en œuvre et de sa nature combinatoire. En fin de compte, on remarque que ces nouvelles significations données au terme «compétence » renversent le sens initial de la notion de Chomsky concernant la compétence.

En bref, nous pouvons dire que la notion de « compétence » s'inscrit au «hit-parade » des appellations pédagogiques. Elle constitue une partie des mots, qui, une fois imposés dans un champ donné, exigent une analyse approfondie à la fois de leur origine et des raisons de leur succès. Pourtant, en science de l'éducation, le terme «compétence » provoque des « incertitudes lexicales » et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'il tente d'objectiver. Dès lors, tout le monde des sciences de l'éducation est en débat, mais les usages qui sont faits de cette notion ne facilitent pas sa définition. Et comme l'affirme Dolz, « la difficulté de définir la «compétence » croît avec le besoin de l'utiliser » (Dolz, 2000, p.8). Si la compétence est devenue une notion médiatique, elle n'est pas pour tous les auteurs un concept opérationnel, du fait que ce concept dans le domaine éducatif subit de nombreuses critiques. D'un côté, et pour ses détracteurs, il est inutilisable en éducation, du fait qu'il n'a pas d'autonomie et il ne présente qu'un échafaudage constitué d'emprunts à d'autres disciplines. D'un autre côté, une série d'auteurs lui assurent aujourd'hui une ossature

théorique importante et stable. En somme, on peut signaler que l'émergence de la notion de compétence en éducation est le signe de changements épistémologiques. Elle renvoie à celle de construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme « acteur » « différent » et « autonome ». Dans les lignes qui suivent il s'agit de préciser ce que serait « la compétence en science de l'éducation ». Nous montrons comment les spécialistes de l'éducation le se sont ont approprié.

2-1.1) Deux approches non négligeable du concept de compétence en éducation.

Ce que nous devons signaler, c'est qu'au départ, deux approches très différentes du concept de compétence ont été proposées, par un courant nord-américain et anglo-saxon et par un courant francophone. De nos jours, ces deux courants distincts se rejoignent. Il nous semble primordial de les décrire comme ils se sont développés parallèlement bien que les propos éducatifs concernant la notion de compétence s'inscrivent dans le courant francophone des sciences de l'éducation contemporaine.

En effet, l'émergence de la notion de compétence dans les programmes d'études aux Etats-Unis, remonte au début des années soixante. *L'United States Office of Education* exige que les programmes d'études soient décrits de façon que les compétences « y soient précisées en termes de comportements » (Joyce, 1975, p.34). Ainsi, à cette époque, différents programmes d'études se sont basés sur de milliers de « compétences » à maîtriser par les étudiants impliqués dans les diverses formations. Dans cette vision, il s'agit d'une véritable inflation. À la suite de ce fait, un débat prend lieu sur ce qu'est réellement une compétence. Au cours de son développement aux États-Unis, le terme de compétence a pris maintes significations. En premier lieu, l'importance est donnée aux « comportements », à l'exclusion de toute autre dimension. Dans ce cas, la performance semble être « la manifestation par un individu de comportements attendus par telle ou telle compétence décrite dans un programme d'études » (Jonnaert, 2002, p.28). Dès lors, nous pouvons dire que la compétence est réduite à ces comportements observables.

Cette conception de la compétence aux États-Unis a été suivie par d'autres approches plus cognitivistes. Pour certains auteurs comme Newsberger, être compétent « c'est

essentiellement mettre en œuvre un ensemble d'habiletés, de connaissances et de capacités qui vont avoir un impact sur la tâche à exécuter » (Newsberger, 1983, p.395). Au fil du temps, des concepts plutôt cognitivistes tel que habiletés, connaissances, capacités, savoirs procéduraux, représentations, etc., vont remplacer les comportements observables tout en étant contextualisés dans des situations. Comme l'affirme Feldman, « les approches cognitivistes s'articulent entre elles pour proposer des compétences qui sont des mises en œuvre de capacités et d'habiletés cognitives dans des situations » (Feldman 1978, in Jonnaert 2002, p.24). Le point de vue de Feldman a été repris par Anderson qui suggère qu'une compétence « est la connaissance, l'habileté ou l'attitude dont on peut faire la preuve dans une situation particulière » (Anderson, 1986, p.372). À côté de ces approches comportementalistes et cognitivistes, une nouvelle approche, traitant des compétences qui ne sont plus exclusivement cognitives, vient prendre place. Il s'agit de Houston et Howsan qui classifient les compétences en cinq catégories : cognitive, affective, conative, pratique et exploratoire.

Au-delà de ce débat théorique déroulé entre ces différents courants, une question se pose : comment peut-on déclarer qu'une compétence est primordiale et doit être présente dans un programme de formation donnée ? À la suite de cette question, vient s'imposer l'importance d'analyser les situations dans lesquelles sont utilisées ces compétences. À partir de ce moment, un autre courant naît. Ce dernier consiste à décrire les compétences « en situation » demandées pour identifier les compétences pertinentes dans le cadre de n'importe quelle formation dans de différents domaines. En somme, nous pouvons noter que dans ce cheminement une progression nettement explicite se fait passant depuis une perspective behavioriste et normative vers une autre plus relativiste, tout en privilégiant le rôle déterminant joué par les « situations » dans l'évolution de la conception de la compétence.

Parallèlement à ce courant anglo-saxon, un courant francophone, dont les auteurs se démarquent du courant comportementaliste des Etats-Unis, s'impose (Meirieu, 1991; Gillet, 1991 ; Jonnaert, 1990 ; Perrenoud, 1997 ; Bosman, Gérard et Roegiers, 2000 ; etc.). Ces auteurs proposent aujourd'hui des approches strictement inscrites dans le champ des sciences de l'éducation. Une première vue sur un échantillon de définitions relevées dans la littérature

francophone permet de constater une prise de distance par rapport au concept de performance et des conceptions psychologique, linguistique et des sciences du travail.

2-1.2) La notion de compétence en éducation, essai de définition : Mise en correspondance des définitions actuelles et anciennes du concept de compétence

Comme entrée dans le champ des compétences en situation scolaire et éducative, nous commençons par la définition que Gillet a donnée à cette notion : une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (Gillet, 1991, p.69).

Alors nous pouvons constater que cette définition donnée par Gillet comprend trois affirmations :

1-Une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relations.

2- Une compétence s'applique à une famille de situations.

3- Une compétence est orientée vers une finalité.

Comme le montre cette définition, les compétences ne s'opposent pas et ne se substituent pas aux savoirs appropriés par l'élève ; elles désignent l'organisation de ces savoirs en un système fonctionnel. Gillet ajoute que la compétence est conçue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations.

Quant à Perrenoud : « la compétence est une capacité de mobiliser diverses sources cognitives pour faire face à un type de situations » (Perrenoud, 1999, p.17). Selon l'auteur cette définition insiste sur quatre aspects :

1- Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoirs–faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources.

2- Cette mobilisation n'a de pertinence qu'en situation, chaque situation étant singulière, même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées.

3- L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, sous-tendue par des schèmes de pensée, ceux qui permettent de déterminer et de réaliser une action relativement adaptée à la situation.

4- Les compétences professionnelles se construisent, en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre » (Perrenoud, 1999, p.17).

Perrenoud explique sa définition en donnant les exemples suivants :

- Savoir s'orienter dans une ville inconnue ; cette compétence mobilise la capacité de lire un plan, de repérer où l'on est, de demander des informations ou des conseils, mais aussi divers savoirs : notion d'échelle, éléments de topographie, connaissance d'un certain nombre de points de repères géographiques.
- Savoir soigner un enfant malade ; cette compétence mobilise des capacités (savoir observer des signes physiologiques, prendre la température, administrer un remède), mais aussi des savoirs : connaissance des pathologies et de leurs symptômes, des mesures d'urgence, des thérapies, des précautions à prendre, des risques, des médicaments, des services médicaux et pharmaceutiques.
- Savoir voter conformément à ses intérêts ; cette compétence mobilise des capacités (savoir s'informer, savoir remplir un bulletin de vote), mais aussi des savoirs : connaissance des institutions politiques, des enjeux de l'élection, des candidats, des partis, des programmes, des politiques de la majorité au pouvoir etc.

En se basant sur cette définition donnée par Perrenoud, nous pouvons constater que pour décrire une compétence on doit tenir compte de trois éléments suivants :

1- Les types de situations dont la compétence donne une certaine maîtrise.

2- Les ressources que la compétence mobilise, les savoirs théoriques et méthodologiques, les attitudes, les savoir-faire, l'évaluation etc.

3- La nature des schèmes de pensées qui permettent la sollicitation, la mobilisation et l'orchestration des ressources pertinentes, en situation complexe et en temps réel.

Cette même définition est plus développée par Maingain et Dufour qui écrivent : ainsi, il est apparu que le travail efficace exige une « intelligence situationnelle » qui consiste à mobiliser et à intégrer des capacités adaptées à une série de circonstances variées et imprévues. L'aptitude à faire appel à tels savoirs, à telles expériences acquises ou à tels savoir-faire, en fonction d'un événement, a été appelée « compétence » (Maingain et Dufour, 2002,

p.183). Ainsi, nous pouvons dire que ces auteurs soutiennent que l'élève est amené, selon les situations d'apprentissage, à développer sa réflexion cognitive quant à l'analyse du contexte où la compétence est mobilisée. Quant à la famille de situations impliquées ou encore quant à l'adaptation de la compétence à la situation, à la tâche, aux finalités et aux destinataires.

Selon De Ketele : « La compétence est un ensemble ordonné de capacités ou activités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci » (De Ketele cité par Roegiers, 2001, p.65). Cette définition présentée par De Ketele explicite les trois composantes de la compétence : contenu, capacité et situation. Ainsi nous pouvons signaler que pour De Ketele, il faut d'abord préciser la famille de situations dans lesquelles doit s'exercer les compétences. Ensuite, il faut déterminer les capacités et les contenus à mobiliser, les combiner en objectifs spécifiques et les combiner entre eux pour les mobiliser dans une situation appartenant à la famille de situation. Ces critères cités par De Ketele caractérisant la compétence, sont retenus par Jean-Pierre Gâté pour définir une compétence. Pour lui, la compétence doit porter sur un contenu clairement identifié. Être compétent en lecture consiste en premier lieu à entrer dans un rapport singulier avec un objet spécifique et codifié : l'écrit. En outre, cette compétence doit être relative à une situation donnée. En ce sens, toute compétence est contextualisée.

Mais ce que Gâté a ajouté, c'est que : « cette compétence résulte d'une interaction dynamique entre plusieurs types de savoirs » (Gâté in Toussaint, 2004, p.132). Par exemple, dans le lire-écrire, des connaissances relatives à la langue interagissent, (son lexique, sa syntaxe), au thème ou au référentiel culturel de l'écrit, mais aussi des savoir-faire, de connaissances procédurales, ce que certains nomment aussi des stratégies de lecture variables selon le contexte, les textes etc. Quant à lui, Hébrard, considère que la compétence se construit à travers la pratique, « dans un parcours, dans des interactions, des transactions avec autrui » (Hébrard, 2000, p.16). Barbier a soutenu l'idée de Gâté et d'Hébrard, en définissant la compétence comme « une construction représentationnelle et discursive produite dans le cadre d'interactions entre acteurs sociaux » (Barbier&Galatanu, 2004, p.33). Ainsi, nous pouvons dire que la compétence est un des éléments permettant de rendre compte du rapport entre le

sujet et son activité. Mais, elle ne permet pas de rendre compte de ce qu'est un individu, elle témoigne à un moment donné de sa relation à la situation à laquelle il est confronté.

Cette interaction dynamique concernant la compétence est aussi présentée par Carbonneau et Legendre qui indiquent que : en d'autres termes, une compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations » (Carbonneau et Legendre, 2002, p.13).

Pour Roegiers : « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations – problèmes » (Roegiers, 2001, p.66). Précisons que, selon Roegiers, les compétences ne constituent pas l'aboutissement ultime de la formation, elles seraient elles-mêmes « mobilisables » pour former une macro-compétence appelée objectif terminal d'intégration. Pour éclaircir cette définition, l'auteur propose les exemples suivants :

- Exemple 1 « Pour une infirmière, être compétente dans le cadre de soins prodigués à un patient implique par exemple de mobiliser les capacités suivantes :
    - Entrer en communication avec le patient, veiller à répondre à ses attentes.
    - Observer (l'état du patient, l'environnement).
    - Échanger les informations nécessaires avec les médecins, avec les autres infirmières.
    - Se poser des questions sur ce qu'elle fait, évaluer la qualité de son travail.
    - Etc.

Cela implique aussi différents contenus, en particulier des savoirs (savoir où se trouve l'estomac, savoir quel est l'effet de tel traitement, etc.).

- Exemple 2 : pour un enseignant, être compétent pour donner un cours implique, outre les différents savoirs, de mobiliser un grand nombre de capacités :
    - Analyser (une situation).
    - Anticiper (des réactions).

- S'exprimer clairement.
- Approfondir, si nécessaire, certains contenus.
- Communiquer avec des collègues sur ce qu'il fait.
- Se poser des questions sur ce qu'il fait, évaluer la qualité de son travail (Roegiers, 2001, p.63).

En effet, l'enseignant ou l'infirmière peuvent connaître concrètement toutes ces réalités. Mais se trouvant dans la situation, ils se trouvent incapables de les exécuter. Dès lors, nous pouvons dire qu'une bonne infirmière est celle qui réagit d'une façon concrète quand elle va faire une piqûre à un malade, et non pas celle qui peut nous expliquer comment on fait une piqûre. De même, le bon enseignant est celui qui sait comment gérer sa classe concrètement et non pas celui qui peut dire comment il faut la gérer.

Pour Patrick Charaudeau, la compétence est : une faculté, donnée comme non acquise, et –ou un savoir acquis, se manifestant de manière observable (comme savoir-faire) dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes..), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits. Elle se rapporte à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un – des modèle(s) de référence) et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable (Charaudeau, 2001, p.39). Nous constatons que cette définition sémantique large se différencie des autres définitions déjà mentionnées du fait qu'elle présente les fonctions qu'assure la notion de compétence dans le champ éducatif.

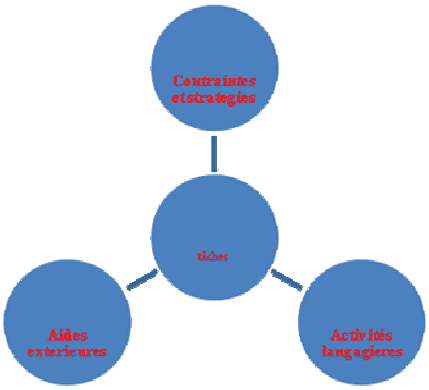
Pour le MEQ (Québec) : « la compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001, p.45).

Parallèlement, pour la Communauté française de Belgique, le concept de compétence est défini par un décret ministériel en ces termes : « compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches… ». (Le Décret « Missions », 2000, p.5).

En définissant la notion de compétence dans le monde éducatif, il ne faut jamais négliger le rôle du CECRL dans ce domaine. Le principe qui consiste à placer les élèves dans des situations afin de réaliser des tâches et résoudre des problèmes s'avère clairement dans la « *perspective actionnelle* » du CECRL. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés (…) il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (Le CECRL, 2005, p.15).

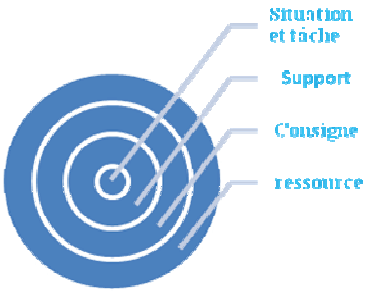
Le CECRL distingue les compétences générales individuelles et la compétence communicative. Les compétences générales individuelles sont les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. La compétence communicative ou « la compétence à communiquer langagièrement » (CECRL, 2005, p.17) se manifeste par ses composantes, à savoir : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Pour le CECRL, « l'entraînement à des activités langagières de réception et de production s'effectue ici au moyen de tâches spécifiques (…) les tâches sont accompagnées d'aide extérieures (…) les contraintes qui accroissent la difficulté de la tâche (…) ne sont cependant pas négligeables » (Goullier, 2006, p.18). Nous pouvons présenter les principes du CECRL par le diagramme suivant :

- Illustration 1: les principes du CECRL



Concernant les définitions données par les auteurs de l'APC nous pouvons les présenter par ce qui suit :

- Illustration 2 : Les définitions données par les auteurs de l'APC



En analysant ces deux schémas, nous constatons que les principes du CECRL et les définitions données à la notion de compétence renferment les mêmes éléments et visent le même but. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'en sciences de l'éducation, une compétence fait au minimum référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès. À la suite de ces définitions données nous présenterons dans ce qui suit la formulation technique de la compétence.

2-1.3) L'architecture et la formulation technique d'une compétence

Il y a sans doute des différences entre les définitions de la compétence que nous venons d'indiquer. Mais il y a aussi des points communs que l'on peut rencontrer dans la littérature pédagogique.

2-1.3.1) L'accomplissement efficace d'une tâche

Dans la plupart des définitions données, nous trouvons le mot « agir ». Ainsi, nous pouvons dire qu'une compétence débouche sur une action. Cette dernière peut-être soit manuelle, soit intellectuelle tout en étant « utile et fonctionnelle ». Cela signifie qu'elle vise un but qui s'accomplit dans une « tâche ». Cette tâche semble être comme une action humaine qui se caractérise par une utilité et une finalité. « Savoir résumer un texte», « savoir traduire un texte d'anglais en français » etc. En dépit de leur diversité, ces compétences sont relatives à des tâches. En bref, nous pouvons conclure qu'une tâche a toujours une finalité. C'est cette finalité qui constitue son unité et du même coup celle de la compétence. Comme l'explique Rey, en considérant qu'une compétence est l'aptitude à accomplir une tâche; « il ne faut pas

prendre ici le mot tâche avec sa connotation d'activité à laquelle l'individu est obligé ou soumis par le détenteur d'une autorité ou d'un pouvoir ». (Rey et al., 2006, p.15). En revanche, ce concept s'avère dans le sens d'activité « finalisée ». Cette dernière peut-être choisie soit par celui qui l'exécute soit qu'elle lui soit imposée. Elle est présentée par le biais d'une situation-problème.

2-1.3.2) La situation-problème

Le concept de situation-problème est un concept récent. Il est apparu à l'issue d'une évolution de l'idée de problème. À la fin des années soixante-dix, l'expression situation-problème recouvrait aussi bien les problèmes permettant la construction de nouvelles connaissances, que ceux permettant de réinvestir et d'approfondir les notions étudiées. En fait, on qualifiait de situation-problème, toute situation qui posait problème aux élèves, c'est-à-dire toute question ou ensemble de questions dont la réponse n'est pas évidente et nécessite la mise en œuvre de concepts mathématiques et incite l'élève à se dépasser pour réussir (Gamo, 2001, p.44). En outre, nous pouvons dire que la situation-problème reprend l'idée du caractère instrumental du savoir. En effet, l'école nouvelle fait du savoir un outil pour résoudre les problèmes. Elle est influencée par le pragmatisme de Dewey et par la psychologie fonctionnelle de Claparède. Tout en refusant la théorie, elle place au premier lieu la dialectique question/réponse ou problème/solution. D'où l'idée qu'apprendre, c'est construire les connaissances qui constituent les solutions optimales à une situation-problème donnée.

De plus, la situation-problème prolonge évidemment l'idée d'activité en faisant converger ses deux sens fondamentaux. Le sens fonctionnel de réponse à un besoin mais également le sens d'effectuation ou de production. En effet, dans sa polémique contre l'école traditionnelle, l'école nouvelle tendait à chercher dans le milieu de vie la motivation des situations d'apprentissage. D'où une conception « incitative » du problème. Ce que nous devons signaler, c'est que dans une situation-problème, l'intérêt ne préexiste pas à la situation mais doit naître de celle-ci. Peu importe son origine, l'important est bien qu'une énigme soit créée.

En effet, c'est en didactique des mathématiques que les situations-problèmes sont les mieux formalisées. Cela revient à la représentation que l'on se fait : les situations-problèmes n'existent ou ne peuvent être menées que dans les matières scientifiques. Ailleurs, ce ne serait

pas pareil, les autres disciplines ne fonctionnent pas de la même manière. Dans cette section, nous découvrons que les situations-problèmes peuvent appartenir à de nombreuses disciplines.

En bref, le tandem situation-problème se compose explicitement de deux termes situation et problème. Qu'entend-on par situation et par problème?

a) La notion de situation dans le contexte scolaire

Les relations qu'entretiennent une personne ou un groupe de personnes avec un contexte donné sont connues sous la notion de situation. Ce contexte se caractérise par l'environnement dans lequel les personnes se situent : un ensemble de circonstances, à un moment donné. Une situation proposée ne pose pas obligatoirement un problème. C'est le cas par exemple d'une randonnée entre amis, d'un anniversaire etc. Dès lors, nous pouvons dire que l'apport de la situation se résume principalement à un sujet et à un contexte. La situation désigne, dans le contexte scolaire, les interactions entre l'enseignant et ses élèves dans le cadre des apprentissages. Muller et Durand la définissent comme « l'interaction d'un élève avec un milieu préparé dans lequel on a inséré un problème » (Muller et Durand in Durand &Fabre, 2007, p.157).

Avant de proposer aux élèves un problème qu'il leur faudra examiner et résoudre, l'enseignant devra « organiser une situation de départ ». Cela revient à la nécessité que le problème préalablement défini y trouve un contexte significatif et puisse se poser à la fois naturellement et nécessairement. Pour Hoc : on peut dire qu'il y a une situation quand, en fonction d'un enjeu qu'il y introduit, un sujet actif, peut dans le réseau d'événements, saisir des données qu'il organisera en représentation cohérente, lui permettant de développer la représentation d'une tâche. Une situation présente problème quand elle met le sujet devant une tâche à accomplir, dont il ne maîtrise pas toutes les procédures (Hoc, 1987, p.51).

Leroy a bien explicité cela. Selon lui : une situation est créée ou aménagée par l'enseignant en vue de faire progresser l'élève, donc de provoquer des remaniements dans son organisation comportementale (...) elle a un aspect dynamique. Elle définit une forme d'activité. L'enseignant aménage la situation pour provoquer une réaction conforme aux visées éducatives (Leroy, 1975, p.56). Dans ce cas, il s'agit « d'un ensemble contextualisé d'informations qu'un élève ou un groupe d'élèves est invitée à articuler en vue d'une tâche

déterminée » (Roegiers, 2003, p.17).

Cette pédagogie utilisant la situation se réfère à la notion essentielle de contexte, que Clausse a présentée comme suit : ce principe, envisage l'enseignement dans la relation qu'il doit avoir avec les intérêts, c'est-à-dire avec la motivation qui provoquera l'activité du sujet. Le respecter, c'est donc placer la matière à enseigner dans le contexte où elle agit, où elle signifie quelque chose pour l'élève. Si on étudie la géométrie dans un manuel ou si l'on étudie pour résoudre un problème que la vie nous pose, les résultats sont très différents. Passer du manuel à la vie, c'est un changement de contexte (Clausse Cité in Minder, 1996, p.133). Ainsi, nous pouvons dire que dans une situation donnée le contexte représente un espace de recherche qui permettra de construire une représentation adéquate du problème et au sein duquel l'obstacle à franchir trouvera un environnement adéquat, de même que le travail de recherche et d'appropriation profitera d'un terrain favorable.

« Être, c'est toujours être en situation » (Masciotra cité in Fabre et Vellas, 2006, p.41). En nous basant sur ce qui est dit par Masciotra, trois choses sont à prendre en considération: la personne, le « en » qui exprime une relation et finalement la situation. Au plan épistémologique, nous pouvons dire que la personne est le sujet de la connaissance, la situation constitue l'objet de la connaissance et le « en » décrit la relation entre les deux. Dès lors, le lien entre le sujet et l'objet est existentiel. Cela signifie que « pas de personne, pas de situation », dans la mesure où il s'agit d'une personne en relation à une situation-problème.

En somme, la création et la mise en place de situations pédagogiques pourraient être envisagées sous l'angle des principes suivants cités par Daviau et Olivier :

- Le but essentiel de la situation pédagogique est d'amener la personne à développer son agir plutôt que d'imiter un ensemble de gestes idéaux.
- C'est à partir de l'agir que manifeste déjà la personne que s'effectue tout nouveau développement de cet agir et ce, peu importe la situation.
- Le développement de la capacité de la personne à adapter son agir aux trois environnements (personnel, physique et social) s'effectue par la confrontation à des problèmes à résoudre favorisant la divergence des solutions.
- L'apprentissage dans une situation passe par la prise de conscience par la personne de son agir et de ses effets sur l'environnement.

- L'intérêt, le désir d'apprendre et de développer ses habiletés passent par l'émergence chez la personne d'un sentiment de compétence et par la réalisation de la signifiance des situations d'apprentissage (Daviau & Olivier, 2002, p.70).

En guise de conclusion, créer des situations pédagogiques pour un pédagogue « c'est se définir comme un praticien réflexif qui se préoccupe des effets de son agir professionnel sur le développement et le progrès de ses élèves afin de répondre à des problèmes concrets d'enseignement et d'apprentissage » (Fabre & Vellas, 2006, p.71). Ce qu'il faut signaler, c'est que les bases et le fondement de ses réflexions sont dus aux actions et aux intentions inhérentes à son expérience et à ses activités, ainsi que l'objectivation de ses pratiques. En bref, la situation pédagogique passe par une panoplie d'actions, d'intentions et de réflexions visant essentiellement le développement de la personne.

b) La notion de problème : Savoir ce qu'est un problème

Dans toute pédagogie même la plus traditionnelle, on trouve toujours des moments où l'on tente de mobiliser les élèves sur des tâches scolaires qui ne se limitent pas seulement à écouter ce que dit l'enseignant. Mais aussi dans ces tâches, l'élève doit effectuer quelque chose: résoudre un problème de physique, mais également résumer un texte, rédiger une rédaction, réaliser une observation etc. Parmi toutes ces tâches, on peut isoler « des problèmes ». Mais effectivement c'est dans la foulée du développement des sciences cognitives qui a eu lieu au milieu des années cinquante, que d'importants travaux de recherche ont débuté visant la description et la compréhension des structures et des processus cognitifs mis en œuvre dans diverses activités mentales, précisément dans la capacité de résoudre des problèmes. C'est pourquoi, nous pouvons dire que le paradigme cognitiviste est le cadre explicatif qui a été le plus largement utilisé dans la compréhension du processus de résolution du problème et de ses mécanismes d'acquisition. Dans la psychologie cognitive, un problème se définit objectivement par la description de la tâche, c'est-à-dire dans la situation, car ce sont bien des problèmes qui sont présentés aux élèves, et, subjectivement en fonction de l'interaction entre un sujet et cette tâche. Cela signifie que le problème recule dans le sujet puisque son existence en tant que problème dépend de celui-ci (de ses connaissances, de son développement). Déjà Descartes caractérisait le problème par l'existence d'une inconnue, de données et de conditions

reliant ces données entre elles. Les psychologues reprennent en gros cette définition.

Pour le dictionnaire, le problème se définit comme étant une question à résoudre, qui prête à discussion, qui fait difficulté. Dans ce sens, c'est à la recherche que le problème renvoie. Le dictionnaire ne se limite pas à désigner les caractères formels de l'objet du problème à savoir : la question- l'inconnu- l'énigme. Mais il les dépasse pour décrire ses modalités subjectives, dialogiques et dialectiques. Pour le Robert, par exemple, un problème est une « question à résoudre qui prête à discussion, dans une science. La question porte soit sur un résultat inconnu à trouver à partir de certaines données, soit sur la détermination de la méthode à suivre pour obtenir un résultat supposé connu ». Pour le Quillet, il s'agit « d'une question ou d'un ensemble de questions à résoudre par un raisonnement logique, en général de nature mathématique ou scientifique ».

D'ailleurs l'étymologie grecque du mot est significative. *Problema* qui désignait la pierre que les brigands jetaient sur la route pour empêcher le passage de ceux qu'ils voulaient détrousser. En outre, cette étymologie nous fait prendre conscience d'une autre dimension. Du fait qu'en grec, la délimitation du terme s'effectue sur trois réseaux sémantiques : « celui de l'initiative et du projet (*proballein* : se jeter en avant), celui de l'interposition ou de l'obstacle (*problema* : ce qui est placé là devant) ; enfin celui de la "saillance" ou du significatif (*problema* : le promontoire, la saillie) » (Fabre, 1999, p.12).

En bref, notre objectif n'est pas de relater toutes les définitions données au terme problème ni de faire une analyse philosophique du concept, puisque c'est essentiellement son utilisation pédagogique qui nous concerne. Ainsi, nous pouvons retenir la définition proposée par De Vecchi & Carmona-Magnaldi qui présente quelques idées qui peuvent apparaître comme les principales facettes d'un problème : un problème, c'est une situation initiale, comportant certaines données, qui impose un but à atteindre, qui oblige à élaborer une suite d'actions, qui mobilise une activité intellectuelle, qui fait entrer dans une démarche de recherche, en vue d'aboutir à un résultat final. Ce résultat est initialement inconnu et la solution n'est pas immédiatement disponible. (De Vecchi&Carmona-Magnaldi, 2002, p.22).

En effet, dans les commentaires didactiques qui accompagnent les nouveaux manuels scolaires en Suisse romande, les auteurs caractérisent le problème de manière simple: « il y a problème chaque fois que le répertoire des réponses immédiatement disponibles ne permet pas

de fournir une réponse appropriée (...) l'élève doit mettre en œuvre ce qu'il sait, l'investir, se faire une idée de la situation et lui conférer du sens. Mais un obstacle se présente qui l'oblige à trouver une autre procédure, voire même à produire une nouvelle connaissance. Il se rend compte par lui-même que ses connaissances sont insuffisantes, qu'il doit les adapter, les modifier ou les enrichir. Il cherche alors d'autres procédures, plus efficientes » (Jaquet, 1997, p.41).

Certains auteurs introduisent le sujet-élève dans la définition même du problème. Ainsi, Brun (1990), cité par Jaquet (1997) explique : « dans une perspective psychologique, un problème est généralement défini comme une situation initiale avec un but à atteindre, demandant à un sujet d'élaborer une suite d'actions ou d'opérations pour atteindre ces buts. Il n'y a problème que dans un rapport sujet/situation, où la solution n'est pas disponible d'emblée, mais possible à construire. C'est dire aussi que le problème pour un sujet donné peut ne pas être un problème pour un autre sujet en fonction de leur niveau de développement intellectuel par exemple » (Jaquet, 1997, p.41). Quant à Gaulin (1988) dans son guide pédagogique, repris par Pallascio (1992), il assimile le problème à la situation pour autant que celle-ci rencontre certaines caractéristiques. Ainsi, il définit un problème comme étant une situation où: « l'élève tente de répondre à une question posée ou d'accomplir une tâche déterminée, à la lumière de son expérience, ainsi que des informations qui sont fournies explicitement ou non, l'élève doit réellement chercher pour trouver un moyen de répondre à cette question ou d'accomplir une tâche; l'élève doit faire appel à des connaissances ou à des habiletés intellectuelles pour y arriver » (Gaulin, 1988, p.11).

En outre, pour caractériser le problème de façon globale et complète, Jonnaert (1994) fait appel à la psychologie cognitive et, plus exactement, à l'ouvrage de Tardif (1992) : dans un problème, il y a d'abord un but à atteindre: c'est une première caractéristique (...). En psychologie cognitive, il est question de l'état final et du but désiré. Pour qu'un problème existe, on doit retourner une seconde caractéristique qui se réfère à l'état initial. Un problème offre toujours un certain nombre de données à partir desquelles la personne se construit une représentation du problème. (...). Dans un problème il y a également des contraintes ou des obstacles que la personne doit surmonter dans la démarche de résolution: c'est la troisième caractéristique importante des problèmes à résoudre. (...). La quatrième caractéristique des

problèmes à résoudre concerne le fait que la personne doit faire une recherche cognitive active pour savoir comment procéder, comment résoudre le problème. Cette recherche s'effectue à partir de la connaissance du but désiré, des données initiales et des contraintes. Si la personne connaît d'emblée le scénario de résolution du problème, il n'y a pas de problème à résoudre. Lors de la reconnaissance d'un problème, ce qui constitue un problème pour quelqu'un n'en constitue pas nécessairement un pour tous. En effet, l'existence d'un problème à résoudre ne se définit pas d'une façon absolue, mais d'une façon relative » (Tardif, 1992, p.236).

Imprégnée de ces différentes approches, nous pouvons dire qu'il a problème quand il y a un sujet à qui le problème est destiné, quand il y a un but à atteindre (à partir d'informations contenues dans le problème). En effet, ce but constitue un obstacle et donc engendre une recherche cognitive active. De plus, ces problèmes se caractérisent par les traits suivants; ce sont des tâches difficiles car il n'y a problème que si la solution n'est pas immédiatement disponible, ils sont d'une relative complexité. Ils mettent en jeu plusieurs compétences et exigent des élèves d'être mobilisés et motivés. Enfin, le problème se fonde sur une difficulté objective concernant le savoir à construire.

Dans cette vision, l'utilisation du problème dans le processus enseignement/apprentissage présente trois fonctions : épistémologique, fonctionnelle psychologique et sociale. Cela revient à ce que confier à un élève un problème à résoudre ou à définir c'est :

- Lui offrir un défi à relever, une occasion d'apprentissage significative, une source concrète de motivation.
- Lui donner l'occasion de réaliser plusieurs opérations intellectuelles le rendant actif dans son apprentissage.
- Lui permettre d'acquérir, d'utiliser et d'intégrer des connaissances dans une application concrète.
- Lui offrir l'occasion d'assurer le transfert de ses apprentissages dans une situation concrète et nouvelle.
- Lui offrir l'occasion d'identifier ses valeurs, ses croyances face à une situation donnée.

- Le placer dans un environnement à questions. Du fait que les cours ne se présentent pas comme une longue réponse à des questions qu'aucun élève ne se pose, mais bien comme un lieu de recherche où le questionnement est central. « C'est la nature du questionnement sur le donné qui inscrit ce dernier dans la logique d'une approche disciplinaire, plutôt que dans une autre. Une discipline d'enseignement, pour qu'elle apparaisse dans sa spécificité, devrait être enseignée comme réponse à des questions » (Develay, 1992, p.34).

Comme l'explique Proulx, les problèmes sont présentés aux élèves :

- « Pour susciter l'intérêt face à un contenu particulier.
- Pour illustrer un phénomène, une application dans un contexte problématique particulier.
- Pour développer des habiletés de recherche documentaire ou autres sur des aspects présentés dans ce problème.
- Pour mettre en contexte un élément enseigné.
- Pour favoriser l'identification des connaissances nécessaires à la définition et à la résolution du problème » (Poirier- Proulx, 1999, p.93).

Pour conclure, nous pouvons synthétiser grossièrement de la manière suivante: le point central dont il s'agit est bien une activité de l'élève. Cette dernière consiste à agir et à réfléchir afin de construire la pensée de l'élève. Cette activité est déclenchée par une situation dans laquelle l'enseignant place l'élève. Le matériau de base de cette situation est le problème. C'est pourquoi, on préfère de proposer des situations questionnantes, en rapport avec les conceptions erronées et les obstacles des élèves qui débouchent sur des notions ou des concepts, au lieu de poser des questions. Cela revient à ce qu'apprendre, c'est changer (des représentations), ce n'est pas seulement ajouter quelque chose de plus à ce qui existe déjà.

Autrement dit, apprendre c'est envisager autrement certaines situations, c'est les appréhender avec des outils d'analyse plus adaptés, plus performants. C'est, sans doute, avoir un nouveau regard qui après ne peut pas être le même que celui que l'élève avait avant. En effet, cette idée est particulièrement mise en œuvre dans les situations-problèmes puisqu'elles s'appuient essentiellement sur des ruptures et des contre-exemples.

c) Des problèmes aux situations-problèmes

Le problème est conçu comme une entité à deux faces: psychologique et épistémologique. Nous prenons en considération la première face pour démontrer que par face psychologique il faut entendre que le problème n'existe pas que pour un certain sujet face à une certaine situation: « il n y a de problème que dans un rapport sujet/situation, où la situation n'est pas disponible d'emblée, mais possible à construire. C'est dire aussi que le problème pour un sujet donné peut ne pas être un problème pour un autre sujet en fonction de leur niveau de développement intellectuel par exemple » (Brun, 1990, p.2). Cela nous montre le rapport étroit entre la situation et le problème.

En effet, avec la pédagogie nouvelle, il ne s'agit plus d'exercer et de renforcer les connaissances existantes, mais bien de découvrir à partir du problème, la pertinence du nouveau savoir en jeu, de lui donner son sens. Bref, il s'agit de créer un manque. C'est pourquoi on a dépassé l'utilisation des problèmes pour atteindre les situations-problèmes. Étant étroitement lié au développement d'une compétence, le concept situation-problème apparaît plus large et plus englobant que celui de problème. Il correspond à une situation d'apprentissage qui présente un obstacle à franchir pour l'élève, « dans une situation-problème, l'objet principal de formation se trouve donc dans l'obstacle à franchir et non dans la tâche à réaliser » (Meirieu, 1987, p.171), et pas nécessairement une situation à caractère problématique, lui permettant d'atteindre un ou des objectifs précis d'apprentissage en lien avec la compétence à développer. Ces obstacles sont directement liés aux "manques" des élèves : manque de connaissances, de savoir-faire ou absence de comportement et d'attitude adéquats. Comme l'affirme De Vecchi : « les situations-problèmes ne présentent pas directement une problématique mais apportent des éléments qui font problème et qui permettront de la construire » (De Vecchi, 2006, p.149).

En parlant des situations-problèmes, il faut certes, aborder l'approche de Meirieu traitant ces derniers. Cette approche constitue le terrain privilégié du traitement de ce concept. Pour reprendre les paroles de Fabre: « parce qu'elle libère la réflexion de ses ancrages didactiques trop spécialisés, parce qu'elle se situe à l'interaction de la recherche et de la pratique pédagogique, elle fournit une photographie extrêmement suggestive de l'état de la question et par là même, ouvre une interrogation sur la genèse, les évolutions possibles et

finalement l'unité de sens de la situation-problème » (Fabre, 1999, p.101).

En outre, c'est dans *Apprendre…oui, mais comment* dont la première édition date de 1987 que Philippe Meirieu a formalisé le concept de situation-problème auquel il consacre, à la fin de l'ouvrage, un guide méthodologique détaillé. Ainsi, Meirieu définit la situation-problème comme l'organisation par l'enseignant d'un dispositif d'apprentissage obéissant aux caractéristiques suivantes:

- « Il enclenche chez l'élève un désir d'apprendre (une situation- problème doit être stimulante pour l'élève pour qu'elle éveille en lui un désir, une curiosité : elle doit le mettre « en rupture » par rapport à son état d'être au monde).
- Le sujet (l'élève) doit y accomplir une tâche qui constitue pour lui un problème, au sens fort du mot.
- Laquelle tâche l'oblige (par une série de contraintes matérielles ou de consignes) à effectuer un apprentissage.
- Cet apprentissage revient à construire l'opération mentale correspondant au savoir recherché.
- L'objectif d'apprentissage est compris comme objectif-obstacle.
- Les contraintes structurelles de la tâche définissent des passages obligés dans la construction des savoirs mais doivent pouvoir intégrer une différenciation des stratégies » (Meirieu cité par Fabre, 1999, p.101).

En se basant sur cette définition donnée par Meirieu, nous pouvons déduire que le maître doit se poser maintes interrogations :

- L'objectif visé. La situation-problème doit être construite par le maître à partir de l'objectif d'acquisition qu'il s'est fixé. C'est pourquoi, la première question qu'il doit se poser tourne autour de l'objectif qui va constituer l'obstacle à franchir.
- Les tâches proposées aux élèves pour atteindre cet objectif, les dispositifs qu'il doit mettre en place pour que l'activité mentale permette, en réalisant la tâche, l'accès à l'objectif (les documents, les consignes, les contraintes). Selon Meirieu : « une pédagogie des situations-problèmes devra donc s'efforcer de mettre en

place des dispositifs où s'articulent explicitement problèmes et réponses, où les réponses puissent être construites par les sujets et intégrées dans la dynamique d'un apprentissage finalisé" » (Meirieu, 1987, p.167).

- Les activités proposées pour encourager les diverses stratégies de résolution possibles. En fait, le rôle des situations-problèmes est d'apporter des éléments qui, construits autour d'un ou de plusieurs obstacles, vont provoquer une rupture par rapport à ce que l'élève croît connaître. En fait, le maître doit identifier le pré-savoir des élèves et fait apparaître ces anciens acquis comme insuffisants. À la suite de ce fait, l'élève va vivre cet obstacle comme une contradiction. Il va remettre en cause ce qu'il pense, croit savoir. Il doit, en quelque sorte se sentir placé dans une impasse. C'est cela qui donne sens et qui lui permet d'avoir sa propre démarche de recherche. C'est pourquoi, nous pouvons avoir de diverses stratégies pour atteindre le but visé. Ce que nous devons clarifier c'est que les élèves connaissent, présente leur représentation et leur « déjà-là ». Jonnaert (1988), remarque que celui qui apprend construit son savoir à partir de son déjà-là. C'est-à-dire à partir de l'ensemble de ses connaissances et représentations passées ; « l'élève arrive en classe, riche de tout un acquis butiné soit hors de l'école, soit au cours d'activités scolaires antérieures » (Jonnaert, 1988, p.38). En effet, ces représentations sont définies comme étant : (…) une construction circonstancielle faite dans un contexte particulier à des fins spécifiques : dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours (…). La construction de la représentation est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre. Les représentations prennent en compte l'ensemble des éléments de la situation et de la tâche: elles sont très particularisées, occasionnelles et précaires par nature. Il suffit que la situation change ou qu'un élément non remarqué de la situation soit pris en compte, alors qu'il ne l'était pas, pour que la représentation soit modifiée. Elles sont par nature transitoires; une fois la tâche terminée, elles sont remplacées par d'autres représentations liées à d'autres tâches. (Richard, 1990, p.10). Elles sont à la fois ce qui permet l'apprentissage et ce qui y fait obstacle, puisqu'il faudra les modifier. Ainsi en détectant les représentations, on identifie les

obstacles, et en identifiant les obstacles, c'est d'une certaine façon on définit les objectifs à atteindre. On retrouve là l'illustration du paradigme articulant théories du sujet et de l'action où selon Barbier et Galatanu : les expériences passées « laissent des traces » chez les sujets, que ces traces sont « intégrées aux personnalités » et qu'elles peuvent être réinvesties dans des activités, dans des pratiques ou dans des actions ultérieures » (Barbier & Galatanu, 2004, p.52).

- La variation des outils d'apprentissage afin de pouvoir intégrer la diversité de ces stratégies, (les outils, les matériaux). « Nous sommes dans une situation-problème où des sujets, grâce aux consignes et aux matériaux qui leur sont fournis, mettent en œuvre des compétences et des capacités qu'ils possèdent déjà pour en acquérir de nouvelles » (Meirieu, 1987, p.177). Pour qu'il y ait école du problème, relève Jonnaert (1987) il faut avoir un environnement riche : « plus l'environnement de la classe sera riche, plus il y aura des problèmes à résoudre. À côté de la bibliothèque de classe et de l'imprimerie destinée à diffuser les écrits des élèves, il faut qu'il y ait aussi tout le champ des expériences que les élèves doivent pouvoir faire en classe : semis petits élevages (…), relevés divers (…) ; jardin cultivé dans un coin déserté de l'école ; enquêtes hors de l'école ; organisation d'expositions ; construction de matériels divers (…) ; préparation d'une visite ou d'une excursion » etc. (Jonnaert, 1987, p.20). Cela ne signifie pas qu'on va transformer la classe en un marché. Chaque chose sera à sa place, bien rangée, mais les outils de travail dont l'élève a besoin seront toujours disponibles.

Dans un propos recueillis pour la revue *Echanger*, de l'Académie de Nantes, par M. Blin et J. Perru, le 28 mars 2007, à l'Hôtel de Région des Pays de la Loire, à l'occasion du congrès du 17ème Salon national Pédagogie Freinet, organisé par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, Meirieu a précisé les éléments structurants d'une situation-problème en disant qu'ils sont : « une question, un enjeu, un vrai problème qui se pose, un tâtonnement, une recherche, une confrontation entre pairs, l'émergence d'un obstacle, l'identification des ressources et le repérage de celles qui vont permettre de surmonter l'obstacle. Et puis, point

très important sur lequel j'ai insisté dans d'autres ouvrages, la formalisation des acquis et, à travers celle-ci, la question du transfert. En effet, le seul moyen de s'assurer qu'une capacité mentale est stabilisée est de vérifier qu'elle est transférable dans une autre tâche. Il peut y avoir, dans cette situation, des moments d'accélération, des moments de ralentissement, des moments de synthèse, des moments de travail collectif, des moments de travail individuel ; il doit y avoir des moments de métacognition, c'est-à-dire de réflexion avec les élèves sur là où l'on en est, comment on a procédé. C'est une façon de mettre la classe en travail profondément et pas simplement, pour reprendre une expression socratique, de mettre un peu de miel au bord de la coupe ».

Dès lors, une situation-problème sera d'autant plus pertinente qu'elle aura du sens pour les élèves, notamment si elle peut être facilement reliée à des situations de vie rencontrées par ailleurs. Les tâches proposées sont « mobiles » à l'intérieur d'un cours, mais, bien entendu, également d'un cours à l'autre, en étant déclinées en fonction du sujet et assorties de contraintes spécifiques. Elles sont également propices au travail interdisciplinaire. Développer la capacité d'interroger un expert dans un domaine particulier, par exemple, nécessiterait sans doute une articulation des compétences du professeur de français et du professeur compétent dans le domaine en question. Pour certains élèves, le transfert de leur apprentissage à d'autres situations, proches ou éloignées de la situation-problème proposée, se fera aisément. Pour d'autres, il faudra sans doute répéter l'opération pour que le nouveau schéma mental s'incruste et devienne mobile. Mais on peut leur proposer un raccourci si on les aide à élucider les opérations mentales qu'ils ont effectuées pour réussir la tâche et à reconstituer le protocole opérationnel. C'est ce qu'on appelle la métacognition. Elle peut conduire les élèves à se définir un « modus operandi » transférable. « Se définir » : on est bien dans un processus d'autoconstruction des savoirs. Il convient que les élèves expriment ce « modus operandi» dans leur langage. On n'est donc plus dans le schéma pédagogique qui consiste à faire assimiler aux élèves la méthode du professeur.

d) Les constituants d'une situation-problème

Pour De Ketele, une situation-problème se compose de trois constituants : un support, une (des) tâche(s), une consigne.

1) Le support

Il constitue l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'étudiant : documents, photo, texte, illustration etc. En effet, le support est présenté par trois éléments :

- Le contexte : la notion de contexte de la situation rassemble les éléments de la situation avec lesquels le sujet est dans une relation de sens. Plus précisément encore, il est l'ensemble des significations que le sujet attribue à ces éléments. Comme l'écrit Jean-Paul Bernié : « le contexte englobe tout ce qui fait sens dans l'univers des tâches » (Bernié, 2005, p.147). Par conséquent, nous pouvons dire que le contexte constitue un ensemble d'objets, de signes, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, autorise…les conduites des sujets dans une situation donnée. Selon Roegiers : « il décrit l'environnement dans lequel on se situe » (Roegiers, 2001, p.128).
- De l'information sur la base de laquelle l'apprenant va agir.
- Une fonction, qui démontre dans quelle fin la production est exécutée.

2) La tâche

La tâche est l'anticipation du produit attendu. Pour emprunter les mots de Jacques LePlat et de Jean-Michel Hoc : « d'après les acceptions courantes, la tâche indique ce qui est à faire…La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation ». (LePlat & Hoc, 1983, p.50).

3) La consigne.

La consigne est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite. Elle traduit la tâche demandée à l'élève.

- Exemple 1 : Prenons comme exemple la situation-problème donnée par Roegiers (2001, p.129). Cette situation consiste à réaliser la maquette de l'école en utilisant tels ou tels matériaux (on donne le plan de l'école) en vue de présenter l'école dans une exposition.

- Le contexte serait le contexte scolaire, puisqu'il s'agit de réaliser la maquette de l'école ; l'information serait le plan de l'école, l'échelle à respecter et les matériaux à utiliser ; la fonction serait une fonction d'information (présenter l'école dans une exposition).
- La tâche est celle de réaliser une maquette.
- La consigne pourrait s'exprimer de la façon suivante : voici le plan de l'école. Réalise une maquette à l'échelle 1 :100, en utilisant du carton ».

- Exemple 2 : Situation-problème sur la liberté proposée par Roegiers (2003, p.78).
  - « Vous êtes journaliste. Le quotidien pour lequel vous travaillez a entrepris de publier une série d'articles autour du thème « Etats-Unis, terre de libertés » ?
  - Vous êtes chargé de rédiger un article historique consacré à la période qui va de la fin du XVIIIe siècle à la fin du XIXe siècle. Dans ce cadre, vous avez l'intention d'interviewer u grand historien américain.
  - Soucieux de bien préparer votre entrevue, vous avez rassemblé quelques documents pertinents sur l'histoire de cette période.
  - *Formuler cinq questions que l'analyse et la confrontation de ces documents vous posent et organisez-les logiquement de manière à préparer au mieux votre entretien. Les questions qui sont posées effectivement à l'historien seront construites sur la base de ce premier questionnaire.

    *n'oublier pas de faire intervenir un concept vu en classe (colonisation, crise : croissance, migration, …).
  - Document 1, document 2, document 3, document 4, document 5. »

Nous pouvons classer les constituants de cette situation-problème dans le tableau suivant :

Tableau 4: Les constituants de la situation-problème.

Contexte	Fonction	Consigne	Information
1-3	2	4	5

e) Caractéristiques d'une situation- problème

Pour présenter les caractéristiques de situations-problèmes, nous nous basons sur ce qui est dit par Astolfi, vu qu'il est repris par plusieurs auteurs :

- « Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié.
- L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures. Il ne s'agit donc pas d'une étude épurée, ni d'un exemple ad hoc, à caractère illustratif, comme on en rencontre dans les situations classiques d'enseignement (y compris en travaux pratiques).
- Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution : le problème, bien qu'initialement proposé par le maître, devient alors « leur affaire ».
- Les élèves ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée, en raison de l'existence de l'obstacle qu'il doit franchir pour y parvenir. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution.
- La situation doit offrir une résistance suffisante, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées. Pour autant, la solution ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves, la situation-problème n'étant pas une situation à caractère problématique.
- L'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des « règles du jeu ».
- L'anticipation des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution, le « risque » pris par chacun faisant partie du « jeu ».
- Le travail de la situation-problème fonctionne ainsi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits socio-cognitifs

potentiels.

- La validation de la solution et sa sanction n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même.
- Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif ; il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mises en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations-problèmes» (Astolfi, J.P, 1993, p.7).

f) Choix et élaboration des situations-problèmes

En élaborant les situations-problèmes il faut prendre en considération un certain nombre de critères pour assurer l'efficacité des stratégies utilisées :

- Les problèmes présentés doivent exiger l'utilisation d'un processus d'analyse, l'élaboration d'hypothèses et conduire à une activité de véritable résolution de problèmes. Sinon, il y a un risque de s'ennuyer les élèves.
- Les problèmes présentés doivent être élaborés en fonction des objectifs d'apprentissages visés.
- Les problèmes présentés doivent être adaptés aux élèves. C'est-à-dire tenir compte des connaissances antérieures ou nouvellement acquises.
- Les problèmes considérés doivent être les plus réels ou authentiques possibles. Ils doivent refléter les situations de vie ou de société dont le but est de susciter la motivation et favoriser des apprentissages significatifs. C'est pourquoi, il faut procéder à une collecte d'informations en s'inspirant de situations réelles vécues dans différents milieux. Cela signifie, que le contenu choisi pour développer l'habileté doit être considéré comme important et utile par les élèves. Il doit intégré et utilisé dans des tâches ou des situations qui les concernent et qui reflètent les problèmes qu'ils rencontrent dans le futur.
- Les problèmes présentés doivent être suffisamment complexes pour permettre la construction de nouveaux savoirs.
- Les problèmes doivent être rédigés dans un langage clair et compréhensible par l'élève.

- Il faut que le problème parte des questions des apprenants, de celles qu'ils se sont posés et qu'ils ont formulées eux-mêmes. C'est-à-dire nous pouvons utiliser des cas vécus par les élèves eux-mêmes. Ainsi comme l'affirme De Vecchi: « formuler un problème, ce n'est donc pas toujours poser des questions aux élèves pour qu'ils acceptent de jouer le jeu: c'est aussi les amener à se poser des questions et à les formuler clairement » (De Vecchi, 1996, p.121).

En somme, nous pouvons conclure en disant que les situations-problèmes semblent être primordiales car elles répondent à plusieurs préoccupations pédagogiques actuelles. Elles proposent à l'élève une tâche pour laquelle il ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour l'accomplir. Il lui manque ce qui est prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent. Dès lors, nous pouvons dire qu'elles sont construites à partir des obstacles des élèves. Ces derniers sont découverts à l'occasion de l'émergence de leurs conceptions. En outre, les situations qui sont choisies sont extraites de la famille de situations qui délimitent le champ d'actions de la compétence. Elles ressemblent à des situations authentiques proches de la vie réelle. Ces situations constituent pour l'élève un vrai problème du fait que la solution n'est pas évidente.

Par la suite, nous pouvons dire qu'une situation-problème est une tâche globale, complexe et signifiante. Elle est complète. Elle a un contexte et des données initiales et elle contient un but. En outre, elle fait appel à plusieurs connaissances et à plus d'un type de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles). Elle a un sens pour l'élève par la rupture provocatrice qu'elle contient et parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît, elle est en lien avec sa réalité. Elle est concrète parce qu'elle a un but (un produit), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle requiert l'utilisation des connaissances, des techniques, des stratégies. Face à la surprise de se trouver devant une énigme ou une idée considérée comme incohérente, c'est un sentiment d'étonnement qui émerge, qui va impliquer l'élève et par suite il va devenir le moteur de sa démarche. Comme s'est connu depuis longtemps: « le problème ne se réduit pas à une difficulté simplement intellectuelle; c'est toujours un déséquilibre existentiel à corriger » (Dewey, 1938, p.15). Cela explique le point de vue de Legendre qui pour lui une pédagogie des situations-problèmes est « une pédagogie de l'étonnement » : « l'explication ne vaut rien sans le besoin qui l'appelle et qui lui donne son sens (...). La

véritable pédagogie explicative n'est pas l'enseignement des explications mais la culture, nous allions dire le culte, des besoins d'explication » (Legendre cité par Delachaux & Niestlé, 1969, p.119). En outre, une pédagogie de situations-problèmes peut être décrite, selon l'expression que J. Rancière une « pédagogie de l'émancipation ». Tout en étant conscient que le fait d'expliquer un sujet à une personne est un moyen primordial de l'empêcher de le comprendre lui-même, se donne pour tâche de créer des situations qui lui imposent de s'approprier les solutions requises; dans ce cas, la personne s'y trouve, en quelque sorte, « contraint d'utiliser sa propre intelligence » (Rancière, 1987, p.29).

En effet, nous pouvons dire que le passage des problèmes aux situations-problèmes est fait pour mettre en évidence la place du « sujet » dans la connaissance et l'engagement. Nous parlons d'un problème quand on se trouve devant une question structurée dans un cadre de référence. Citons comme exemple : Comment interpréter un poème de Baudelaire ? Nous désignons plutôt une situation problématique lorsqu'on se réfère au récit de vie d'un sujet et au contexte dans lequel il évolue.

2-1.3.3) La notion des familles de situations

La famille de situations est définie comme étant : « un ensemble des situations de niveau de difficultés équivalent qui traduisent une même compétence » (Roegiers, 2003, p.258). Chaque compétence est définie par une famille de situations. Pour exercer la compétence de l'élève ou pour l'évaluer s'il a acquis cette compétence, l'enseignant lui soumet une situation nouvelle, mais qui appartient à la famille de situations.

En outre, on dit que deux situations appartiennent à la même famille lorsqu'elles se rapportent à la même compétence et qu'elles sont d'un niveau équivalent. La plupart des familles de situations comprennent un nombre infini de situations équivalentes, c'est-à-dire interchangeables en termes de niveau de difficulté et de complexité. Comme la famille d'une compétence de production de texte de tel type et de telle longueur en langue, ou la famille d'une compétence de résolution de problèmes de tel type en mathématiques. D'autres familles de situations sont naturellement plus limitées, et ne contiennent qu'une dizaine de situations différentes, parce qu'il n'est pas possible d'engendrer des situations différentes à l'infini.

Dans cet exemple de compétence présentée par Rœgiers : « rédiger une facture simple de 5 à 10 articles » (Rœgiers, 2004, p.107), nous pouvons dire que la famille de situations-problèmes de cette compétence semble être l'ensemble des factures que l'élève peut rédiger, dans des contextes variés (une facture qui traite des achats vestimentaires, une autre qui mentionne des achats alimentaires, etc.), à condition que toutes ces factures restent dans les limites fixées : une facture simple, avec 5 à 10 articles.

2-1.3.4) Les ressources

Les compétences puisent dans des ressources très différentes pour réussir une action en situation. Ainsi, les ressources, en gros, sont tout ce que l'on sait (de manière théorique) et tout ce que l'on sait faire (de façon pratique). En effet, le terme « ressources » désigne l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs d'expérience…que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation. L'ensemble des ressources dont il est question est constitué notamment des ressources personnelles d'ordre réflexif, cognitif, affectif, etc. et de ressources externes d'ordre social, contextuel, etc. qui sont articulés les unes aux autres. Par exemple, il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match de football, si on ne dispose pas d'un ballon.

En bref, ces ressources dépendent de la situation posée, mais sont aussi relatives au processus cognitif de l'élève : celles qu'un élève va mobiliser pour résoudre une situation-problème ne sont pas nécessairement les mêmes que celles que mobiliserait un autre élève, et elles ne sont pas mobilisées dans le même ordre. Cela signifie que ces ressources sont sélectionnées, puis coordonnées par l'élève pour répondre le plus adéquatement à la situation, c'est-à-dire ne pas y répondre seulement avec succès mais aussi de manière socialement acceptable. Vu que les connaissances construites par les élèves se déclenchent de ces savoirs mis en œuvre tout en faisant partie intégrantes des ressources cognitives qu'il peut mobiliser, sélectionner et coordonner, ses connaissances l'aident donc à devenir compétent dans une situation donnée ou dans un ensemble de situations.

Dans cette vision, il ne s'agit pas d'une somme de ressources que le sujet empilerait, mais bien d'un ensemble de ressources pertinentes qui, articulées entre elles, permettent le traitement efficace de la situation.

« Tenir une conversation téléphonique qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé, et dans sa langue maternelle » (Roegiers, 2004, p.107). Dans cette compétence proposée par Rœgiers, nous pouvons citer les ressources à mobiliser :

- Les savoirs présentent la connaissance d'un vocabulaire de base utilisé dans une conversation téléphonique, les formules de politesse, etc.
- Les savoir-faire regroupent le fait de se présenter, de savoir formuler une question et savoir formuler une réponse à une question posée, l'utilisation des temps verbaux adéquats à la conversation : futur, imparfait etc.
- Les savoir- être renferment le fait de s'intéresser à son interlocuteur, d'adopter une attitude cordiale etc.

2-1.3.5) La mobilisation des ressources

Selon Scallon, « l'essentiel de la notion de compétence réside dans la mobilisation de ressources par l'individu, les ressources ainsi que ses ressources qui lui sont externes ». (Scallon, 2004, p.107). En effet, dans la réalité la mobilisation consiste à faire appel à toutes les forces vives d'un pays et à les réunir pour assurer sa défense. Lorsqu'on l'applique au comportement humain, on emploie ce terme dans un sens métaphorique. En fait, pour affronter un défi ou résoudre un problème, l'individu fait recours à toutes les ressources dont il dispose, les siennes comme celles qui l'entourent. Cette mobilisation de ressources est au cœur de la définition de la compétence. Pour Perrenoud, « mobiliser » ne signifie pas seulement « transporter » ou « déplacer » des connaissances, mais aussi « transformer » ces connaissances.

À ce titre, la mobilisation des ressources serait un acte distinct de leur application ou de leur utilisation, qui relèvent du domaine des habiletés ou des savoir-faire. « Mobiliser » ne signifie pas non plus se rappeler ou évoquer une à une des ressources pertinentes. Enfin, la mobilisation exige plus qu'un simple déplacement de savoirs et de savoir-faire d'une situation familière à une situation nouvelle. C'est pourquoi, pour inférer une situation il faudrait recourir à des situations structurées de telle sorte que ce serait à l'individu observé de déterminer le problème ou la tâche à accomplir.

2-1.3.6) Synthèse : ce qu'est une compétence.

Pour résumer cette partie, nous pouvons dire que la compétence se définit dans son rapport à l'action. On ne peut ni exercer ni observer une compétence à vide. Cela signifie que la compétence n'est pas une capacité abstraite isolée de tout contexte. Elle n'est pas ce qu'on sait, ou qu'on dit savoir ou qu'on veut faire ; mais elle est ce que, concrètement, on est capable de mettre en œuvre dans une situation donnée. Elle a cette caractéristique de devoir être opérationnelle pour exister. Contrairement aux savoirs ou aux connaissances qui peuvent êtres détenus indépendamment de leur mise en œuvre, la compétence ne saurait exister en dehors de l'action. En bref, les compétences sont des connaissances mises en action de manière efficace face à une famille de situations inscrites dans un contexte. En outre, la compétence est interne et externe, situationnelle et personnelle. Elle est une source de motivation. De plus, la compétence est une cible de formation (à la fin) d'une séquence d'apprentissage. Elle est terminale et recherchée à la fin d'un cycle d'apprentissage. La compétence ne se réduit pas à un corpus de connaissances ou de savoir-faire, mais elle est une construction de ces savoirs adaptée au niveau de la formation. Dans cette vision, il s'agit de connaissances nécessaires pour identifier et résoudre de vrais problèmes, de la possibilité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun. Ainsi, la compétence est une contextualisation dans des situations pratiques et réelles qui ont du sens pour l'élève. C'est-à-dire, elle est une capacité qui est révélée lorsque la personne est placée dans une famille de situations problèmes. Ajoutant qu'elle constitue une intégration de plusieurs habiletés permettant de résoudre des problèmes dans des situations. Elle est le résultat d'un apprentissage construit et intégré.

2-2) Usage de la compétence et pratique pédagogiques : l'APC dans l'enseignement de langues

2-2.1) L'introduction de l'APC dans le champ de l'éducation : une conception nouvelle des programmes

Faire apprendre en utilisant une approche par compétences, telle semble être la préoccupation et la mission de l'école. La réforme de l'éducation dans de nombreux pays est fortement basée sur le développement de compétences chez l'élève; du fait que les curricula

scolaires sont écrits et présentés sous la forme de listes de compétences. Dans cette réforme, les savoirs sont décrits sous forme d'une action toute à la fois réflexive et agissante. C'est le cas au Québec où le nouveau « *Programme de formation de l'école québécoise* » est rédigé sous forme d'un référentiel de compétences. C'est le cas encore en France où il existe, pour l'école primaire à côté des programmes traditionnels, des listes de compétences que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque cycle. Ces exemples ne se limitent pas seulement aux pays francophones, mais ils les dépassent pour atteindre beaucoup d'autres pays (Espagne, Italie, Allemagne, etc.). En effet, l'intérêt pour des programmes de formations définis à partir de la notion de compétence se serait d'abord manifesté aux États-Unis vers la fin des années 60 et le début des années 70. Connu sous le nom de « *Competency-based education* » il devient un standard à l'échelle international et les pays les plus développés en Europe commencent à l'adopter notamment dans l'enseignement professionnel. C'est pourquoi, nous pouvons dire que le concept de compétence est au cœur des nouveaux programmes d'études. Il est considéré plus qu'un terme nouveau, plus qu'une caractéristique souhaitée des individus et plus qu'une catégorie d'intention s'ajoutant à toutes les catégories précédentes qui ont alimenté les grandes taxonomies d'objectifs. Ce dont il est question, c'est d'une approche par compétences, une approche tout à fait nouvelle qui se démarque nettement de celles avec lesquelles on commençait à peine à se familiariser, à l'instar de la pédagogie par objectifs. En effet, l'APC en éducation est ancrée dans des situations. Ces dernières deviennent alors le point de départ des activités d'apprentissage. Elles sont le cœur des approches par compétences. Dans cette perspective, au moyen d'une compétence, un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable.

Dès lors, divers sont les théoriciens et les chercheurs qui ont essayé d'expliquer et de justifier le rôle fondamental et primordial donné à l'approche par compétences dans le système éducatif, que ce soit au Québec, au Tunisie, au Belgique ou ailleurs. Roegiers est un des chercheurs qui a présenté trois défis que l'approche par compétence doit permettre de relever : « la multiplication des connaissances, qui rend caduque toute pédagogie uniquement fondée sur la transmission des savoirs, la nécessité de plus en plus reconnue de proposer aux élèves des apprentissages significatifs débouchant sur des applications authentiques, et la lutte contre

l'échec scolaire, souvent défini en fonction d'éléments plus ou moins pertinents pour la formation des individus » (Scallon, 2004, p.100).

En général, plusieurs caractéristiques liées au savoir-être comme les connaissances, les habiletés et les stratégies, forment à elles seules un registre étendu d'objectifs d'apprentissage dans le domaine cognitif. Dans l'approche par compétences, une nouvelle terminologie a été conçue pour le désigner : « connaissances déclaratives », « connaissances procédurales », « connaissances conditionnelles », « schémas », « concepts », « estime de soi », « sentiment d'efficacité », « implication », etc. autant de termes qui renvoient à des entités ayant chacune leur valeur propre. En fait, la notion de compétence les intègre toutes à des degrés divers, selon les situations dans lesquelles sont placés les individus en formation. Ce qu'on doit signaler, c'est que les programmes les plus récents ne s'arrêtent pas là. Que ce soit au primaire, au secondaire ou au collégial, en formation générale ou en formation professionnelle à partir du secondaire, ces nouveaux programmes de reforme visent explicitement « le développement des compétences ». C'est pourquoi, « *le programme de formation de l'école québécoise* » pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire définit la compétence comme : « un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Gouvernement de Québec, 2001, p.4).

Si on reprend les éléments de cette définition, on remarque qu'ils sont empruntés pour la plupart à la terminologie utilisée par Le Boterf :

- « Savoir-agir : capacité de recourir aux acquis scolaires comme aux acquis de la vie courante.
- Mobilisation et utilisation efficace : appropriation et utilisation intentionnelle de contenus notionnels, d'habiletés intellectuelles et sociales ; il s'agit d'un savoir-agir qui va au-delà du réflexe ou de l'automatisme.
- Ressources : acquis scolaires, expériences, habiletés et centres d'intérêt de l'élève, auxquels s'ajoutent des ressources externes auxquelles il peut faire appel : ses pairs, ses professeurs, des documents » etc. (Gouvernement du Québec, 2001, p.5).

Pour ce qui est du domaine de l'enseignement, la naissance et l'évolution de la notion de compétence ont suivi un parcours en quatre étapes illustrant les différents mouvements

caractéristiques des systèmes éducatifs selon De Ketele (Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement » dans Bosman, Gérard et Roegiers, 2000, p.83-92). Pour cet auteur, c'est le statut de la connaissance qui a évolué et a changé sous la pression de différents facteurs, et qui a abouti sur la façon d'organiser les systèmes de formation. Ainsi, une étude de cette évolution nous permet de distinguer quatre grands mouvements caractérisant les systèmes éducatifs et aboutissant à « l'approche par les compétences ».

2-2.2) Évolution socio-historique des compétences dans l'enseignement

Les mouvements qui ont abouti à « l'APC » sont au nombre de quatre et sont formulés comme suit :

- Connaître, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter.
- Connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques.
- Connaître, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables.
- Connaître, c'est démontrer sa compétence.

2-2.2.1) Connaître, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter

Considérer la connaissance comme un acte qui consiste à « prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter » est relatif aux périodes de l'Antiquité, du Moyen âge et de la Renaissance.

En effet, dans l'Antiquité, l'intellectuel était présenté sous l'image de l'homme qui avait pris connaissance des textes fondateurs de la civilisation, et précisément celui qui a étudié les grandes œuvres des Grecs, des Arabes et des Romains. En outre, pour être cultivé, il fallait les étudier dans le texte et prendre connaissance des «commentaires » des grands maîtres pour pouvoir les commenter à son tour. Ces œuvres étaient celles qui avaient abordé tous les contours de la création. Cette conception du statut de la connaissance a sous-tendu la conception des programmes de l'enseignement quand les écoles se sont développées. Ce modèle s'est répandu dans le monde entier sous les régimes divers et subsiste encore sous des formes plus ou moins visibles ou latentes. De Ketele affirme (dans Bosman, Gérard et

Roegiers, 2000, p. 84) qu' : « au niveau universitaire, la faculté de philosophie et lettres était la faculté de référence par excellence, car ses activités étaient centrées sur l'étude des grandes œuvres des philosophes et hommes de lettres, considérés à l'époque comme « des savants », c'est-à-dire des personnes possédants à un haut degré la connaissance des êtres animés et inanimés, et plus largement le sens et la finalité de la création. Les universités, et notamment les universités du monde arabe, étaient considérées comme les lieux les plus importants de la conversation et de la transmission de la culture ». Nous pouvons dire qu'à cette phase, connaître c'est posséder la culture relative à la création.

2-2.2.2) Deuxième mouvement : « connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques »

Considérer la connaissance comme l'acte « d'assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques » signifie la lier aux connaissances des lois de la nature qui se sont multipliées sous l'accumulation des observations et par le développement de dispositifs d'observation : c'est la naissance de l'esprit scientifique fait de vérification et d'expérimentation, le développement des modèles mathématiques et statistiques, l'encyclopédie de Diderot, la découverte et le développement de l'informatique, ainsi que les deux grandes guerres de la première moitié de ce siècle, la guerre froide qui a suivi, la conquête de l'espace, le développement de la compétition économiques mondiales … , qui ont joué un rôle primordial dans le développement de la science et dans le besoin de transmettre les résultats de la recherche pour former des chercheurs de plus en plus pointus, des ingénieurs capables d'utiliser les découvertes et des praticiens plus performants.

En bref, la nécessite était de développer des programmes d'études qui peuvent transmettre les nouvelles connaissances acquises par la communauté scientifique. C'est pourquoi, les programmes sont devenus des « inventaires de connaissances à transmettre à un moment donné ».

C'est ainsi que de nouvelles dénominations de structures d'enseignement sont apparues progressivement. Citons comme exemple : « les humanités modernes » qui ont été créées parallèlement aux « humanités anciennes » etc. Dans cette deuxième phase, connaître c'est maîtriser les disciplines scientifiques.

2-2.2.3) Troisième mouvement : « connaître, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables »

Le troisième mouvement, « connaître, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs », est issu de la création de nouvelles technologies au service du développement économique d'un monde de plus en plus industrialisé. Il est aussi né « du taylorisme et du behaviorisme ». En fait, le monde de l'éducation a été inspiré par ces mouvements ; d'une part par la « pédagogie par objectifs » popularisée par Mager et qui a permis de centrer l'apprentissage sur l'essentiel : l'activité de l'apprenant. L'important n'était plus ce que devait « savoir » l'apprenant, mais ce qu'il devait savoir « faire » avec ce qu'il savait. Et d'autre part, par la « pédagogie de maîtrise » de Bloom, qui directement issue de la précédente, a permis de mettre l'accent sur le fait que non seulement les apprenants devaient apprendre un certain nombre de « savoir-faire », mais qu'en plus, ils en étaient tous capables.

2-2.2.4) Connaître c'est démontrer sa compétence

Enfin le quatrième mouvement, « connaître, c'est démontrer sa compétence », est né d'une part, de l'évolution de la machine économique, de la mise en place des mécanismes de protection sociale, d'autre part des phénomènes de mondialisation, de globalisation, d'économie du marché, de compétitivité croissante etc. D'où la nécessité de former des personnes aptes à fonctionner dans un cadre de changement et d'adaptation qui sont rares ou inexistantes chez les employés.

En effet, la multiplication des entreprises marchandes ou non marchandes, ansi que le souci d'efficacité chez les employeurs ont amené ces derniers à faire un triple constat relatif au recrutement des produits de l'école. De ketele affirme que : « plus le diplôme est élevé, plus le candidat au poste a des chances de s'adapter et de donner à terme satisfaction; mais par ailleurs au sortir de l'école, les diplômés sont jugés incapables d'accomplir les tâches complexes qui leur sont données, même si toutes les connaissances et techniques requises leur ont été enseignées ; dans certains domaines surtout, le nombre des diplômés devenant supérieur aux besoins, la sphère de recrutement devient plus large, il est donc possible de recruter des personnes susceptibles de devenir le plus rapidement compétentes, ce que l'on

trouve facilement parmi les plus diplômés (les sur-diplômés seront cependant payés à un salaire inférieur à leur diplômes) (De Ketele, in bosman et *al.,* 2000, p.88).

Dès lors, nous pouvons comprendre que les inquiétudes des employeurs étaient surtout liées à l'ambiance de rentabilité et de compétitivité qui cède et qui les amène à prendre en main la formations de leurs employés qui sont de nouveaux engagés ou de ceux qui doivent changer de poste, pour les rendre plus rapidement « compétents ». Alors, nous pouvons conclure que cette formation des employés s'avère très coûteuse pour l'entreprise ; ce qui pousse cette dernière à convaincre l'école de rédiger ses programmes en termes de compétences, au moins pour celles susceptibles d'être apprises dans le cadre de l'école. Elle était d'ailleurs prête à aider le système éducatif à se transformer dans ce sens, en coopérant dans la définition d'une politique de pédagogie en alternance, à prendre en charge la formation des compétences plus pointues.

En effet, la notion de compétence et sa vulgarisation ont dépassé le domaine de l'entreprise et de l'école pour atteindre les grands organismes internationaux (la Banque mondiale, UNESCO, UNICEF…). Ces derniers en ont fait leur affaire aussi, parce qu'ils mentionnaient dans leurs travaux, l'insuffisance du rendement quantitatif ainsi que qualitatif des systèmes éducatifs. Dans ce cadre, il fallait développer un curriculum basé sur l'apprentissage d'un ensemble de compétences de base « general curriculum » nécessaire à toute personne. Cette perspective a eu beaucoup de succès et a abouti à la création de nouvelles appellations dans plusieurs pays : « basics skills », « basic competencies » dans les pays anglo-saxons ; « compétences socles » et « objectifs d'intégration » en Belgique ; « objectifs noyaux » en Suisse ; « socles de compétences », compétence de base », etc. dans d'autres pays.

En guise de conclusion, et comme nous venons de voir dans ce qui précède, la notion de compétence pourrait prendre son origine au moins dans quatre domaines : la sociologie du travail, la psychologie du travail, le management et l'éducation. Même si les experts dans ces domaines de recherche revendiquent la paternité des compétences, tous sont quasi-unanimes sur le fait que ce concept a été développé et rendu célèbre par les experts d'entreprises et

d'organisations. Ce que nous devons signaler, c'est que l'unanimité sur les origines des compétences n'entraîne pas forcément l'unanimité dans la perception et la conception de la notion. Nous avons vu dans la première section de ce chapitre que la notion de compétence varie d'un champ de spécialité à un autre, d'un domaine à un autre, d'une profession à une autre.

2-2.3) Les principes et les grandes lignes de l'APC

Toujours, de plus en plus de penseurs, parmi les plus modérés, soulignent avec insistance « l'intérêt et l'urgence d'une véritable transformation scolaire » (Bastin & Roosen, 1992, p.4). Dès lors, avec l'intérêt renouvelé pour l'APC qu'on reconnait actuellement dans le monde de l'éducation, une série de réformes s'est imposée impliquant des changements majeurs. En effet, l'APC se traduit dans la pratique par la mise en œuvre de stratégies pédagogiques. L'élève est confronté à des situations-problèmes dans lesquelles ses représentations s'affinent. D'où la nécessité des gestes pédagogiques adéquats, devant être posés avec l'élève afin de rendre signifiantes ces situations et pour assurer un changement conceptuel. En outre, les changements curriculaires préconisent le décloisonnement des concepts etc. l'argument récurrent de l'APC consiste à mettre l'élève au centre de l'apprentissage.

D'après Perrenoud, l'APC amène (…) à s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes, qui produisent des apprentissages et tournent autour des savoirs importants (…).

Quant à elle, Michèle Verdelhan considère qu'une véritable approche par compétence signifie une attention portée au développement individuel de l'apprenant, de ses capacités et de sa personnalité. Elle suppose un certain nombre de préalables matériels: un petit nombre d'apprenants pour chaque maître, une grande variété de moyens matériels à utiliser, de nombreuses ressources pédagogiques. Elle suppose ainsi une bonne formation de la part des enseignants : il s'agit en effet de comprendre la notion même de compétence et sa complexité, le lien entre compétences et connaissances, l'existence de diverses stratégies d'apprentissage et les facteurs qui interviennent sur leur choix par l'apprenant (Bourgade-Verdelhan, 2007, p.120).

En nous basant sur ces deux définitions présentées par Perrenoud et Verdelhan, qui englobent presque toutes les définitions données à l'APC, nous pouvons dégager les principes et les grandes lignes de l'APC ainsi que ses principaux concepts. Les principes de l'APC sont :

2-2.3.1) Choix des situations d'apprentissage

Former des élèves, c'est les mettre au centre du dispositif de formation, c'est-à-dire créer des situations d'apprentissage plutôt que présenter des contenus. « La tâche prioritaire de l'école est désormais de donner le goût ou le sens de savoirs, dont l'acquisition pose problème » (Blais, 2002, p. 54). Autrement dit, l'élève doit être placé dans des situations qui lui permettent de construire ses connaissances, ses représentations, ses modèles, ses démarches, ses habiletés de tous ordres. C'est-à-dire dans des situations qui le motivent, le questionnent, le forcent à mettre en jeu ce qu'il sait ou croire savoir. C'est la contextualisation des apprentissages. En effet, « apprendre consiste par conséquent à se heurter à des obstacles. C'est l'une des clés de voûte de toute didactique. Celle-ci consiste à organiser des situations telles que des problèmes puissent apparaître aux élèves avec tous leurs enjeux » (Dupriez et Chapelle, 2007, p.131).

Ce modèle postule que la connaissance constitue le fruit de l'activité du sujet. Il construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté. En bref, il ne doit pas s'agir de n'importe quelles situations, de situations de n'importe quelle envergure et de n'importe quelle durée. Il doit s'agir des situations créées pour permettre aux élèves d'exercer leur capacité de mobilisation. Si le maître cherche à créer des situations pour que les élèves mobilisent leurs ressources, il devra aussi tenir compte de la notion d'intérêt. Ces derniers sont les meilleurs guides dans le choix des situations et de l'ordre de leur présentation.

2-2.3.2) Accès à un petit nombre de situations fortes et fécondes

« La pédagogie, doit viser non à instruire l'enfant pour le transformer, mais à de créer des situations susceptibles de répondre aux besoins de croissance » (Maladin, 1989, p.25). En

effet, l'approche par compétences conduit à s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes, qui produisent des apprentissages et tournent autour des savoirs importants. L'idéal serait d'accorder plus de temps à un petit nombre de situations complexes plutôt que d'aborder un grand nombre de sujets à travers lesquels on doit avancer rapidement pour tourner la dernière page du manuel, le dernier jour de l'année scolaire.

2-2.3.3) Petit nombre d'apprenants pour chaque maître

« Les élèves font davantage de progrès dans des établissements de petite taille dont les classes sont aussi plus petites » (Besse et al. 1995, p.83). Dès lors, l'APC présente comme principe le fait d'avoir un petit nombre d'apprenants pour chaque maître. Trop souvent, les élèves sont placés au sein de la classe au cœur d'une contradiction fondamentale: ils sont tous considérés comme fondamentalement égaux tout en étant engagés dans une série d'épreuves dont la finalité est de les rendre inégaux. Pour sortir de cette impasse, l'APC donne aux élèves suffisamment d'occasions d'exercer leur compétence dans le cadre scolaire. En fait, on ne devient compétent que quand on mobilise la compétence. C'est pourquoi le nombre d'élèves dans une classe ne doit pas dépasser vingt.

2-2.3.4) Développement individuel de l'apprenant, de sa personnalité et des ses capacité

Trop souvent, l'élève se noce dans des matières dont il ne sait pas à quoi elles servent, alors que ce dont il a besoin n'a pas l'air d'être au programme. Par contre, l'APC s'est donné comme objectif d'adapter la scolarité aux besoins personnels des apprenants. En effet, « le plaisir d'apprendre est la motivation principale des apprentissages et la garantie de son efficacité » (Drouin et Hanes, 2004, p.123). Ainsi, placé au sein des situations conformes à ses besoins, l'apprenant doit trouver de lui-même les activités susceptibles de favoriser son développement.

L'APC est proposée pour renforcer la durabilité des apprentissages. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation de ses connaissances dans divers contextes et lui permet de mieux les assimiler tout en développant sa personnalité et sa capacité pour agir. Du fait qu' « enseigner

n'est pas inculquer des conduites ni des comportements, c'est vraiment conduire l'élève à effectuer lui-même la constitution de ce qu'il sait » (Kintzler in Bkouche et Duhresne, 2000, p. 59). À titre d'exemple, pour aider l'élève à l'intégration des connaissances en orthographe, l'enseignant propose des situations où l'élève doit utiliser l'orthographe pour corriger les textes de ses compagnons, vérifier sa propre rédaction, expliquer l'orthographe à certains élèves qui n'ont pas tout saisi. Toutes ces actions favorisent l'intégration de l'orthographe et luttent contre l'oubli. Lorsque l'élève aura à réutiliser ces connaissances, il aura assez d'expérience pour le faire. Ainsi, il sera plus facile d'apprendre, puisque les nouvelles connaissances s'intégreront à celles déjà développées grâce aux capacités de l'élève. Comme le déclare Yves Bertrand : « l'éducation centrée sur la personne est née en réaction contre les systèmes de formation trop axés sur l'enseignement de contenus par des méthodes de transmission, les plus souvent magistrales » (Bertrand, 1993, p.40). En effet, l'APC nécessite un certain type de climat qui n'a rien à voir avec celui des classes magistrales. Voici un extrait de la présentation que fait Fotinas au début de ses cours. À notre sens, cette présentation a le don de créer le climat propice et nécessaire au développement de la personne chez les élèves : « je vous aime, je vous aime, vous qui êtes mes étudiants dans ce cous (…) J'ai besoin de vous aimer. Quand j'aime, j'appartiens. Vous êtes mes étudiants parce que je vous appartiens (…). J'ai besoin que vous soyez à chaque moment, en classe, ce que vous avez être, ici et maintenant » (Fotinas et Henry, 1992, p.56).

2-2.3.5) Variété des matériels et des moyens à utiliser

Dans une APC, « l'élève doit donc être confronté à des situations originales » (Dany, 1992, p.140). Cela revient à ce que cette approche repose sur des situations de vie régulière qui sont présentées aux enfants. Cela implique la présence des supports variés et nécessite la construction de dispositifs d'apprentissage intégrés, basés sur l'ensemble des outils et technologies disponibles. Ainsi, le matériel étant plus nombreux et plus divers, la salle de classe devrait comporter des rangements pratiques et accessibles aux élèves. D'une façon générale, et dans le domaine éducatif, nous avons longtemps accordé aux manuels scolaires une place prépondérante dans l'apprentissage et la réussite des élèves. Le manuel n'est plus aujourd'hui la seule source pour apprendre. D'autres outils tels que les reportages vidéos, les sites Internet etc. sont tout aussi pertinents pour appliquer la nouvelle APC.

2-2.3.6) Bonne formation des enseignants

« Je n'enseigne jamais à mes étudiants. Je leur procure uniquement les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre » (Einstein, in De Diesbach, 2005, p.143). Dans une approche par compétences, le rôle de l'enseignant se doit d'être fondamentalement repensé. Les attentes envers lui s'avèrent grandes. Du fait qu'il joue un rôle primordial dans le développement des compétences chez les élèves.

Avant le cours, l'enseignant choisit ce qui devra être appris. Il définit les situations qui vont permettre aux élèves d'apprendre. Il détermine les actes qu'ils devront accomplir pour obtenir les résultats escomptés. Durant le cours, l'enseignant accompagne les élèves, c'est-à-dire qu'il favorise leur mise en action. Il s'assure que tous comprennent ce qui est attendu en fin de processus. Tout le long du parcours, il les aide à prendre conscience de leurs actes et des résultats partiels obtenus. Il les guide dans la transformation de leur façon de faire ou les aide à agir autrement. Graduellement, par les actions et la réflexion suscitées par l'enseignant, les connaissances s'éclaircissent. Alors, l'élève éprouve le besoin de connaître davantage. Voici les rôles multiples de l'enseignant dans l'APC.

A) Il tient compte des acquis des étudiants et les aide à se les rappeler, c'est-à-dire il travaille à partir des représentations des élèves. Perrenoud écrit (2000, P.31) : il reste à travailler à partir des conceptions des élèves, à entrer en dialogue avec elles, à les faire évoluer pour les rapprocher des savoirs savants à enseigner. La compétence du maître est alors essentiellement didactique. Elle l'aide à prendre appui sur les représentations préalables des élèves, sans s'y enfermer, à trouver un point d'entrée dans leur système cognitif, une façon de les déstabiliser juste assez pour les amener à rétablir l'équilibre en incorporant des éléments nouveaux aux représentations existantes, au besoin en les réorganisant ». La compétence à travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage, est une autre compétence qui s'inscrit dans le prolongement de la précédente elle « se fonde sur le postulat simple qu'apprendre, ce n'est pas d'abord mémoriser, engranger des informations, mais plutôt restructurer son système du monde » (Perrenoud, 1999, p.31).

Dès lors, nous pouvons dire que le rôle de l'enseignant dans une APC consiste à ce qu'il déclenche le dialogue sur un savoir particulier avec ses élèves, à maintenir leur intérêt et à favoriser un contexte qui favorise la méthode dialectique par laquelle les apprenants sont amenés à questionner, à discuter, à raisonner par et pour eux-mêmes à partir des représentations qui sont les leurs. Dans le même cadre, C. Simard note qu'au-delà du rôle et de la fonction linguistique, l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions, doit prendre en considération les diverses conduites langagières. Il indique qu'au cœur du travail didactique de l'enseignement, se trouve des interactions verbales qui concernent la formulation et l'élaboration des savoirs. Certaines sont d'abord magistrales et correspondent à tout ce que dit l'enseignant pour définir et expliquer les notions à l'étude, et pour vérifier le degré de compétence des élèves. « D'autres ont un caractère plus maïeutique et consistent à dialoguer avec l'élève de manière à faire progresser ses savoirs en fonction de ce que révèlent ses dires sur ses modes de raisonnement et sur ses propres conceptualisations » (Simard, 2001, p.32).

B) « Aujourd'hui à notre époque intellectuelle, dit Rodolphe Steiner, nous cherchons beaucoup trop ce qui est juste et nous avons totalement perdu l'habitude de voir que tout ce que nous devons saisir dans la vie ne doit pas seulement être logiquement juste, mais aussi conforme à la réalité » (Steiner cité par Kohler, 1998, p.45). Ainsi, dans une APC, l'enseignant pourra donner du sens aux apprentissages des élèves dans la mesure où il leur apportera de quoi nourrir leurs ambitions et surtout de quoi les rendre réalistes ou réalisables. Il leur propose des situations d'apprentissage complexes qui ont du sens pour eux. De ce fait, il initie un mode de vie, donnant l'exemple vivant des situations problèmes qui aboutissent. Le contenu de ces situations est issu des élèves, de leurs demandes qui ne sont qu'en attente d'investissement. D'abord il les accompagne dans le montage de ces situations. Puis, il les laisse faire tous seuls.

C) Il donne accès à des ressources diverses.

D) Il soutient les étudiants tout au long de l'exécution des tâches demandées ; selon B. Schwartz : « les jeunes représentent tout sauf un ensemble homogène » (Schwartz, 1981, p.21). Dans sa classe, l'enseignant pourra avoir devant lui et avec lui des apprenants différents

démunis, qui ne savent pas ce qu'ils doivent faire pour s'organiser, chercher de l'information. Des apprenants qui ne savent pas comment mobiliser leurs ressources en fonction des situations qu'ils rencontrent et qu'ils ne comprennent pas. Ainsi, en les soutenant tout le long de l'apprentissage, les apprenants peuvent acquérir l'intelligence de ce qu'ils sont et de ce qu'ils vivent. Et comme le dit F. Dolto : «un éducateur est quelqu'un qui assure le jeune de sa présence : je suis là, je ne t'abandonne pas » (Dolto citée par Chébaux, 1999, p.105). Alors, le maître n'est plus juché sur l'estrade du savoir, mais se comporte en analyste de sa classe. Il navigue avec l'élève entre son vécu et la situation dans laquelle il se trouve, il l'accompagne dans la construction progressive de ses savoirs.

E) La vie scolaire est parfois longue, triste et violente. « Il est inutile de cacher plus longtemps; on n'apprend guère à l'école. Nos enfants s'y occupent près de deux cents jours par ans sans que leur vie soit éclairée par la culture ni leur temps rythmé par les bonheurs de la découverte » (Plon in Kambouchner, 2000, p.20). Dans une APC, l'école devient « une vie, une source de croissances (…) Bâtie sur des découvertes, des apprentissages multiples (…) Encadrée par le sentiment d'être poussé plus loin et mieux » (Staquet, 2002, p.63). Du fait que l'enseignant encourage les étudiants à persévérer et à aller le plus loin possible dans la découverte. En effet, le vaste continent de l'APC prescrit une plus grande proximité pédagogique avec l'élève : « pour enseigner, il faut désormais le comprendre, le motiver en l'encourageant » (Chapelle et Meuret, 2006, p.166). Dès lors, le maître révèle aux jeunes la dynamique dont ils sont porteurs. Il établit des relations avec les élèves de manière à les engager dans des tâches de découverte, de recherche, de synthèse, d'analyse, de consolidation des acquis, des mises en perspective pour aller plus loin.

F) Il favorise l'interaction des étudiants ; « l'enseignement devient absurde quand, justement, les conditions de son exercice ne permettent pas à l'apprenant de dialoguer avec d'autres par la médiation des savoirs (…) » (Lemière, 1997, p.65).

G) Il prévoit des moments de structuration des connaissances, des habiletés et des capacités acquises. Dans une APC, l'enseignant joue le rôle de « facilitateur » appellation empruntée à Rogers. L'enseignant facilitant l'apprentissage évitera d'enseigner, il incitera les

apprenants à construire leurs connaissances. Il les amène à vivre des expériences significatives qui les aident à pénétrer leur vécu expérientiel, leur for intérieur.

H) Il stimule la réflexion sur la démarche d'apprentissage et sur les contextes de réutilisation des compétences acquises. Selon Alain : « le vrai savoir ne revient jamais à quelque petite chose tout près des eux ; car savoir c'est comprendre comment la moindre chose est liée à tout ». (Alain cité in Boudou, 2004, p.55). C'est pourquoi l'enseignant initie l'élève à utiliser les compétences acquises dans d'autres milieux.

I) Il donne aux étudiants les occasions de réutiliser les compétences acquises dans d'autres contextes.

J) Il intervient de façon différenciée pour soutenir les étudiants dans leurs apprentissages, en leur proposant les tâches les plus profitables pour chacun, de sorte que les étudiants ne font pas tous la même chose en même temps. Ainsi, dans ce dessein, son observation fine des élèves, de leurs réactions, l'attention portée à leurs remarques, l'analyse de leurs travaux, doit lui permettre, peu à peu de dessiner la carte des chemins que ses élèves empruntent pour élaborer des connaissances. « L'école, écrit Philipe Mérieu, est une sorte d'autobus qui doit permettre à des personnes différentes d'aller ensemble dans une direction commune, tout en respectant les affinités électives des uns et des autres ».

K) Il privilégie le plus souvent possible une évaluation enchâssée dans l'apprentissage et fait participer les étudiants à leur propre évaluation.

Afin de réaliser ces buts ou plutôt ces tâches, l'enseignant doit être bien formé pour pouvoir gérer une classe appliquant l'approche par compétences. Nous concluons par les paroles de Barthelmé qui déclare : enseigner, c'est savoir personnaliser sa relation avec l'élève, la rendre chaleureuse, affective mais en même temps garder ses distances, demeurer dans son rôle d'enseignement et non de père; c'est aussi savoir donner de l'autonomie dans le travail de ses élèves, mais en même temps savoir s'imposer, exercer son autorité sur sa classe (Barthelmé, 1999, p.102).

2-2.3.7) Changement du rôle de l'étudiant

Du point de vue personnel, nous pouvons dire que l'APC s'adresse aux personnels du système éducatif en leur disant : il ne s'agit pas que, en tant qu'adultes et personnes qui sommes déjà dans le monde, qui savons déjà comment est le monde et vers où il va ou vers quoi il devrait aller, qui avons certains projets pour le monde, de faire de l'enfance la matière première de la réalisation de nos projets sur le monde, de nos précisions, de nos désirs ou de nos expectatives sur le futur(…) Il ne s'agit pas non plus de voir l'enfance, en tant qu'adultes et personnes qui avons notre monde, comme étant ce que nous devons intégrer à notre monde (Larrosa, 1998, p.153).

Cela est repris par « Jo » un élève de seize ans qui se plait « mais c'est le temps de la bagarre car dans notre tête nous nous prenons pour des hommes, mais nous sommes des enfants » (Pain, 2003, p.253). Désormais, dans une APC, « l'apprenant est au centre de l'apprentissage ». À notre sens, nous pouvons le décrire comme un « auteur » ; du fait que c'est à lui de construire les savoirs qu'il assimile et qu'il transforme, de cette manière, en connaissances. C'est à l'enseignant de préparer un environnement convenable. Cette préparation est importante, d'elle les élèves apprendront en se confrontant à des situations-problèmes et au regard que portent leurs pairs sur celles-ci. Comme l'affirme Lemière : « plus l'apprenant se risque à formuler ou à inventer les situations problèmes qu'il se contentait de résoudre avant, plus il gagne en autonomie et peut-être considéré comme auteur » (Lemière, 1997, p.98). En effet, dans une APC, l'apprenant est le maître du processus d'apprentissage qu'il engage évidemment en accord avec son enseignant parce que les apprenants « tout comme les adultes, y sont considérés comme des individus qui construisent un modèle du monde pour parvenir à analyser leur expérience » (Bruner, 1996, p.76). De cette façon, l'apprenant ne sent plus « qu'il est un intrus dans un foyer où tout a été organisé sans lui » (Cousinet, 1949, p.235). En bref, Dans une approche par compétence, l'étudiant est un constructeur actif, un collaborateur, parfois un expert. En fait, dans une telle approche, les apprenants :

- Ont des tâches complexes à accomplir avec un but clairement défini.
- Ont des décisions à prendre sur la façon de procéder.

- Ne font pas tous la même chose en même temps ; L'APC centrée sur l'appropriation du savoir par l'élève, implique une transformation de la répartition des élèves. Tous les élèves n'étant plus supposées faire la même chose en même temps.
- Ont accès à un grand nombre de ressources.
- Traitent une grande quantité d'information pas nécessairement mâchée pour eux.
- Interagissent entre eux mais aussi avec des personnes externes (experts, membres de la communauté, etc.). D'après Desoli : « enseigner, c'est d'abord et avant tout manifester la capacité de faire partager sa passion. Toute frigidité refroidit, toute froideur éloigne et inhibe » (Desoli, 1997, p.28). Alors, afin de faciliter l'apprentissage, un changement efficace des sujets entre les élèves et les responsables s'avère également très important. Entourer d'une atmosphère stimulante, réceptive et affectueuse où chacun, explore et découvre ses intérêts et ses capacités, les élèves deviendront des personnes intégrées, créatives aptes à affronter des situations soumises au processus de changement ininterrompu.
- « L'idée de recherche dans l'apprentissage est essentielle. Elle forme le pivot autour duquel s'organise l'enseignement » (Dany, 1998, p.14). Dans une APC, les élèves sont engagés dans un processus de découverte et de construction des connaissances. « Sans travail, toute vie pourrit (…) Mais lorsque le travail est sans âme, la vie étouffe et meurt » (Albert Camus in de Coulon, 2007, p.173). Dans une APC, l'élève dépassera ses penchants à la paresse et s'élèvera au-dessus de lui-même grâce au travail de découverte et de recherche ; cette valeur cardinale de l'APC qui vise à apprendre, à penser, développer les facultés de réflexion et de raisonnement.
- Réfléchissent sur leurs actions et sur les ressources mobilisées ; dans une APC, l'élève réagit à des perturbations externes qu'il compense. Ainsi, il rétablit un équilibre qui a pour effet une transformation interne des structures cognitives.
- Communiquent et partagent leur savoir ; dans une APC, « le savoir du maître n'est plus castrateur, il s'inscrit dans un tissu relationnel où les apprenants sont invités à dire eux aussi ce qu'ils savent » (Grootaers et Tilman, 2002, p.89). Cela implique que la classe n'est pas une simple somme d'individus isolés travaillant chacun pour soi. Elle constitue un tout qui est plus que l'addition de ses composantes. Ce plus qui résulte de la coopération constitue la base de l'esprit de classe. Dès lors, chaque élève

se sent concerné par autrui et n'hésite pas à épauler son camarade. En effet, les copains sont évoqués spontanément lorsque les enfants parlent de leur vie à l'école. C'est avec eux qu'ils apprennent des choses sur l'école, sur les sports, la musique, le langage et c'est avec eux aussi qu'ils apprennent comment partager, communiquer, se faire écouter. Comme le décrit la sociologue Cléopâtre Montandon : l'école c'est les apprentissages, c'est les enseignants mais c'est aussi les copains, ce n'est pour beaucoup que les relations avec les copains. D'ailleurs, pour la plus grande partie des enfants, ce sont les copains qui rendent le reste supportable (Montandon in Pourtois et Mosconi, 2002, p.52).

- Participent à leur évaluation. Le CECR propose aux élèves une grille d'auto-évaluation qui leur permet de participer à leur évaluation. Pour chacune des cases de cette grille, le CECR présente une définition qui se distingue du contenu des autres cases sur un axe vertical sur le type d'activité langagière mise en œuvre et sur un axe horizontal par le niveau de compétences atteint. Cette grille est accompagnée d'un portfolio qui permet aux élèves de faire le point sur toutes leurs compétences ainsi que de développer leur autonomie dans l'apprentissage. Le portfolio est défini comme étant: « un assemblage finalisé des travaux de l'élève qui démontrent ses efforts, ses progrès et ses acquisitions dans un ou plusieurs domaines. Il implique la participation de l'étudiant à la sélection des contenus, a la définition des critères de selection et d'appréciation des travaux. Ainsi que des manifestations d'auto- réflexion de la part de l'étudiant» (Northest Evaluation Association, 1999, traduit par Allal et al. 1998, p.7).

En effet, les définitions proposées dans la grille pour l'auto-évaluation permettent certes de distinguer ces niveaux les uns par rapport aux autres, mais elles ne suffisent pas aux besoins des élèves s'ils veulent faire le point sur leur progression. Alors, c'est ici qu'interviennent « les listes de repérage » qui constituent une partie essentielle du portfolio. Ces listes fournissent, pour chaque niveau de compétences dans cinq activités langagières, des descripteurs plus détaillés. Alors, les élèves pourront à l'aide de ces descripteurs, repérer s'ils remplissent effectivement les exigences formulées dans les définitions de niveaux de compétences. En bref, « la grille pour l'auto-évaluation et les descripteurs du PEL sont

complémentaires pour permettre aux élèves et aux professeurs d'estimer si un niveau de compétences particulier est effectivement atteint » (Goullier, 2006, p.50).

2-2.3.8) Le changement institutionnel dans l'école

L'approche par compétences n'est pas une opération cosmétique. Cette approche nécessite une réflexion en équipe pédagogique sur les finalités de l'enseignement et pour faire face aux difficultés rencontrées dans l'école, pour se constituer un langage commun, définir des objectifs, harmoniser des exigences, des fonctionnements, pour partager des responsabilités etc. Comme l'affirme Allal : « enseigner, c'est collaborer avec des collègues » (Allal in Dupriez et Chapelle, 2007, p.139). Les participants s'engagent alors dans une réflexion portant sur leurs propres pratiques d'enseignant et sur la pratique de mise en œuvre des outils produits. Il s'agit là d'une forme de travail conduisant à mettre à distance ses propres modalités d'action et à les questionner de manière collective. À notre sens, ce processus conduit également à produire de nouveaux savoirs partagés sur les pratiques pédagogiques et d'enseignement. Comme le déclare Cros : « le groupe a une fonction de mise à jour et de mise en mot des pratiques et compétences individuelles habituelles ce qui tend à les transformer en savoirs passant du statut des savoirs individuels à celui des savoirs partagés » (Cros, 1998, p.128). Alors, dans une APC il faut remédier à l'apprentissage « par tiroirs » et faire travailler les enseignants en équipes dans des programmes consacrés à la formation de l'étudiant et de son profil. En fait, la coopération entre formateurs doit être la plus grande possible pour que soient constamment réinvestis les apprentissages. Dans ce cadre nous citons l'exemple donné par Develay : « dans une salle de d'opération, une nécessaire entente doit exister entre l'anesthésiste, le chirurgien, l'instrumentiste penchés sur leur patient. Dans un avion, une évidente coopération doit rapprocher le pilote, le second, le navigateur, le radio et les contrôleurs du ciel. Dans l'établissement scolaire, les notions d'équipe enseignante et d'équipe pédagogique éducative constituent des priorités à faire exister » (Develay, 1996, p. 35).

En parlant des changements au sein de l'école, il fait sans doute traiter la question des établissements scolaires. Car « l'espace scolaire était toujours considéré comme un cadre matériel exerçant une influence sur ses usagers » (Derouet- Besson, 1998, p.96). Il est évident

que l'aménagement de l'espace que représente l'établissement scolaire favorise ou non les relations entre ses usagers, entre l'environnement intérieur et extérieur. Cet établissement est défini comme étant : « un ensemble vaste et complexe de locaux, de personnels sociaux éducatifs, d'élèves (…) (Lemière, 1997, p.67). À notre sens, la qualité de l'aménagement de l'espace offert par l'établissement détermine en partie le degré d'autonomie dont ses membres disposent. Ainsi, pour favoriser et faciliter la réflexion en équipe pédagogique, des lieux doivent exister pour que les membres de cette équipe puissent se retourner entre eux, des salles de travail doivent être mises à leur disposition et des salles de réunion aménagées pour qu'un travail efficace en unités puisse se faire. En bref, il fait travailler en équipe « pour sortir de l'isolement, de la solitude, et mieux vivre face à l'adversité » (Tozzi et Rochex, 2000, p.65).

2-2.3.9) La compréhension même de la notion de compétence

Le terme « compétence » est un terme qui prend sens, selon les contextes dans lesquels on se situe. Parfois, il est traité dans le sens de savoir- faire ou « skill » ; comme par exemple tracer un rectangle ou rédiger une notice bibliographique. Souvent on appelle ces compétences « compétences disciplinaires ». Elles ont un caractère concret mais « micro ». C'est très proche de ce que, dans l'enseignement, on appelait « objectif spécifique ».

Dans d'autres cas, le terme « compétence » est étudié dans le sens de « capacité », comme distinguer l'essentiel de l'accessoire, traiter de l'information. Etc. Il s'agit dans ce cas d'un haut niveau de généralité (macro, mais également un niveau assez théorique).
On appelle communément ce type de compétences « compétences transversale ».

Dans le sens de « compétence de base », le terme « compétence » est à la fois concret et macro, il consiste à mobiliser des ressources pour résoudre une situation- problème complexe, comme par exemple rédiger un paragraphe de trois lignes en situation de communication. En fait, c'est ce dernier sens, macro et concret, qui apporte véritablement une innovation dans l'enseignement.

Ce qui est essentiel c'est le fait de comprendre que la compétence est décrite comme étant : des combinaisons de savoir- penser, de savoir- agir, et de savoir être, construits en fonction d'activités, de tâches et de situations et qui permettent d'intervenir de façon

consciente, informée, outillée dans ces types d'activités, de tâches et de situations pour les analyser de manière raisonnée, pour les résoudre de manière adaptée et efficace et pour examiner leur traitement de manière réflexive de sorte à en tirer de nouveaux apprentissages.

En fait, la compétence fait référence à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès. Elle est une mise en œuvre efficace (mobilisation, sélection, coordination) de ressources variées pour traiter une situation donnée ; cette mise en œuvre est variable d'une situation à une autre. Elle est contextualisée dans une situation et elle est tributaire de la représentation que le sujet se fait de cette situation et des ressources auxquelles il a accès comme des contraintes de la situation particulière. Elle convoque des capacités qui peuvent s'inscrire dans des contenus disciplinaires variés ; elle n'est pas nécessairement inscrite dans une seule discipline scolaire.

Les compétences ne sont pas que cognitives. Elles s'inscrivent dans des situations qui ont des dimensions contextuelles importantes et des dimensions affectives, sociales tout aussi fondamentales. Ce sont en général, ces dimensions affectives, sociales et contextuelles qui permettent au sujet de mobiliser un maximum de ressources pertinentes et de gérer les contraintes pour être « compétent » en situation. Une compétence suppose, au- delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement.

En effet dans les deux premiers sens, il ne s'agit que de rebaptiser autrement des réalités qui portaient d'autres noms (objectifs, ou capacité etc. ») d'où la nécessité de bien comprendre de quoi s'agit- il dans une approche par *compétences* et de savoir bien différencier la notion d'objectif de celle de compétence.

2-2.3.10) Les modes d'évaluation dans une APC

« L'élève qui échoue, c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément au programme, prévoyait qu'il acquière » (Isambert-Jamati, 1971, p.25). Cependant, comment sait-on si un élève a, ou non, « acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément au programme, prévoyait qu'il acquière? ». Ainsi,

nous pouvons dire que les élèves sont réputés réussir ou échouer à l'école « parce que l'on évolue ». « Au commencement était la parole» dit Saint-Jean. « Au commencement était l'action » lui répond le Faust de Goethe (Saint-Jean et Faust in Barlow, 2003, p.13). À notre sens, l'histoire de notre apprentissage regroupe ces deux formules du fait que tous nos premiers mots de petits enfants sont des paroles-actions. Des verbes symbolisant des gestes concrets. Alors, que signifie le verbe action « évaluer »? Qu'est-ce qu'évaluer veut-faire? Gérald Figari et Lucier Mottier-Lopez nous répondent en disant : « L'évaluation prépare, accompagne et clôt la plupart des activités des grandes organisations, publiques comme privées, scolaires comme socio-professionnelles. Elle intéresse tous les niveaux des systèmes éducatifs » (Figari et Lopez, 2006, p.9). En effet, dans les mots français, le suffixe *–tion* indique une action; respiration, communication, etc. Alors, à première vue, l'évaluation semble être l'action de faire apparaître la valeur d'un objet ou d'un individu. Ainsi, écrit Charles Hadji : « l'évaluation consiste à attribuer une « valeur» ou (…) un sens à une situation réelle». (Hadji, 1989, p.26). Jean Cardinet remarque fort justement que l'évaluation constitue le complément naturel de l'action la plus banale : prendre des informations sur le résultat déjà atteint, c'est une démarche fondamentale de toute activité qui tend vers un but, par exemple nos yeux suivent notre main, ou encore toute entreprise a sa comptabilité. Une information en retour est toujours nécessaire pour réorienter la suite d'une action (Cardinet, 1984, p.2).

Par la suite, nous pouvons conclure que l'évaluation est l'écho de l'action. Pour Bertrand Gimonnet : « l'évaluation est un processus » (Gimonnet, 2007, p.31). Cela implique qu'elle est étroitement liée au passé, au présent et au futur. Ce processus est la fonction d'un vécu, d'une expérience dont l'évaluation doit rendre compte. Elle consiste à travers une commande externe ou d'une décision interne, à produire une série de connaissances sur l'action passée ou sur l'état actuel des choses, en vue de la conduite de l'action future. Comme l'explique Demailly : « l'évaluation n'est jamais purement une question de science, mais toujours en même temps, et avant tout, une question d'action, une question de pouvoir » (Demailly, 2001, p.20). En outre, les pratiques de l'évaluation sont synthétiques, voire interprétatives, pour reprendre les paroles de Jacques Ardoino « pour tenter de comprendre l'individu saisi dans sa totalité» (Ardoino, 1977, p.138).

En bref, dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, l'évaluation n'est certainement pas un sujet nouveau de réflexion et de recherche. Dans l'institution scolaire, les professeurs sont dans l'obligation d'évaluer leurs élèves et d'élaborer pour chacun d'eux un avis concernant l'évantabilité de leur passage dans la classe supérieure. Dès lors, l'évaluation des apprentissages s'inscrit au sein des actions à s'approprier dans l'exercice du métier d'enseignant. Elle est aussi pour le maître un outil de repérer ce qui est bien compris, et par quel élèves, et ce qui au contraire pose problème, et pour quels élèves. Dans ce cadre elle devient « un guide concret pour l'action du maître » (Vergnaud, in Figari et Lopez, 2006, p.167). Parmi l'ensemble des définitions qui ont été données de l'évaluation, celle de De Ketele paraît aujourd'hui parmi les plus opérationnelles et les plus complètes. Pour lui: « évaluer signifie: recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, 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 » (De Ketele, 1989, p.48).

Ainsi, nous pouvons déduire que quatre démarches constituent l'évaluation des apprentissages. Il faut définir l'objet de l'évaluation, récolter les informations qui sont en relation aux conduites des élèves face a l'objet en question, interpréter les informations recueillies afin de prendre une décision et communiquer les appréciations. En effet, ces démarches sont présentes dans toute évaluation, mais elles ne se réalisent par des moyens différents en tenant compte de la fonction de l'évaluation qu'elle soit formative, sommative, etc.

Mais de nos jours, face aux nouvelles approches éducatives, telles que l'APC, qui la sollicitent de toutes parts, l'évaluation est invitée à susciter et à développer de nouvelles conceptions qui tiennent compte, à la fois, de l'évolution de contexte et de l'apparition de nouveaux savoirs qui en modifient la compréhension. Dans la littérature, on a souvent tendance à évoquer divers types d'évaluation; évaluation d'orientation, évaluation de régulation, évolution sommative, évaluation certifiée, évaluation normative etc. En effet, si la mesure du poids d'une personne ou d'un objet, de la hauteur d'un mur, est possible. Il n'en est pas de même pour la mesure d'une compétence. « Toute compétence est invisible (…) on ne peut pas mesurer une compétence » (Meyer, 2007, pp.51-52). Dire de mémoire une règle de

multiplication, écrire la suite d'un événement historique etc. sont des compétences qu'il n'est pas possible de mesurer. La capacité essentielle d'une APC, c'est la capacité de l'élève à mobiliser diverses ressources. Ainsi, les critères d'évaluation dan une telle approche doivent porter sur les différents aspects de cette capacité de mobilisation. Ils constituent à vérifier jusqu'à quel point chaque élève a su utiliser et mobiliser ses savoirs. Pour Perrenoud : « (…) l'évaluation des compétences passera par une observation qualitative des faits et gestes, des paroles, des raisonnements, des hésitations, des stratégies, des décisions, des cheminements du sujet aux prises avec un problème » (Perrenoud, 1998, p.194). L'auteur ne néglige pas l'utilité que l'observateur dispose d'une grille d'aspects observables ainsi d'un modèle de la tâche à condition que cela ne constitue jamais une liste fermée d'items auxquels attribuer des points. Dans une telle évaluation, il s'agit « d'essayer de comprendre on s'y est pris ».

Par nature, l'évaluation ne peut s'exercer que sur un comportement observable, à partir de l'analyse duquel elle infère ses conclusions. Or, dans une APC, la compétence s'exerce en situation et provoque des performances contextualisées qui, elles, sont, certes observables. Comme l'affirme Rey : « même si la compétence n'est pas visible en elle- même, elle est inférée comme caractéristique d'un individu à partir d'une activité qui, elle est observables» (Rey, in Lessard et Mérieu, 2005, p.234). Dès lors, dans une APC l'enseignant ne doit pas évaluer les comportements observables, mais leurs produits. Cela signifie que ce ne sont pas les compétences que l'on évolue mais des résultats, des traces visibles de ces compétences. L'enseignant n'évalue pas la compétence d'un élève à rédiger un texte: ce n'est pas le comportement « rédiger» qui est évaluée mais le produit-texte issu de ce comportement.

Ainsi pour Roegiers, l'évaluation dans une APC « se mène à partir d'une ou deux situations complexes qui correspondent à la compétence que l'on veut installer » (Roegiers, 2004, p.168). Ce qui a été repris par Gérald F.-M. qui affirme que : « l'outil le plus communément admis pour évaluer les compétences est la présentation d'une situation relative à la famille des situations-problèmes de la compétence, nécessitant de la part de l'élève une production complexe de résolution de la situation» (Gérald F.-M., in Figari et Lopez, 2006, pp.148-149). En ce sens, la personne qui évalue doit être capable d'analyser les situations que comportent les exercices de vérification ou les procédés d'évaluation. Cela implique l'analyse de la tâche demandée pour l'associer à un niveau d'objectif d'apprentissage précis, et la conception d'une tâche bien précise pour inférer la maîtrise d'une ou de plusieurs objectifs

d'apprentissage. Quant à tardif, il étend à l'évaluation des compétences des caractéristiques qui devraient respecter toute évaluation authentique.

D'autres outils utilisés pour évaluer les apprentissages dans une APC peuvent être présentés par ce qui suit :

- La grille d'évaluation descriptive.

L'appréciation d'une compétence suppose la définition des seuils identifiants les qualités souhaitables d'une performance qui témoigne du degré de réalisation minimum, sur lequel on se base pour affirmer que la compétence sous-jacente a été manifestée; c'est ce que proposent les grilles d'évaluation descriptive. Une grille d'évaluation descriptive se constitue de trois éléments :

  - « Des critères d'évaluation (dimensions, aspects, point de vue au regard desquels une production sera examinée.
  - Des niveaux qualitatifs qui sont en quelque sorte des échelons formant une échelle descriptive accompagnant chacun des critères d'évaluation.
  - Une stratégie de notation, qui peut-être analytique ou globale » (Popham, 2000, p.289).

- La grille d'évaluation analytique.

Dans ce genre de grille, l'évaluation s'établit sur une situation. Mais la compétence à évaluer est décomposée en sous-compétences est celles-ci sont évaluées isolement. La grille est accompagnée d'un barème détaillé et la note globale est la somme des notes partielles attribuées sur chaque élément des décompositions. D'après Dauvisis : « la grille et le barème détaillés sont pour justifier la note » (Dauvisis in Lemaître et Hatano, 2007, p.84).

- Le CECR en tant que ressource pour l'évaluation.

Cette échelle se décompose en trois sections :

  - Niveau élémentaire de compétences : niveau A.
  - Niveau intermédiaire : niveau B.
  - Niveau avancé : niveau C.

Chaque section se décompose elle-même en deux niveaux, niveau 1 et niveau 2. Il s'agit donc d'une échelle à six niveaux. En effet, la distinction en six niveaux proposée dans l'échelle du CECR n'est pas suffisante pour l'évaluation. Un niveau global (A2 ou B1 par exemple) n'a que peu de sens. Le niveau de compétences d'un élève ne peut s'observer qu'à travers des activités, d'où l'importance de décrire ces six niveaux de compétences de façon distincte pour chaque type d'activité langagière. Ces activités langagières sont ; écouter – lire – écrire- prendre part à une conversation- s'exprimer oralement en continu.

Par conséquent, le niveau de compétences d'un élève peut être défini de façon distincte selon ses aptitudes dans chacune des activités langagières. Le CECR propose des échelles pour illustrer les activités de communication langagière comme les activités de production orale générale et des sous-échelles pour illustrer, par exemple, les annonces publiques. L'échelle proposée pour illustrer la production orale générale.

Tableau 5: Echelle pour la production orale générale(CECR).

C2	Peut produire un discours élaboré limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire a remarquer les points importants et a s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

De plus, le CECR propose des échelles pour illustrer les compétences communicatives langagières. Citons comme exemple l'échelle de la compétence linguistique et précisément l'échelle « pour l'étendue du vocabulaire » pour la compétence lexicale ou l'échelle qui illustrent certains aspects de la compétence discursive telle que « la souplesse ». En bref, les échelles présentées par le CECR peuvent apporter des données pour le

développement de barèmes de notation pour l'évaluation d'un objectif d'apprentissage donné, et les descripteurs faciliter la formulation des critères.

- Un modèle d'évaluation en trois phases.

C'est un modèle d'évaluation proposé par Bernard Rey. Il s'agit «d'évaluer la capacité des élèves à choisir et à combiner, parmi les procédures qu'ils connaissent, plusieurs d'entres elles afin de résoudre adéquatement un problème nouveau pour eux ». (Rey, 2006, p.44). Dans cette vision, il s'agit d'une évaluation diagnostique.

Cette épreuve d'évaluation se décompose en trois phases. Tout d'abord, il s'agit d'un affrontement à une tâche nouvelle et complexe. Ensuite, dans la seconde phase, l'élève est confronté aux tâches partielles qui sont les composantes de la tâche d'origine. Cette dernière est présentée à l'élève d'une manière décomposée sous la forme d'une suite de tâches dont chacune ne requiert qu'une procédure de base.

Dans ce cadre, l'enseignant pourra comparer ce qu'un élève a réussi à faire dans la première phase avec ce qu'il a fait dans la deuxième phase. Ainsi, il pourra déduire si la difficulté de l'élève tient à la construction d'une démarche à l'analyse d'une complexité etc. Pourtant, il est fort intéressant de voir si les éventuelles difficultés d'un élève lors de la deuxième phase viennent de son incapacité à interpréter une situation nouvelle pour la référer a une procédure connue de lui, ou bien si, elles viennent tout simplement de son ignorance de la procédure requise, etc. Finalement, une troisième phase s'impose, il s'agit d'inviter l'élève à l'exécution des procédures de base qui sont impliquées dans la tâche globale.

En bref, les épreuves d'évaluation qui satisfont à cet ensemble d'exigences comprennent trois phases:

- « Phase 1: on demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre signifiant de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle.
- On propose à nouveau aux élèves la même tâche. Mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la

réalisation de la tâche complexe globale. Mais il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder.

- On propose aux élèves une série de tâches simples decontextualisees, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école (...) Ces tâches correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe de la phase 1» (Rey, 2006, p.46).

Concernant les principes de correction, Rey propose « une mesure quantitative » du degré d'avancement d'un élève dans la réalisation de la tâche. Il considère que la décomposition en critères ne permet pas de se prononcer réellement sur la réussite de la tâche globale. En effet, un élève peut réussir 5 critères sur les 6 et ne pas avoir réussi la tâche. Cette décomposition ne tient pas compte de la contrainte essentielle du concept de compétence. C'est- à -dire l'organisation des éléments de savoir, des savoir-faire et des attitudes permettant d'accomplir une tâche et leur adéquation à cette tâche.

Tableau 6 : La grille de correction proposée par Rey

La grille de correction aura l'allure suivante:	
8	Tâche totalement réussie
7	
6	
5	
4	Moitié de la tâche
3	
2	
1	Essai sans rapport avec la tâche demandée
0	Feuille blanche

(Rey, 2006, p.52)

2-2.4) Les principaux concepts de l'APC

Nous présentons les principaux concepts de l'APC par le tableau ci-dessous.

Tableau 7: Les principaux concepts de l'APC

Globalité	Eléments analysés à partir d'une situation globale, complexe, vue d'ensemble.
Construction	Activation des acquis antérieurs, des nouveaux apprentissages, organisation des informations. Le constructivisme est à l'origine de ce principe. Il permet à l'élève de retourner à ses connaissances antérieures pour ensuite faire le lien avec les nouveaux apprentissages et les mettre dans sa mémoire a long terme.
Évolution	Dans une APC, «un élève est un nocive de tous les instants, confronté sans arrêt a de nouvelles tâche d'apprentissage». (Delacote, 1996, p.148). Ignorer cette tâche est une source de nombreuses confusions. Un élève est confronté à un problème quand il veut parvenir à quelque chose et qu'il ne sait pas immédiatement quelle est la série d'actions qu'il peut conduire pour y parvenir. Face à une situation complexe, il va mobiliser ses ressources afin de créer de nouvelles représentations, qui, à leur tour vont jouer un rôle essentiel dans la compréhension du problème. Ensuite, il va chercher dans sa mémoire les règles et les savoirs auxiliaires qui correspondent aux caractéristiques de la situation. Cela signifie que dans une APC l'élève réalise des tâches ou résout le problème dans un environnement qui reflète certains des usages que l'on peut envisager ultérieurement pour le savoir qu'il aura acquis. Cela permet, dans un laps de temps, de connaître les conditions de l'usage des savoirs mobilisés, et si les contextes sont divers, de progresser vers l'abstraction de ces savoirs, pour, dans tous les cas, de leur association à un riche répertoire de contexte.
Application	Apprentissage par l'agir. Ce principe permet de pratiquer une compétence afin de bien la maîtriser.
Itération	L'apprenant est soumis plusieurs fois à un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence et à une itération contenue disciplinaire. Ce principe permet un apprentissage graduel afin de

	permettre un apprentissage en profondeur tant des compétences que des contenus disciplinaires.
Intégration	Les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence. L'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée. Ce principe est fondamental à l'APC. Il permet l'application d'une compétence lorsqu'elle est jumelée à une autre. L'élève est donc capable d'utiliser correctement la compétence. "Le tout n'est pas la somme des parties". Ce principe traduit l'intégration, illustre le fait que le mode intégratif est plus efficace que le mode cumulatif.
Distinction	Entre contenu et processus. Ce principe permet à l'élève de distinguer les composantes d'une compétence des contenus disciplinaires afin de vraiment s'approprier la compétence.
Pertinence	Situations signifiantes, motivantes pour l'élève où la compétence est un outil permettant d'effectuer des tâches tant scolaires que quotidiennes. Ce qui permet a l'élève de savoir pourquoi il fait l'apprentissage. En effet, en se trouvant face à une tâche à accomplir l'élève fait preuve de créativité. La créativité réside dans le fait de sortir des normes et des cadres de pensées habituels. En pratiquant systématiquement des activités de créativité, les jeunes vont naturellement s'habituer à penser les tâches avec une vision plus large que les schémas habituels. Certains surenchérissent en proposant de pratiquer les démarches de créativité en les appliquant à des situations non strictement scolaires.
Cohérence	La relation cohérente entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation qui visent l'acquisition d'une compétence. Ce principe permet autant à l'enseignant qu'à l'élève de faire le lien entre ces différentes activités.
Transfert	Transfert d'une tâche source à une tâche cible. Utilisation, dans un autre contexte, de connaissances et de capacités apprises dans un contexte donné. Les savoirs disciplinaires aussi nécessaires qu'ils soient, ne conduisent pas nécessairement à la participation des élèves dans les débats concrets. Pour pouvoir participer, par exemple, aux débats sur l'apprentissage par rapport à l'enseignement, il faut savoir de quoi s'agit-il. D'où l'importance de la compétence: savoir organiser une recherche

	interdisciplinaire. Alors, pourra être alphabétisé, scientifiquement et techniquement, la plupart de ces compétences se combinent dans des démarches, d'un haut degré de complexité cognitive, comme la construction d'une représentation interdisciplinaire d'une situation particulière où elles conduisent à la résolution d'une situation par le transfert adéquat de données issues du traitement d'autres situations, voir d'autres champs disciplinaires que celui dans lequel la situation considérée est ancrée.

2-2.5) Les enjeux de l'éducation au regard de l'APC: intérêts et apports, risques et défis

2-2.5.1) Les intérêts et les apports de l'APC

Dans une APC, il s'agit de trouver quelque chose autre que le monde d'enseignement expositif qui a pour conséquence un élève idéal purement réceptif, sinon passif. Dans ce type de pédagogie, l'élève se sent concerné dans la définition de l'activité qui lui est proposée. C'est ce souci de respecter avant tout l'élève, ses aptitudes, ses besoins, sa liberté qui est le fondement essentiel de cette approche. L'élève est au centre même de toute la vie scolaire. Et le maître n'est plus qu'un discret et modeste compagnon qui offre et prépare le milieu et oriente les recherches. De nos jours, l'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est considérable. Cela s'avère par son apport en éducation.

- L'APC évite la ségrégation et impose l'égalité entre les élèves à l'école

Les mécanismes ségrégatifs, la distribution des copies selon un ordre décroissant avec des remarques, des obligeances pour les derniers, le recours à un surnom moqueur, la réalisation, par un professeur, d'un bêtisier des erreurs lu à toute la classe en précisant l'identité des élèves, etc. De maintes variables recueillies et étudiées par Pierre Merle, influencent sensiblement la carrière scolaire d'un élève et relèvent de son rabaissement individuel : « l'élève assure malgré lui, au mieux, le rôle d'amuseur public, au pire, celui de souffre-douleur ou de tête de turc ». (Merle, 2005, p.34). Dans une APC de telles pratiques disparaissent. Il s'agit d'une conception de l'élève comme personne, défini dans sa totalité de

ses dimensions sociales et biographiques, dans un cadre scolaire dont la référence n'est plus strictement la classe. Dans cette vision, l'APC vise à établir une certaine égalité entre les élèves. « L'égalité est la croyance centrale de nos sociétés, et c'est en même temps l'exigence la plus difficile à mettre en œuvre ». (Blais et Al. 2002, p.153). Pourtant, quand on traite la question de l'égalité au sein des contextes scolaires, on parle de celle qui touche l'être des personnes, et leur capacité à trouver une place dans la vie, celle qui permet d'affirmer le droit de chaque élève au développement maximal de ses aptitudes. L'APC s'oriente dans cette direction. Ce qui est affirmé par Meirieu qui déclare que : « penser l'enseignement en termes de compétences, c'est d'abord refuser la fatalité selon laquelle il y aurait des élèves doués et d'autres non » (Meirieu, article : si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer…). Cela signifie que tous les élèves sont égaux. On n'oppose plus élèves doués et brillants aux élèves médiocres. Tous les élèves sont invités à participer, à réfléchir, à mobiliser leur connaissance afin d'atteindre leur fin. À notre sens, l'application de l'APC au Liban aide les élèves à se débarrasser des sentiments de nullité, de découragement et de démotivation qui les envahissent, tout en leur favorisant un certain degré d'égalité entre eux. En outre, elle pousse les maîtres à ne plus considérer les élèves les plus faibles comme « une minorité imprévisible et gênante » (Prost, 1990, p.33). Nous clôturons par les paroles d'Olivier Reboul qui considère que l'égalité humaine n'est pas de l'ordre de la nature ni de la convention ; elle est de l'ordre du sacré » (Reboul, 1992, p.90).

- L'APC prépare à l'exercice de la citoyenneté.

« L'éducation doit contribuer à l'autoformation de la personne (apprendre et assumer) la condition humaine, apprendre à vivre et apprendre à devenir citoyen ». (Morin, 1999, p.71). Ainsi, dans une APC, on ne vise pas à former des têtes pleines et des têtes bien huilées, mais des citoyens qui cherchent et s'adaptent à la nouveauté des problèmes qui leur sont posés ; des citoyens capables d'affronter les problèmes de leur temps. À notre sens, on ne peut pas réformer l'institution sans avoir au préalable réformé l'esprit. Une réforme qui permet aux élèves le plein emploi de leurs aptitudes et de leurs capacités. C'est pourquoi aujourd'hui, il ne s'est point de place pour un système éducatif figé, dans un monde en perpétuel changement. C'est pourquoi, l'APC de nouveaux programmes vise à former des citoyens qui apprennent à apprendre, à agir, à être et à vivre avec les autres. Des citoyens capables de faire face à des

situations nouvelles d'interprétation des données complexes etc. Dès lors, certains pays, adaptant l'APC, ont mis leur système éducatif dans l'obligation de procéder à la mise à niveau de toutes ses composantes. Ainsi, dans l'article 8 du titre 2 de « la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire en Tunisie, un des pays appliquant l'APC, « l'école est appelée à développer le sens civique des jeunes ; les éduquer aux valeurs de citoyenneté ». (L'article 8 du titre 2 de « la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire, « des fonctions de l'école, p.5). Cette citoyenneté nommée aussi le « vivre ensemble » dans le système éducatif algérien vise à installer des comportements relationnels favorisant « le vivre ensemble ». Ce dernier constitue : « chaque être comme sujet de ses propres actes en ouvrant les chemins de possibles rencontres » (Meirieu, 2002, p.31).

Pour Meirieu : la vraie école, c'est celle qui serait capable : « de réussir à associer, pour une formation à la véritable citoyenneté, les connaissances permettant de comprendre comment sont structurés les champs de savoirs et de se repérer dans l'univers scolaire et intellectuel, mais aussi des compétences permettant de gérer des situations complexes qui mettent en jeu des variables hétérogènes» (Meirieu, 1996, p.69-70).

Dans cette optique, nous pouvons dire que dans une APC, la classe est conçue comme un modèle réduit de la société démocratique dans laquelle l'élève à vocation à coopérer. Dès lors, tout le débat va tourner autour de l'analogie- analogie entre l'école et la société, le groupe de la classe et la communauté des citoyens. Dans ce cadre, l'APC n'a pas comme but d'initier à la Nation, mais de trouver les situations-problèmes qui permettent aux élèves de découvrir en miniature cette communauté politique.

Ainsi, il s'agit d'une conception concrète qui renvoie aux situations référentielles qui ont place dans la vraie vie sociale où les élèves (futurs citoyens) seront armés de connaissances, de compétences et de règles de comportement jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie. Ce qui est soutenu par François Galichet qui, pour lui : « une éducation à la citoyenneté doit « mettre le pied dans le plat » ; ne pas simplement préparer les élèves à l'action ou la vie politique, mais les y confronter directement et immédiatement » (Galichet, 1998, p.103). En bref, nous peut dire de la citoyenneté ce qu'Olivier Reboul disait de la vertu « elle ne s'enseigne pas, elle s'apprend »-

ce qui nous conduit à penser que l'APC offre l'occasion à acquérir « des compétences citoyennes » tout en plaçant l'élève au sein des situations concrètes rencontrées ailleurs.

- L'APC défini le processus d'apprentissage comme une modification en profondeur du sujet.

Selon Heidbreder, un problème est « une situation qui, pour une personne donnée, n'impose pas simplement la réponse, mais requiert plutôt qu'elle la trouve par sa propre activité » (Heidbreder 1952, cité in Minder 1996, p.112). Ainsi, pour résoudre une situation problématique à laquelle l'élève est confronté, il faut déployer une série d'actes dont le but est d'assurer la réunion des conditions réadaptatives. En effet, si on veut faire en sorte que tous les élèves, en dépit de la diversité de leurs talents et de leurs capacités, réussissent à réunir ces conditions, il faut personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque élève. Comme l'affirme Staquet : « l'apprentissage de l'élève se fera beaucoup plus facilement dans un milieu qui croit en lui (…). Qui lui permet de réussir en étant lui-même, qui cultive le respect de chacun » (Staquet, 1999, p.60). Dès lors, nous pouvons dire que dans une APC, les activités et les interactions sont bien organisées de sorte que chaque élève soit confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. Pour rependre les paroles de Veld : « plus personne n'est obligé de faire ce qui n'a pas de sens pour lui » (Veld, 1999, p.343) Alors, nous pouvons déclarer que dans ce cas, il s'agit de l'affirmation du sujet, de son espace ainsi que de sa force, sans que cela l'oppose à ses camarades. « Il n'existe pas de je sans tu » (Elias, 1991, p.149). Cela s'effectue à travers l'ajustement des situations d'apprentissage aux possibilités et intérêts de chacun, dans la mesure où s'opère une division du travail spontané ou négocié, qui propose à chacun une tâche à sa mesure et à son goût. Dans une APC, le choix des compétences à maîtriser est asservi au principe « de possibilité pour l'élève ». Cela implique que le choix de l'obstacle s'effectue de telle sorte qu'il soit également exigeant et intéressant, mais aussi qu'il soit franchissable. Si le problème posé est significatif pour les élèves, c'est-à-dire concret et représentatif de leur sphère de préoccupations : cela mobilise chez eux le plaisir de chercher et le désir de trouver, ainsi que le remarque Aebli : « si un problème constitue un projet d'action, il pourra toujours être posé sous une forme pratique, c'est-à-dire se rapportant à la satisfaction des besoins

vitaux et récréatifs de l'homme » (Aebli, 1966, p.70). Plutarque ajoute en déclarant que : « la personnalité des élèves se fait sentir dans l'acquis qu'ils retirent » (Plutarque, 1995, p.49).

- L'APC redonne de la finalité et du sens aux savoirs.

Dans une APC : « on quitte le patchwork, le puzzle, l'empilement informe pour arriver à un ensemble ordonné, dans le sens qu'on va voir » (Goullier, 2006, p.). De ce point de vue, nous pouvons dire que l'APC permet de lutter contre la décomposition des apprentissages, de donner du sens aux savoirs en dépassant l'horizon de la réussite aux épreuves scolaires. Cela implique qu'elle se recentre sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement. En outre, l'APC, en traitant les savoirs comme des ressources à mobiliser, donne une force nouvelle aux savoirs en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes. Du point de vue personnel, nous constatons qu'au Liban on a besoin de ce type d'enseignement du fait que dans la plupart de disciplines, les connaissances proposées rebutent les élèves parce qu'elles ne font pas sens à leurs yeux. Les élèves ne travaillent que pour subir des épreuves qu'ils surmonteront ou pas, sans que cela prépare à la vie adulte et sans qu'ils voient le lien avec le monde tel qu'il mérite qu'ils observent et le comprennent. Ce qui est affirmé par Blais qui, en général, décrit que : « les élèves dit-on, n'ont plus le désir d'apprendre, car ils ne perçoivent pas le sens des connaissances transmises à l'école » (Blais et al. 2008, p.113). Autrement dit, les élèves ne voient pas les raisons de s'y intéresser, ils ne perçoivent pas les finalités de ce qu'on prétend leur apprendre, ni la cohérence des différents enseignements qu'ils reçoivent. D'où le sentiment d'arbitraire répandu chez les eux, l'ennui et la démotivation reproché à l'école et au corps enseignant et le rejet des savoirs et le refus d'apprendre. De cette façon, « le rapport utilitaire aux savoirs est en train de s'effondrer » (Prairat, 2004, p.19). Ce qui conduit par la suite à l'échec scolaire. Ainsi, au lieu de faire apprendre aux élèves des connaissances en les mémorisant tout en croyant qu'ils vont les utiliser plus tard, l'APC vise à ce que les contenus d'apprentissage apparaissent à tous comme des réponses à de vraies questions et comme des occasions de mettre à l'épreuve des stratégies de résolution. Les élèves traitent les connaissances comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe et chaque élève aura l'occasion de relier ses savoirs à des pratiques sociales, ce qui lui permet de saisir le sens et son porté. En bref, donner du sens, c'est mettre le savoir en relation avec l'élève, ses

problèmes, ses besoins, son histoire, « c'est savoir ce que l'on veut faire et pourquoi on veut le faire » (De Vecchi, 1996, p.34).

- L'APC peut contribuer à imposer un apprentissage égalitariste.

« La question de l'égalité est donc la première question à poser quand on parle d'éducation et quand on prétend parler de sécurité » (Raynal, 2003, p.167). À notre sens, cette égalité reste abstraite dans les différents systèmes éducatifs où les programmes sont très hétérogènes. Où l'on trouve une grande diversité d'étiquettes dans les catégories d'objectifs et de compétences. Cette hétérogénéité provoque une large inégalité entre les élèves. Prime abord, l'école ne reconnaît souvent que les aspects et les qualités scolaires d'une personne. Ces aspects et ces qualités sont souvent influencés par les programmes suivis. D'après Tocqueville : « les institutions démocratiques réveillent et flottent la passion de l'égalité sans jamais la satisfaire en entièrement » (Tocqueville, 1986, p.300). Ainsi, en définissant les programmes scolaires autour des compétences communes, de familles de situation et/ou de concepts clés à enseigner, on peut garantir une plus grande égalité des apprentissages. Ce qui permet à tous les élèves, et pas seulement aux « bons », d'entrer dans des processus de formation tout au long de la vie.

2-2.5.2) Les risques et les défis de l'APC

Les réformes actuelles des systèmes éducatifs au Québec, aux Etats-Unis, en Europe et même en Afrique suscitent un grand nombre de critiques et soulèvent beaucoup de débats et de controverse. Cette réforme impose un programme de liquidation et de déconstruction des finalités qui ont fait l'école et le métier d'enseignant jusqu'au tout récemment. Gérald Boutin relativise la portée du prétendu « renouveau pédagogique » et s'inquiète des véritables motifs, plutôt utilitaristes qui sous-tendent ce renouveau ayant sacrifié la diversité des approches d'enseignement au profit d'un modèle unique. Selon lui, l'APC claironnée pour le socio-constructivisme n'est pas « la panacée tant attendue dans le domaine de l'éducation » (Boutin, in Argument, 2006, p. 2). Quant à Philipe Jonnaert décrit que l'APC rend les enseignants «déstabilisés », « il est normal qu'ils se sentent déstabilisés puisqu'ils ont été réformés pour enseigner des programmes d'études monodisciplinaires, alors qu'on leur demande aujourd'hui d'imaginer des situations d'apprentissage faisant appel à l'interdisciplinarité » (Jonnaert cité

par Gauvreau, in l'UQAM, Avril 2007). Pour Jacqueline Beckers et Catherine Voos, l'élaboration de nouveaux référentiels, au Québec, s'est effectuée dans le cadre de groupes disciplinaires qui ont travaillé de façon relativement hétérogène, sans cadre conceptuel commun. Ainsi, l'articulation entre savoirs et compétences est restée floue dans un certain nombre de référentiels, et une minorité de disciplines ont réussi à définir des « familles de tâches ». Comme le relate Rey : il n'est donc pas certain, selon elles, que les référentiels soient assez cohérents et clairs pour guider la conception des programmes disciplinaires et les pratiques enseignantes, car on sait que ce sont les programmes qui guident au quotidien le travail des enseignants, parfois via les manuels » (Rey in Dossier d'actualité, Avril 2008).

En outre, Marcel Crahay se questionne sur la pertinence de surévaluer la contextualisation induite par certaines APC. À ses yeux, le décret Missions a rajouté aux définitions traditionnelles de la compétence celles de la « complexité » des tâches à accomplir et le caractère « inédit » de la situation, ce qui implique à évaluer le « savoir mobiliser et transférer » et, en fait l'intelligence flexible. Dès lors, il s'interroge « pourquoi faire de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence ? Pourquoi évaluer des élèves dans des situations qui ne se reproduiront pas nécessairement ? » (Crahay, 2006, p.99). Quittant le territoire québécois et passant aux Etats-Unis nous constatons qu'appliquée largement aujourd'hui encore dans de nombreux États américains, l'APC n'a pas réussi à « assurer le succès de tous ».

De plus, c'est pareil au Canada, où les retombées de la réforme scolaire à Ontario n'ont pas été « à la hauteur des attentes » comme l'affirmait Gérald Boutin. En bref, de nos jours, il faut dire qu'un nombre grandissant de responsables pédagogiques disent craindre que jamais la « marchandisation » de l'école. Nous essayons de présenter dans ce qui suit quelques défis que nous avons pu déduire lors de notre analyse :

A) Un environnement favorable et des conditions adéquates.

L'APC est très ambitieuse et riche. Pour qu'elle soit mise en œuvre de manière durable, elle exige un aménagement de l'espace scolaire, un nouveau modèle d'organisation scolaire et des conditions valables : des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés et du matériel nécessaire.

Ainsi, dans les pays pauvres, et dans les pays moyennement avancés, cette approche peut ne pas être appliquée vu le manque et souvent l'absence de ces conditions. La conséquence est, quand ce type de pédagogie n'est pas soutenu par un gouvernement ou par des organismes internationaux, il ne peut s'installer durablement que dans les écoles privées. Ce qui contribue à augmenter l'élitisme au lieu de faire régner l'égalité entre les divers établissements scolaires. De plus, l'APC vise à développer les valeurs de solidarité, d'autonomie, de citoyenneté et d'autres encore. Mais ces intentions s'opposent à la réalité des écoles et du terrain. Du fait qu'elles renforcent souvent la fracture entre les milieux favorisés, qui ont les moyens de développer cette approche, et les milieux défavorisés, qui n'ont ni les moyens matériels ni les moyens humains pour l'appliquer dans leur pays.

B) Des enseignants qualifiés.

L'APC exige que les enseignants soient très bien qualifiés. Ils sont bien sûr des créateurs, des animateurs, des gestionnaires, des contrôleurs. Mais ils sont tous cela en étant eux-mêmes des coopérateurs en se dépouillant de toutes leurs prérogatives (issues de l'image traditionnelle du maître) pour devenir les aînés, ceux qui canalisent les enthousiasmes sans les éteindre, qui maîtrisent leurs élèves sur la voie de choses possibles. La formation des maîtres de ce type n'est pas toujours garantie vu le manque des centres de formation et surtout dans les pays peu développés ou en voie de développement.

C) Enseigner pour la vie et par la vie.

Enseigner « pour la vie et par la vie » constitue le maître-principe de l'APC. C'est au sein des choses et de la vie et par les choses et la vie que les élèves s'instruisent. Les élèves vivent non dans le monde artificiel qu'est trop souvent le milieu scolaire, mais dans la vie même. C'est pourquoi, les enseignants tentent de mettre en avant des situations-problèmes que les élèves doivent résoudre.

Ainsi, ils sont amenés à trouver des moyens pour en favoriser l'apprentissage afin de rendre leurs élèves capables d'affronter le plus adéquatement possible différentes situations de la vie courante, et d'être en mesure de résoudre des problèmes liés à leur contexte professionnel actuel ou futur.

À notre sens, cela est fort intéressant. Mais l'école s'organise-t-elle pour connaître la société à laquelle elle prétend préparer les élèves ? Les situations-problèmes s'appuient-elles vraiment et réellement sur les vraies questions de l'élève ? C'est vrai qu'elles partent des situations souvent intéressantes mais sans être interroger par les élèves. Autrement dit, l'école ne se demande pas quelles sont les situations auxquelles les élèves sont et seront confrontés dans la société qui les attendent.

De ce fait, nous pouvons dire que les problèmes sont abordés d'une manière « tangentielle », pour, très vite, être supplantés par les questions des enseignants, ce qui permet de retrouver directement le programme. Alors pour avoir de vraies situations on doit se demander : « ce que nous savons de ce qui (élèves) les attendent » (Perrenoud, 1999, p.12).

D) Une vie stéréotypée.

Dans une APC, les élèves se trouvent face à des situations nouvelles qu'ils tiennent à maîtriser en se basant sur leur acquis et sur leurs expériences. Du point de vue personnel, nous pouvons dire que notre vie est en changement perpétuel, elle est toujours en mouvement. C'est-à-dire elle n'est pas figée ni stéréotypée au point que chaque jour nous ayant les mêmes gestes à faire, les mêmes mots à dire, les mêmes décisions à prendre où les mêmes problèmes à résoudre. Ainsi, les élèves ne se trouvent pas toujours face à des situations familières. Ce qui exige la recherche, le nouvel apprentissage et la découverte de nouveaux moyens afin de répondre et de résoudre les nouveaux problèmes.

E) Des ressources diverses face à une situation singulière.

Comme le déclarent plusieurs tenants de l'APC : une compétence mobilise des ressources diverses pour faire face à une situation singulière. Ainsi, la question qui s'impose : y-a-t-il autant de compétences que des situations ? En effet, si chaque situation appelle une compétence particulière et singulière, on ne peut rien généraliser. On pourrait faire face à toutes les situations du monde en possédant un certain nombre de capacités très générales comme l'intelligence, la capacité de représentation etc. En outre, il n'est pas évident que ces ressources mobilisées permettent toujours de forger directement et valablement une réponse adéquate au problème posé.

F) Des problèmes réels, créativité brimée et innovation effacée.

L'APC se fonde sur le principe que les problèmes utilisés soient extraits de la vie réelle. Mais, en réalité, parfois un élève peut trouver du sens à des exercices qui ne répondent pas à aucun problème réel. Des exercices irréels où l'imaginaire prend place. Cette imagination permet à l'élève de réinventer le monde de sa propre vie et de sa raison d'être sous peine de ne pouvoir tout simplement exister. Comme le décrit Kant : « l'imagination (en tant que faculté de connaître productive) dispose d'une grande puissance pour créer » (Kant in Collin 2006, p.4). En effet, les élèves connaissent la réalité au sein de laquelle ils vivent, ils découvrent leur propre nature ; et pourtant ils montrent continuellement qu'ils font le choix, réfléchi ou non, de se laisser guider par ce qu'ils figurent plutôt que par ce qu'ils savent ou seraient en mesure de reconnaître comme vrai. En bref, « l'injonction qui consiste à exiger de la part des enseignants qu'ils se consacrent à l'enseignement de compétences finit par brimer toute créativité et innovation » (Boutin G., 2004).

G) L'école connaît peut la vie des élèves.

Durkheim disait: « c'est seulement en étudiant avec soin le passé que nous pourrons arriver à anticiper l'avenir et à comprendre le présent » (Durkheim cité in Séradin, 2006, p.1). En effet, l'APC consiste à tenir compte de la vie des élèves, des aptitudes et des goûts de chacun. Mais à vrai dire, l'école, grosso modo, connaît peu la vie des élèves sous prétexte qu'elle respecte l'individualité de chacun.

H) La conception de l'évaluation

Le problème de l'évaluation dans la perspective de l'APC est particulièrement complexe. Les enseignants éprouvent et rencontrent de maintes difficultés à évaluer les acquis de leurs élèves. Désemparés, ils se trouvent insécurisés, surtout dans les pays où le passage d'une année à l'autre est conditionné par les résultats d'une évaluation des acquis des élèves. En outre, se trouvant dans cette situation, l'enseignant ne dispose pas de base concrète pour pouvoir rapporter une remédiation aux élèves en difficulté et de leur permettre de progresser. En bref, nous pouvons dire que dans la plupart des pays, l'élève ne participe pas à son

évaluation et il reste: «un assisté hyper contrôlé, un acteur sans droits sur ses apprentissages intellectuels et leur pilotage, quelque chose entre un minus habens et un suspect » (Dubet, 1991, p.50).

2-2.6) L'élaboration d'un curriculum en termes de compétence

Dans une APC, les principaux changements dans le curriculum tiennent au fait que, dans une discipline, l'ensemble des apprentissages de chaque année sont articulés autour de deux ou trois compétences de base à acquérir par les élèves. L'ensemble de ces compétences (l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir être d'une année) est recouvert par un OTI (objectif terminal d'intégration). Le terme « terminal » signifie qu'il vise à établir la synthèse de toute une année ou tout un cycle. L'OTI se définit à travers une famille de situations-problèmes. Ces dernières sont relativement complexes puisqu'elles recouvrent l'essentiel des acquis d'une année dans une discipline donnée.

En bref, Pour rédiger un curriculum en termes de compétences, il faut suivre soit :

1) « L'approche ascendante, à savoir celle qui part des contenus (ou des objectifs spécifiques) pour aller vers l'objectif terminal d'intégration.
2) L'approche descendante, à savoir celle qui part de l'OTI pour aller ensuite vers les contenus » (Roegiers, 2001, p.157).

1) L'approche ascendante

Cette approche s'effectue à partir des contenus d'un curriculum ou à partir des objectifs spécifiques de ces derniers en les transformant pour élaborer des compétences, puis l'OTI. Cette façon de faire est appliquée dans les contextes où il est impossible de remettre entièrement en question le curriculum existant.

Pour l'appliquer, une démarche en cinq étapes est suggérée par Roegiers :

- Etablir une distinction entre les contenus –matières important et ceux qui le sont moins.
- Transformer les contenus-matières en objectifs spécifiques.
- Regrouper les objectifs spécifiques en compétences à atteindre.

- Distinguer les compétences de base des compétences de perfection.
- Définir les objectifs terminaux d'intégration. (Roegiers, 2001, p.159).

2) L'approche descendante

Dans cette approche, il s'agit à se demander tout d'abord quel est l'objectif terminal d'intégration que l'élève doit maîtriser au terme d'une année. Autrement dit, à quel type de situations complexes l'élève doit être capable de faire face. À la suite de la détermination de l'OTI de chaque année, on précise les compétences qui aboutissent à installer cet objectif. Les étapes principales de cette approche peuvent êtres définis comme suit :

- Déterminer les situations d'intégration de fin d'année ou de fin de cycle.
- Déterminer l'OTI.
- Déterminer les compétences qui contribuent a l'OTI.
- Organiser les compétences en tableaux de compétences.
- Fixer les modalités d'évaluation des acquis des élèves (Roegiers, 2001, p.166).

Quant à lui, Philipe Perrenoud conseille trois stratégies pour intégrer les compétences dans les programmes :

- Partir des savoirs enseignés et chercher à définir les compétences qui pourraient les mobiliser. L'enseignant se contente d'habiller les contenus habituels des autours de compétences. Par exemple : « se servir de la connaissance du système cardio-vasculaire pour ménager sa santé ou optimiser son entraînement sportif ».
- Laisser les savoirs aux disciplines et définir des « compétences transversales » (qui mobilisent d'ailleurs des ressources qui appartiennent généralement à diverses disciplines). Par exemple : les compétences monodisciplinaires (prévoir une évolution démographique), les compétences pluridisciplinaires (rédiger un projet de recherche), les compétences qui ne mobilisent pas nécessairement des savoirs disciplinaires (préparer un déménagement).
- Énoncer des capacités tellement générales qu'on ne sait même plus si elles sont disciplinaires ou transversales. Par exemple : savoir analyser, argumenter, observer, etc. (Perrenoud cité in Analyse Ufapec, 2008).

2-2.7) Exemples de l'application de l'APC dans quelques pays

2-2.7.1) À Djibouti

Après avoir étudié les caractéristiques, les principes et les principaux concepts de l'APC, et à la suite de la présentation de la conception des programmes en termes de compétences ; il nous semble primordial de présenter un cas de l'application de cette approche afin d'éclaircir, de concrétiser et d'expliciter son contenu.

En effet, depuis trois ans, le système éducatif djiboutien connaît une réforme profonde. Les curricula ont été revus à la lumière de l'APC. Cette approche est considérée par un nombre sans cesse croissant de responsables des systèmes éducatifs africains comme une réponse pertinente aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs, et surtout aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel qui touchent une grande majorité des élèves qui pourtant sont allés plusieurs années à l'école. Appuyée par des organismes internationaux tels UNICEF, l'AIF, l'Union Européenne, la Banque Mondiale, elle se développe actuellement dans plusieurs pays africains.

À Djibouti, l'APC a été généralisée dans l'ensemble des écoles du pays dès l'année scolaire 2002-2003, à partir de la première année primaire. Dans ce pays, le changement consiste a partagé et a regroupé les apprentissages autour de 2 ou 3 compétences.

Voici à titre d'exemple, deux compétences sur les six que les élèves doivent maîtriser au terme de la deuxième année primaire, en français et en mathématiques.

- En français, produit un écrit signifiant et simple (entre une ou deux phrases), en situation de communication (CB2, français).
- En mathématiques, résoudre une situation-problème significative faisant appel à l'addition de plusieurs termes sur les nombres de 0 à 100 (CB1, mathématiques) (Aden et Roegiers, 2005, p.2).

Aden H.M explique que l'année se divise en 5 périodes de 6 semaines. Les 5 premières semaines de chaque période sont consacrées aux apprentissages ponctuels qui vont nourrir les compétences : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Ces apprentissages se déroulent- dans un premier temps en tous cas- selon les pratiques habituelles des enseignants, avec les

manuels existants. Le changement principal intervient au cours de la sixième semaine de la période, appelée « semaine d'intégration », au cours de laquelle l'enseignant arrête complètement les apprentissages ponctuels, et soumet aux élèves des situations complexes au sein desquelles chaque élève est invité à intégrer ses acquis. Ces situations correspondent à un niveau déterminé de maîtrise de la compétence, appelé « palier de la compétence ». Une première situation complexe est présentée à titre d'apprentissage de l'intégration. Elle est travaillée en partie en groupe, et en partie individuellement. Une deuxième situation, qui fait partie de la même famille de situations que la première, est ensuite présentée aux élèves, de manière individuelle, à titre d'évaluation formative. Cette deuxième situation est suivie d'une remédiation, qui se base sur les erreurs relevées chez les élèves.

2-2.7.2) Au Québec

Les éducateurs ont mis en œuvre une démarche en cinq étapes: « définir une problématique, préciser l'objectif, planifier les actions pour l'atteindre, mettre en œuvre le plan d'action et évaluer» (Guay, M.-H. & Gagnon, B. in Zakhartchouk, J.-M., 2008, P.146). Cette démarche amène les acteurs de l'éducation à créer une certaine collaboration entre eux basée sur le dialogue et la réflexion réciproque, afin de trouver des résolutions à des problèmes inédits et des projets mobilisateurs.

2-2.7.3) En Finlande

L'APC se base sur une double évaluation: la première est formative, sans notes. Elle se déroule pendant les études. Tandis que l'autre évaluation est sommative. Elle s'effectue en fin d'études.

2-2.7.4) En Suisse Romande

En traitant l'APC en Suisse Romande, le SER Georges Pasquier déclare qu' « à Genève comme dans le reste de la Suisse, au-delà des modes et des réactions populistes, c'est le travail et l'engagement des enseignantes et des enseignants qui vont faire la différence » (Pasquier, R., in Zakhartchouk, J.-M., 2008, p. 154).

2-3) D'une théorie pédagogique à l'autre : la continuité dans le changement. « L'APC : faire du neuf avec du vieux » ?!

2-3.1) L'APC à travers l'histoire de l'éducation

« Les termes de « nouvelle approche, pédagogie nouvelle, éducation progressive et éducation centrée sur le développement des compétences, etc.», s'appliquent au mouvement ardent d'une réforme de l'enseignement qui se résulte d'une aspiration profond, éprouvée par plusieurs pédagogues. En fait, l'école classique dite traditionnelle est critiquée, on lui approche son verbalisme et ses méthodes caractérisées par un enseignement frontal où le maître est le détenteur du savoir, tandis que l'élève est celui qui le reçoit. Le maître dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses élèves, intégrées dans leur progression et participant de leur formation personnelle. L'enseignement est essentiellement collectif et les élèves doivent être attentifs, mémoriser, raisonner. Etc. Freinet n'hésite pas à comparer les écoles traditionnelles à des élevages de poules, voire à des camps de concentration: « nous rendons nos enfants bêtes en les parquant dans des étables étroites, sans air ni lumière [...]. Nous les rendons bêtes parce que nous réprimons brutalement toutes tentatives d'émancipation […]. Mais nous sommes excusables, car notre but n'est point d'éduquer nos enfants ni de les rendre intelligents, mais seulement de les dresser à subir et à accepter, à désirer même la loi du troupeau et de la servitude » (Freinet in Meirieu, 2001, p.20).

Aussi, considère-t-on que le progrès réalisé par l'APC et par cette « Education nouvelle»- définie comme «un ensemble de propositions et d'actions originales se constituant comme courant innovateur à la fin du XIXe siècle dans une opposition fondatrice à la pédagogie traditionnelle » (Morondi, 1997, p.49)- va se manifester dans les réalisations, les idées et les méthodes nouvelles ainsi, finalement, qu'à travers leur diffusion. Il s'agit non seulement d'améliorer l'école en changeant le rôle du maître, en variant les matériels et les outils à utiliser en enseignant, mais encore faire progresser l'apprentissage en bien choisissant ses situations, en ayant accès à un petit nombre de situations fortes et fécondes; surtout il s'agit de préparer l'élève au triomphe de l'esprit sur la matière, de respecter et de développer sa personnalité et cela à tout prix tout en proposant une nouvelle compréhension

de ses potentialités et de ses besoins bien que ces élèves soient dotés d'une sensibilité et d'un instinct créateur qui n'ont encore été ni reconnus ni utilisés. En outre, il s'agit de former leur caractère, de les ouvrir à des centres d'intérêts intellectuels, artistiques et sociaux à travers le travail manuel et l'organisation d'une discipline personnelle librement acceptée, et enfin d'encourager leur esprit de coopération. En bref, l'accent est mis sur la nécessité de concevoir l'élève non comme un récepteur passif, mais comme une personne qui construit ses connaissances, guidée par ses intérêts et ses besoins.

Ainsi, nous ne pouvons pas correctement traiter la question de l'APC en se limitant au point de vue qui consiste à chercher comment l'appliquer à l'école. Mais ce que nous devons signaler, c'est que les principes et les grandes lignes de l'APC ne sont pas nouveaux; ils ont déjà apparu et certains entre eux avaient été observés et adoptés par plusieurs pédagogues durant les siècles passés. L'idée de créer des situations concrètes pour faire agir l'élève et utiliser ses capacités tout en développant sa personnalité, et le fait de changer et d'améliorer le rôle du maître et donner une importance aux outils pédagogiques ne semblent pas tout à fait nouveaux; ils trouvent leur origine au plan théorique dans la critique humaniste (Rabelais) et dans les philosophies de la construction du sujet (Rousseau, Dewey) et, à partir du XX siècle dans les apports de la psychologie du développement (Piaget) entre autres.

Chaque époque a déjà traité ces principes posés tout en se basant sur sa philosophie. En effet, toutes les théories pédagogiques, modélisant plus ou moins l'acte d'enseigner, qui se succédèrent au fil du temps, furent toutes issues de valeurs fondées sur une philosophie particulière. Chaque théorie est étayée sur une idée que l'on se fait de l'humain, de sa place dans l'univers, de son humanisation. La question des finalités fait de l'éducation une affaire de philosophes. La plupart des pédagogues et des grands professeurs de Sciences de l'éducation furent des philosophes avant d'œuvrer dans des départements universitaires encore récents. Les réponses données aux questionnements sur les finalités de l'éducation relèvent toujours de la philosophie. Qui doit enseigner ? A qui doit-on enseigner ? Que faut-il enseigner ? Comment faut-il enseigner ? C'est une théorie de l'humain, une vision de la personne humaine qui donne réponse à ces interrogations fondamentales.

D'emblée, une série d'interrogations s'impose à nous chercheurs du XXI siècle. Quelle actualité et quelle pertinence les siècles précédents recouvrent-ils aujourd'hui et quelle

nécessité y a-t-il à réfléchir avec les pédagogues d'hier aux questions éducatives d'aujourd'hui et précisément celles traitant l'APC ?

En fait, nous ne prétendons pas présenter ici un traite de pédagogie à travers les siècles passés; ces notes n'ont pour but que de démontrer que les grandes lignes de l'APC existaient déjà, parce qu'éduquer est, vraiment le plus vieux métier de monde; parce que depuis toujours les spécialistes se demandent comment développer la personnalité des élèves; parce que l'apprentissage ne se décrète pas et que chacun doit l'effectuer librement pour soi; parce qu'il faut sans cesse inventer des moyens pour stimuler et accompagner les apprentissages; parce que les pédagogues du passé ont été confrontés aux « anormaux », «barbares», et «sauvageons», et parce qu'ils ne se sont jamais résignés à traiter la difficulté ou l'échec par l'exclusion. En bref, parce que ces pédagogues constituent, selon Meirieu « un patrimoine infiniment précieux que nous avons besoin de redécouvrir » (Meirieu, 2007, p.103). C'est pourquoi, nous essayons de présenter dans ce qui suit, la source et l'origine de l'APC tout en nous basant sur l'étude de l'éducation chez les spécialistes que nous avons choisi selon les siècles, et quelques autres dont l'apport est particulièrement intéressant. C'est comme pédagogues, et non comme philosophes, médecins, mathématiciens etc., que nous avons à étudier ces penseurs et leurs travaux.

2-3.2) Changement du rôle de maître

La fin du XVIème siècle est marquée par la fin du Moyen Age et par la naissance des temps modernes. Les mouvements et les contradictions d'une société au croisement de deux mondes culturels et sociaux et la difficile transition de l'un à l'autre, ont été exprimés par l'œuvre de «l'homme de toute étude, de tout art, de toute langue […], qui fut et fut propre à tout, qui contient le génie du siècle et le déborde à chaque instant». (Jeanneret, 1994, p.183). Il s'agit sans doute de François Rabelais. Rabelais philosophe et théologien, géographe et historien, éditeur d'Hippocrate et de Galien et faiseur d'almanachs populaires, créateur d'un genre d'épopée où il n'a guère rencontré d'imitateurs, Rabelais médecin…tout autant que Rabelais pédagogue, décrit dans son œuvre, d'un côté, une société rurale ancienne, ancrée dans ses croyances et ses rites populaires, et dont les modes de production et les rapports sociaux relèvent encore de la féodalité médiévale; de l'autre un monde en train de naître, qui voit l'émergence d'une classe nouvelle, la bourgeoisie, et de nouveaux rapports de production,

et dont le pouvoir royal est pour un temps le soutien objectif. En effet, l'école de la Renaissance caractérise cette époque où l'une des directives fondamentales de ce courant de pensée était l'acquisition et la compréhension des connaissances, l'ouverture de l'homme à tous les savoirs en le plaçant face aux découvertes de nouveaux mondes.

En effet, si le problème pédagogique a vivement retenu l'attention des humanistes, c'est au travers d'œuvres didactiques qu'ils l'ont posé. Rabelais, lui, l'aborde dans une œuvre délibérément comique. Sous ce texte structuré, différents thèmes sont dégagés, particulièrement l'éducation comme en témoigne l'enseignement du héros et la lettre de Gargantua à son fils. Dans son œuvre, Rabelais présente les scènes de l'éducation sous forme de tableaux contrastés ; le sujet qui risquait de rester pédagogique, donc ennuyeux, prend une réalité gigantesque, une présence d'art dans les jeux de noir et blanc qui traduisent d'une façon comique le spectacle des vieux et des jeunes, de l'enfance ignorante et de l'adolescence instruite, de mauvais et de bons pédagogues, des temps anciens et des temps modernes, de la tristesse d'une vie statique et de l'ivresse d'une vie en mouvement.

Rabelais comme tant d'autres, s'est raconté lui-même, il a raconté son siècle dans sa pédagogie. Si, par exemple, il veut que « rien ne soit incogneu » à son élève, s'il demande à voir en lui « ung abisme de science », c'est qu'il a été précisément, et en personne cet abîme de science. S'il est l'apôtre de l'observation directe, de l'expérience et des leçons de choses, c'est qu'il en a le premier fait usage, lorsqu'il se livrait à l'observation des astres, lorsqu'il faisait des démonstrations publiques d'anatomie. En bref, ce que nous devons signaler, c'est que ce n'est pas le vrai Rabelais qui parle, ce sont les personnages inoubliables Gargantua et Pantagruel. Il met dans leurs discours les principes de morale, il montre dans leurs actions l'application des méthodes d'enseignement qu'il préconise et veut vulgariser. Sous cette forme nullement didactique, il réussit à mieux frapper les esprits.

Rabelais, dès *Pantagruel* (ch. 8), pose les principes et indique le programme de l'éducation humaniste. Dans *Gargantua,* il fait le procès des méthodes médiévales qu'il juge périmées et en brosse une vivante caricature (ch. 13, 14, 15) à travers le portrait de maîtres ignares et ivrognes et de l'élève qu'ils ont rendu « niais, tout rêveux et rassoté ». Par contraste, il vante les méthodes nouvelles et l'excellence de leurs résultats (ch.23). Ainsi, nous pouvons dire que Rabelais attaque la mauvaise éducation de son temps avec une verve d'ironie

incomparable. Venu au monde dans les dernières années du quinzième siècle, il a connu les vices de la scolastique, dont le règne n'était pas terminé, et les travers de la Renaissance, dont les beaux jours commençaient. Ainsi, Rabelais esquisse déjà à grands traits un plan de l'éducation moderne. Il tourne l'esprit du jeune homme vers des objets vraiment dignes de l'occuper ; il entrevoit l'avenir réservé à l'éducation scientifique; il convoie l'esprit, non plus aux laborieuses subtilités, aux artifices compliqués que la scolastique avait mis à la mode, mais à de virils efforts, à un large épanouissement de la nature humaine. Rabelais s'attaque aux formes du discours scolastique. Il les parodie, et les présente comme une série discontinue de gestes vides, comme un enchaînement absurde de signifiants creux.

L'auteur promène à travers le monde, dans une série d'aventures étranges, ses deux personnages principaux, Gargantua et Pantagruel. Gargantua est né, comme Rabelais lui-même, dans la dernière moitié du quinzième siècle. On commence donc par l'élever d'après les méthodes scolastiques. À cinq ans, émerveillé de ses dispositions, Grandgousier le confie à « un grand docteur en théologie, maître Thubal Holoferne ». L'adolescent sous la direction des « antiques précepteurs » ne fait rien. Il a quelquefois l'air d'apprendre. Il connaît quelque textes par cœur, jusqu'à pouvoir les réciter à rebours. En vérité, il ne sait rien; et plus s'avance l'« institution », moins il sait. Gargantua reste plus de vingt ans entre les mains de son maître, il travaille de toutes ses forces et met tout son temps à l'étude. Et cependant « son père aperceut que vraiment il est udioit très bien et y mettoit tout son temps, toutefois qu'en rien ne prouffitoit et, que pis est, e'n devenoit fou, niays, etc. ». (Rabelais, 1962 (1534), p.62). En effet, nous pouvons conclure que sous cette discipline inintelligente, qui surcharge la mémoire d'une érudition indigeste, qui emploie de longues années à étudier sans profit des livres insipides, l'élève devient un disciple infatué d'un savoir mécanique et livresque, respectueux des autorités, dépourvu d'esprit critique. Tout en étant malpropre, paresseux et goinfre. L'horaire de travail n'est pas régulier, les diverses activités ne sont pas distinguées.

Aux résultats de cette éducation artificielle qui retient Gargantua « pendant dix-huit ans et onze mois », Rabelais oppose les effets d'une éducation nouvelle, qui fait appel à l'expérience et aux faits ; qui forme le jeune homme, non pas pour les discussions théologiques, mais pour la vie réelle, pour les conversations du monde ; qui, enfin, sait instruire et développer l'intelligence, sans étouffer les grâces, la gentillesse, la liberté native de l'esprit. Au jeune Gargantua, qui a pâli sur les livres et les commentaires scolastiques, et qui

n'a rien appris en vingt ans, et qui a perdu son temps : « Après avoir bien ioué, sessé, passé, beluté temps, il convenoit boire quelque peu » (Rabelais, édition 1992, (1534) p.78)), il oppose le jeun Eudemon, qui, en deux ans, grâce aux nouvelles méthodes, s'est habitué à s'exprimer avec aisance, à penser avec justesse. C'est pourquoi, Grandgousier décide de confier son fils à Ponocrates, le maître du jeune Eudemon, pour qu'il reçoive entre ses mains l'éducation nouvelle.

Ponocrates, éducateur ultra-moderne, commence par effacer de la mémoire de son élève tout ce que les vieux tousseux y avaient engrangé. Il le prépare doucement par une transition lente, au changement de régime qu'il va subir. Il lui fait fréquenter des gens instruits ; élevés selon les méthodes nouvelles, afin qu'en leur compagnie l'émulation lui vienne et l'excite à travailler pour leur ressembler tout en développant ses aptitudes et lui formant le goût : « à l'émulation desquelz luy creust l'esperit et le désir de estudier aultrement et se faire valoir » (Rabelais, 1992 (1534), p.198)). Ce qui frappe tout d'abord, c'est l'énorme somme de travail que Ponocrates exige de son disciple « en tel train d'estude qu'il ne perdoit heure quelconque du jour » (Rabelais, 1970, p.143). Rabelais a le soin de nous faire connaître, heure par heure, l'emploi des journées de Gargantua.

Dans l'éducation que rêve Rabelais, on étudie toujours, même à table. Là, l'instruction se fait en causant. La discussion porte sur les mets, sur les objets qui frappent les yeux de Gargantua, sur la nature et les propriétés de l'eau, du vin, du sel etc. Ce que nous déduire c'est que chaque nouvel objet est l'occasion d'une nouvelle leçon. En suivant cette méthode, le jeune homme acquiert une foule de connaissances utiles qu'il peut les utiliser partout, où il se trouve. En effet, on peut constater qu'il s'agit de « leçons des choses », qui consiste à montrer l'objet, dont on veut apprendre la nature à l'enfant. En suivant cette méthode, Ponocrates stimule la réflexion sur la démarche d'apprentissage et sur les contextes de réutilisation des compétences acquises.

Ces vérités s'imposent aujourd'hui à la pédagogie. Il semble que Rabelais les ait entrevues quand il demandait que tout ce qui frappe la vue de Gargantua devienne matière à question et à explication.

De plus, Ponocrates ne se limite pas à mettre son élève dans des situations concrètes où il découvre les choses nouvelles ; il vise aussi à lui développer toutes ses aptitudes et ses compétences car pour Rabelais il s'agit d'un appétit de savoir toujours et toujours apprendre, « que nuist savoir toujours, et toujours apprendre » (Rabelais, édition 1993, p.110), le droit, l'astrologie et la divination, les sciences naturelles, l'équitation, la lutte, la natation, toute espèce de jeux physiques, la gymnastique sous toutes formes sans jamais oublier d'apprendre la botanique en : « passans par quelques prez ou aultres lieux herbuz, visitoient les arbres et les plantes ; les conferens avec les livres des anciens qui en ont escript…et en emportoient leurs plenes mains au logis…». (Rabelais, édition 2007, p.235). Rabelais, on en voit ici une nouvelle preuve, aimait l'instruction donnée par les choses elles-mêmes.

Nous pouvons conclure que chez Rabelais, le précepteur se contente d'aider les recherches de l'élève, d'exciter sa réflexion personnelle, de surveiller ses études solitaires, et de le mettre enfin sur la piste de la vérité. Comme l'explique Lazard : « le précepteur avisé veille toujours sur l'élève dont il a la confiance et entretient son enthousiasme et sa curiosité sans faire peser sur lui une autorité contraignante (Lazard cité in Rabelais, 1994, (1542). P.279). Quant à De Dieguez, il ajoute que le précepteur présenté par Ponocrates « se met au niveau de son élève ; il le met en rapport avec les choses et, pour l'élever, il commence par se faire jeune et ignorant » (De Dieguez, 1968, p.75). Comenius quant à lui résume le rôle du maître en disant : « il revient à l'élève de travailler et à l'enseignement de diriger » (Honoré in Comenius 2005, p.170). En bref, le précepteur, comme dans nos jours, c'est un guide qui dirige les élèves, qui surveille leur travail. Pour Maria Montessori, il faut se méfier de deux dangers contradictoires : d'un côté de guidage excessif qui entretient la dépendance et, d'un autre côté, l'abandon rapide de l'enfant à lui-même qui suppose que l'autonomie est déjà faite alors que celle-ci est à construire. C'est pourquoi, elle considère que : « le maître doit être présent et actif au côté de l'enfant, mais il doit aussi lui lâcher la main pour qu'à moment, ce soit lui, l'enfant, qui fasse tout seul ce qu'il aura décidé de faire » (Montessori citée par Meirieu, 2001, p.9).

Heureux l'enfant élevé d'après ces principes, dont les études auraient été vivifiées, égayées dans la mesure du possible, par la présence des choses qu'il étudie. De cette façon, l'éducation serait, non pas l'entassement des connaissances dans une cervelle contrainte et

violentée, mais le libre et spontané épanouissement d'un esprit qui, de lui-même aspire a un perpétuel progrès.

Si Rabelais a traité la question du rôle du maître à travers Ponocrates, Michel de Montaigne l'a présenté dans un livre qui « ne contient autre chose qu'un discours de ma vie et de mes actions » comme il le décrit (Pouilloux, 2001, (1987), p.75). Il s'agit des Essais. Montaigne dans ce livre n'a jamais limité sa réflexion au domaine prive et a la recherche du bonheur individuel. En revanche, il s'est engagé sans aucune hésitation sur les grands problèmes politiques, sociaux et éducatifs de son temps. Comme le signale Tarrête « Montaigne ne s'est pas retiré hors de l'histoire pour écrire ses Essais » (Tarrête, 2007, p.137). En effet, si les questions de l'éducation retiennent l'attention de Montaigne tout au long des Essais, deux chapitres consécutifs du livre I leur sont spécifiquement consacrés. L'évocation d'une enfance heureuse, réglée par une douce initiative pédagogique d'un père intelligent, ne peut, en comparaison, que lui rendre odieuses les pratiques de son temps. Ainsi, dans le premier chapitre intitulé « Du pédantisme », Montaigne trace l'image d'une pédagogie désastreuse qui bourre les crânes sans former les esprits. Dans le deuxième chapitre « L'institution des enfants » qui forme le second volet du diptyque éducatif, Montaigne s'intéresse à l'élève tout en mettant en œuvre les conseils prodigués au futur précepteur. En somme, dans ces deux chapitres et comme le mentionne Pinganaud, Montaigne trace le chemin de l'institution ; « de la critique cinglante des « pédants » - les maîtres d'école d'alors – à la définition d'un enseignement profitable, fondé sur l'éveil, la curiosité et la douceur, Montaigne couvre tout le champ de ce qu'il nomme l'institution » (Pinganaud, 1996, p.10) . En effet Montaigne préfère utiliser le mot « institution » au lieu « d'éducation », et il lui confère une valeur et une signification anthropogénique et éthicopolitique : « la plus grande difficulté et importante de l'humaine science semble estre en cet endroit ou il se traite de la nourriture et institution des enfants » (Montaigne cité in Desan, 2004, p.314).

La formation d'un homme sage, capable de juger, de mobiliser ses connaissances et de les utiliser pour résoudre les problèmes posés, nécessite la présence d'un conducteur, précepteur bien formé. C'est pourquoi Montaigne a bien développé le rôle du maître dans la formation des élèves. Il était irrité de voir que les régents des collèges fassent apprendre à

leurs élèves des faits et des chiffres, des lois et des systèmes et qu'ils veuillent leur imposer « une suffisance pure livresque ».

En outre, il les critique encore une fois du fait qu'ils considèrent l'intelligence de l'enfant comme un simple réceptacle vide qu'il faut le remplir ; « On ne cesse de criailler à nos oreilles, comme qui verseroit dans un antonnoir, et nostre charge ce n'est que redire ce qu'on nous dit », Montaigne cité par Marcu (Marcu, 1968, p.313). Ces maîtres reconnaissent comme le meilleur élève celui qui est le plus capable d'apprendre par cœur. En fait, selon Montaigne une telle science ne fait qu'alourdir la mémoire, elle n'exerce pas l'âme : « savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire » (Montaigne cité in Zweig, 1992, pp.48-49). Pourtant, c'est l'excès d'un savoir appris qui détruit la capacité de se façonner sa propre image du monde. Et comme le décrit Montaigne : « Comme les plantes s'étouffent de trop d'humeur, et les lampes de trop d'huile, aussi l'action de l'esprit par trop d'étude et de matière » (Zweig, 1992, p.47). Cette même idée a été reprise par Comenius qui considère le fait de remplir la tête des élèves d'une grande quantité de livres et de sermons est stérile. C'est pourquoi : «Mieux vaux de posséder une pièce d'or que cent de plomb » (Comenius, édition 2002, p.167). Dans ce cas, cet instituteur n'est qu'un dispensateur d'informations qui traiterait les connaissances comme des objets morts, à « transmettre » comme on transporte un objet d'un lieu à un autre. Ainsi il écrit : « A un enfant de maison qui recherche les lettres, non pour le gain, ni tant pour les commodités externes que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au-dedans, ayant plutôt envie d'en tirer un habile homme qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on fut soigneux de lui choisir un conducteur qui eut plutôt la tête bien faite que bien pleine » (Montaigne, Essais I, édition 1999).

Alors, nous pouvons déduire de cette citation dite par Montaigne que « l'institution des enfants » dont il parle requiert ou plutôt exige des conducteurs, des maîtres « qui ont la tête bien faite que bien pleine ». À notre sens, « la tête bien faite » ne suppose pas une tête vide. C'est une tête bien organisée où le maître est capable de savoir comment gérer sa classe, comment transmettre ses informations, comment favoriser l'interaction des élèves, comment faire pour donner aux élèves l'accès à des ressources diverses etc. « La tête bien pleine » n'est pas en fait opposable à la « tête bien faite ». Elle se caractérise par la richesse d'une culture

cultivée, bien différente d'une érudition par simple empilement. En effet, tout dépend de la façon dont les connaissances s'y agencent en « tête bien faite » ; comme le signale Perra-Ruiz : « La tête bien faite et la tête bien pleine ne sont pas incompatibles dès lors que le souci prioritaire est de mettre en perspective l'acquisition des connaissances et la sagesse qui en finalise la raison d'être » (Perra-Ruiz, 2002, p.361).

En somme l'idéal de la tête bien faite, dont rêvait Montaigne n'a rien perdu de son actualité, du fait que l'approche par compétences l'a bien traité en détaillant le rôle du maître qui sans « une tête bien faite » ne peut jamais atteindre sa fin. C'est pourquoi, nous pouvons dire que ce souffle énorme traversant les *Essais* n'est pas éteint et il y a quelque chose de Comenius chez tous les pédagogues qui ont fondé leur effort sur l'importance du rôle du maître. En parlant des *Essais,* Cave nous dit : « Nous en étions aux enquêtes, à écarter celui qui le récitait et si depuis 1592, il a fini de le réciter, la séance est toujours en suspens » (Cave, 1994, p.145).

Soutenir les élèves tout au long de l'exécution des tâches demandées, les encourager à persévérer et à aller le plus loin possible dans la découverte: ces quelques principes proposés par l'APC exigent que le maître soit capable d'enseigner (qu'il soit instruit), qu'il montre du goût pour l'enseignement (qu'il ne soit pas négligent et qu'il ne se rendre pas impopulaire), qu'il maîtrise l'art d'enseigner (qu'il soit expérimenté). Selon Montessori : « Pour être un guide sûr et pratique, il lui faut s'exercer beaucoup » (Montessori, 2004, (1958), p.128). C'est pourquoi Rabelais, Montaigne, Comenius et Montessori ont parlé d'une personne d'une haute moralité, de bon sens, de bonne humeur, qui sache, dans ses rapports constants avec son disciple, se conduire avec gravité, avec aisance ; d'un précepteur-ami plus que maître ; qui se laisse se développer librement l'élève, en le protégeant quand il faut. En effet, les élèves qui sont en contact effectif avec leur maître, désirent apprendre, cherchent à trouver, espèrent maîtriser, désirent créer. C'est pourquoi Rogers trouve que la fonction de l'enseignant est de « chercher à développer une relation personnelle avec ses étudiants et un climat dans la classe tels que ces tendances naturelles arrivent à leur pleine maturité» (Rogers, 1998, p.197). Ce qui a été développé par Locke qui, en parlant du choix du gouverneur, vise non point un maître qui farcisse la tête de l'enfant des langues mortes et de la logique, mais un homme

d'éducation, connaissant les hommes et les usages et enseignant à ses élèves comment bien juger ses semblables et diriger sagement ses affaires au sein de la société. C'est pourquoi Locke, a décrit le rôle et le profil du maître par ce qui suit : La grande affaire du gouverneur, c'est de façonner le comportement et de former l'esprit de bonnes habitudes, les principes de la vertu et de la sagesse, de lui donner peu à peu une idée du monde, de développer en lui la tendance à aimer et à imiter tout ce qui est excellent et louable ; et pour atteindre ce but, de le rendre vigoureux, actif et industrieux (Locke, 1693, p.175).

Selon Comenius : « Un bon professeur, un bon élève, un bon contenu d'enseignement, voilà les éléments susceptibles de développer la connaissance » (Comenius cité par Honoré, 2005, p.164). Ainsi, nous pouvons dire que le rôle de l'enseignement a une importance primordiale dans le processus enseignement/apprentissage. Comme le présente l'APC, il intervient de façon différenciée pour soutenir les étudiants dans leur apprentissage, il les accompagne, c'est-à-dire qu'il favorise leur mise en action. Par suite l'enseignant devient un médiateur et un accompagnateur. Maria Montessori a bien étudié cette idée en donnant une place différente à l'instituteur qui se vit davantage accompagnateur discret du cheminement de l'enfant plutôt qu'enseignant. Elle considère que son rôle « consiste à accompagner chacun pour qu'il donne le meilleur de lui-même » (Montessori citée par Philipe Meirieu, 2001, p.8). Cette même idée a été reprise par Philipe Meirieu : « l'enseignant n'est pas un juge mais un accompagnateur dans l'apprentissage » (Meirieu, 2001, p. 43). De plus, selon l'APC « l'enseignant guide ses élèves dans la transformation de leur façon de faire ». Ce qui a été prouvé à maintes reprises par plusieurs pédagogues, qui trouvent que l'enseignant « c'est un guide » qui « guide »ses élèves pour l'utilisation des outils pédagogiques, pour la recherche des mots exacts, pour éclairer chaque travail, pour empêcher toute perte d'énergie, pour éventuellement, redresser l'équilibre.

En outre, un des rôles de l'enseignant présenté par l'APC c'est « de proposer aux étudiants des situations d'apprentissage complexes qui ont du sens pour eux ». Rogers a développé ce rôle par la description « d'un médiateur habile à créer des situations d'apprentissage-enseignement qui prennent en compte simultanément une attention portée aux savoirs et une attention portée à l'élève » (Rogers, 2008, (1972), p.43). A notre sens, par cette

mission, l'enseignant devient un facilitateur d'apprentissage, médiateur entre l'apprenant et le savoir. Ainsi, pour atteindre son but, l'enseignant doit se préparer à aborder un grand nombre de domaines, il n'est pas limité par un programme prédéfini, dans ses matières et sa durée. En bref, il ne peut y avoir de véritable apprentissage que dans la mesure où l'élève travaille sur des problèmes qui lui sont réels. En outre, cet apprentissage ne peut être facilité que dans la mesure où l'enseignant est authentique et sincère.

L'APC exige de l'enseignant « de choisir ce qui devra être appris, de définir les situations qui vont permettre aux élèves d'apprendre et de déterminer les actes qu'ils devront accomplir pour obtenir les résultats escomptés ». Freinet a déjà traité ce principe qui détermine le rôle du maître en disant que : « le maître se demande ce qui doit être acquis et il propose une tâche dont il sait qu'elle va faire apparaître des obstacles correspondants exactement à ce que les élèves doivent chacun à un moment donné, apprendre à faire » (Freinet cité par Meirieu, 2001, p.18)).

Favoriser l'interaction des élèves est un des principes de l'APC. Cela signifie que l'enseignant propose un faisceau de pratiques éprouvées et sans cesse réajustées qui permettent de mettre l'élève en situation avec d'autres personnes pour s'exprimer, écrire, enquêter, raisonner, etc. Célestin Freinet a clairement exposé ce point en réalisant qu'il faut résolument modifier le rôle des instituteurs et des professeurs et leur dire : « vous devez désormais organiser un milieu éducatif riche dans lequel votre enfant ou adolescent aura la possibilité, en interaction avec ses pairs et avec les adultes, de forger son savoir, de former sa personnalité, de trouver sa juste place dans le groupe social (Freinet cité in Clanché et Testanière, 1989, p.170).

En somme, le maître d'école tient de façon plus ou moins directive les commandes de sa classe et évalue constamment les réactions de son embarcation, choisissant les consignes, les mieux appropriées, canalisant l'attention des élèves, mobilisant leur écoute, encourageant leurs efforts, corrigeant les erreurs etc. Comme le décrit Marsollier : « L'enseignant est la composante centrale de l'innovation à l'école, tel le navigateur qui doit à la fois tenir son cap, apprécier l'état de la mer, l'évolution du vent, le comportement du bateau et régler ses voiles» (Marsollier, 1998, p.18).

2-3.3) L'importance des outils pédagogiques (variétés des matériels et des moyens)

« Chaque individu apprend à son rythme et à sa manière» (Rieunier, 2007, p.231). Cela signifie que si certains élèves s'accommodent bien de la situation classique d'enseignement frontal, cette méthode ne convient absolument pas à ceux qui préfèrent les situations-problèmes qui semblent peu structurées dans lesquelles ils peuvent évoluer un rythme de leur fantaisie ; en outre, elle ne convient non plus à ceux qui préfèrent un environnement nettement plus sécurisant , ceux qui souhaitent être tenus par la main lors de leur apprentissage et cheminer calmement et sûrement vers un but clairement établi, sans surprise et sans imprévu. Bref, dans une APC, il s'agit du deuxième cas, où l'apprentissage des apprenants passe par des situations-problèmes à résoudre et où ils souhaitent qu'on les aide à apprendre à trouver des solutions pratiques à ces problèmes qu'ils rencontrent. C'est pourquoi, dans une telle approche, l'enseignant doit disposer d'un certain nombre d' « outils ». Ils sont autant de moyens auxquels il peut faire appel pour mener à bien son travail, et non pas des fondements d'une démarche pédagogique déterminée. Il s'agit donc moins de techniques que d'objets et de supports polyvalents dont on se sert pour faire de multiples choses qu'on peut croiser ailleurs, ou d'atteindre différents objectifs.

Pour Michelet, « la pédagogie n'est pas l'art d'enseigner, mais l'art de faire apprendre » (Michelet, 1972, p.171). En fait, le recours aux objets pédagogiques, aux matériels dans le processus enseignement/apprentissage n'est pas nouveau. Ce sujet a intéressé les spécialistes dès le seizième siècle. Pour Comenius, « il est impossible de mener une opération à bonne fin si on n'est vraiment pas équipé des outils nécessaires » (Comenius cité par Honoré, 2005, p.84). C'est pourquoi les classes doivent être lumineuses, propres, ornées de peintures et de portraits d'hommes illustres, de cartes de géographie, d'images historiques, de travaux manuels. Les murs doivent être couverts de tableaux représentant théorèmes et lois, d'images en rapport avec la matière enseignée. Pour lui, « la classe doit être remplie d'objets dont le vaste monde est composé : plantes, animaux et toutes sortes d'autres objets » (Krokty, 1996, p.222). Au XVIIIème siècle, dans l'encyclopédie qui est considérée comme « une création, la plus étonnante création peut-être du siècle des lumières » (Didier, 2001, p.17), Diderot ayant un esprit concret, se soucie également de l'architecture des bâtiments scolaires ; il préconise des constructions en cercle tout en présentant le rôle et l'importance des matériels

au sein de la classe. Comme le relate Dolle ; « Diderot recommande la construction d'un cabinet d'histoire naturelle, d'une bibliothèque, d'un amphithéâtre, de salles comprenant des instruments de mathématiques, d'astronomie, de physique expérimentale » (Dolle, 1973, p.172). Autant de choses nouvelles qui sont à la disposition des apprenants pour faciliter l'apprentissage.

En effet, c'est au milieu des objets que l'élève élabore sa pensée, c'est aussi au milieu des supports qu'il accumule les richesses affectives ; plus aussi, peut-être, qu'il contribue à former l'intelligence, le matériel contribue à structurer le psychisme. C'est pourquoi, dans sa pédagogie, Maria Montessori : « commença par élaborer un aménagement scolaire qui fut proportionné à l'enfant et qui répondit à son besoin d'agir intelligemment » (Montessori, 2004, (1958), p.35). Elle propose aux enfants des supports pédagogiques en relation avec certains aspects de la vie quotidienne. Pour elle, l'enfant ne peut pas se développer s'il n'a pas autour de lui des objets lui permettant d'agir ; « L'enfant a besoin d'objets pour agir, ils sont comme un aliment pour son esprit » (Montessori, 1996, (1949), p.84). Ces matériels doivent être adaptés aux besoins de la croissance intellectuelle et physique de l'enfant. Ce dernier doit travailler avec des objets naturels qui se trouvent dans la réalité de son environnement. La présence d'un matériel adapté à la progression de chaque enfant peut lui permettre à mobiliser ses compétences afin de pouvoir accomplir sa tâche telle que la construction de puzzles, de lettres, des barrettes, etc. Nous pouvons résumer par Chalvin : « on apprend en agissant, en s'exerçant, en utilisant, en étant actif, d'où l'importance du matériel pédagogique qui peut-être utilisé » (Chalvin, 2004, p.54).

Si Maria Montessori a parlé de matériels pédagogiques, Vygotski quant à lui, a présenté « les instruments » ou les adaptations artificielles », qui orientent l'activité dans une direction artificielle. Il est attentif au rôle des instruments dans les sociétés humaines et il étend cette notion aux instruments psychologiques que sont à ses yeux les signes linguistiques, et les autres moyens sémiotiques, dont la société et l'école font aujourd'hui grand usage. Ceux-ci comme il est décrit sont : « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les symboles algébriques, les œuvres d'art, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles » (Moro *et alii*., 1997, p.3). Nous pouvons dire, dans le cas des

instruments psychologiques qu'un outil n'est pas d'emblée un instrument. C'est d'abord un artefact (c'est-à-dire un objet fabriqué), qui ne devient un instrument que lorsqu'il est associé à l'activité de l'outil.

Avec le technicien de la pédagogie, une primauté est donnée à l'outil et aux techniques pédagogiques. En fait, on croit souvent que Freinet est un technicien de la pédagogie, sans doute parce que lui-même employait souvent l'expression « techniques Freinet», qui demeure aujourd'hui. « Nous disons « techniques Freinet » et non « méthode Freinet », pour bien montrer qu'il ne s'agit pas ici d'une construction théorique et idéale, mais d'une nouvelle technique de travail, qui a l'avantage d'être née, d'avoir être expérimentée et d'évoluer dans le cadre de nos classes» (Freinet cité par Bruliard et Sclemminger, 1996, p.135). Parmi les techniques Freinet, qui permettent à l'enseignant de définir son cadre professionnel et qui, par articulation entre elles, changent radicalement l'organisation et le travail de la classe, nous pouvons citer : l'imprimerie, la bibliothèque de classe, le texte libre, le journal scolaire, les fichiers et les cahiers autocorrectifs, la classe promenade etc.

Comme le signale Freinet : « il n'y a pas de hiérarchie dans les outils mais seulement des fonctions adaptées à des situations : c'est la situation qui commandera l'utilisation de tel ou tel outil » (Freinet in Clanché et Testanière, 1989, p.252). En ce sens, les techniques élaborées par Freinet ne peuvent être réduites à une dimension instrumentale. Il faut les considérer comme des outils prenant leur sens dans une logique globale de l'éducation, fondée sur la reconnaissance des potentialités de l'élève. En imprimant l'élève mobilise toutes connaissances afin d'accomplir sa tâche : disposition des liens sur les composteurs, placement des caractères sur la planche à imprimer, avec les gestes porteurs de savoirs d'expériences tels que passer l'encre, installer le papier etc. Ces tâches l'élève peut les rencontrer ailleurs, hors de la salle de classe. En effet, cette technique « ne prend son sens qu'à travers l'acte de l'enfant et la mise en situation de cet acte » (Boumard, 1996, p.16). Cette idée est reformulée par Paget qui considère qu'il faut faire agir les élèves sur du matériel concret afin de mieux développer leur intelligence : « L'action ne devient efficace que par la participation concrète et spontanée de l'enfant. Il est donc indispensable pour l'enfant de disposer de matériaux concrets et non simplement d'images » (Chalon-Blanc, 1997, p.179).

2-3.4) Création des situations d'apprentissage

« Faire boire le cheval qui n'a pas soif », disait Freinet. Il s'agit dès l'histoire de l'éducation de créer l'appétence et de mobiliser ainsi les élèves sur les apprentissages scolaires. L'APC a comme principe de créer des situations d'apprentissage qui placent l'élève au centre et lui permettent de mobiliser ses connaissances, ses représentations, ses modèles. Cela revient à ce qu'une connaissance est plus facilement acquise, quand elle est liée à des situations qui sont perçues comme des problèmes. Dans ce cas, l'élève ne reste pas passif et plein de ressentiment comme dans les cours obligatoires où il se trouve obligé à assister à une expérience dont il ne voit pas les rapports avec ses problèmes personnels. En revanche, il est motivé et enthousiaste à surmonter les obstacles. C'est pourquoi, Rogers considère que « la première application à l'éducation pourrait être de permettre à celui qui étudie, d'être, à chaque niveau, en contact réel avec les problèmes qui concernent son existence, de telle sorte qu'il distingue ceux qu'il désire résoudre » (Rogers, 1998, p. 195).

Pour Meirieu, « s'émanciper et s'associer sont les démarches inséparables qui conditionnent l'accès au statut de citoyen : ce sont donc les deux objectifs d'apprentissage que l'éducation doit se donner prioritairement » (Meirieu, 2007, p.75). Ainsi, pour atteindre ces objectifs, la plupart des pédagogues et des spectateurs ont recours tous, à peu près, à la même démarche : « Le projet ». Cela consiste à créer des situations qui permettent aux élèves de se construire et de mobiliser leur connaissance dans des buts précis.

Ce que nous devons signaler, c'est que le fait de créer des situations-problèmes en enseignant, n'est pas un principe réservé à l'APC. Montaigne dans son instruction propose de mettre l'enfant dans des situations réelles et concrètes, en présence des choses réelles de son temps au lieu d'isoler son esprit dans l'étude du passé, et le condamner à un tête-à-tête perpétuel avec les livres d'un autre âge. L'auteur compte beaucoup sur une éducation insensible qui est le résultat de nos relations, des circonstances où nous trouvons placées, sur cette éducation naturelle et non livresque qui est le produit des réflexions auxquelles un maître habile nous provoque dès notre jeune âge.

En fait, cette même idée, a été reprise par Locke qui, organiquement est incapable de comprendre qu'on puisse accorder quelque importance à un savoir détaché de l'existence et de la réalité. Selon lui, « corrélativement, connaître c'est connaître par soi-même, dans l'expérience de l'évidence, et non se fixer aux préjugés ou chercher des démonstrations verbales » (Locke cité par Michaud, 1986, p.45). Il ajoute « toutes les idées sont acquises par l'expérience » (Locke cité par Gilson, 2003, p.3).

Dans la pédagogie des conditions, Pestalozzi présente une pédagogie pour que quelqu'un qui ne se sait faire quelque chose apprenne à le faire en le faisant, tout en mobilisant ses connaissances dans des situations bien déterminées. Pour lui, « la pensée et l'action doivent être l'une à l'égard de l'autre, comme la source et le ruisseau, l'arrêt de l'une doit entraîner l'arrêt de l'autre réciproquement » (Pestalozzi cité in Arenilla et al. 2007, p.266). Ainsi, il définit cette pédagogie comme étant « une pédagogie qui crée les conditions pour que l'apprentissage s'effectue, pour ce miracle extraordinaire et invraisemblable se fasse » (Pestalozzi cité in Stoëtard et Jamet, 1998, p.30).

« L'amour pour principe, l'ordre pour base, le progrès pour but » (Jolibert, 2004, p.59). Il s'agit de la devise du positivisme dont Auguste Comte est le créateur. Cette éducation vise le développement et l'acquisition des valeurs positives qui doivent gouverner l'esprit certes, mais aussi le caractère et le cœur de tout de l'homme. Ainsi, pour atteindre ces buts, l'élève doit être placé dans des situations concrètes où toutes les expériences, des plus signifiantes aux plus marquantes, des plus intellectuelles aux plus affectives, doivent être présentées pour qu'il puisse mobiliser ses capacités et ses compétences. Pour le fondeur du positivisme, « il n'y pas d'expérience directe, toute expérimentation est mediée par l'artifice d'une théorie » (Grange, 2006, p.13).

Dewey au XIXème siècle, a clairement traité la question des situations concrètes dans lesquelles doit se trouver l'élève. Il dit que toute éducation doit mettre l'enfant dans les conditions sociales qu'il vivra hors de l'école pour qu'il apprenne à s'y mouvoir de lui-même avec ces capacités d'enfant dans des conditions dégagées des préoccupations des adultes. Cela signifie que l'enfant doit être dans des situations où il se trouve obligé de mobiliser ses aptitudes. Ces situations représentent selon lui, la vie-vie aussi réelle et vitale pour l'enfant

que celle qu'il mène à la maison, dans son quartier ou sur le terrain de jeu. C'est pourquoi, nous pouvons dire, que si on tente de développer les capacités de l'élève, sans se référer au choix et à l'organisation des moyens dans des situations concrètes, ce sera une erreur fondamentale. Ainsi, lorsqu'un enfant a envie de faire quelque chose ou construire quelque chose et il a croisé un problème, il faut le laisser faire ; sa première impulsion est d'essayer de s'en sortir, mais on le laisse agir seul ; en mobilisant ses capacités, il apprendra plus que si on lui montre ce qu'il doit faire. Selon Dewey, « l'éducation expérimentale donne un sens et une direction aux impulsions de l'enfant sans les lui imposer » (Dewey, 1990, (1916), p.20).

Si Dewey a étudié la question des situations en la reliant la plupart du temps au contexte social, pour Vygotski, l'expérience étant largement de l'ordre de l'action en situation. C'est pourquoi, il considère « qu'en soi, l'apprentissage des mots et leur attachement à des objets n'entraînent pas la formation d'un concept, il faut que le sujet de l'expérience rencontre un problème […] (Vygotski cité par Vergnaud, 2000, p.70). Cela signifie que l'élève arrive à comprendre les concepts étrangers tout en se trouvant face à des problèmes dont leur réalisation impose la mobilisation des connaissances afin d'en trouver la solution. Ainsi, Vygotski ajoute : « il ne s'agit plus seulement d'évaluer un sujet épistémique mais un sujet confronté quotidiennement à des situations bien réelles d'existence » (Vygotski in Brossard et Fijalkow, 1998, p.126). Dans cette vision, Vygotski traite ce qu'il nomme « la zone proximale de développement ». Cette dernière est définie comme étant : la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Arenilla *et al.,* 2007, p.326).

À notre sens, ce concept semble être très opérationnel pour ceux qui doivent conduire des apprentissages et approfondir une réflexion didactique. Du fait qu'il nous permet de s'interroger sur l'étayage que l'adulte doit mettre en place pour favoriser le déplacement de la zone proximale. Cette conception vygotskienne se ressemble à l'APC. Elle peut orienter l'attention du sujet tout en lui donnant les moyens nécessaires pour construire une représentation adéquate à la tâche. Ce qui conduit à chercher quelles sont les représentations,

les stratégies, les procédures mobilisables chez le sujet. Cette thèse est appliquée dans l'APC. Elle invite à proposer des activités d'apprentissage à l'enfant, moins en fonction des compétences qu'il ne maîtrise pas encore mais qu'il est susceptible de mettre en œuvre pour acquérir l'apprentissage prévu.

Sans être un penseur de l'éducation, Piaget s'y toujours intéressé. Les situations d'apprentissage jouent pour lui un rôle incontournable dans le processus enseignement/ apprentissage. Piaget parle de l'activité en termes d'expérience et de découverte. Elle est liée au fait que l'éducation doit répondre à un besoin. Or, celui-ci doit être expérimenté par l'élève, c'est-à-dire qu'il doit correspondre à « une réalité vécue ». Ainsi, il semble nécessaire que l'enfant soit placé dans une situation où il exerce une certaine activité lui-même. Par ses activités, il construit ses propres instruments opératoires pour comprendre le monde ; car « une expérience qu'on ne fait pas soi-même avec cette liberté d'initiative n'est, par définition, plus une expérience, mais un simple dressage sans valeur formatrice faute de compréhension suffisante du détail des démarches successives » (Piaget, 1998, p.25). C'est pourquoi pour aider les élèves à agir, et à généraliser les opérations exercées, « le maître doit proposer un grand nombre de situations et d'expériences» (Piaget, 1998, p.22). En effet, pour lui, la création des situations n'est pas limitée au rôle du maître, mais il s'agit de la pédagogie toute entière : « c'est pourquoi, la tâche essentielle de la pédagogie ne peut consister qu'à créer des situations où l'enfant soit amené à opérer par lui-même, que le domaine d'activité soit la physique, la mathématique, les sciences naturelles, le français, etc. » (Dolle, 1991, p.227). Cependant, nous aimerons retenir de la conception piagétienne de la pédagogie l'idée, que pour comprendre il faut créer, créer les instruments et les situations qui nous permettent d'agir et de comprendre le monde.

En somme, nous pouvons conclure avec Meirieu que : « Mobilisé sur un projet qui l'intéresse, un enfant est capable de dépenser une énergie considérable d'effectuer des recherches sophistiquées, de dépasser les difficultés, voir les échecs, qu'il rencontre. Quand l'intérêt est là, l'effort semble aller de soi : on ne rechigne pas au travail, on s'investit sans compter et l'on n'a pas besoin, pour avancer de se comparer toujours aux autres » (Mérieu, 2004, p.73).

2-3.5) Le développement individuel de l'apprenant, de sa personnalité et de ses capacités

L'importance donnée à l'élève, comme élément de l'éducation, la valorisation de l'élève lui-même et la prise en compte de ses facultés ou de ses potentialités, ne sont pas nouvelles. Jean-Jacques Rousseau dans son *Emile* (1762) fait de l'enfant « élève pour son état », le fondement d'une éducation bâtie suivant les lois de la nature. Ce qui est nouveau, c'est l'utilisation de cette référence pour bâtir une pédagogie, lien moteur entre la réalité enfantine et l'école. De fait, l'idée d'apprenant devient un concept pédagogique. Ainsi, nous pouvons dire que la pédagogie recherche alors une homogénéité avec la logique propre à son activité, à son développement.

Rabelais avec son ample et large programme d'éducation, embrasse tout, contient tout. Une telle éducation vise sans doute au développement et à la formation intégrale de l'homme, à une culture équilibrée et intensive au moyen d'une continuelle activité de toutes les facultés du corps et de l'âme. Comme le dit Michelet : « cette éducation et ce programme élèvent l'homme même en toutes ses facultés, et au complet. Il croit que loin de multiplier la nature, il faut la développer toute entière, le cœur, l'esprit, le corps » (Michelet, 1869, p.167). Rabelais a bien présenté cette idée dans le programme encyclopédique d'éducation et développement total de l'être humain qu'il précisera dans le *Gargantua* (livre1). Pantagruel doit devenir « un abysme de science », sans oublier son corps.

« Quant à la cognoissance des faicts de nature, je veulx que ty adonnes curieusement, qu'il n'y ait mer, riviere, ny fontaine dont tu cognoisse les poissons ; tous les oiseaux de l'air, tous les arbres… toutes les herbes de la terre, yous les métaux cachés au ventre des abysmes, les pierreries de tout Orient et Midy, rien ne te fut incognu » (Rabelais cité in Lefebvre, 2002, p.144).

On constate que l'ambition de l'homme rabelaisien c'est de s'égaler au Tout. En outre, Rabelais a encore traité la question de l'homme en montrant que le problème posé par Panurge est un problème humain- celui de l'amour ou de la liberté- qui nécessite une prise en compte globale de l'être humain. Et comme l'explique Joukovski dans la préface du Quart livre du Rabelais : « Que le véritable but du voyage, en effet, n'est pas la réponse au problème posé par

Panurge, la question du mariage-mais la formation de cet individu, préliminaire indispensable à la vie conjugale ». (Joukovski in Rabelais, 1993, (1552), p.14). En bref, Rabelais, a eu le génie de pressentir la possibilité du développement total de l'être humain, c'est-à-dire l'éducation polytechnique qui paraît indispensable pour que les membres de la société puissent choisir librement une profession et ne pas être attachés toute leur vie à une profession unique.

Rabelais a présenté dans son œuvre un programme intensif mais qui n'est pas un « encyclopédisme» détaché de la vie. L'éducation que reçoit l'élève de Rabelais est sportive au sens le plus « moderne» du mot. Elle ne va pas dans le sens d'un intellectualisme abusif. La tête de l'adolescent ne se remplit pas d'abstractions. Ponocrates demande à Gargantua de s'intéresser au travail humain et à la pratique, de les « considérer», de tirer l'enseignement des inventions. Il dépasse donc en un sens la séparation du travail manuel et du travail intellectuel. En outre, comme le décrit Cusset : Ce curriculum stupéfiant quant à sa diversité et sa densité est tel qu'il n'est pas loin d'approcher du savoir universel auquel ailleurs, tout étudiant, à la Renaissance, aspirait. Car si ce programme d'études est ici destiné à un jeune prince, il ne fait peur à aucun de ses compagnons. (Cusset, 1992, p.130).

Rabelais, a aussi traité la question de développer la personnalité de l'élève en prenant en considération toutes ses aptitudes et ses compétences. Comme la plupart des humanistes contemporains, il fait sienne la formule d'Erasme cité par Lazard : « on ne naît pas homme, on le devient » (Lazard, 1993, p.191). C'est pourquoi son programme a englobé toutes les disciplines qui développent les capacités de l'homme et le rendre responsable.

Nous pouvons dire que l'éducation de Pantagruel a proposé un plan d'études qui prépare la culture humaine la plus complète qu'on puisse rêver ; c'est le promoteur des méthodes d'instruction objectives, qui sont fondées sur l'observation directe des choses, et aussi des méthodes actives, qui font appel à l'initiative personnelle de l'élève. Comme le signale M Samuel G Williams : « Rabelais, n'a rien omis de ce qui est d'une importance vitale dans nos procédés modernes d'instruction » (Samuel G Williams, 1892, p.57).

Au XVIème siècle, Montaigne prônait la nécessité de développer dans chaque élève les facultés qui font l'homme, qui développent les capacités de la personne. Avant que les élèves ne soient des avocats, des médecins, des professeurs etc, il faut qu'ils songent à devenir des

hommes. C'est-à-dire, avoir des intelligences ouvertes, capables de tout comprendre, des cœurs sensibles sachent comment aimer tout ce qui est digne de l'être. C'était l'idée de Piaget sur l'éducation de Comenius qui considère que : « L'éducation n'est pas seulement une formation de l'enfant à l'école ou dans la famille : c'est un processus qui intéresse la vie entière de l'homme et ses multiples adaptations sociales » (Piaget, 1993, p.100). « Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvu de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupide, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation » (Rousseau, 1964, p.7). Ce qui a été dit par Rabelais : « Qui insiste sur la vulgarité de la nature sans l'éducation » (Glauser, 1965, p.183).

En lisant Jean-Jacques Rousseau, nous croyons moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation. En effet, malgré tant de changements réalisés, les écoles ont puisé de son discours éducatif l'essentiel de ses principes pédagogiques : le développement de l'enfant, de ses capacités et le respect de sa liberté, etc.

Pour Rousseau, l'éducation n'est pas une simple information, une acquisition du savoir, mais une action profonde qui raffermit dans l'enfant les potentialités qui se trouvent déposées en lui et leur permet de se développer par l'exercice pour l'amener à réaliser en lui la perfection de la nature humaine. C'est pourquoi, son but essentiel dans l'éducation c'est le développement de l'être humain : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains […], il sera premièrement homme » (Rousseau cité par Trousson, 1993, p.178).Ce que nous devons signaler, c'est que les modes de développement de l'enfant doivent êtres scrupuleusement observés et respectés ; parce que ne pas les respecter, conduirait à la perversion de l'enfant. Rousseau n'a jamais négligé l'importance de révéler les capacités de l'enfant. C'est pourquoi, il visait de développer en lui l'ensemble de ses possibilités, du fait que toutes ses compétences doivent apparaître : « ces cinq sens en s'entraînant à mesurer les distances, en développant son oreille par le chant, son toucher par les contacts, sa vue par le dessein, qu'il découvre la géométrie en comparant de figures. Etc. (Trousson, 1992, p.115). Si Rousseau a précisé les capacités à étudier, Locke les a généralisées, du fait que son but vise à élargir toutes les aptitudes de l'élève dans tous les domaines : la danse, la musique, la peinture, etc.

Quant à Diderot, l'éducation a pour rôle d'aider à la manifestation des dons naturels de la personne. Ainsi, en répondant à la question : en quoi consiste l'importance de l'éducation ? Il déclare : ce n'est point de tout de faire du premier enfant communément bien organisé ce qu'il plaît à ses parents d'en faire, mais de l'appliquer constamment à la chose à laquelle il est propre ; à l'érudition, s'il est doué d'une grande mémoire, à la géométrie, s'il combine facilement des nombres et des espaces ; à la poésie si on lui reconnaît de la chaleur et de l'imagination ; et ainsi des autres sciences, et que le premier chapitre d'un bon traité d'éducation doit être de las manière de reconnaître les dispositions naturelles de l'enfant (Diderot, 1983, p.34). Or, nous constatons que nous nommons, aujourd'hui, ces dispositions par « aptitudes » qu'il faut développer chez l'élève.

Dans son éducation à la paix, Maria Montessori, énonce sa fin qui n'est rien moins qu'une réforme universelle qui permet le développement intérieur de la personne humaine, qui donne à chacun une conscience plus claire de la mission de l'humanité et qui favorise l'amélioration de la situation sociale, car pour elle : « L'enfant n'est pas un adulte en miniature » (Montessori, 1996, (1949), p.37). Par-dessus tout, Montessori a reconnu que le regard de l'adulte sur l'enfant devait s'inverser : l'enfant peut beaucoup apprendre à l'adulte sur lui-même et n'est pas seulement un être à élever, et encore, oins à dresser. Ce respect absolu de l'enfant est le principe de la pédagogie. En outre, pour elle ce développement de la personne s'effectue également par les travaux de groupes, car nul ne peut travailler seul. Dès lors, toutes les activités issues de ces travaux appellent des coopérations, donc une part personnelle et autonome d'engagement. Et c'est ainsi que la vie évolue. Par suite, une forme intéressante de travail apparaît : « elle fait progresser l'individualité, ce qui, à son tour, renforce la personnalité » (Montessori, 1996, (1949), p.85). De cette façon, l'école s'efforce de développer en la disciplinant, la sociabilité innée de l'enfant.

Pour Freinet, le développement des élèves ainsi que de leur capacité et leur personnalité, ne peut s'effectuer que si l'orientation de l'école change. En effet, ce qui nous intéresse dans l'éducation, ce n'est pas la seule acquisition des connaissances et le développement du savoir : « Mais la formation humaine et sociale du travailleur et le développement du vouloir» (Maury, 1998, p.83).

Freinet insiste sue un enseignement basé sur l'activité de l'élève parce que ce dernier ne peut se développer que par son travail.

Si Rabelais s'est basé sur un programme « gigantesque » pour développer la personnalité des élèves ; Decroly est allée plus loin. Il a décrit un enseignement basé sur la sécurité affective, le contact avec la nature, un enseignement fondé sur les activités proposées aux enfants, donc sur leur activité. L'application de ces trois principes aboutit à la formation de l'enfant actif, autonome et aide au développement de la personnalité des élèves. Par suite, étudier la personnalité des élèves, c'est extérioriser les valeurs qui la constituent. Pour lui, dans l'éducation : « Il s'agit de faire vivre l'enfant, de le faire devenir un homme dans le vrai sens du mot et pour cela de développer rationnellement ce qu'il a de meilleur et de plus élève en lui : l'intelligence, la volonté, le sentiment » (Decroly cité par Besse, 1982, p.37).

2-3.6) L'intégration des matières.

Chaque jour malgré les routines, la scène qui se joue au sein de la classe est nouvelle, avec des situations imprévues qui demandent de réagir en appréciant les contraintes, les enjeux et les solutions à apporter. En fait, « enseigner » réclame de s'appuyer sur des habitudes pour mieux ajuster la mise en œuvre des changements qui semblent primordiaux et nécessaires à la conduite des multiples tâches qui composent l'enseignement des disciplines et la conduite du groupe classe. C'est pourquoi, l'exercice de ce métier demande régulièrement de faire des choix sur le contenu, la méthode, la progression et sur les remédiations. En cela, le maître devient un évaluateur et un décideur. Lui seul prend en dernier recours la décision d'agir, de porter la responsabilité d'un changement et de le rendre effectif par son action personnelle. Acteur principal de l'école, il mène bien sa classe comme il l'entend. Mais dans une approche comme l'APC où les matières sont intégrées un changement institutionnel doit prendre lieu consistant à avoir une réflexion en équipe pédagogique sur les finalités de l'enseignement. D'où la nécessité d'une coopération efficace entre les formateurs. Du fait que les enseignants doivent faire appel à de multiples compétences, disciplinaires, didactiques, techniques et aussi personnelles. D'après Maria Montessori : « l'enseignant lui-même est tenu d'acquérir de bonnes connaissances dans chaque sujet » (Montessori, 2003, (1948), p.19). En effet, l'idée d'intégrer les matières n'est pas nouvelle. Partant d'une critique du programme d'enseignement, Decroly a proposé de le remplacer par « un programme d'idées associées »,

qui s'est montré efficace dans les écoles pour arriérées et normaux. Ce dernier consiste, comme son nom l'indique « a relié simplement les matières d'enseignement les uns aux autres » (Maury, 1998, p.27).

En outre, trop souvent les collègues d'un même établissement ne sont, les uns pour les autres, qu'un nom, une silhouette, associée à une discipline. Pourtant, les enseignants comme personnes ont besoin les uns des autres pour échanger leurs problèmes de didactique leurs procédés des pédagogiques, leurs trouvailles et leurs difficultés, leur point de vue sur un élève, ou leurs soucis personnels. Et comme l'affirme Rogers : « la solidarité y est nécessaire pour faire respecter le règlement et se soutenir mutuellement » (Rogers, 2008, (1972), p.63). L'idée de l'équipe pédagogique est ancienne puisqu'elle est déjà détaillée dans une circulaire du 15 Janvier 1908. Depuis, elle a fait l'objet de plusieurs décrets précisant sa composition et ses attributions. Elle est présentée par ce qu'on appelle « le conseil des maîtres de l'école ». Ce conseil « se réunit au moins une fois par trimestre (…). Il donne son avis sur tous les problèmes concernant la vie d'école(…). Il apprécie la capacité des élèves (...) » (Arenilla *et al.* 2007, p.70-71).

2-3.7) Un petit nombre d'élèves pour chaque maître

Dans une APC, une question lancinante accompagne la vie des classes. Celle des effectifs. Les effectifs ont beaucoup fluctué dans le temps. Les classes d'autrefois étaient très chargées, quel que soit le niveau de scolarité. Jusque dans les années 1950, il n'était pas rare de rencontrer des classes de l'élémentaire avec 40 ou 50 élèves. Mais le fait de limiter le nombre des apprenants dans une classe n'est pas nouveau. Diderot l'a déjà exigé en disant : « il ne faut pas donner trop d'enfants à un même instituteur) (Diderot, 1983, p.141).

2-3.8) La nouveauté de l'APC

En étudiant les principes de l'APC à travers les siècles, nous avons remarqué à quel point cette méthode d'enseignement peut ne constituer qu'un habillage moderniste des pratiques pédagogiques les plus traditionnelles et sélectives. La découverte de l'enfant actif et

acteur de ses apprentissages, la création des situations-problèmes, etc., de maints principes ancrés dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage.

Dès lors, quelle nouveauté présente l'APC, en vérité, aux yeux des contemporains, si généralement ses principes sont attribués à l'histoire de l'éducation ?

À notre sens, durant la scolarité de base, à travers les siècles, l'élève apprenait à lire, écrire, compter, mais aussi à raisonner, expliquer, observer, dessiner, et des dizaines d'autres capacités générales. En outre, il assimilait des connaissances disciplinaires, mathématiques, histoire, géographie etc. Mais en dépit de tout cela, l'école n'éprouvait pas le besoin de relier ces ressources à des situations précises de la vie. Lorsqu'un élève demande pourquoi on apprend ceci ou cela, la justification est en général fondée sur les exigences de la suite du cursus ; il faut apprendre à compter pour apprendre à résoudre des problèmes, apprendre l'orthographe ou la grammaire pour être capable de rédiger un texte etc.

Jadis à l'école, on ne travaillait pas le transfert et la mobilisation et on ne donnait pas assez d'importance à cet entraînement. Si bien que les élèves aient accumulé des savoirs et aient passé des examens, mais ne parvenaient pas à mobiliser ces acquis dans les situations de la vie, au travail etc.

Cependant, la nouvelle génération des élèves se trouve confronter à un avenir très différent pour lequel les élèves auront plus besoins d'habileté de compréhension que celles comprises dans leur ancien enseignement. Du fait que les phénomènes de mondialisation et de globalisation devraient avoir un écho en éducation et en formation, car, si les étudiants acquièrent la connaissance de matière passive, ils ne pourront pas développer des habiletés qui leur permettront d'entrer dans un monde d'initiative personnelle et de travail de collaboration. Alors, il est temps que l'enseignement prépare les étudiants à exerces convenablement dans leur milieu de travail, car pour eux ils existent un grand fossé entre la formation à l'école et les compétences réellement acquises en milieu de travail. En effet, l'APC fait appel et référence à la vie. De façon assez globale, l'élève apprend pour devenir un bon citoyen, se débrouiller dans la vie, avoir un bon travail, prendre soin de sa santé etc. Ainsi, de nouveaux principes au-

delà de la mémorisation et l'application de savoir-faire, ce sont les processus d'identification, de combinaison, de transfert, de généralisation et de métacognition qui sont mis à l'honneur.

Autrefois, pour désigner le rapport entre l'élève et les contenus d'apprentissages, les termes les plus utilisés étaient « découvrir, raisonner, assimiler, initier ». Tandis que dans une APC, le « construire » est beaucoup plus souvent utilisé. Et pour désigner les activités en classe, les termes « leçons » et « exercices » sont plutôt remplacées par « situations », « tâches », « projets », « énigmes ».

En outre, l'APC a placé d'abord la mobilisation des savoirs au centre des préoccupations de l'école. Ainsi, toute application de l'APC implique à s'interroger sur la question de la pertinence sociale des savoirs enseignés. Aussi, permet-elle d'affronter un des défis majeurs de l'école d'aujourd'hui : redonner du sens, aux yeux des élèves, au travail scolaire. Ensuite, nous avons remarqué à travers notre étude, que contrairement aux méthodes traditionnelles, l'APC permet au système scolaire de disposer des définitions stables et standardisées des niveaux d'études attendus aux différents paliers de la scolarité obligatoire. Ici aussi, la nouveauté et le progrès sont considérables. À notre gré, cette avancée permet de minimiser et de réduire la concurrence féroce que se faisaient les établissements scolaires, et de lutter corrélativement contre l'échec scolaire.

Enfin, l'APC a assuré le développement du langage commun entre les différents enseignants et surtout, en montrant qu'au-delà des spécificités disciplinaires, ce sont bien souvent des compétences proches qui sont visées.

2-3.9) Éléments de conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les compétences à enseigner n'existent pas en stocks. Elles ne peuvent être étudiées qu'en situation, qu'en fonction des contextes singuliers. Ainsi, elles seraient donc des connaissances mises en action de manière efficace face à une famille de situations inscrites dans un contexte. Dans ce cadre, il s'agirait de connaissances primordiales pour identifier et résoudre de problèmes réels, de la possibilité de les mobiliser à bon « escient ».

Concernant les programmes d'études par compétences, nous avons remarqué au cours de notre analyse, que, s'ils ne sont pas traités en relation étroite avec maints aspects du curriculum, précisément l'activité et le rôle de l'enseignant ainsi que les dispositifs propres à en favoriser l'actualisation et le développement, et s'ils ne prennent pas en considération les différents contraintes propres au contexte institutionnel dans lequel ils s'actualisent, l'usage de la notion de compétences comme base pour l'organisation des plans d'études risque de rester un simple « effet de mode ». Cela revient à ce que les compétences ne se limitent pas à être uniquement une modalité d'élaboration des programmes mais elles renvoient aux différents aspects centraux du curriculum. Autrement dit, en introduisant l'APC dans les curricula, ce ne sont pas juste les contenus curriculaires, les programmes d'études qui sont appelés à changer, mais il s'agit de tout un changement profond du métier d'enseignant et celui d'élève, de l'organisation du travail enseignant et la formation des enseignants, du changement du rôle de divers acteurs de la formation et la place même de l'école dans la société.

En ce qui a trait à l'APC, nous avons essayé de décrire une approche qui vise un apprentissage renouvelé, s'appuyant sur l'apport des sciences cognitives et non pas une approche qui substitue le concept de compétence à celui d'objectif sans que la formation en soit pour autant repensée. En outre, nous avons déduit que viser le développement de compétences n'exclut pas la présence d'objectifs d'apprentissage plus spécifique, mais nous ramène à insister sur la nécessité de les intégrer à des visées de formation plus large et à plus long terme puisque dans une APC la compétence renvoie à l'individu et à ses habiletés propres. Il faut mettre l'activité de l'élève au centre de ses apprentissages, de l'inscrire dans des situations plus ouvertes, tout en laissant la place à la créativité du sujet concerné.

Le développement des compétences professionnelles de l'enseignant semble être un des principaux traits caractérisant l'APC, parce que c'est à lui de décider des moyens appropriés permettant d'atteindre des visées de formation privilégiées. C'est pourquoi, il faut qu'il se dispose de nombreux savoirs de divers ordres.

De plus, nous avons remarqué au cours de notre analyse que l'APC privilégie la différenciation pédagogique, cela signifie qu'elle met l'accent sur l'importance d'adapter les pratiques à la diversité des élèves, de sortir de l'uniformité, sans individualiser l'apprentissage,

mais de recourir à une organisation plus souple, à des dispositifs plus variés, tout en laissant la place au travail coopératif.

En effet, l'APC ne se limite pas à une modification et à changement des programmes d'études, mais touche le système éducatif dans son ensemble. Ainsi, elle implique une transformation des finalités même de l'école et des différents moyens mis en place par le système éducatif.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'APC avec tout ce qu'elle présente de caractéristiques et de principes, se réfère aux théories de l'apprentissage et plus particulièrement à la théorie constructiviste, et à la théorie cognitiviste. Du fait qu'il s'agit d'une interaction entre le sujet-élève et son environnement, d'une certaine assimilation des données nouvelles à la structure antérieure de l'élève en vue d'une nouvelle réorganisation où les acquis sont utilisés dans d'autres situations. De plus, dans une APC l'apprentissage est assimilé à un traitement d'information ; à une prise d'information, à une prise de décision, à la résolution des problèmes, à la prise de conscience des démarches. Etc.

« Faire du neuf avec du vieux » ce que semble être l'APC dans l'enseignement des langues. En effet, l'APC avec tous ses principes n'est pas exclusivement une nouvelle approche dans l'enseignement, mais cela ne nie pas la nouveauté qu'elle a ajoutée au domaine de l'enseignement-apprentissage à nous enseignants du XXIe siècle.

2-3.10) Synthèse de la première partie : « de la complexité de la notion de compétence à sa modélisation didactique »

Dans cette première partie intitulée « *de la complexité de la notion de compétences à sa modélisation didactique »,* nous avons examiné les divers usages du concept de compétences dans des contextes variés : celui de l'entreprise et de l'organisation du travail, celui des sciences du langage, celui de la psychologie pratique, celui enfin des nouveaux programmes d'études en lien étroit avec les changements curriculaires.

En dépit des problématiques propres et spécifiques à chacun de ces contextes, il se dégage de la notion de compétence un certain nombre de caractéristiques ou d'idées clés qui semblent assez largement partagées et témoignent, d'un mouvement de fond. Nous les présentons par le tableau suivant :

Tableau 8 : Les caractéristiques de l'APC

Quelques caractéristiques clés de la notion de compétence	Quelques éléments d'explication de ces caractéristiques
La compétence ne se donne jamais à voir indirectement	Elle ne peut être appréhendée à partir de seules manifestations observables, mais réfère plutôt aux structures hypothétiques qui sous-tendent l'action.
La compétence est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce	Elle est indissociable de l'individu qui la porte et du contexte dans lequel elle s'exerce. Elle conduit donc à placer l'individu au centre de l'analyse, mettant l'accent sur ce qui se passe dans la tête de la personne lorsqu'elle agit dans un contexte déterminé, plutôt que sur ce qui est requis par la tâche.
La compétence est structurée de façon combinatoire et dynamique	Elle ne réside pas dans la somme des éléments qui la composent mais dans leur organisation dynamique. Ainsi conçue, elle présente à la fois une structure générale permettant de guider l'action spécifique et une combinatoire particulière de ressources, tant externes qu'internes , à travers laquelle cette structure s'actualise dans un contexte donné.
La compétence est construite et évolutive	Elle ne doit pas être appréhendée comme un objet statique mais comme un processus dynamique en constante évolution, cette évolution étant fortement liée au contexte dans lequel elle s'effectue et à la reconnaissance dont elle fait l'objet.
La compétence comporte une dimension métacognitive	Elle suppose une compréhension de la situation, mais aussi une compréhension de la manière dont on s'y prend pour être efficace. La dimension métacognitive de la compétence donne à voir le rôle heuristique que les savoirs davantage formalisés sont appelés à jouer dans la pratique.
La compétence comporte une dimension à la fois individuelle et collective	La compétence est socialement située et comporte donc une double dimension individuelle et sociale ou collective. Si les compétences individuelles contribuent à la compétence collective, celle-ci se développe à son tour à la faveur d'une amélioration constante des compétences individuelles.

En effet, sans faire l'objet d'une définition consensuelle et standardisée, le concept de compétence nous paraît constituer un outil conceptuel primordial pour traiter des phénomènes interactifs complexes de nature à la fois individuelle et sociale. Cette notion ne semble pas être exempte de choix idéologiques ce qui invite de nombreux auteurs à s'interroger sur ses usages sociaux ou savants et ce dont ils sont le signe (Crahay 2006, Dolz et Ollagnier 2002, Fourez 1999, Ropé et tanguy1994, entre autres.)

En ce qui a trait aux programmes d'études par compétences, ils s'inscrivent dans cette même mouvance. Dans cette partie, nous nous sommes appuyées sur quelques exemples concernant l'élaboration et l'application de l'APC dans plusieurs pays, tout en dégageant ses points faibles et forts. En effet, née du constat que l'école enseigne des savoirs morts, détachés de toute réalité extérieure, l'APC est la base de toutes les actions d'enseignement et de la nouvelle reforme, afin d'articuler au mieux les savoirs et leur application dans le monde extérieur. Autrement dit, loin de négliger les savoirs l'APC leur donne une force nouvelle, en les liant à des situations complexes, à des problèmes, a des projets. Ainsi, elle devient un concept clé et un dénominateur commun pour élaborer des programmes d'études au primaire comme au secondaire. Cette élaboration est justifiée par l'évaluation des théories d'apprentissage, précisément le passage d'un paradigme behavioriste à un paradigme cognitiviste ou socioconstructiviste. Dans cette vision, il dénote le souci de rendre les apprentissages effectuées a l'école plus signifiants et pertinents, et de solliciter davantage l'activité cognitive de l'élève et son implication dans ses propres démarches d'apprentissage. Les actions de l'élève deviennent l'outil principal de son apprentissage. Dans une APC, il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés mais bien de définir et d'élaborer des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de ces contenus disciplinaires. Dès lors, le contenu disciplinaire n'est plus une fin en soi, il semble être un outil au service du traitement des situations, au même titre que d'autres ressources. En parlant des reformes scolaires, nous citons le cas du Liban. En effet, vers les années quatre-vingt-dix, le Liban a procédé à une vaste reforme pédagogique qui a transformé le cursus de français et a entraîné une refonte des manuels scolaires. Cette dernière vise à ce que « l'enseignement du français devra assurer à l'apprenant la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit dans toutes les

situations de communication vécues à l'école, ou en dehors de l'école, en compréhension comme en production. Il devra également permettre à ceux qui accèdent au marché du travail d'avoir recours à cette langue toutes les fois que l'exercice de leur profession l'exige » (Le CRDP, 1997, p.5).

En se basant sur ces principes, le CRDP a fixé des objectifs généraux et spécifiques par compétences. Ces dernières sont décrites sous la forme des quatre compétences à savoir : la CO, la CE, l'EO, l'EE. À notre sens, cette reforme du système éducatif n'a pas atteint son but visé. Aujourd'hui, après tous ces années le taux élevé d'échec scolaire est toujours présent, la conception de l'élève comme un récepteur passif est dominante dans la plupart des écoles libanaises. Etc. La question qui demeure est la suivante : les responsables du CRDP sont-ils compétents pour former à la compétence, eux qui sont le produit et le symbole de la reconnaissance du savoir par le diplôme?

Du point de vue personnel, et en partant de la réalité des conditions de l'enseignement au Liban, nous pensons qu'on a vraiment besoin d'une réforme approfondie basée sur une nouvelle méthode, une approche partant des besoins des élèves, des conditions du travail, des exigences de la société libanaise. C'est pourquoi, une approche telle que l'APC peut aider le système éducatif libanais à s'améliorer tout en améliorant les formes d'apprentissage. Mais face à une telle approche de maintes interrogations se posent : les enseignants peu ou mal préparés à cette reforme de leur pratique ne risquent –ils pas de plaquer la référence aux compétences sur leurs modèles précédents? Dans ce cas, les compétences évaluées ne seront-elles pas réduites à des simples connaissances acquises ou rendues opérationnelles?

Nous avons remarqué que l'APC est basée sur des situations- problèmes, elles sont tournées vers l'actualisation, l'effectivité, la mise en œuvre, au contraire des connaissances qui impliquent la réflexivité, l'apprentissage. Ainsi, dans le système éducatif libanais fondé essentiellement sur un emploi de temps limité et précis, la diffusion de l'APC ne paraîtra pas surprenante quasi inapplicable?!

Ces questions posées à l'égard de l'application de l'APC au Liban restent abstraites vu qu'on est loin du terrain libanais. C'est pourquoi, une étude approfondie du terrain éducatif libanais s'impose afin de répondre à toutes ces interrogations.

PARTIE II

«IMPACT DE L'INTRODUCTION DE l'APC SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF LIBANAIS: RÉALITÉ ET PERSPECTIVES »

Dans cette partie nous présenterons notre partie pratique concernant l'application de l'APC au sein des écoles publiques libanaises. Nous essayerons d'étudier l'impact de l'APC sur le système éducatif libanais. Nous pensons à un curriculum basé sur une APC compatible avec l'enseignement au Liban.

Chapitre 3

Cadre théorique de l'étude du terrain

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, que l'on arrive à maîtriser parce que l'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. Mal délimitée ou mal comprise, évangélisée par certains, décriée par d'autres, cette notion a fait débat au sein des écoles. En effet, née du constat que l'école enseigne des savoirs détachés de la vie réelle, la notion de compétence a commencé à faire son apparition dans les études pédagogiques, afin d'articuler au mieux les savoirs et leur application dans le monde extérieur. Ainsi, au-delà d'un certain effet de mode, elle cristallise le souci de dépasser les modes usuels de formation, précisément ceux qui visent uniquement à la transmission des savoirs institutionnalisés.

Fondée sur les recherches en psychologie cognitive et sur l'expérience en entreprise, l'APC est inspirée des travaux du socio-constructivisme. Or la littérature sur l'APC est pléthorique et s'est cristallisée en Belgique dans le *Décret Missions.* La notion s'est ensuite répandue dans les programmes de différents réseaux.

L'APC répond à la demande faite par l'école mais rarement atteinte, de lutter contre les savoirs enterrés, les connaissances inertes, celles-là même que Whitehead fustigeait déjà en 1929 : « lorsque nous proposons une tâche cognitive aux enfants, nous devons être conscients du danger que représentent ce que j'appelle les idées inertes, c'est-à-dire les idées qui sont reçues par le cerveau sans être utilisées, mises à l'épreuve ou employées dans de nouvelles combinaisons ». En outre, l'APC vise à lutter contre la fragmentation des apprentissages, s'attache à « un petit nombre de situations fortes et fécondes », et suppose « un certain nombre de préalables matériels, une bonne formation des enseignants, un petit nombre d'apprenants pour chaque maître ». De plus, l'APC signifie « une attention portée au développement de l'apprenant, de ses capacités et de sa personnalité ». Elle exige un changement efficace au sein de l'école concernant le rôle de l'étudiant et du maître ; l'APC porte une attention accrue à la manière dont l'élève apprend et utilise ses connaissances.

Dans une APC, l'évaluation est l'élément central du dispositif d'apprentissage dans une perspective formative où l'évaluation est conçue comme étant un outil aidant à la fois l'élève à apprendre et l'enseignant à le guider dans sa démarche d'apprentissage. Ainsi, elle est décrite comme étant un moyen de régulation des apprentissages et un instrument d'ajustement pédagogique. L'APC s'est répandue dans maints pays.

Concernant le Liban, nous pouvons dire que la guerre qui a éclaté en 1975 et qui a duré plus de vingt ans, a eu des conséquences désastreuses dont le pays n'a pas encore fini de se remettre dans tous les domaines de la vie publique. Le secteur de l'éducation est peut-être celui qui en a le plus pâti. À côté de la destruction des infrastructures scolaires, relevons surtout le fait qu'il n'a plus été possible, pendant toute cette période, de procéder aux réformes nécessaires pour répondre aux besoins nouveaux et pour accompagner les changements survenus dans le monde dans ce domaine. C'est seulement depuis le retour au calme que les organismes publics concernés, à savoir le CRDP- le Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur, ont pu reprendre une activité normale.

Dès 1994, un Plan de Redressement a été élaboré qui a tracé les lignes directives d'une réforme d'un système d'enseignement. Il s'en est suivi une restructuration du système, une refonte complète des curricula et un ensemble de projets pour accompagner et compléter cette réforme. Parmi ces projets, et en vue d'améliorer les résultats de l'apprentissage des élèves, de réduire les disparités et d'augmenter les possibilités éducatives pour tous, une nouvelle approche d'enseignement et d'apprentissage est en passe d'être adoptée sur le plan national. Il s'agit de l'approche par les compétences, « celles-ci étant considérées comme le fait de pouvoir mobiliser un ensemble de savoirs et de savoir-faire intégrés dans une production intervenant comme réponse de la part de l'élève dans le cadre d'une situation-problème » (RNL, 2008, p.16). Cela signifie que l'élève doit être capable de mettre en œuvre cette même compétence toutes les fois qu'il est confronté à des situations équivalentes faisant partie de la même famille de situations.

Selon le RNL, l'avantage de cette approche est qu'elle permet de centrer les conditions de réussite sur un petit nombre de compétences de base par disciplines (on adopte, de cette matière, un point de vue élitiste quand il s'agit de prendre des décisions au niveau des évaluations sommatives ou certificatives).

Comment cette réforme a-t-elle décrit et présenté la notion de compétence dans les curricula? Pourquoi les élèves maîtrisent-ils les connaissances nécessaires pour réussir les contrôles ou les examens scolaires mais trouvent-ils une grande difficulté à mobiliser leur savoir pour comprendre et agir dans une situation concrète de la vie quotidienne, ou pour résoudre un problème nouveau dans un contexte scolaire comme affirment les responsables?

C'est à ces interrogations que nous essayerons de répondre dans cette partie de notre travail de recherche. Mais avant de présenter l'enquête et sa démarche qui constituent la base de notre étude du terrain ; il nous semble nécessaire de décrire, brièvement, le système éducatif libanais. Ce qui constitue, à notre sens, un moyen pour aborder et traiter la notion de « compétence » et « l'APC » au Liban.

3-1) Le système éducatif libanais à l'aube du XXIème siècle.

3-1.1) Réformes et innovations.

Le Liban « nation commerçante et association de minorités ethnico-religieuses » (Valdman, 1978, p.306), a toujours constitué un trait d'union entre l'Orient et l'Occident géographiquement et historiquement parlant. D'après les recherches archéologiques et historiques, depuis l'aube de l'histoire, le territoire appelé aujourd'hui Liban a été le lieu de rencontre de différentes cultures et des langues correspondantes, et a entretenu des relations poussées avec l'Occident dès le XVIème siècle, lui assurant une position originale dans le monde arabe. Ainsi, tous ces contacts avec l'Occident sont à l'origine de notre bilinguisme actuel. Parmi ces langues étrangères parlées, lues et écrites au Liban, la langue française acquiert à partir de la seconde moitié du XIXème siècle une priorité certaine sur les autres langues. Tout a commencé vers la fin de ce siècle où des écrivains libanais, à l'exemple du poète Michel Misk, décidèrent d'écrire leurs œuvres en français. En effet, si certains auteurs ont choisi le français comme langue d'expression ce fut pour affirmer une volonté de s'exprimer dans la langue de leur choix, comme l'explique François Xavier: « c'est-à-dire se démarquer de l'oppression ottomane et se vouer à la création d'une identité libanaise que certains tentaient de mettre à mal ». Ainsi, la langue française devient presque une seconde langue maternelle, « véhicule d'instruction et de culture, conjointement avec l'arabe »

(Valdman, 1978, p. 293), résultant des relations politico-culturelles amicales et fidèles avec la France, dans lesquelles tout le Liban est engagé dès l'origine.

Concernant l'enseignement, loin de suivre une orientation pédagogique unifiée de l'éducation, les écoles au Liban reflètent au contraire l'hétérogénéité de la population, sa structure multiconfessionnelle et ses différentes tendances politiques et culturelles. En effet, le Liban avait été déchiré, pendant près de vingt ans, par des événements douloureux qui l'avaient ravagé et qui avaient particulièrement touché le secteur de l'éducation. Le plan de redressement pédagogique lancé en 1994 prenait donc naturellement sa place dans le vaste programme de reconstruction économique et sociale du pays adopté par le Conseil des ministres lors de sa quinzième séance, en date du 17/8/1994, et à la lumière des options fondamentales de ce plan dans ses dimensions intellectuelle, humaine, nationale et sociale, de ses objectifs pédagogiques et de sa politique éducative s'inscrivent des programmes et leurs objectifs généraux. Ces programmes se proposent de développer et de former la personnalité du Libanais en tant qu'individu -cette formation de l'individu doit être conçue de telle sorte qu'il puisse se réaliser lui-même, assumer ses responsabilités, adopter un comportement moral, traiter avec autrui dans un esprit de citoyenneté responsable et de fraternité humaine dans les domaines intellectuel et cognitif, affectif et moral, et dynamique- en tant qu'élément productif d'une société libre et démocratique, en tant que citoyen obéissant aux lois et attaché aux principes qui fondent l'existence de la patrie.

La réforme de l'éducation lancée dès 1995 se proposait de moderniser les curricula, de restructurer l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel et de mettre en place plusieurs projets en vue de rattraper les retards accumulés depuis près de trente ans et d'offrir aux Libanais une éducation de qualité. Aujourd'hui, dix ans après leur mise en place et conformément aux dispositions du décret 10227, les nouveaux programmes font l'objet d'une évaluation générale avec la participation des représentants du secteur privé.

On sait en effet que l'article 10 de la constitution libanaise garantit la liberté de l'enseignement. Cette disposition a permis la coexistence d'un secteur privé, avec ses centaines d'établissements -dont certains plus que centenaires- à côté d'un secteur public émergeant, et ceci dès avant l'indépendance en 1943. Cette expérience libanaise semble assez

exemplaire au niveau de la complémentarité entre les deux secteurs : l'existence d'une multitude d'écoles privées, et d'universités, à côté des établissements publics, a permis de répondre à la demande d'éducation dans le pays.

En bref, nous pouvons dire qu'au Liban, l'enseignement à tous ses niveaux est reparti en deux secteurs : le secteur privé et le secteur public. À côté de l'arabe comme langue officielle, ces deux secteurs comptent parmi leurs disciplines, l'enseignement d'une langue seconde qui est, selon les écoles, le français ou l'anglais.

Pour ne parler que du français, une nette différence sépare le secteur privé du secteur public vis-à-vis de l'enseignement de cette matière.

En effet, à la lumière des options fondamentales du texte de restructuration du système éducatif libanais qui prévoit l'apprentissage simultané de deux langues et compte tenu des douze années consacrées à l'enseignement du français et du nombre d'heures qui lui sont dévolues, cet enseignement devra assurer à l'apprenant la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production. Il devra également permettre à ceux qui accèdent au marché du travail d'avoir recours à cette langue toutes les fois que l'exercice de leur profession l'exige. Le développement des capacités d'expression et d'analyse devra conjointement avec la deuxième langue étrangère- aboutir à la formation de l'apprenant libanais et participer à sa maturation intellectuelle en développant son sens critique, son aptitude à la réflexion autonome, sa capacité de renouveler sans cesse ses méthodes de travail et de réflexion. L'enseignement du français devra de même contribuer à former chez l'apprenant une culture solidement enracinée dans les réalités nationales et ouverte aux cultures du monde dans une optique d'interaction qui favorise la reconnaissance des similitudes et le respect de l'altérité. Cet apport linguistique et culturel participera à l'épanouissement de l'apprenant et à l'édification du citoyen libanais sur les plans intellectuel, humain, social et national.

Cependant, les écoles publiques dites officielles demeurent plus modestes dans leurs performances en langue étrangère et incidemment française. Vue de l'extérieur, la qualité de l'enseignement dans les écoles publiques semble satisfaisante. Les preuves avancées sont, le plus souvent : la généralisation de l'enseignement, le nombre de personnes alphabétisées, le

fait que les enseignants sont bilingues (ou trilingues), l'existence- rare- d'établissements d'enseignement prestigieux de la maternelle jusqu'à l'université, en passant par les lycées.

Que reste-t-il aujourd'hui de cette représentation de l'enseignement au Liban? La réalité du terrain ne s'oppose-t-elle pas à cet idéalisme ?

À notre sens, en ce début du XXIème siècle où la mondialisation a fait tomber toutes les frontières et où, plus que jamais, les hommes se mesurent à leur compétence, à leur productivité et à leur valeur humaine, il faut que l'éducation au Liban, précisément dans les écoles publiques, soit de qualité. Il faut donc veiller, encore plus que le passé, à ce que l'école publique, forme des hommes munis des compétences adéquates, donc productifs et épanouis, attachés bien sûr à leur patrie mais qui soient aussi des citoyens du monde. En outre, il faudra probablement aussi tout faire pour abattre les murs qui séparent artificiellement l'école de la vie. Par l'ouverture de l'école aux problèmes réels de la société, à l'environnement et à tout le progrès technologique, l'élève sentira que l'école n'est pas un lieu de réclusion, de coercition et d'ennui mais qu'elle est une continuation de sa vie quotidienne, où il reste activement en contact avec toute la réalité qui l'entoure. Ce que l'école ainsi conçue devra lui apporter de plus c'est la possibilité d'une réflexion sereine sur cet environnement où il évolue mais qu'il n'a probablement pas le loisir d'observer objectivement. Alors, conscientes que nos programmes sont devenus désuets dans ce contexte mondial nouveau, pour avoir été inchangés pendant près de trente ans, les autorités responsables de l'éducation ont procédé à une réforme des curricula. Ainsi, le Liban a adopté en 1997 les programmes d'enseignement publiés par le décret n° 10227/97. Ces programmes ont été élaborés avec les précautions d'usage de manière à garantir la plus grande cohérence depuis le détail des contenus, jusqu'aux méthodes et à l'évaluation des acquis. En outre, les responsables de l'éducation ont pris un certain nombre de mesures pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles publiques. Il s'agit des projets conformes aux objectifs de l'enseignement. Parmi ces projets, nous pouvons citer : le plan national d'éducation pour tous, les projets à caractère opérationnel à savoir ; les séminaires d'évaluation des programmes, le projet de développement éducatif, le projet de carte scolaire, le projet de l'éducation globale, le projet de l'évaluation par compétences etc. Nous nous intéresserons bien sûr au projet « *De l'évaluation par compétences* ».

3-1.1.1) Le projet de l'évaluation par compétences

Le projet de l'évaluation par compétences est décrit par le CRDP par ce qui suit. Les réalisations au niveau de l'évaluation par compétences sont :

- Les types des questions d'examen pour les classes du brevet et dans toutes les séries du bac.
- Une nouvelle élaboration des listes des compétences, une détermination de leurs éléments et de leurs origines, et une élaboration d'exemples-types.
- La formation d'enseignants des différentes disciplines et dans tous les cycles.
- L'élaboration de fiches techniques qui traitent de la notion de compétence, de ses origines et des principes de sa constitution. (Le rapport national de l'évolution du système éducatif au Liban, septembre 2004, p.49).

D'après le même rapport, le CRDP a poursuivi durant la 1ère moitié de l'année 2004, le projet de l'évaluation de l'apprentissage qui accompagne le projet de la réforme des programmes. Il a formé des équipes propres à chaque discipline chargées d'élaborer les textes fondateurs de l'évaluation de l'apprentissage dans toutes les disciplines du programme et de la formation qui vise à doter les enseignants des compétences fondamentales qui leur permettent d'évaluer l'apprentissage dans tous les cycles de l'enseignement général pré-universitaire, le cycle pré-scolaire inclus. À partir de septembre 2004, deux organisations mondiales, choisies en coopération avec les partenaires locaux, ont élaboré un plan de travail qui vise à :

- Créer un dispositif permanent pour le développement du système d'évaluation et des programmes.
- Institutionnaliser le système des examens officiels.
- Améliorer le système des examens officiels.
- Développer le matériel nécessaire.
- Former les enseignants concernés.

3-1.1.2) Les politiques curriculaires et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Le plan de réforme mis en application à partir de 1997 prévoit une politique de rénovation curriculaire permanente (tout en respectant une continuité de trois ans minimum,

tous cycles confondus). Dans la réalité et après un temps de concertation relativement long (en raison de la nécessité de recueillir le feed-back sur le terrain et de l'analyser), un nouveau projet de rénovation est en train d'être mis en place. Un curriculum entièrement revu pour le cycle pré-scolaire et le premier sous-cycle de l'Éducation de Base est actuellement en voie d'examen par les autorités compétentes ainsi que les hauts responsables en matière d'éducation, pour validation officielle. Dès que celle-ci interviendra, le même processus est prévu pour la rénovation des cycles suivants et ce, jusqu'au secondaire inclus.

En effet, *le Rapport National du Liban (RNL) dans sa 48ème session de la conférence internationale de l'éducation en Novembre 2008* a expliqué que cette rénovation porte sur l'approche didactique suivante : une adoption de l'approche par les compétences au niveau des stratégies d'enseignements et d'apprentissage. La compétence est conçue comme la mobilisation d'un réseau de savoirs et de savoir-faire comme ressources à investir dans une production de la part de l'apprenant considérée comme une solution possible dans le cadre d'une situation-problème pouvant être vécue par lui. Quant à la notion d'objectif, elle a été intégrée à cette approche » (RNL, Novembre 2008, p.6).

Aujourd'hui, trois ans après l'élaboration et la rédaction du RNL, les curricula suivent-ils ce qui vient d'être énoncé dans l'alinéa précédent, à savoir que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dans les écoles publiques, s'orientent vers l'APC et se basent sur ses principes ?

3-1.2) Synthèse

En somme, une compétence est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La « compétence » est apparue dans l'enseignement général avec le développement des connaissances, l'évolution du mode de vie de l'être humain et l'explosion des technologies de l'information et de la communication dans une société en perpétuel changement, il devient donc indispensable de s'adapter aux nouvelles conditions, de s'approprier les savoirs indispensables afin de résoudre les nouveaux problèmes qui se présenteront dans la vie professionnelle et privée. De ce fait, la construction de compétence semble être une des missions primordiales et privilégiées de l'école. C'est pourquoi, plusieurs pays ont fondé leur enseignement sur une APC ; ce qui leur permet de donner une importance aux processus d'apprentissage, de porter une attention distincte à la manière dont l'apprenant

mobilise ses connaissances, et au fonctionnement cognitif des individus. Alors, à cette époque où le développement scientifique et technologique est en évolution constante, l'importance se fixe de plus en plus sur les méthodes d'apprentissage et plus seulement sur les connaissances.

Ainsi, la question aujourd'hui est de savoir à quel point les politiques éducatives libanaises des écoles publiques pourraient et souhaiteraient fonctionner avec une nouvelle approche telle l'APC , si elles gagneraient à s'engager dans de nouvelles réformes, à développer des systèmes éducatifs nouveaux qui tiennent compte des besoins de la société et des apprenants. Nous essayerons de trouver des réponses à nos interrogations dans la deuxième section de ce chapitre consacrée à l'étude du terrain que nous avons effectuée au Liban.

3-2) L'étude du terrain : présentation et description

3-2.1) Introduction

Au Liban, l'enseignement de la langue française s'est renouvelé de façon spectaculaire ces dernières années. Un examen critique de l'enseignement dit traditionnel a tout remis en question : objectifs, conceptions, méthodes, moyens utilisés, rôle et formation des enseignants, programmes, examens etc.

Pendant longtemps, des générations d'élèves ont appris, non pas à parler français, mais à lire Corneille, Racine ou Chateaubriand. Mais avec la culture nouvelle où la communication et les échanges ont pris beaucoup plus d'importance et avec les progrès technologiques qui ont contribué puissamment au renouveau pédagogique, l'évolution s'est produite. Au Liban, on a vu apparaître des moyens techniques ; disque, film, radio, magnétophone, etc. toute une gamme de moyens pédagogiques qui ont aidé les professeurs à moderniser leur enseignement. Mais il convient de rappeler que la seule utilisation de ces moyens n'a pas résolu tous les problèmes dont souffre le système éducatif libanais à savoir : l'échec et le redoublement scolaire, la démotivation des élèves etc. Face à cette situation, le Liban a adopté des programmes d'enseignements qui ont été élaborés avec les précautions d'usage de manière à garantir la plus grande cohérence depuis le détail des contenus, jusqu'aux méthodes et à l'évaluation des acquis. Cette opération a été prise en charge par le CRDP accompagné des représentants des institutions pédagogiques privées, des syndicalistes et des instances

éducatives. Mais en dépit des efforts déployés jusqu'à présent pour faire réduire et résoudre les problèmes du système éducatif libanais dans les écoles publiques et pour faire apparaître des programmes modernes et développés à la mesure des ambitions, le résultat n'a pas été satisfaisant. Cela revient, à notre sens, aux participants à ce chantier qui n'avaient, peut-être, pas les qualifications pédagogiques nécessaires et manquaient d'expérience dans ce domaine. C'est pourquoi, nous pouvons dire qu'il n'existe pas de mécanique ni de recette magique qui motivent les élèves à apprendre et à réussir. Mais par la simple réflexion pédagogique nous pouvons nous rendre compte qu'avant de poser des questions sur les programmes, les projets à appliquer, les outils à utiliser etc., il est indispensable de faire des recherches plus approfondies sur la manière d'enseigner et sur la nature de la matière à enseigner tout en posant des questions sur le contenu qui intéresse les élèves et les motive dans leur apprentissage.

Dans cette section nous décrirons l'étude du terrain que nous avons effectuée au Liban. Notre étude se base essentiellement sur des observations effectuées au sein de différentes classes et sur une enquête que nous avons préparée. L'enquête se divise en deux parties : la première partie se compose d'un questionnaire adressé aux professeurs de la langue française des écoles publiques afin de déterminer les conditions d'enseignement au Liban, ce qui nous semble primordial d'une part, pour déterminer les lacunes du système éducatif libanais. Et d'autre part pour souligner le degré de réalisation du projet « de l'évaluation par compétences » décrit par le CRDP. Ce qui constitue le point de départ pour l'application des épreuves que nous avons élaborées.

Quant à la deuxième partie, elle renferme les épreuves d'évaluation par compétences que nous avons créées. Les résultats de l'application de ces épreuves nous permettront de souligner l'effet de l'APC dans les écoles publiques.

3-2.2) L'enquête

3-2.2.1) Problématique de l'enquête

Les élèves libanais sont-ils capables de résoudre des tâches complexes dans les différentes disciplines? Quels sont leurs achoppements dans l'acquisition des compétences et quels sont les obstacles qui vont à l'encontre de l'application de l'APC dans les écoles

libanaises publiques? Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dans les écoles publiques, s'orientent-elles vers l'APC et se basent-elles sur ses principes ? Faut-il appliquer l'APC au Liban telle qu'elle est ou bien lui adjoindre d'autres approches ?

3-2.2.2) Hypothèses du travail

En effet, l'APC telle qu'elle est définie par les programmes d'études et dans les textes officiels demande à l'enseignant de mettre les élèves au sein de situations où ils seront amenés à résoudre des tâches. Cette approche peut être décrite comme étant révolutionnaire car elle exige de l'école d'arrêter le découpage des disciplines et l'enseignement par morceaux pour viser une intégration des compétences.

Mais en ce qui concerne l'enseignement du français au Liban ; nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : *« La majorité des élèves libanais dans les écoles officielles éprouvent des difficultés à résoudre des tâches complexes »*. Autrement dit, lorsqu'ils sont confrontés à des tâches leur demandant une organisation de procédures et une mobilisation des ressources comme dans l'APC, ils se trouvent souvent en difficulté.

Cette hypothèse s'appuie sur des constats et des renseignements relevés dans les écoles libanaises. On évoque souvent que les élèves n'appliquent pas les règles d'accord, d'orthographe, de grammaire dans la tâche d'expression écrite par exemple, alors qu'ils réussissent sans trop d'obstacles des exercices et des activités systématiques qui attestent de leur maîtrise. Ainsi, les épreuves d'évaluation de compétences que nous proposerons visent à déduire et à récolter les informations pertinentes quant aux dispositions des élèves confrontés à de telles tâches, et non pas seulement à constater leur inaptitude. En outre, ces épreuves nous permettent de nous interroger sur les facteurs de réussite nécessaires à des épreuves mesurant l'acquisition des compétences et sur les conditions d'apprentissage les plus adaptées à cette acquisition. De plus, par le biais de ces épreuves, nous pouvons tester le modèle de trois phases construit par Rey et en tirer les premiers constats. En somme, ces épreuves nous permettent de souligner la faisabilité de l'application de l'APC au Liban, et déduire ce qui peut nous servir de cette approche pour améliorer l'enseignement au Liban. Quant au questionnaire adressé au professeur, il nous servira comme outil pour comprendre les conditions

d'enseignement du français au Liban qui peuvent entraver l'application de l'APC dans les écoles publiques. De plus, il nous permettra de mesurer le degré d'utilisation de la notion de compétence dans l'enseignement du français au Liban. Ce qui nous semble primordial à analyser avant d'aborder les épreuves d'évaluation des compétences. Face à ce constat et en référence au cadre conceptuel de l'élaboration et l'application de l'APC que nous avons présenté dans la première partie de notre étude, nous avons pris le risque de créer des épreuves basées sur des compétences. Les compétences créées se basent sur des exercices extraits du manuel scolaire libanais. Autrement dit, nous avons transformé les exercices en tâches à accomplir.

3-2.2.3) La construction, la mise en place et la réalisation du dispositif d'enquête

a) Des questionnaires sur des échantillons représentatifs de la population

Ce sont des questionnaires adressés aux professeurs des écoles publiques étudiées. Comme, il est quasiment impossible d'interroger tous les professeurs présents sur la zone d'enquête, nous avons distribué le questionnaire aux professeurs de la langue française dans ces écoles. Nous avons choisi trois professeurs de chaque école. Le contenu du questionnaire répond à notre objectif principal : « *décrire les conditions d'enseignement du français au Liban qui peuvent entraver l'application de l'APC au sein des écoles publiques* ». Il se compose de questions fermées à choix unique, de questions fermées à choix multiples, et de questions ouvertes qui laissent libre parole à l'interviewé. Comme l'ordre des questions agit sur le résultat de l'enquête, nous avons structuré notre questionnaire en posant dans un premier temps des questions d'ordre général ; puis, peu à peu, nous avons aboutit à des questions précises traitant le noyau de notre enquête « l'APC ».

b) Des fichiers administratifs issus du CRDP

Au cours des années passées, le CRDP a proposé des fichiers administratifs et des rapports qui peuvent aider les chercheurs et les responsables à avoir une idée claire et précise sur la situation de l'enseignement au Liban. Cela s'effectue par des tableaux chiffrés présentant l'enseignement au Liban. Dans notre recherche, nous avons eu recours à ces

données afin d'élaborer un certain lien entre les réponses obtenues par notre enquête et les informations décrites par le CRDP.

c) L'observation directe passée au sein des écoles libanaises

Nous avons choisi de porter notre étude dans quelques écoles publiques sélectionnées parmi les écoles choisies et étudiées dans la région de l'Iklim. Pour notre étude, nous nous intéressons aux classes du cycle primaire. Nos observations porteront sur les enseignants et les élèves de ces classes. En effet, l'observation directe est décrite comme étant une observation où le chercheur est présent sur le terrain. À partir d'une grille d'observation, nous avons noté, décrit les comportements des acteurs au moment où ils se produisent, tels que les conduites des élèves et des enseignants en classe. Selon nous, cette observation est utile dans le sens où elle nous a permis d'identifier la manifestation des comportements. Nous avons pu alors confronter les observations avec les « dires » des acteurs. Le fait d'utiliser un intermédiaire méthodique (la grille) nous a aidé à rendre crédible l'observation; à faire de celle-ci une observation « objective ». En plus, observer plusieurs situations avec la même grille d'une manière systématique, constitue une garantie pour la valeur des faits présentés. L'intermédiaire technique assure dans ce cas aux données une fiabilité instrumentale certaine.

d) L'application des épreuves créées ?

L'application des épreuves construites constitue la dernière phase à appliquer afin de décrire le statut, l'importance, le degré de fiabilité et la possibilité d'appliquer l'APC au Liban.

3-2.2.4) La région choisie

a) Présentation de la région « *d'Iklim Al Kkaroub* »

Depuis Juillet 2003, le Liban est divisé en huit départements (Muhafazah), elles même constituées de 25 Caza (Qada'a) (subdivision). Chaque Caza (Qada'a) et chaque Mohafah a un centre administratif, bien souvent l'une des villes les plus importantes de la région. Ce que

nous devons signaler, c'est que chaque Caza se compose de plusieurs villes ou villages. On trouvera ci-dessous l'ensemble des divisions et subdivisions administratives libanaises.

Tableau 9 : Les divisions et les subdivisions administratives libanaises.

Mohafazah (département)	**Caza**
Beyrouth	
Aakkar	Aakkar
Liban-Nord	Batroun Bcharreh Koura Minieh-Danniyeh Trablous Zgharta
Baalbek-Hermel	Baalbek Hermel
Mont-Liban	Aaley Baabda **Chouf** Jbayl (Byblos) Kesrouane Matn
Bekaa	Beqaa Ouest Rachaiya Zahleh
Liban –Sud	Tyr (Sour) Jezzine Saida Benet Jbayl Hasbaiya
Nabatiyeh	Marjaayoun Nabatiyeh

Nous avons choisi la Mohafazah du **«Mont-Liban »** et précisément le Caza de **Chouf** comme région pour effectuer notre étude. Nous justifions notre choix dans les paragraphes qui suivent. En effet, le Caza du Chouf se compose de plusieurs villes et villages. Nous pouvons citer à titre d'exemple : «la région d'Iklim Al kharoub qui regroupe : Joun, Jadra, Rmayli, Barja, Warde, Daraya, Sibline, Mghayrieh, Chhim etc. ». Nous avons limité notre étude à la région de « **Iklim Al Kharoub** ». Nous avons distribué notre questionnaire dans 20 établissements scolaires publics présentant 20 villes et villages constituant cette région. Quant à l'application des « *épreuves de l'évaluation par compétences »* que nous avons créés ; nous avons effectué notre travail à l'école officielle de **Joun**.

b) Justification du choix de la région : Mohafazat du Mont-Liban, le Caza du Chouf « Iklim Al Kharoub »

1) L'importance de la Mohafazah de Mont-Liban

*Il est intéressant de noter que la répartition de la population sur tout le territoire libanais est assez inégalitaire. En effet, deux régions, Beyrouth et le Mont-Liban comptabilisent près de la moitié de la population libanaise, alors que les six autres Mohafazat totalisent l'autre moitié de la population. Afin de mieux cerner la répartition de la population sur l'ensemble du territoire libanais, vous trouverez ci-dessous un tableau de la répartition de la population en 2005 par Mohafazah.

Tableau 10 : La répartition de la population par Mohafazah. (2005)

	Habitant	**%Habitant**	**Densité (Habitant/km^2)**
Beyrouth	390 503	10.4	19 237
Mohafazah du Mont-Liban	1 501 570	40	763
Mohafazah du Liban-Nord	768 709	20,5	389
Mohafazah de la Beqaa	471 209	12,5	111
Mohafazah du Liban-Sud	401 197	10,7	434
Mohafazah de Nabatiyeh	221 486	5,9	209
Liban	3 755 034	100	359

*Calculé au niveau régional, le taux brut de scolarisation, qui indique le niveau de la demande d'éducation, est un indicateur très révélateur des disparités régionales.

Nous pouvons voir ainsi que la moyenne nationale pour les deux types d'enseignement confondus, général d'un côté, technique et professionnel de l'autre, est de 81,5% pour le cycle complémentaire et de 59,4% pour le cycle secondaire, autour de ces deux moyennes, nous pouvons voir que les régions se répartissent de part et d'autre de manière très distincte. D'un côté Beyrouth plafonne à 111,3% et à 102,4%, pour le complémentaire et le secondaire respectivement, suivi par le Mont-Liban qui plafonne à **89.2%** pour le cycle complémentaire, et à **72,3%** pour le cycle secondaire. Alors que les autres Mohafazats se trouvent au-dessous de la moyenne.

2) Le Caza du Chouf

Le Caza du Chouf est l'un des six cazas de la mohafazat du Mont-Liban. Le fleuve Damour marque sa limite nord, et le fleuve El Aouli sa limite sud. Il s'étend de la côte méditerranéenne à l'ouest, pour remonter vers les sommets de la montagne du Barouk qui marquent sa limite orientale, à 2000 mètres d'altitude. Son centre administratif est la ville de Beiteddine, capitale des émirs du Mont-Liban, et noyau historique de la République Libanaise aux plans politique et géographique. La population du Caza est estimée à 166140 habitants, ce qui équivaut à 3,9% de la population totale du Liban, répartis sur 97 localités de 72 conseils municipaux élus. Le Caza du Chouf regroupe plusieurs villes ayant joué un rôle essentiel dans la politique libanaise sous le règne ottoman, telles que Baaqline, Beiteddine et Deir el Qamar, qui sont devenus aujourd'hui des centres d'activités touristiques et culturelles variées.

3) Iklim Al Kharoub

*Nous sommes originaires de la région de l'« Iklim » et précisément de « Joun ». Ce qui a constitué un des éléments qui nous a motivés à choisir cette région comme base pour notre étude. De plus, nous avons de bonnes relations avec la directrice de « l'école officielle de Joun ». Ce qui nous a facilité la tâche pour distribuer notre questionnaire et par la suite avoir une bonne relation avec les directeurs des écoles choisies.

*Cette région représente les deux milieux, urbain et rural. On y trouve des centres industriels, autour desquels nous pouvons remarquer une habitation concentrée qui groupe des ouvriers.

*Concernant l'éducation, nous pouvons dire que c'est une région délaissée par l'État. Au cours de notre distribution du questionnaire et lors de notre discussion avec les directeurs des écoles, nous avons déduit que ces écoles souffrent du manque de corps enseignant, d'outils pédagogiques et même d'établissements scolaires adéquats. A vrai dire, c'est très honteux de voir vingt-cinq ou trente élèves qui apprennent dans une classe d'une superficie qui ne dépasse pas les 20 m^2. Ou même une enseignante chevronnée et une coordinatrice de la langue française qui voulaient nous adresser la parole en français mais avec une très grande difficulté. Etc.

*Les années de guerre et l'émigration de la ville vers la montagne, comme l'affirment la plupart des directeurs de ces écoles, ont agi sur le nombre d'élèves dans les classes et ont baissé le niveau d'enseignement. D'où la nécessité de s'en occuper et d'en trouver des remèdes.

*Tous les élèves bien qu'étant de la même région ne sont pas du même niveau économique et culturel. Il y a des pauvres, des élèves de famille à budget moyen, des enfants de cadres ; d'où un éventail assez diversifié de la population. Autrement dit, cette région représente les strates de la population libanaise : très riches, assez riches, moyens, pauvres, très pauvres.

c) L'échantillon sélectionné

Nous avons proposé de nous poser la question de l'APC en nous centrant sur l'école primaire. En effet, elle est le lieu où le découpage disciplinaire est le moins prégnant. En outre, c'est sur l'APC à l'école primaire que des travaux ont été faits dans d'autres pays. Les établissements scolaires choisis pour distribuer le questionnaire présentent un ensemble de caractéristiques communes. Ils sont tous primaires, officiels, mixtes, et ils ont des préoccupations éducatives semblables. Après avoir analysé les réponses du questionnaire

distribué dans les différents établissements scolaires déjà cités, et en découvrant la grande ressemblance entre les réponses données, nous avons choisi « l'école officielle de Joun » pour appliquer « les épreuves d'évaluation par compétences ». A notre sens, cette école constitue un échantillon de ces établissements publics. En outre, comme nous l'avons déjà mentionné, nous connaissons bien la directrice, ce qui nous facilite la tâche et nous laisse une liberté en appliquant nos épreuves.

3-3) L'élaboration des épreuves selon l'APC

3-3.1) La création et la passation des épreuves

Les situations créées visent à :

- Tester le modèle de trois phases construit par Bernard Rey et en tirer les premiers constats.
- Décrire la réaction des élèves face à une tâche complexe.
- Aider les enseignants à déduire et à récolter des informations quant aux capacités de leur classe et de leurs élèves à résoudre des tâches complexes, autrement dit à résoudre des problèmes.
- Souligner les retombées de l'application de l'APC au Liban, et déduire ce qui peut nous servir de cette approche pour améliorer l'enseignement au Liban.
- S'interroger sur les conditions d'apprentissage et sur les facteurs de réussite nécessaires à l'acquisition des compétences visées.

Nous avons créé des épreuves d'évaluation des compétences en nous basant sur les activités décrites dans le manuel scolaire «*Dire, Lire* », 5ème année d'éducation de base. Les situations-problèmes que nous avons proposées exigent la mobilisation d'un nombre significatif de procédures et d'éléments de savoir que les élèves du niveau 5ème sont censés posséder. Elles sont pluridisciplinaires et fonctionnelles, susceptibles d'intéresser des élèves de cet âge. Elles sont élaborées en fonction des objectifs d'apprentissage du thème étudié. Elles relèvent des défis à franchir dans chaque tâche à accomplir. Elles sont reliées à des

situations de vie rencontrées par ailleurs. Elles se composent de supports, des tâches et des consignes claires et compréhensibles.

Dans une APC, l'essentiel est que les élèves s'affrontent à une situation qui les amène à s'interroger sur leurs convictions à propos de n'importe quel domaine. Dans les situations présentées, il s'agit de leur proposer des tâches qui suscitent l'incertitude, le doute, l'énigme, l'interrogation et la réflexion. En bref, nous visons dans cette épreuve à répondre à l'enjeu de l'APC, qui est « justement de remplacer, à l'école, le savoir mort par un savoir vivant. C'est-à-dire par un savoir qui permet de répondre à des problèmes, qui éclaire le monde et par là le rend compétent ». (Rey, 2006, p.148).

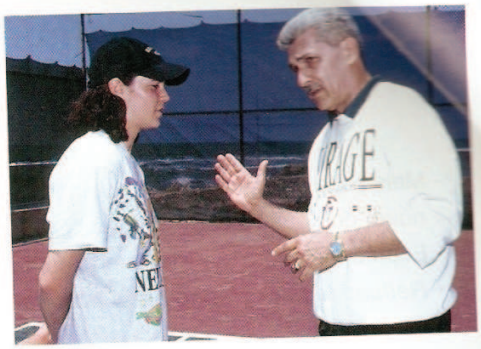
3-3.2) L'activité transformée en compétence

L'activité est extraite du dossier 8 intitulé « *Tous différents, tous semblable*s ».

Nous avons choisi la deuxième consigne « l'assiette en carton ». Nous l'avons transformée en une compétence en suivant le modèle de trois phases décrit par Rey.

6 - ***Quel est le temps le plus employé dans le texte? Pourquoi?***

7 - ***Retrouvez l'infinitif des verbes "doit" "sait". Conjuguez ces deux verbes au futur de l'indicatif.***



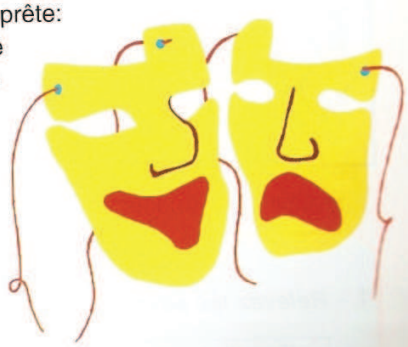
3- Agir et réagir

Changez de visage: Fabriquez des masques.

- Pour vous déguiser ou pour présenter un spectacle, choisissez de fabriquer le masque qui vous plaît.

1 - Le masque avec un ballon de baudruche:

- les ballons sont gonflés à un volume voisin d'une tête. Recouvrez les ballons avec des bandes de journaux trempées dans de la colle à papier épaisse. Laissez sécher puis faites éclater le ballon. La forme est prête: marquez la place des yeux, du nez, de la bouche (ajoutez des bandes de couleur ou coloriez avec de la peinture). Laissez sécher.



2 - Prenez une assiette en carton, dessinez les yeux, le nez et la bouche puis découpez selon les traces marquées.
Attachez des élastiques aux deux bords.
(Vous pouvez coller de la laine ou du coton pour les cheveux et les moustaches...)

3 - Avec une boîte à chaussures, découpez, percez et collez du papier en couleur pour réaliser votre masque.

3-3.3) Le modèle de 3 phases

« Il s'agit de construire un outil permettant d'évaluer l'acquisition des compétences au sens fort de ce terme ». (Rey, 2006, p.44).

Pourquoi un modèle en 3 phases ?

L'épreuve comprend d'abord l'affrontement à une tâche nouvelle et complexe. À titre d'exemple: « demander aux élèves de repeindre la classe ». C'est pourquoi, il est nécessaire qu'elle renferme également une seconde phase où l'élève est confronté aux tâches partielles qui sont issues de la tâche d'origine. Dans la même tâche, « nous proposons aux élèves de faire le calcul nécessaire pour acheter la peinture ».

Dans cette phase, l'élève détermine par lui-même quelle est la procédure qui convient, il est déchargé de la difficulté d'analyser lui-même la situation complexe de départ.

Dans ces deux phases, l'enseignant peut souligner la réaction des élèves face à l'affrontement à la tâche globale et à la tâche partielle. Ainsi, il pourra déduire l'origine de la difficulté des élèves (c'est- à -dire si cette difficulté tient à la construction d'une démarche à l'analyse d'une complexité etc.). En effet, il est primordial de voir si les difficultés des élèves lors de la deuxième phase proviennent de leur incapacité à interpréter une situation nouvelle pour la référer à une procédure connue d'eux ; ou si elles viennent tout simplement de leur ignorance de la procédure requise ou du moins d'une mauvaise maîtrise de celle-ci.

Dans ce but, s'imposera la troisième phase où il s'agit de proposer à l'élève des tâches scolaires traditionnelles, décontextualisées. Ainsi, l'enseignant pourra vérifier si l'élève maîtrise les procédures automatisées dont l'usage était nécessaire pour accomplir la tâche de départ.

3-3.3.1) Phase 1

a) Objectif principal : accomplir une tâche complexe

Dans cette phase, on demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe : compléter le bon de commande, rédiger une lettre, faire un dessin.

b) Objectif spécifique : Choisir et combiner un nombre significatif de procédures et d'éléments de savoir

Cette tâche exige aux élèves de choisir et de combiner un nombre significatif de procédures et d'éléments de savoir. (La multiplication, les éléments d'une lettre etc.). Les élèves de la classe de cinquième sont censés posséder ces procédures.

c) Caractéristiques de la phase

- L'élève construit lui-même sa propre démarche.
- C'est une tâche pluridisciplinaire. Elle exige l'intervention de procédures et de savoirs de plusieurs disciplines ; (le français, les maths, la géographie).
- Ce caractère interdisciplinaire garantie une globalité de la tâche.
- Elle est fonctionnelle. Elle se présente comme étant une activité ayant un but pratique « *La fabrication des masques* ». En outre, elle ne se rattache pas clairement à une discipline scolaire précise et par conséquent elle laisse les élèves affronter la difficulté de trier dans toutes les matières scolaires, les procédures qui conviennent à la situation.
- Elle est inventive : elle présente des activités susceptibles d'intéresser des élèves de la classe de cinquième. Des activités ayant un but stimulant, représentant un défi (couper, coller etc.)

d) Matériels et supports utilisés

- Des documents authentiques (catalogues des commerçants comprenant le prix, documents historiques, textes réglementaires, documents techniques, etc.)
- Ce sont des documents qui correspondent à la tâche à exécuter afin que les informations techniques qui figurent dans les consignes soient vraisemblables.

e) L'évaluation et les principes de correction

Cette phase évalue l'aptitude des élèves à saisir dans une situation nouvelle et complexe les traits pertinents qui indiquent qu'il y a lieu de choisir et de combiner d'une manière originale des procédures connues.

Pour les principes de correction, Rey propose « une mesure quantitative » (voir la grille de correction p.135). Dans cette phase et dans chaque tâche globale, on détermine les indicateurs qui permettent de dire que l'élève « est entré dans la tâche ». Ils se référent à la chronologie des opérations et à leur organisation mutuelle et non pas aux compétences.

3-3.3.2) Phase 2

a) Objectif principal : accomplir une tâche complexe

NB : les tâches de la phase 1 sont composées en sous-tâches élémentaires dont les consignes sont explicites. A titre d'exemple, pour la tâche « *compléter un bon de commande* » il y a des sous-tâches élémentaires à effectuer telles que « répondez aux questions suivantes en entourant la bonne réponse ». Ces sous-tâches élémentaires sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale.

b) Objectif spécifique

Déterminer pour chaque tâche élémentaire la procédure à mettre en œuvre parmi celles que l'élève est censé posséder.

c) Caractéristiques de la phase

La consigne indique la tâche partielle à accomplir dans le contexte de l'activité globale et non pas la procédure à effectuer.

NB : la tâche 2 (rédiger une lettre) n'est pas décomposable en tâches élémentaires. Dans ce cas, nous proposerons la tâche telle qu'elle a été présentée dans la phase 1, mais nous aiderons l'élève en le questionnant sur la réalisation ou en lui proposant un modèle.

d) L'évaluation et les principes de correction

Dans cette phase, on évalue l'aptitude des élèves à choisir la procédure qui correspond à une tâche simple mais inédite. Pour les tâches où l'élève reçoit une aide, on reprend le système de notation de la phase 1. Et pour les tâches décomposées en items, on opte pour une comptabilisation des items réussis.

3-3.3.3) Phase 3

a) Objectif principal

Répondre aux questions posées.

b) Objectifs spécifiques

- Résoudre un problème de mathématiques.
- Compléter les pointillés par les mots convenables.
- Reproduire une figure de géométrie.
- Remettre en ordre les différentes parties d'une lettre.
- Repérer les formules d'interpellation et de politesse dans un texte.

c) Caractéristiques de la phase

- Des exercices simples décontextualisés relevant de différentes disciplines.
- Des consignes utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires proposées à l'école.
- Des tâches concernant les procédures nécessaires à l'accomplissement des tâches des phases 1 et 2 de la même épreuve.

d) Matériels et supports utilisés

- Des exercices créés par nous.

- Des exercices, des cartes géographiques et des textes extraits du manuel scolaire « *Dire, Lire* », 5ème année d'éducation de base.

e) L'évaluation et les principes de correction

Cette phase nous permet d'évaluer des procédures de base ou des compétences élémentaires et leur degré d'automatisation chez les élèves. Pour les principes de correction, l'élève doit répondre à un ensemble d'items : chaque item réussi=1point et chaque item non-réussi=0 point**.**

Chapitre 4

L'APC au Liban : entre des conditions d'enseignement mal adaptées et la possibilité d'un changement adéquat

4-1) L'APC et les conditions d'enseignement du français au Liban dans les écoles publiques

Pour collecter les données, nous avons commencé par l'observation directe et l'entretien avec les enseignants et nous avons terminé par le questionnaire adressé aux élèves et aux enseignants**.**

Pour pouvoir décrire les conditions d'enseignement du français au Liban, il nous a fallu réunir des données chiffrées, statistiques dégagées d'appréciations subjectives. Les chiffres indiquent donc, comme nous avons pu le constater une présence encore assez forte du français dans cette région.

Cependant, l'analyse des réponses du questionnaire que nous avons distribué dans les différents établissements scolaires publics nous a permis de faire apparaître un certain nombre de caractéristiques décrivant le système éducatif libanais, qu'il faut ensuite comparer à celles de l'APC pour mettre en évidence les éventuelles spécificités. En outre, nous nous sommes basées sur notre visite et sur la discussion que nous avons entamées avec les directeurs de ces écoles ainsi que sur notre expérience personnelle, en tant qu'étudiante titulaire d'une licence en sciences de l'éducation et précisément une licence en pédagogie, option : « l'enseignement primaire du deuxième cycle, Eb4, Eb5, Eb6, spécialisation langue française » ; et en tant que stagiaire pendant trois ans dans des écoles publiques et privées, pour développer et analyser les résultats de notre questionnaire.

4-1.1) Les établissements scolaires

4-1.1.1) Le manque d'établissements scolaires

En général, c'est sur l'établissement scolaire que se focalise l'attention. Il présente un des facteurs primordiaux pour la réussite scolaire. « C'est l'unité la plus visible du système éducatif, la mieux connue de tous, c'est à son niveau que des choix peuvent s'opérer » (Derouet et Dutercq, 1997, p.70).

Au Liban, l'enseignement public souffre du manque d'établissements scolaires. Cela signifie que le nombre d'écoles publiques existantes au Liban paraît insuffisant pour pouvoir accueillir le nombre élevé des élèves. Ceci étant, la cause majeure du sureffectif de chaque classe.

4-1.1.2) Les établissements scolaires mal équipés

Au cours de notre visite, nous avons été choquées de constater l'état des établissements scolaires. En dépit de la pauvreté de ces établissements, la plupart des professeurs les ont décrits par « Normal » à l'exception de l'école de « Hassrouth » qui a été décrite par « Pauvre ».

Tableau 11 : Etat des établissements scolaires

	Prestigieux	Normal	Pauvre
Hassrouth			**
Sibline		***	
Joun		***	
Chehim		*	
Mazboud			
Ketermaya			
Mghayriyi			
Werdaniyi			
Dalhoun			

Dans la plupart des cas, ces établissements étaient des endroits ou plutôt des immeubles non consacrés à l'enseignement mais à l'habitat. A l'exception de l'école publique de « Joun » qui est toute neuve. C'est une école pré-fabriquée. Elle a été offerte au Ministère de l'Éducation par la République de Turquie étant donné que les responsables ont reconnu l'ancien établissement comme étant inhabitable.

Toutes les conditions d'enseignement dans les autres écoles sont négligées (la superficie des classes, l'aération, etc.). En outre, ces établissements souffrent du manque de BCD, de CDI, de salles d'audiovisuel.

Ce que nous devons signaler, c'est que les élèves des écoles publiques n'apprécient pas la taille réduite de leur établissement. Ils aimeraient disposer d'une multitude d'options et d'équipements, qu'ils pensent être présents dans les collèges privés de leur ville ou village et dans d'autres villes, comme l'affirment les directeurs de ces écoles.

À notre sens, la petite taille des écoles a nécessairement des retombées sur les élèves et sur les conditions d'apprentissage. Soit, elle les motive pour travailler, en ayant un bel endroit, bien équipé. Soit, elle leur donne une mauvaise image de l'enseignement, en le décrivant comme un simple espace d'échange entre élève et professeur.

4-1.2) La surcharge des programmes

Les programmes scolaires libanais donnent des instructions pédagogiques dont l'application souffre de plusieurs difficultés. Ils prévoient une liste d'objectifs pédagogiques pour 34 semaines scolaires alors que 28 semaines sont assurées pratiquement tout en tenant compte des jours fériés. Ainsi, nous pouvons dire que l'école impose aux enfants des horaires journaliers élevés, ce qui oblige à concentrer les programmes. Nous présentons dans ce qui suit, l'organisation temporelle des programmes du deuxième cycle primaire.

4-1.2.1) La répartition temporelle annuelle (*les curricula de l'enseignement public et ses objectifs, 1998, p.43)*

Tableau 12 : La répartition temporelle annuelle

5ème année	
Communication et expression orales	45h
Lecture et compréhension de documents écrits	40h
Consolidation de l'apprentissage de l'écriture	10h
Production d'écrits	40h
Connaissance de la langue.	35h

Cette répartition annuelle laisse à l'enseignant une marge de liberté de 10 h.

4-1.2.2) Gestion du temps hebdomadaire et journalière. (*les curricula de l'enseignement public et ses objectifs, 1998, p.44)*

Tableau 13 : Gestion du temps hebdomadaire et journalière

			Répartition journalière				
		Horaire hebdomadaire	1er jour	2ème jour	3ème jour	4ème jour	5ème jour
Communication et expression orales		2h	25 min.	25 min.	25 min.	25 min.	20 min.
Lecture et compréhension de documents écrits		1h30	20 min.	20 min.	20 min.	15 min.	15 min.
Consolidation de l'apprentissage de l'écriture		10 min.	Une séance hebdomadaire				
Productions d'écrits		1h30			1h		30 min.
Connaissance de la langue	Vocabulaire	20 min.	Une séance hebdomadaire avec un réinvestissement lors des productions d'écrits.				
	Grammaire, orthographe et conjugaison	30 min.					

Cependant les résultats de notre questionnaire montrent que pour la plupart des professeurs (65 %) le programme scolaire est « suffisant » et non pas « surchargé ».

Cette contradiction entre la réalité du terrain et les résultats obtenus s'explique par le fait que les professeurs n'achèvent jamais toutes les unités ou les rubriques imposées dans le manuel scolaire « *Dire, lire* ». Comme ils le déclarent dans leur réponse: ils optent pour un choix personnel des unités enseignées et par suite ils ne peuvent pas savoir à quel degré le programme est surchargé. Bien qu'implicitement ce choix montre la surcharge des programmes.

En outre, le système éducatif libanais consiste essentiellement à découper les connaissances en morceaux. Le « savoir-lire » par exemple, ne vise pas un but précis. Selon « *les curricula de l'enseignement public* »: « Vu l'importance de la lecture, en classe de français, on lira constamment. L'enseignant profitera de toutes les occasions pour faire lire: on lira une consigne, on lira un exercice, on lira un titre, un poème ou une rédaction d'apprenant ». (Les curricula de l'enseignement public, p. 42, 1998). Ainsi ce savoir se décompose en une multitude de petites choses à réaliser. En fait, cette façon de procéder ne permet pas à l'élève de comprendre concrètement ce qui est attendu de lui comme lecteur. Autrement dit, il ne comprend pas nécessairement l'intérêt de ce qui lui est enseigné surtout qu'il ne participe pas à cet apprentissage. Alors, il se trouve dans une situation où il a perdu ses acquis et prend du retard sur le rythme imposé par les programmes. En effet, cette approche pédagogique ne fait que morceler les connaissances tout en les distribuant par petites bouchées. Chaque bouchée digérée faisant place à de nouvelles, l'élève ne s'arrête pas d'apprendre de nouvelles choses, sans toutefois réellement saisir leur utilité et sans même les utiliser dans sa vie quotidienne. Le résultat de cette méthode d'enseignement visant la réalisation d'une liste d'objectifs présente dans un manuel scolaire aboutira sans doute à l'échec scolaire. A notre sens, si une partie des élèves ne réussit pas correctement ces apprentissages, c'est aussi que les procédures d'enseignement utilisées les rendent trop difficiles, et insuffisamment attractifs aux mobilisateurs pour l'esprit. Et tout ce qui est appris par l'élève durant une année est oublié quelques années plus tard.

4-1.3) Les effectifs élevés des élèves

Dans les écoles publiques à l'Iklim les effectifs des élèves dans les classes varient entre 15 à 25 élèves dans 95% des écoles, 5 à 10 élèves et 10 à 15 dans l'école officielle de Sibline.

En comparaison avec d'autres écoles, nous pouvons dire que ces effectifs sont normaux. Par rapport à la superficie des classes nous pouvons affirmer qu'ils sont élevés.

Dans ces mêmes écoles, l'effectif des classes pour les deux cycles complémentaire et secondaire peut aller jusqu'à 40 élèves par classe comme l'affirment les directeurs. Nous ne possédons pas assez d'informations pour expliquer ce fait ; mais les hypothèses que nous pouvons émettre pour expliquer ce taux élevé, c'est que le secteur public souffre du manque d'établissements scolaires ; c'est pourquoi, il se trouve obligé d'accepter un nombre élevé d'élèves dans ces classes. En outre, il accueille souvent les redoublants du secteur privé ou les « âgés » du milieu rural, ce qui fait accumuler les retards dans ce secteur.

4-1.4) L'échec et le redoublement scolaires

Le problème du redoublement est un problème difficile, qui ne peut faire l'objet de quelques "avis" de sens commun. C'est pourquoi nous essayons, dans ce qui, de constater les redoublements dans les écoles publiques sans porter de jugement hâtif.

4-1.4.1) La prudence des enseignants

Le redoublement scolaire constitue l'un des problèmes majeurs du système d'enseignement au Liban. Les écoles libanaises, précisément les écoles publiques, souffrent de taux élevés de redoublement scolaire.

Le tableau suivant montre le taux de redoublement pour le Liban selon la classe en 2001-2003.

Tableau 14 : Le taux de redoublement pour le Liban selon les classes (2001-2003).

Cycle	Classe	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Complémentaire	Eb_7	11.10%	20.31%	18.23%
Complémentaire	Eb_8	10.30%	11.55%	12.29%
Complémentaire	Eb_9	1.90%	8.70%	11.94%
Secondaire	1ère	7.80%	13.76%	9.66%
Secondaire	2ème	1.10%	1.40%	1.45%
Secondaire	3ème	1.90%	5.21%	8.50%

La première idée, qui s'imposera très spontanément, suppose que les élèves en échec disposeraient de connaissances insuffisantes. C'est-à-dire qu'ils manquent effectivement de certaines connaissances et compétences. Cependant, ces redoublements et ces échecs ne sont pas nécessairement des signes de contre-performances. Leur origine peut-être tout simplement liée d'une part, à la « démotivation des élèves » (91,66%), à la prudence des enseignants, à « leurs interventions maladroites » (66,66%), et à « leurs condamnations hâtives » (58,33%) comme le montre les résultats de notre questionnaire. En effet, par leurs préjugés, les enseignants sélectionnent « les bons » et « les mauvais » élèves. Par le fait « d'étiqueter » ces élèves, ils provoquent une attitude de découragement et de démotivation chez certains d'entres eux. Sans jamais négliger la perception sociale qu'ont les enseignants de leurs élèves et le rôle déterminant qu'elle joue dans le résultat de ces derniers. Lors de notre étude de terrain, nous avons remarqué que quelques enseignants traitent les élèves à partir de leur appartenance sociale et ethnique, de leur appartenance physique, et de leur façon de s'habiller ou de s'exprimer. Ce qui contribue, à notre sens, encore une fois à la démotivation des élèves et au refus d'apprendre. Comme le déclare Ben Ayed, « la ségrégation scolaire, ou les situations de discrimination, constitueraient en effet une rupture de l'égalité entre les élèves » (Ben Ayed, 2009, p.41).

La « guerre » qui touche le Liban sans arrêt joue un rôle primordial dans la démotivation des élèves. Les élèves n'ont plus envie d'apprendre, « pourquoi travailler, étudier et à la fin on sera bombardé par une bombe qui nous handicape ou qui nous tue ? », comme le dit Wassim un élève à l'école officielle de Joun, et comme l'affirme un des professeurs questionnés.

D'autre part, l'échec et le redoublement scolaires dans les écoles publiques libanaises, et comme le relatent la plupart des directeurs (-trices) sont liés au manque de formation des enseignants, qui préfèrent faire redoubler des élèves dont ils ne sont pas certains qu'ils ont acquis suffisamment pour passer en classe supérieure. À notre avis, ces redoublements qui touchent les élèves les plus faibles, contribuent à engorger les classes, à augmenter les disparités au sein des classes, et, par voie de conséquence, à rendre la tâche plus difficile aux enseignants.

Parfois, certains parents, sous prétexte que leurs enfants arrivent au cycle suivant sans avoir le niveau suffisant, demandent aux responsables de faire redoubler leurs enfants s'ils ont une moyenne de 9,50 ou 9,70/100 comme l'affirme la directrice de l'école publique de Joun. Selon eux, cela aide leurs enfants à fortifier et à consolider leur apprentissage pour l'année suivante. D'autres parents laissent passer les enfants « un peu juste » ; c'est- à -dire en ayant une moyenne de 10/20. C'est sur les années suivantes que les difficultés s'accumulent. Cela pourrait expliquer le taux élevé de redoublement dans ces écoles. Dans certains cas, le redoublement est décrété par le conseil de classe qui juge qu'aucun des vœux formulés n'est envisageable.

Ce que nous devons signaler, c'est que les écoles publiques sont obligées de recevoir dans la même classe tous les élèves quel que soit leur âge. Ainsi, la présence d'élèves d'âges différents oblige l'enseignant à s'occuper de plusieurs niveaux à la fois. Ce qui le conduit à mettre les élèves en activité de façon autonome pendant de nombreuses séquences : les élèves doivent acquérir de nouvelles habitudes de travail avec lesquelles ils ne sont pas familiarisés; ce qui peut causer l'échec scolaire.

4-1.4.2) Le niveau d'instruction du père

De très nombreux travaux en sociologie l'ont montré depuis longtemps, « le niveau d'études des parents est une variable essentielle pour analyser le devenir scolaire des enfants » (Alpe et Fauguet, 2008, p.121).

En effet, le niveau des acquisitions de l'élève au cycle primaire est étroitement lié au niveau d'instruction du père où les chances du fils d'un universitaire de réussir avec un score élevé ou très élevé sont deux fois plus grandes que celles du fils d'un père illettré (71% contre 36%) (CRDP, Rapport général, 1994-1995). Ce lien montre clairement que le bon niveau d'instruction des parents est un facteur déterminant pour la réussite ou bien pour l'échec et le redoublement des enfants. En interrogeant les professeurs sur la cause de l'échec et du redoublement scolaire des enfants, nous avons obtenu plusieurs réponses parmi lesquelles nous pouvons citer celles qui sont en relation avec les parents : *« le niveau faible des parents- l'ignorance des parents- l'inconscience des parents- le métier des parents ».*

Les tableaux suivants confirment les réponses obtenues. Le premier tableau présente le niveau d'acquisition générale en 4ème année du cycle primaire selon le niveau d'instruction du père, pour l'année 1994-1995. Quant au deuxième, il expose le pourcentage des élèves en 4ème année du cycle primaire qui ont redoublé une classe ou plus, selon le niveau d'instruction du père, pour l'année 1998-1999.

Tableau 15 : Le niveau d'acquisition générale en 4ème année du cycle primaire selon le niveau d'instruction du père, pour l'année 1994-1995.

Acquisition de l'élève / *Instruction du père*	Bas	Moyen	Elevé	Très élevé	Total
Illettré	11%	53%	34%	2%	100%
Primaire	9%	50%	39%	2%	100%
Moyen	7%	40%	49%	4%	100%
Secondaire	5%	32%	58%	5%	100%
Universitaire	3%	26%	60%	11%	100%

(CRDP, Mesure de l'apprentissage au Liban, au niveau de la quatrième année primaire, pour l'année 1994-1995, Rapport général, p.153-160).

Tableau 16 : Le pourcentage des élèves qui ont redoublé une classe ou plus

Instruction du père	N'ont redoublé aucune classe	Ont redoublé une classe ou plus	Total
Primaire et moins	40%	60%	100%
Moyen	47%	53%	100%
Secondaire	54%	46%	100%
Universitaire	66%	34%	100%
Moyenne	55%	45%	100%

Enquête auprès de 4135 élèves en 4ème année du cycle primaire, CRDP, 1998.

Ainsi, nous pouvons affirmer que le niveau d'instruction du père exerce une influence incontestable sur la réussite scolaire des enfants : le fils d'un universitaire a deux chances sur trois de réussir sans retard, contre deux sur cinq pour le fils d'un père de niveau primaire ou moins. En outre, la culture personnelle ainsi que le milieu d'appartenance de ces enfants jouent un rôle important sur leur réussite.

Ce que nous devons signaler, c'est que le niveau d'études des mères peut-être un facteur tout aussi déterminant de l'inégalité des chances scolaires. Une enquête pourra le vérifier. Les mères les plus scolarisées ou le niveau d'étude de la mère jouent un rôle primordial dans la réussite scolaire de leurs enfants. Cela revient au fait qu'elles ont tendance à donner davantage d'information à l'enfant, à lui adresser plus de stimulations verbales, à manifester plus d'attention à ses verbalisations, donc elles parlent avec lui plus souvent que ne le font en moyenne les mères des milieux moins favorisés.

4-1.4.3) Le métier du père

Quant au métier du père, les réponses ont montré qu'il est moins déterminant : la réussite des enfants des professions libérales et des cadres supérieures et égale à celle des enfants des cadres moyens et des employés et un peu plus élevée que celle des enfants des commerçants (+4%) et encore plus que celle des enfants des ouvriers et des agriculteurs (+12%).

Tableau 17 : L'acquisition des élèves selon le métier du père

Acquisition de l'élève / *Métier du père*	Bas	Moyen	Elevé	Très élevé	Total
Professions libérales &cadres supérieurs	6%	36%	51%	7%	100%
Cadres moyens et employés	7%	34%	53%	6%	100%
Commerçants et métiers non agricoles	7%	39%	48%	6%	100%
Ouvriers et agriculteurs	7%	47%	43%	3%	100%

4-1.4.4) L'implication des familles

Du point de vue personnel, nous pouvons dire que l'origine sociale des élèves participe à leur échec scolaire quelque soit les régions d'enseignement. Cela se traduit par le fait que tous les élèves ne parviennent pas à acquérir au même rythme les savoirs et savoir- faire requis par l'institution.

En outre, ce que nous avons remarqué lors de notre étude du terrain, c'est que les élèves issus de familles nombreuses présente un taux de redoublement plus important que chez les élèves issus de famille de un à deux enfants. De plus, nous pouvons signaler d'un côté l'influence, des origines ethniques sur le parcours éducatif de l'élève. Les élèves qui sont issus des familles connues se caractérisent par un niveau supérieur en comparaison aux élèves issus des familles normales. Cela s'explique par les différents voyages qu'ils effectuent… D'autre côté, l'échec et les redoublements scolaires sont dus aussi aux décisions prises par les familles. Ces dernières nourrissent à l'égard de l'école des attentes qui dépendent de leur propre position sociale. Ainsi, ils peuvent obliger leurs enfants à choisir des filières et des options qui ne les motivent pas. Ce qui contribue à l'échec scolaire.

Préoccupés par les pesants problèmes du quotidien (longs déplacements pour le travail, chômages, petites ressources etc.) et désorientés devant le cours d'une vie subie plus que maîtrisée, de nombreux parents se sentent impuissants à intervenir activement et positivement dans le parcours scolaire de leur enfant. Ce qui contribue parfois à l'échec scolaire et par suite au redoublement vu l'absence d'aide et le soutien scolaire comme le déclare la directrice de l'école officielle de Joun.

4-1.4.5) Les régions d'enseignement

Les disparités régionales sont considérées comme étant un des facteurs causant le redoublement scolaire au Liban. Les réponses obtenues par les professeurs questionnés montrent que 75% d'entre eux affirment ce fait tandis que 25% nient l'effet des disparités régionales sur l'échec scolaire. Mais, La différence des taux de redoublement présentée par le CRDP confirme cette présomption. En effet, les taux de redoublement du Nord (60.3%) et à la Bekaa (59.8%) sont plus élevés que ceux du Sud (46.3%) du Beyrouth (27.2%) et du Mont-

Liban (31.9%). Cela revient sans doute au déséquilibre régional au niveau de la répartition des écoles, surtout en ce qui concerne les écoles publiques dont la majorité (74.4%) est implantée dans les régions périphériques.

Tableau 18 : Redoublement scolaire et disparités régionales

	Redoublement scolaire	Total
Beyrouth	27.2%	100%
Mont-Liban	31.9%	100%
Nord	60.3%	100%
Sud	46.3%	100%
Bekaa	59.8%	100%
Moyenne générale	47.7%	100%

CRDP, l'obligation scolaire au Liban, Beyrouth, 1999.

La comparaison des pourcentages départementaux et régionaux va dans le sens du constat bien connu des « disparités géographiques » dans la réussite scolaire : entre la région la plus favorisée (Beyrouth) et celle qui l'est le moins (Nord), le pourcentage de redoublement passe de 27.2% à 60.3%, soit un écart de 33.1%. Ainsi, nous pouvons dire que même si théoriquement l'école est « une », les situations scolaires ne le sont pas.

Une des causes essentielles de redoublement scolaire dans ce cas, est liée à la différence d'éducation entre les générations notamment lorsqu'un pays, où l'analphabétisme est dominant, engage un processus de scolarisation. C'est le cas, par exemple, de la Bekaa et du Nord. Au moment où le Liban amorce un puissant effort de scolarisation, la majeure partie de la population dans ces deux régions est analphabète. Dans ce cadre, au sein d'une même génération, l'inégalité des chances peut-être moins liée au capital éducatif des parents qu'à l'habitat et à son lieu d'implantation. En effet, la résidence dans un milieu urbain ou rural, l'habitat précaire ou non, la distance à l'école peuvent-être des déterminants non négligeables dans le redoublement, l'échec ou la réussite scolaire.

Mais à vrai dire ces différences sont, peut-être aussi, à mettre sur le compte de la composition sociale des populations départementales et régionales - autrement dit des inégalités sociales. La répartition des moyens matériels et humains s'inscrit dans la politique *« donner moins à ceux qui ont moins »,* c'est-à-dire favoriser la réduction des dépenses

budgétaires consacrées à l'école. Nous pouvons observer qu'au Liban les conditions générales de l'offre de formation tendent à s'ajuster à la qualité sociale du public. Les meilleures écoles, la qualité des bâtiments, les taux d'encadrement professoral se trouvent aux centres de grandes villes telles que Beyrouth, Tyr, Saida etc.

4-1.4.6) L'école publique et l'école privée : de l'inégalité des ressources

En traitant le redoublement scolaire dans les écoles libanaises, il est nécessaire de distinguer entre le redoublement dans les écoles privées et celui dans les écoles publiques. En effet, le redoublement dans les écoles publiques est beaucoup plus élevé que celui dans les écoles privées. En effet, des appréciations diverses sont portées sur les écoles publiques par le CRDP. « Les résultats sont acceptables » déclarent les responsables. Mais les données que nous avons récoltées contredisent l'optimisme affiché.

Les écoles publiques que nous avons visitées présentent une image réelle de l'éducation au Liban. D'un côté, nous avons remarqué dans certaines écoles le nombre élevé d'enseignants qui n'ont rien à faire que boire du café toute la journée. Et par piston, ils restent dans ces écoles qui se trouvent dans ou à proximité de leur village et refusent d'aller dans les autres écoles qui ont besoin de leur spécialité. D'autre côté, nous avons vécu avec d'autres écoles leur souffrance quotidienne d'un nombre d'enseignants inférieur à leurs propres besoins, et de la multiplication d'absences non remplacées. Ce manque d'enseignants contribue, sans aucun doute, à l'échec de l'élève, qui, au lieu d'apprendre, passe, parfois, la moitié de sa journée d'étude en jouant à l'école, vu que le Ministère de l'éducation ne répond pas aux demandes de ces écoles en leur assurant les enseignants nécessaires, comme le déclarent les directeurs (-trices) de ces écoles.

Tableau 19 : Redoublement scolaire entre école privée et école publique

Redoublement scolaire	Ecole privée%	Ecole publique%
Après la première année	3.4	12.5
Après la deuxième année	4.3	24.5
Après la troisième année	5.8	28.9
Après la quatrième année	8.2	31.9
Après la cinquième année	6.5	26.2

En se basant sur le contenu de ce tableau, nous constatons que le redoublement est de 70% dans le public, contre 25% dans le privé. Cela signifie que l'élève qui fréquente une école (X) publique n'a pas les mêmes chances de maîtriser les compétences essentielles qu'un élève qui fréquente une école (Y) privée. La différence est à son plus haut niveau après un an de retard où 40 seulement redoublent leur classe dans le privé, contre 412 dans le public. D'ou le coefficient d'efficacité du secteur privé est 5 fois plus élevé que celui du public (68.1% contre 13.6%).

En interrogeant les élèves des écoles publiques qui se trouvent dans les villages ou dans les petites villes sur leur avenir professionnel, nous avons constaté que la plupart entre eux sont en mesure d'exprimer des choix dès la classe de CM2. Les métiers envisagés dans les villages sont à la fois plus modestes et plus concrets que dans les autres milieux géographiques ; plus d'agriculteurs, mais aussi des coiffeuses, des mécaniciens. C'est pourquoi, les élèves ne font pas référence à un diplôme ou ne visent pas la réussite scolaire car 52% des élèves pensent ne pas avoir atteindre la profession qu'ils désirent par un cursus scolaire. Ce qui contribue à augmenter le taux de redoublement scolaire. Car ils passent des années et des années dans la même classe juste pour satisfaire leurs parents qui les obligent à rester à l'école.

En outre, dans les écoles publiques nous avons relevé l'écart d'âge des élèves par rapport à un parcours considéré comme normal. En effet, la plupart des élèves sont hors normes, du fait qu'ils ont une ou plusieurs années de retard par rapport à l'âge dit « normal ». Ce retard scolaire pénalise les élèves parce qu'il décide de leur orientation par les enseignants qui y voient un signe de limitation intellectuelle et par les parents à cause de contraintes économiques et sociales.

Mais aux cours de notre enquête, nous avons pu décrire les troubles psychologiques dont les élèves souffrent à cause de la pression exercée sur eux par leurs enseignants et par leurs parents. Ce qui implique le non respect de leur personnalité sans compter les effets nocifs que ce retard peut exercer pour les élèves qui se sentent gênés de reprendre des cours à côté de plus jeunes. Nous citons à titre d'exemple, Hadi un élève de l'école publique de Joun. Il se caractérise par sa présence agressive, par sa façon de parler avec ses camarades et son institutrice, sa manière de jouer, etc. Selon son institutrice, c'est un élève qui n'aime pas

l'école, il préfère être un soldat dans l'armée. Il a redoublé deux fois la classe d'EB6 et ses parents l'obligent à rester à l'école. La plupart de ses professeurs le traite par des mots humiliants (têtu, faible, insupportable…).

4-1.5) Les manuels scolaires et les outils pédagogiques

Dans les écoles privées au Liban, comme l'affirment les directeurs des écoles publiques visitées, le manuel scolaire est souvent accompagné d'un document sonore ou d'une cassette-audio. Ce document est souvent de courte durée. Selon des professeurs dans différents établissements privés : « ce document met en scène des situations de communication diverses, où il peut être un poème, un conte enregistré etc. ». D'une façon général, le but de ces documents est d'initier les élèves à identifier les traits caractéristiques d'un conte, de repérer les personnages, les lieux, ou bien il sert à la discrimination auditive. Etc.

Ce que nous devons signaler, c'est que la plupart des enseignants ne les utilisent pas. A notre sens, cela tient au curriculum de la langue française suivi au Liban qui privilégie la compétence écrite au détriment de la compétence orale ou plutôt la compétence linguistique au détriment de la compétence communicative aussi bien au niveau du volume horaire que lors les examens officiels où il n'y a pas d'épreuves orales. De façon plus générale, le programme de l'enseignement de base place toujours la grammaire au centre de l'apprentissage. C'est pourquoi, l'enseignant centre son enseignement sur l'écrit afin de permettre à l'apprenant de réussir aux examens.

Concernant les écoles officielles, 91.66% des enseignants déclarent qu'ils ont besoin dans l'enseignement de leur matière de certains équipements pédagogiques (cassettes-illustrations-contes-BD-photos-tableaux, etc.). 58.33% affirment que l'école leur assure ces équipements, tandis que pour 33.33% ces équipements ne sont pas assurés du tout et pour 16.6 % ces documents ne sont pas toujours assurés. Selon certains professeurs : « ce n'est pas la faute de l'école, mais c'est celle du ministre de l'éducation, on ne trouve pas ce problème dans les écoles privées ». Ce manque correspond peut-être aux conditions décrites par Vigner : les raisons d'ordre économique expliquent aussi cela. Le $FL_{2,}$ nous l'avons vu, est très souvent enseigné dans des pays aux ressources extrêmement limitées, où l'État comme les familles ne peuvent consacrer qu'une part très faible de leurs ressources à l'achat de matériel

pédagogique. L'objectif est le plus souvent de proposer en un volume unique ce que, en d'autres pays ou à d'autres époques, était réparti sur plusieurs supports (Vigner, 2001, p.120).

Ainsi, les élèves libanais ne pratiquent la langue française qu'au sein de l'école, pendant la période consacrée à l'enseignement de cette matière. En effet, à cause de l'absence des outils pédagogiques, les élèves ne sont plus motivés pour apprendre. Donc, il est impossible de posséder le français à partir de quelques heures hebdomadaires consacrées à l'écrit et sans la présence d'une vraie motivation.

Dans les écoles des villages, nous avons remarqué la présence d'un véhicule type minibus qui se déplace avec du matériel pédagogique dans un ensemble d'écoles. Ce qui, à notre sens, peut aider les élèves à profiter pour découvrir un nouvel environnement pédagogique riche et varié.

De plus, le CCF organise des réunions entre les écoles publiques et privées afin de permettre aux élèves de se rencontrer périodiquement, pour l'organisation d'activités communes. Ils laissent ainsi aux élèves de très petites écoles l'occasion de se retrouver de temps en temps dans des groupes de niveau hétérogène pour échanger leur culture et découvrir de nouveaux outils pédagogiques. Mais ce dispositif a tendance à se raréfier car il suppose des financements spécifiques et des lieux d'accueil équipés pouvant supporter les regroupements.

Ce que nous devons signaler, c'est que pour assurer les meilleures conditions matérielles du travail, des associations de parents existent dont le rôle consiste à confiner des interventions et des travaux (chaque semaine, les associations des parents se réunissent pour étudier les demandes des professeurs, traiter les matériels qui manquent etc.) dans le domaine de la gestion en laissant exclusivement aux seuls enseignants le rôle ou le monopole de l'intervention pédagogique.

4-1.6) Le corps éducatif

4-1.6.1) Le rôle de l'élève

Dans les écoles publiques, les enseignants font semblant d'utiliser les nouvelles méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant questionnaire. Mais la réalité contredit l'application comme montrent les résultats obtenus. 83.33% des professeurs utilisent la

méthode active, 66.66% l'APC, 58.33% préfèrent celle de l'audio-visuelle tandis que 25% trouvent que la méthode traditionnelle reste celle la plus utilisée.

Nous avons remarqué que les enseignants interrogent les élèves sur une question donnée ou bien ils leur demandent leur avis concernant une problématique donnée, mais en même temps ils n'acceptent pas les erreurs des élèves, ils les critiquent parfois d'une façon humiliante. En effet, lors de notre enquête, nous avons assisté à une interaction entre un élève et l'institutrice. L'élève lui reproche de ne pas l'accepter tel qu'il est avec ses propres faiblesses, ce qui le perturbe.

À vrai dire, les enseignants suivent dans la plupart du temps les méthodes traditionnelles en donnant les cours aux élèves, c'est- à -dire « les cours magistraux ». Ils se mettent sur l'estrade et donne leur cours. Par la suite, l'élève devient un récepteur passif ou un apprenant en situation d'interlocuteur. Les actions qui devront être les outils principaux de son apprentissage n'existent pas.

4-1.6.2) La formation des enseignants

« Dans un monde qui bouge, la formation reste le moteur irremplaçable du changement ». (Bournazel, 2001, p.71). Au Liban, 44% des enseignants, dans les écoles publiques et privées sont titulaires du Baccalauréat et moins.

Le tableau suivant nous montre la répartition en pourcentage des enseignants dans les deux secteurs, privé et public, selon le niveau de qualification, pour l'année 1996-1997.

Tableau 20 : La répartition en pourcentage des enseignants dans les deux secteurs, privé et public, selon le niveau de qualification

Niveau de qualification	%
Hautes études (un an ou plus après la licence)	10%
Licence	27%
Diplôme de l'école normale	19%
Baccalauréat et moins	44%
Total	100%

Quant au Iklim Al Kharoub et aux écoles publiques que nous avons visitées, nous avons eu les résultats suivants concernant le niveau de qualification des enseignants de la langue française.

Tableau 21 : Le niveau de qualification des enseignants de la langue française

École normale	Licence en philosophie	Licence en psychologie scolaire	Licence en philosophie arabe	Licence en littérature française	Diplôme en sociologie	Licence en lettres françaises	Deuxième année universitaire
66.66%	8.33%	8.33%	8.33%	8.33%	8.33%	8.33%	8.33%

Nous pouvons bien constater que la plupart des enseignants sont titulaires « de l'école normale ». C'est une école qui existait depuis une quarantaine d'année. Elle consiste à étudier trois ans (langue française, mathématiques, etc.) après le brevet (le brevet =EB7). Pour eux, ils croient que ces derniers sont préparés pour exercer leur métier, que ce soit sur le plan scientifique ou pédagogique. Mais le baccalauréat ou l'école normale ne sont pas suffisants pour qu'un enseignant puisse enseigner et gérer une classe surtout que ses connaissances seront limitées à ce niveau-là. En outre, 66.66% des enseignants prétendent lire « moyennement », 16.66% « peu », 8.33% « beaucoup » et 8.33% « pas du tout ».

De plus, la tranche d'âge de ces enseignants varie entre 51 et 60 ans, à l'exception d'une seule enseignante âgée de 37 ans. Dans ce cas, le système éducatif libanais se trouve dans l'impossibilité d'assurer un enseignement de qualité et faire face aux futurs développements. Ces enseignants refusent de suivre les sessions éducatives imposées par le ministère de l'éducation pour être au courant de tout ce qui est nouveau dans le domaine de l'éducation et préfèrent garder les connaissances et les méthodes pédagogiques qu'ils ont acquises depuis une quarantaine d'année.

Il faut aussi citer les enseignants débutants contractuels que nous avons rencontrés, qui sont confrontés à la difficulté d'organiser en simultané des enseignements pour des élèves d'âges et de niveaux scolaires très hétérogènes (comme nous l'avons démontré), et qui sont en même temps obligés de prendre en charge des responsabilités administratives qui s'ajoutent à leurs fonctions strictement pédagogiques. Lors de notre enquête, nous avons remarqué que quel que soit le type de l'école, l'enseignant est aussi surveillant général et parfois il peut-être le directeur de l'école. C'est pourquoi, il est nécessaire de prendre des mesures radicales pour

changer cette situation et réorganiser le métier d'enseignant concernant la formation et la productivité surtout dans le secteur public.

Selon Scallon : « pour pouvoir s'acquitter de leur tâche dans une APC, les enseignants doivent disposer d'un corpus structuré de connaissances ». (Scallon, 2004, p.7). L'auteur n'a pas précisé de quel type de connaissances il s'agit. On peut penser que l'enseignant doit disposer d'un corpus de connaissances linguistiques et scientifiques, des connaissances liées au savoir-faire et au savoir-être. A vrai dire, le savoir-être est l'un des savoirs constitutifs du professionnalisme de l'enseignant ; c'est la qualité d'un enseignant capable de communiquer avec sa classe, de susciter l'envie d'apprendre. De plus, c'est la qualité qui permet à l'enseignant de valoriser sans juger, de réguler sans régulariser, d'anticiper sans antécéder. Au Liban, ce savoir est presque négligé. La formation des maîtres se concentre presque uniquement sur le savoir-faire. Le savoir-être demeure donc bien souvent le laissé-pour-compte de la formation des enseignants, qui se contente de le mentionner comme un élément « non négligeable » de l'acte pédagogique, sans le faire suivre de propositions pour la formation initiale ou continue.

En traitant la formation des enseignants, il faut que nous expliquions les modes de cette formation au Liban.

- La formation des enseignants.

Tableau 22 : La formation des enseignants interrogés lors de l'enquête

A l'école normale	Par des stages	Par des sessions	Par des cours de formation	Par votre établissement
83.33%	75%	83.33%	66.66%	50%

D'autres enseignants ont déclaré que d'une part, leur formation se fait par « l'intermédiaire de différentes librairies et le CCF et par les Assistances Culturelles Françaises » (40%). D'autre part, par « l'auto-formation à travers la lecture, le travail et la collaboration avec les collègues » (30%).

Cette formation se déroule dans la plupart du temps dans quatre lieux :

- Le centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP).

À la suite de la nouvelle réforme pédagogique, le CRDP a mis en place des sessions de formation pédagogiques visant à initier les professeurs de français à cette nouvelle réforme. Ainsi, 328 personnes-ressources du CRDP ont formé un réseau de formateurs qui a comme mission de former tous les enseignants du public.

En effet, dans ces sessions de formation, il s'agit de présenter les objectifs généraux et spécifiques du curriculum de langue et littérature françaises, de décrire de façon sommaire le contenu détaillé du manuel scolaire, de donner un aperçu de différents types de texte, de survoler les démarches pédagogiques relatives à l'étude d'une œuvre intégrale. Ces sessions de formation s'effectuent d'une façon intensive en été et extensive en hiver. Elles se basent essentiellement sur l'application de nouveaux programmes mais ignorent les principes qui sont en relation avec la gestion des classes, le rôle des enseignants et la place de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'évaluation des nouveaux acquis.etc.

En effet, les personnels des écoles dans lesquelles nous avons effectué notre enquête se plaignent souvent de ne pas avoir une formation pédagogique initiale et continue, permettant d'aborder avec confiance un public d'élèves diversifiés avec des niveaux et des moyennes assez variés.

- La faculté de pédagogie.

La faculté de pédagogie joue un double rôle dans la formation des enseignants. D'abord, elle offre à des étudiants titulaires de licences de toutes les universités du Liban, la possibilité de préparer, après un concours d'entrée, un CAPES dit « libre » destiné à donner à ces licenciés la formation pédagogique qui ne leur a pas été dispensée dans leur faculté d'origine et qui est nécessaire pour leur métier d'enseignant. Ensuite, depuis 2003, et en coopération avec le CRDP, la faculté accueille des enseignants contractuels dans des établissements publics. Ils sont recrutés à l'issue d'un concours de la fonction publique et seront titularisés à l'issue de leur formation qui dure deux mois d'été à temps plein avec un

suivi pendant les neuf mois de l'année scolaire suivante. En 2003-2004, 800 contractuels ont participé à ce recyclage pédagogique qui devrait, à terme, concerner 2000 enseignants.

- L'institut de formation des maîtres (IFM).

L'IFM du Bureau de Coopération Linguistique et Educative (BCLE) de l'Ambassade de France offre des sessions de formation pédagogique au profit des formateurs-coordonateurs et enseignants du français dans les cycles préscolaire et primaire des établissements privés de Beyrouth et de sa région. L'IFM travaille dans un double cadre, à savoir d'une part les nouveaux programmes scolaires libanais, et d'autre part les projets éducatifs de différents partenaires. Son travail porte sur des thèmes ayant trait, au transfert de compétences et à la formation de formateurs, à la notion de projet pédagogique, au cycle préscolaire, à l'aspect psychologique dans les apprentissages, la maîtrise de la langue orale et écrite, l'autonomie des apprenants, le rôle des BCD/CDI dans les établissements scolaires, le recours à l'audiovisuel et aux nouvelles technologies etc.

- Les centres de lecture et d'animation culturelle (CLAC)

Les CLAC sont mis en place par le ministère de la Culture à partir de l'année 2000. Ces CLAC dont le nombre atteint 16 en 2004 sont complétés par un réseau de 38 bibliothèques publiques en partenariat avec des municipalités. Répartis sur tous les territoires libanais, y compris les régions les plus défavorisées, ils fonctionnent comme des centres culturels. De plus, ils sont des relais particulièrement efficaces dans les villes où n'existent pas de centres culturels français. Ils constituent les haltes du ciné-caravane où des tournées de conteurs, et prêtent leurs locaux pour des cours de langue et des rencontres pédagogiques organisées par la Mission Culturelle Française, destinées aux enseignants afin de leur expliquer les stratégies et leur faire apprendre la gestion des classes etc.

Ainsi, nous pouvons constater que dans la plupart des cas, les sessions destinées à la formation des enseignants visent à développer le savoir-faire des enseignants plus que le savoir-être. À notre sens, l'application de l'APC exige le développement de savoir-faire et de savoir-être chez les enseignants. En effet, on peut avoir un bagage linguistique important mais on reste incapable de l'exploiter dans la salle de classe. D'où l'importance de faire apprendre

aux enseignants comment faire pour gérer une classe, développer les compétences de leurs élèves. Etc.

Selon Shakespeare : « le monde entier est une scène, et tous les hommes et les femmes rien que des acteurs ; ils ont leurs sorties et leurs entrées ; et un homme dans son temps joue beaucoup de rôles ». Ainsi, et à notre avis, toute éducation se doit de préparer à jouer un rôle. Le maître doit être un animateur ou un comédien dont sa mission est d'éveiller et de motiver ses élèves à étudier et à apprendre ; il doit savoir comment développer les compétences de ses apprenants, les rendre actifs. 88,33% des enseignants interrogés confirment ce rôle. L'enseignant qui entre dans la salle de cours entre en scène. Comme le comédien, l'enseignant doit plaire ; il ne peut se laisser aller à la paresse, ni se permettre la moindre évasion. Il doit immédiatement être présent. Les comédiens et les enseignants parlent de la même façon de leur public. Il n'est pas rare d'entendre dans la bouche des uns et des autres : « on les a eus ». Du reste, tous deux ont l'obligation de « tenir leur public » pour permettre au miracle de durer, parce que « ce n'est que dans l'événement (scénique ou pédagogique) qu'un acteur ou un professeur peut exceller » (Edmée, 2000, p.19).

En effet, au Liban, les enseignants du cycle primaire appliquent la plupart du temps les méthodes traditionnelles basées sur le cours magistral où l'enseignant est le pivot de la classe et les élèves sont de simples récepteurs passifs ; ils ressemblent à un entonnoir dans lequel on vide les informations. 58,33% des enseignants déclarent que le professeur dispense le savoir. Cependant, l'apprentissage dans une classe de langue se déroule de manière interactive entre les participants de l'interaction. D'après C. Kramsch : tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de la nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste (Kramsch, 1984, p.78).

Curran note la métaphore du magnétophone citée dans l'ouvrage de Kramsch pour illustrer la relation entre l'apprenant et l'enseignant, qu'il préfère appeler client et détenteur de savoir : L'apprenant est au début comme une bobine vide en quête de savoir, souvent intimidé par la quantité de « bande » que possède l'enseignant. Celui-ci cherche en revanche à donner son savoir par une attitude patiente et chaleureuse de conseiller. Il en est gratifié par un sentiment d'utilité et par la satisfaction que montre l'apprenant. Cependant, à un certain moment, la relation change. La bobine de l'apprenant a autant de connaissances que celle du détenteur de savoir et cela le rend jaloux du savoir qu'il a acquis. L'enseignant s'abstiendra souvent de le corriger et de raffiner ses connaissances. Il est vu comme un service d'information public, payé pour transmettre des connaissances et donner une réponse à toutes les questions (Curran, 1970, p.3).

Et comme le souligne Verdelhan-Bourgade M. : l'interaction qui découle de la communication collective dans la classe met en présence des partenaires aux forces inégales : le maître, en position dominante par son statut, pilote la communication dont les partenaires, beaucoup plus nombreux, se placent le plus souvent en position basse. Cela se traduit par le fait que les initiatives de la communication, qui reviennent généralement au maître, par le type de discours qu'il produit (questions, injonctions) par les places physiques, debout pour le maître, assis pour les élèves (Verdelhan-Bourgade, 2005, p.56).

En bref, nous pouvons dire et constater que la classe est un lieu potentiel d'acquisition où le maître joue un rôle premier et primordial.

Afin d'améliorer le niveau d'enseignement au Liban dans les écoles publiques, le Conseil des Ministres a approuvé le 17/8/1994 (décret n 95/15) le plan de redressement pédagogique préparé par le CRDP. Parmi ses objectifs nous citerons :

- Réviser les législations éducatives relatives à la formation et à l'entrainement des enseignants.
- Lancer le projet de formation continue et lui assurer toutes les chances de réussite.

- Réexaminer la répartition des enseignants selon leurs spécialisations et en fonction des besoins des différentes régions.
- Encourager les enseignants à choisir les régions éloignées, en leur accordant des avantages matériels et sociaux. Les encourager aussi à poursuivre des sessions de formation.

À vrai dire, la réalité actuelle du système éducatif au Liban contredit ce plan de redressement. Ces objectifs restent loin d'être appliqués. Dans les années 1970-1976, et comme le relate Stéphane Hafez dans son livre *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, l'Etat libanais a embauché 3000 instituteurs contractuels titulaires du brevet ou de son équivalent syrien, irakien ou égyptien dans des écoles publiques et privées manquant d'enseignants, situées au nord, au Liban-sud et à la Bekaa. Ces enseignants avaient un niveau culturel très bas et ne savaient parler ni le français ni l'anglais. Ce que nous devons signaler, c'est que trente ans après, beaucoup d'entre eux sont encore en activité. Ils constituent un lourd fardeau à porter pour les écoles dans lesquelles ils sont affectés. De plus, ces instituteurs font de l'arabe pendant les heures du cours supposées être consacrées au français. Sans doute, ces 3000 instituteurs sont un des facteurs causant le retard scolaire et linguistique des enfants des régions rurales. Du fait qu'ils sont maintenant trop âgés pour accepter une quelconque formation, ou pour remettre en question leurs méthodes d'enseignement.

En somme, nous pouvons constater des statistiques éducatives et de la situation de l'enseignement au Liban que la formation et l'entraînement des enseignants à l'exercice du métier restent insuffisants pour redresser le secteur éducatif afin de pouvoir appliquer les nouvelles approches.

4-1.7) Les modes d'évaluation

Dans les écoles libanaises, et précisément au cycle primaire, l'évaluation se fait en référence aux connaissances des élèves et en se basant sur les tests exigeants des réponses brèves. Dans les écoles que nous avons visitées, les professeurs évaluent leurs élèves par :

Tableau 23 : L'évaluation des élèves dans les écoles visitées

Notes/résultats des examens	La participation, le degré d'attention et l'attitude des élèves en classe	Des fiches préparées concernant les compétences étudiées	Oralement	Une évaluation formative	Une évaluation sommative	Les devoirs des élèves
41.6%	33.33%	16.66%	8.33%	8.33%	8.33%	25%

Nous pouvons conclure de ce tableau que dans la plupart des écoles publiques, les élèves sont évalués par les notes. Ces dernières viennent en tête de toutes les récompenses scolaires, du fait qu'elles bénéficient d'un statut privilégié auprès des parents. Ce que nous devons signaler, c'est que dans la plupart de ces écoles les notes vont souvent de pair avec le sentiment que les élèves ont de leur valeur personnelle. Cela signifie que les élèves sont influencés par ces notes et dessinent une image pour eux-mêmes comme étant doués, studieux, faibles ou fainéants. En se trouvant dans de telles circonstances, les élèves se détournent d'un véritable apprentissage et toute leur attention se concentre sur le résultat en lui-même. Tout cela leur interdit d'avoir la moindre considération pour ce qui a été appris au sein de l'école ou la signification que cela peut avoir dans leur vie.

Dans ce cadre nous citons Elie, qui est choqué par le 9 qu'il vient de recevoir-sachant que ce sont les 17 et les 20 qui comptent. Désemparé, il jette un coup d'œil nerveux pour voir qui a moins bien réussi que lui. Mme Layla l'institutrice de la classe pense que Elie essaye de chercher des excuses pour justifier son échec plutôt qu'étudier.

Concernant les types d'évaluation utilisés dans les écoles publiques, ils sont prévus par cycle : « Dans les deux premières années du cycle primaire c'est l'aspect formatif qui prévaut (…) c'est à la fin de la deuxième année et en troisième année que l'évaluation sommative aura véritablement droit de cité » (les curricula de l'enseignement public et ses objectifs, 1998, p.75). En somme, selon Scallon : « dans une APC, on doit remettre en question les procédés traditionnels fondés sur les questionnaires ou les inventaires ». Cependant, au Liban, les

questionnaires, les QCM, les méthodes d'enseignement basées sur le « par cœur » occupent la place primordiale dans l'enseignement des langues.

4-1.8) Les changements institutionnels

- *La difficulté des changements institutionnels : communication et échange pédagogiques entre éducateurs*

La coordination technique bien sûr, mais aussi culturelle des multiples éducateurs et partenaires éducatifs est une base indispensable à tout projet éducatif (Bourgain, 1991, p.55). Lors de notre étude du terrain, nous nous sommes rendus compte que de graves défauts de communication existaient entre les différents membres et groupes dans les écoles libanaises, à savoir : entre les élèves, les parents, les enseignants et le personnel administratif. Ce qui provoque de nombreuses incompréhensions et de la méfiance. Cette particularité de notre système éducatif a sans doute des retombées sur la charge de travail réelle des enseignants et pénalise aussi les élèves. En cas de difficulté psychologique ou scolaire récurrente ou passagère, les élèves ne trouvent pas d'adultes chargés d'aider à la résolution de leurs problèmes. Ce que les responsables doivent savoir pour en tenir compte, c'est que l'établissement scolaire ne doit plus être considéré comme étant une pyramide bien hiérarchisée ayant à son sommet le proviseur, l'administration, les professeurs et les élèves. Mais ses services, divers organes doivent être considérés comme étant des éléments éducatifs où l'un complète l'autre. Car : « la formation en groupe permet des interactions plus riches à partir desquelles chacun peut élargir son espace de liberté ». (Husti, 1996, p.118).

En effet, le Liban souffre d'un certain manque qui le rend incapable de réaliser la série de changements institutionnels concernant l'adaptation des structures de coordination, de grilles horaires, de modalités d'évaluation, etc. De plus, il lui manque différents acteurs qui doivent être présents dans l'exécution d'une APC.

Comme toute formation professionnalisante, il est important d'articuler celle-ci sur les pratiques avant tout : outiller un inspecteur pour assurer un suivi d'un établissement scolaire qui a opté pour l'APC, outiller un enseignant pour l'aider à produire des activités d'intégration pour évaluer les compétences des élèves, etc.

4-1.9) L'ambiguïté de la notion de compétence au Liban

Au Liban la signification donnée à la notion de compétence et l'explication de l'APC présentée par les différents instituteurs questionnés, montre d'une part, à quel point cette notion est ambiguë et difficile à déchiffrer par les enseignants. D'autre part, elle confirme notre réflexion concernant l'ignorance des professeurs du projet de « l'évaluation des compétences » décrit par le CRDP dès 2004. Pour la plupart d'entre eux :

- La compétence est « un savoir-agir, savoir-faire et savoir-être fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ».
- La compétence, « c'est l'intégration des activités initiales et secondaires, elle aide à développer la personnalité et l'indépendance de l'élève ». « L'APC : textes et activités sont liés ».
- CO, CE, EO, EE. Ce sont les quatre compétences à réaliser.
- La compétence, « c'est la perfection dans le comportement, dans tous les domaines scientifiques, sociaux ».
- La compétence, « c'est savoir comprendre ».
- La compétence, « c'est que l'élève doit acquérir. La compétence orale ou écrite. L'essentiel étant de passer de la compétence orale à la compétence écrite. En un mot, on doit donner à l'apprenant un savoir-faire ».
- La compétence, « c'est la capacité, l'aptitude à faire quelque chose ». « l'APC, l'enseignement des compétences et l'acquisition des compétences ».
- La compétence, « c'est la règle qu'on doit donner à l'apprenant pour l'acquérir ». « l'APC : c'est essayer de regrouper les règles, et d'utiliser les activités pour atteindre le but visé ».

Quant au projet de « l'évaluation des compétences », les enseignants l'ont défini comme étant :

- « la mise en œuvre de tous les moyens pédagogiques pour assurer la réussite de l'élève ».
- « le projet surveille les nouveaux programmes ».

- « le projet de l'évaluation des compétences décrit par le CRDP répond aux objectifs généraux et spécifiques des nouveaux programmes ».

En outre, le système éducatif libanais ne distingue pas la notion de compétence de celle d'objectif. Autrement dit, « compétence » signifie « objectif ». La présentation même des compétences du cycle primaire sous le nom d'« objectifs et compétences spécifiques » témoigne de ce mélange et de cette ambigüité.

En effet, *les programmes scolaires libanais* sont présentés de la façon suivante :

« **Programmes scolaires libanais**

Enseignement primaire

Deuxième cycle

(EB4, EB5, EB6)

Objectifs et compétences spécifiques

EB4

COMPETENCES

Communication orale :

Dialoguer :

- écouter pour répondre
    - interroger
    - répliquer
    - présenter son point de vue
    - débattre
    - respecter la parole de l'autre. Etc.

Communication écrite :

1- Distinguer les registres de la langue.
2- Respecter les règles d'orthographe.
3- Respecter les spécificités de chaque type de texte. Etc. »

Dans ces programmes, chaque compétence renferme une série d'objectifs. Prenons comme exemple la compétence « communication orale » qui présente plusieurs objectifs à atteindre tels que « dialoguer, présenter un document » etc. De plus, chaque compétence est présentée par diverses appellations. L'expression orale par la communication orale, l'expression écrite par la communication écrite, la compréhension écrite par : lecture, lecture et compréhension de documents écrits, la connaissance de la langue et finalement la compréhension orale est présentée par la compréhension orale.

Ce qui a attiré notre attention, c'est la présentation de la notion de « compétence » dans le « Curriculum de langue et de Littérature Françaises » décrit par le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports et par le CRDP. Dans la description des « méthodes de travail et pratiques de classe », décrites par le curriculum, pour le deuxième cycle de l'éducation de base, l'objectif « dialoguer » se transforme en une compétence dont les objectifs sont « questionner, répondre, dialoguer, expliquer, justifier, écouter ».

Pour éclaircir ce mélange de notions, nous avons interrogé les professeurs de la langue française sur la manière dont le manuel scolaire et le « guide pédagogique » *Dire, Lire* traitent et présentent-ils la notion de compétence et nous avons eu les réponses suivantes (nous avons sélectionné les réponses qui ont utilisé le terme « compétence ») :

- « Le livre scolaire contient beaucoup de compétences. Il les présente sous forme d'exemples puis de règles et enfin d'exercices.
- Le guide pédagogique n'est pas détaillé.
- D'une manière ascendante : des thèmes faciles aux thèmes compliqués.
- *Dire, Lire*, ouvrage complet. Un ensemble de programme de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et de conjugaison. Il présente la notion de « compétence » d'une façon claire et structurée ».

Une fois de plus, nous pouvons confirmer que les enseignants au Liban ont une idée globale de la notion de « compétence ». Autrement dit, chacun décrit ce terme selon son propre point de vue sans avoir aucune référence ou base.

Face à cette situation où tout est ambigu, nous avons décidé de choisir quelques exemples tirés des « guides pédagogiques » des manuels scolaires nationaux *Dire, Lire*

présentés par le CRDP pour l'enseignement primaire du deuxième cycle (EB4, EB5, EB6). Notre but, ce n'est pas d'analyser ces guides et ces manuels, mais c'est tout simplement de présenter la notion de compétence telle qu'elle est étudiée dans ces livres.

Exemple 1 : Le guide pédagogique d'EB4.

Le guide pédagogique d'EB4 renferme une page intitulée « Grille de compétences ». Cette grille présente 9 compétences à développer en étudiant les thèmes mentionnés dans le manuel scolaire. En effet, nous ne distinguons pas s'il s'agit des compétences à développer ou bien des objectifs à atteindre, bien que ces compétences développées dans cette grille soient présentées en tant qu'objectifs par les programmes scolaires pour la classe d'EB4 (voir les programmes scolaires libanais). En outre, parmi les compétences de cette grille, nous trouvons « identifier les intentions énonciatives de différents supports sonores ». Si nous suivons la répartition des compétences selon les programmes scolaires libanais, nous constatons que cette compétence ou bien cet objectif se trouve dans la « compréhension orale ». Cependant, « la compréhension orale » n'est pas parmi les compétences à développer dans la classe d'EB4. En bref, nous n'avons pas trouvé la notion de compétence dans le reste du guide, ceci étant dû au fait qu'elle est remplacée par « objectif ».

Exemple 2 : Le guide pédagogique d'EB5.

Le guide pédagogique d'EB5 présente dans son avant-propos les trois objectifs généraux de l'enseignement du français de la cinquième année de l'Education de Base :

- L'acquisition des compétences de communication.
- L'acquisition de méthodes de travail et de réflexion.
- La contribution à l'enrichissement de la culture de l'élève.

Le guide ne signale pas quelles sont ces compétences de communication. En outre, dans la dernière partie, le guide présente des fiches pédagogiques pour les six rubriques du manuel scolaire : *avant de lire, lire et découvrir, agir et réagir, réfléchir et manipuler, produire et lire pour les plaisirs*. Ces fiches orientent les maîtres dans leur exploitation des parties. Chaque fiche présente une compétence à développer et un ou plusieurs objectifs à

atteindre. Les compétences présentées sont les mêmes objectifs décrits par les programmes scolaires libanais pour la classe d'EB5.

Exemple 3 : Le guide pédagogique d'EB6.

La notion de compétence disparaît dans le guide pédagogique de la classe d'EB6 et elle est remplacée par le terme « objectif ». Elle réapparaît trois fois dans les fiches pédagogiques. Citons comme exemple, la rubrique « agir et réagir ». La compétence visée est la suivante : « cette rubrique vise à développer des savoir-faire dans le cadre des compétences de l'oral ». (Guide pédagogique, 6ème année de base, 2000, p.179). Dans la rubrique « produire » la compétence visée est la suivante : « les apprentissages réalisés dans le cadre d'un même dossier sont orientés vers la production d'un type écrit, présenté comme un besoin de communication ». (Guide pédagogique, 6ème année de base, 2000, p.181). Ce que nous devons signaler, c'est que le guide pédagogique de la classe d'EB5 vise comme compétence : « identifier les intentions énonciatives ». (Guide pédagogique, 5ème année de base, 2000, p.112). Tandis que le guide pédagogique de la classe d'EB6 présente comme objectif : « être capable d'identifier les intentions énonciatives du message ». (Guide pédagogiques, 6ème année de base, 2000, p.176). Une compétence à développer et un objectif à atteindre en même temps.

À la suite des réponses données par les professeurs interrogés concernant la notion de compétence et l'APC et en nous basant sur l'analyse de cette notion dans les guides pédagogiques, nous pouvons constater que la notion de compétence comme nous l'avons déjà traitée tout le long de cette recherche reste loin d'être appliquée au Liban et reste incompréhensible par le système éducatif libanais. Et tous les projets étudiant et traitant ce terme restent insuffisants pour que les professeurs libanais puissent comprendre cette notion. Elle est toujours confondue avec celle d'objectif. D'où la nécessité d'une étude détaillé et claire concernant cette notion.

4-2) Les principales difficultés de l'enseignement au Liban : synthèse

L'évolution du système éducatif libanais connaît encore plusieurs difficultés qui peuvent entraver en quelque sorte l'application de nouvelles approches d'apprentissage telle que l'APC. En effet, il s'agit au Liban d'un panorama composé d'un mélange d'énormes potentiels et de problématiques dissimulées. C'est aussi un archipel d'îlots isolés et de projets parallèles non synchronisés.

Si le taux exorbitant d'échecs scolaires peut s'expliquer par la démotivation des élèves, le manque de formation des maîtres, etc. il peut sembler tout d'abord qu'il faille chercher ailleurs la cause de l'inefficacité de notre enseignement. A notre sens, l'Etat joue un rôle majeur dans cette déficience du fait qu'il n'investit pas assez dans l'éducation et, par voie de conséquence, nos écoles manquent de ressources matérielles et humaines. Il est évident que les exigences sont aujourd'hui beaucoup plus élevées que ce qu'elles étaient il y a cinquante ans. Dès lors, les classes sont surpeuplées et les élèves insuffisamment encadrés.

En outre, nous avons remarqué que les élèves sont démotivés. Ils s'engagent passivement dans les apprentissages scolaires. Ils ne s'intéressent pas à toutes les activités proposées par l'enseignant. Ils n'ont pas l'occasion d'exercer leur compétence et de participer. Or pour développer une compétence, il faut bénéficier des occasions d'apprentissage appropriées. Les élèves n'apprennent que ce qu'on leur donne l'occasion d'apprendre. C'est pourquoi, si un élève se montre incapable d'une performance, il faut se demander s'il a été placé dans les conditions qui lui permettent de bénéficier des opportunités adéquates. Finalement, il faut bien avouer que les élèves terminent l'école souvent sans avoir retenu du français, que sa « difficulté » et de la communication en cette langue que de simples mots épars dont le mot grammaire…

En résumé, le système éducatif libanais souffre de :

- Manque de qualification du corps enseignant.
- Manque de bâtiments scolaires.
- Manque de matériels pédagogiques.
- La faible coordination entre les différents services administratifs et pédagogiques, qu'ils soient privés ou publics.

- Absence de programmes d'informations pédagogiques et de sensibilisation du rang public aux questions éducatives.
- Au niveau de l'enseignement primaire, les objectifs ont été clairement définis et les plans exécutés : les programmes d'enseignement et les manuels scolaires ont été changés et un groupe d'enseignants a suivi une première session de formation dans le cadre d'un plan général qui s'étend sur trois ans. Mais ces plans sont très ambitieux et une période de trois ans nous paraît trop courte pour qu'ils puissent atteindre leurs objectifs vu les conditions, matérielles ou humaines, qu'il faut assurer en un peu de temps, telle l'insertion de nouvelles matières au sein du cursus de l'enseignement, le changement des méthodes pédagogiques et l'adoption de nouvelles orientations du système éducatif, auxquelles s'oppose encore une mentalité traditionnelle dans la société libanaise.

4-3) Étapes préparatoires pour l'application des épreuves d'évaluation par compétences au Liban

4-3.1) Contexte de l'étude

Dans le chapitre précédent, nous avons essayé de déterminer les points névralgiques du système éducatif libanais. En effet, malgré les efforts importants déployés pour le développement de ce système, certaines difficultés persistent et limitent le succès de la réforme. Ces difficultés sont bien connues : elles sont financières, techniques et politiques. Elles sont liées à la qualité, l'efficacité et la gestion du système éducatif. De plus, elles se rapportent à la mise en place d'un projet de réforme à long terme, au développement des recherches, à la diffusion des supports didactiques de qualité et en quantité suffisante, à la formation et à la gestion du personnel, à la conciliation des aspirations des populations et des choix gouvernementaux, etc. Ainsi, ces carences, souvent évoquées, de ce système (baisse des niveaux, difficultés de gestion, mal formation de professeurs, manque des établissements scolaires etc.) minent-elles ou entravent-elles le parcours vers l'application de nouvelles

approches éducatives telle que l'APC ? Autrement dit, l'APC est-elle compatible avec la situation de l'enseignement au Liban telle que nous l'avons décrite précédemment ?

Compte tenu de ce qui précède et pour donner plus de chance à la réussite et à l'application de l'APC dans les écoles publiques libanaises, nous avons besoin d'un long processus de changement et de modification dans notre approche quotidienne de l'apprentissage scolaire. Mais l'essentiel c'est de débuter et d'essayer. Car avant de généraliser une telle approche, nous avons besoin d'une phase expérimentale qui nous permet de la tester dans une perspective de régulation sur un échantillon représentatif. Ce que nous devons signaler, c'est qu'avec des outils et des supports simples, nous pouvons commencer par appliquer l'APC au sein de nos écoles pour voir les conséquences qui en résultent. En effet, les autres changements peuvent s'effectuer au fil du temps car ils ne se font pas en un coup de baguette magique.

Dans ce chapitre, nous cherchons à évaluer le système éducatif libanais à la suite de l'application des épreuves d'évaluation par compétences dans les écoles publiques. L'objectif principal de ces épreuves est clairement énoncé : il s'agit de tester le modèle de trois phases décrit par Rey et d'en préciser les composantes et les liens qui permettent à ce modèle d'être intéressant pour les apprentissages scolaires. De récolter les informations pertinentes quant aux dispositions des élèves confrontés aux tâches complexes : à quel point ces élèves possèdent-ils le bagage nécessaire de savoir et de savoir-faire afin de résoudre ces tâches ? Quelles sont les conditions d'apprentissage et les facteurs de réussite nécessaires à des épreuves d'évaluation par compétences ?

Partant de ces épreuves, nous montrons dans quelle mesure le système éducatif libanais peut s'inscrire dans la perspective de l'APC. Nous cherchons si cette approche peut nous être utile afin d'améliorer l'enseignement et la qualité de ce système dans notre pays.

C'est dans cette vision que se situe la présente étude. Son but est de mettre en évidence les écarts qui apparaissent au niveau des résultats des mêmes élèves qui, d'une part ont exécuté l'activité telle qu'elle est présentée dans leur manuel scolaire en suivant les cours du programme actuel. D'autre part ils ont travaillé la même activité mais cette fois-ci transformée en une épreuve d'évaluation par compétence. Les épreuves construites se basent sur des situations complexes. Ces dernières se distinguent l'une de l'autre par plusieurs critères. Parmi

les tâches proposées nous en trouvons qui s'orientent vers la production d'écrits (la rédaction de la lettre), vers l'utilisation des procédures de mathématiques (compléter le bon de commande etc.). D'autres tâches, d'une part, font appel à la recherche des renseignements dans divers documents et dans différentes références ou sur une carte géographique. D'autre part, elles consistent à effectuer des tâches exigées clairement par les consignes.

4-3.2) Méthodologie élaborée

Dans les lignes qui suivent, nous allons décrire la méthodologie qui a été suivie dans ce travail, depuis le choix des disciplines sur lesquelles portera la comparaison, jusqu'à la correction des épreuves, en passant par les paramètres d'élaboration de ces épreuves, pour arriver à l'expérimentation et à la passation de ces dernières.

4-3.2.1) Le choix des disciplines

Concernant les disciplines sur lesquelles portera la comparaison des prestations des élèves, le choix s'est porté sur les disciplines suivantes :

A) Le français : langue d'enseignement des disciplines scientifiques, et première langue étrangère utilisée dans les écoles choisies.
B) Les mathématiques.
C) Le dessin et la géographie.

4-3.2.2) Les paramètres suivis

En rédigeant nos situations, nous avons été attentives aux paramètres suivants :

- À l'application des connaissances, à la proximité et à la signifiance de la situation : Les activités d'apprentissage devront amener l'étudiant à faire des liens avec des situations authentiques. C'est-à-dire les situations choisies sont en relation avec l'environnement de l'élève (la fête de Sainte-Barbe).
- Au choix des supports : nous avons choisi des supports simples, accessibles (cartons, colles, etc.) tout en tenant compte des moyens matériels disponibles à l'école. Ce qui nous a donné la possibilité d'en créer.

- Aux types des supports : les supports sont variables : des textes courts, affiches, notes, lettres, annonces etc.
- À la consigne : les consignes sont conçues en fonction du niveau des élèves.

Toutes les épreuves sont corrigées selon les principes de correction que nous avons présentés dans la « description des épreuves ».

4-3.3) L'Approche pédagogique suivie favorisant le développement des compétences

- Le contact avec l'institutrice et l'élève.

Pour tester le modèle de Rey et pour appliquer les épreuves construites, nous avons choisi la classe d'EB5 à l'école publique de Joun. Notre choix se justifie par l'activité choisie, extraite du manuel scolaire officiel de la classe d'EB5 *Dire, Lire*.

Concernant le choix de l'établissement scolaire, comme nous l'avons déjà annoncé, une relation étroite nous relie à la directrice de l'école, ce qui a facilité notre tâche et nous a donné une certaine liberté dans notre démarche. En outre, nous avons des liens étroits avec l'institutrice de la classe d'EB5, ce qui a rendu le contact facile avec elle. Tout d'abord, elle était compréhensible quand nous lui avons expliqué le besoin de tester cette nouvelle approche(APC) tout en lui donnant une idée claire sur le sujet de notre recherche et en lui présentant les principes de l'APC ainsi que ses avantages et ses inconvénients. C'était une des raisons profondes pour lesquelles elle a été convaincue et motivée de l'importance d'appliquer l'APC dans sa classe étant donné les difficultés dont ses élèves souffrent dans le processus « enseignement-apprentissage » en espérant que cette nouvelle méthode aide à améliorer le niveau d'enseignement dans cette école qui constitue un échantillon des écoles publiques.

En ce qui concerne les élèves, la plupart d'entre eux sont des Jouniens. Ce qui nous a aidés à avoir une relation amicale avec eux. Ils étaient ravis de nous recevoir dans leur classe comme étant leur deuxième institutrice. Nous ne leur avons pas déclaré clairement l'objectif de notre présence, mais nous leur avons expliqué que nous étions une stagiaire. À notre sens, le fait de déclarer clairement notre objectif aurait pu constituer un obstacle à la réalisation. Car les élèves peuvent ne pas comprendre ce qui est expliqué et demandé, et par la suite ils ne constituent pas un élément d'aide efficace dans notre démarche.

4-3.4) L'élaboration des épreuves

Nous avons construit notre démarche en nous basant sur les principes suivants :

- Dégager à partir de la lecture du programme de la discipline de la langue française de la classe d'EB5 une compétence que les élèves auront à maîtriser: la rédaction d'une lettre.
- Concevoir et mettre en place des situations didactiques ; un apprentissage ponctuel des ressources et résolution de situations complexes et des dispositifs d'évaluation, de remédiation et d'amélioration.

En bref, nous pouvons dire que les épreuves utilisées sont de deux types :

A) Une épreuve dite traditionnelle, c'est l'activité présentée dans le manuel scolaire. Elle se base sur les ressources des élèves.

B) Des épreuves situations, qui se basent sur la résolution des situations-problème. C'est la même activité présentée dans le manuel scolaire que nous avons transformée en épreuves sous forme de situations- problèmes.

4-3.5) L'expérimentation et la passation des épreuves

- Nous avons passé un test-diagnostic au début de notre observation pour connaître le niveau des élèves ainsi que les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une phrase, l'utilisation d'un champ lexical etc.
- Le test se base essentiellement sur le contenu des activités du manuel scolaire et sur les épreuves d'évaluation que nous avons préparées. En effet, les résultats du test ont révélé de sérieuses lacunes chez les élèves (la construction d'une phrase, les règles d'accord, la façon de s'exprimer etc.). Vu le manque du temps, nous n'avons pas pu procéder au réapprentissage ou à une consolidation des acquis, mais nous avons procédé à des révisions ciblées.
- À la suite des révisions effectuées, nous sommes passées à l'exécution de l'activité dite traditionnelle du manuel scolaire.
- Après avoir travaillé l'activité extraite du manuel scolaire, nous sommes passés au module d'intégration (les épreuves construites) que nous avons créé afin de

proposer aux élèves de résoudre des situations qui exigent la mobilisation des apprentissages réalisés.

- Finalement, nous avons organisé le module d'évaluation à la suite de la passation des épreuves.

4-4) Le test diagnostic

4-4.1) Description du test

Le test est une fiche présentant des activités et des exercices qui répondent à quelques objectifs de la classe d'Eb5, et aux objectifs visés par les épreuves d'évaluation par compétences. L'élève doit être capable de: « comprendre une consigne et exécuter », «comprendre des documents authentiques: liste de matériel, carte d'invitation, pancarte », « écrire de façon soignée, en respectant les normes de l'écriture », « ponctuer et présenter sous la forme requise le texte produit », « réutiliser dans la production d'écrits les connaissances grammaticales, les apprentissages orthographiques et le vocabulaire acquis», « connaître les règles des accords fondamentaux: S, V, N, Adj., D., N., Part. passé », « rédiger une lettre (avec ses composants: destinataire, message, signes de ponctuation, date, lieu etc.) ».

Les activités et les exercices proposés sont soit, extraits du manuel scolaire de la classe d'Eb5, ou d'autres références, soit créés par nous.

4-4.2) Présentation du test

A) Réécrivez le texte en mettant la ponctuation manquante (Attention aux majuscules).

Vincent a reçu un vélo neuf en cadeau d'anniversaire…quelle merveille…sur la place…Béatrice joue a la marelle avec Nicole…Patrick et Thierry font de la planche à roulettes…Didier joue au ballon avec Rémi…voici Vincent sur son beau vélo neuf…tous s'arrêtent de jouer…oh…regardez Vincent…comme son vélo est beau…tu as vu le guidon et le changement de vitesse…

Dis…Vincent, tu me le prêtes…demande Patrick…
Oh…non…c'est un vélo neuf…si je te le prête…tu risques de l'abimer. (Dire, Lire, 1999, p.25).

B) "le", "la", ou "les"? Ecrivez devant chaque nom le déterminant convenable.

…directrice de notre école habite dans…maison qui est juste à côté du grand supermarché du village.
"…langue française est très difficile à apprendre"; dit Ghenwa.
…masque a besoin deux grands fils élastiques.
…élèves de …classe d'Eb5 sont studieux.

C) Complétez les phrases du texte suivant à l'aide des prépositions: de - à – pour - par - dans.

Pas d'Ernestine…la sortie…l'école. Elle avait dû être retardée. Fallait-il l'attendre? Ou aller… à sa rencontre?
Les camarades…classe s'étaient dispersés…petits groupes.
Marcher seule …la rue lui donnait un vif sentiment d'indépendance. Il faisait très beau. Des nuages étaient suspendus…le ciel bleu. (Dire, Lire. 1999, p.47).

D) Ecrivez les terminaisons des participes passés.

Le docteur est ven…ce matin. Quand il est rentr…dans ma chambre, j'ai pleur…parce j'avais mal à la tete.
Rima est rentr… tard à la maison.
Tous les élèves ont obtenu…de bonnes notes.
Ghenwa est venu…me rendre visite.

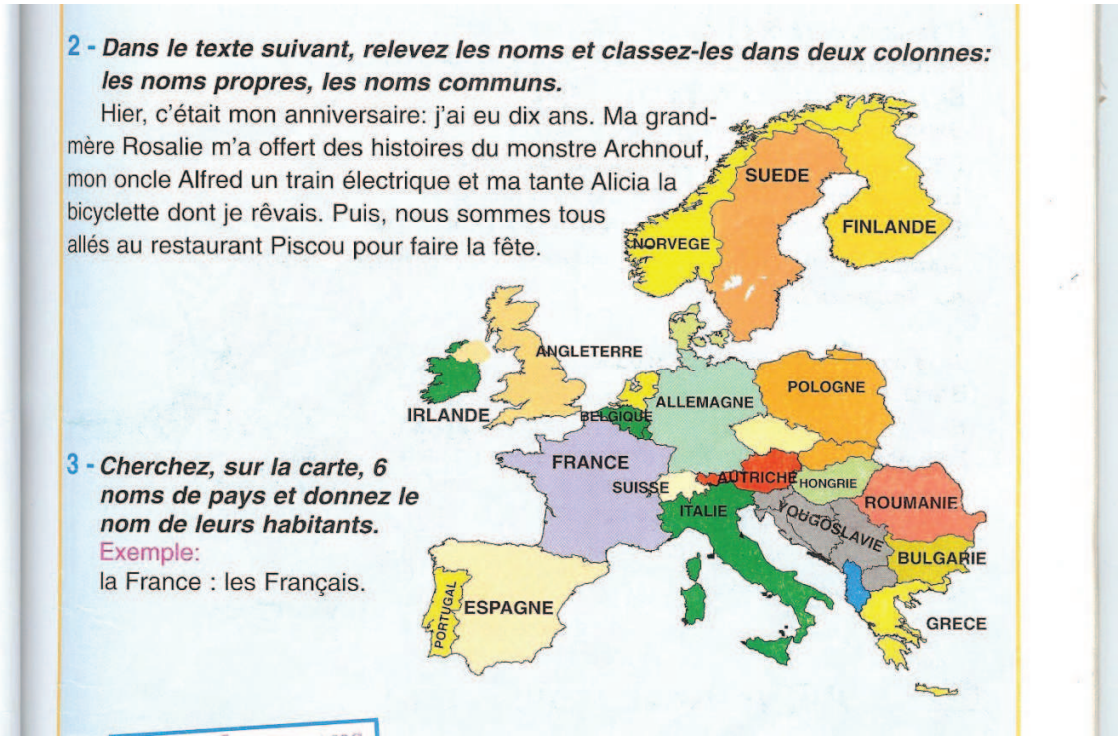
E) Ce texte comporte des répétitions. Réécrivez–le en remplaçant le groupe nominal souligné par le pronom personnel convenable.

Pour fabriquer des masques on a besoin des assiettes en carton. Ces assiettes en carton coûtent 20,000L.L. Les élèves n'ont pas d'argent pour acheter ces assiettes en carton. Les élèves vous demandent de leur fournir ces assiettes. Les élèves vous en remercient d'avance.

F) Classez dans un tableau, les mots et les expressions de la liste suivante, ceux qui indiquent le présent, ceux qui indiquent le passé et ceux qui indiquent le futur.

Après-demain, autrefois, il y a longtemps, avant-hier, plus tard, dans trois jours, en ce moment, maintenant.

G) P. 43 nº 3.



2 - *Dans le texte suivant, relevez les noms et classez-les dans deux colonnes: les noms propres, les noms communs.*

Hier, c'était mon anniversaire: j'ai eu dix ans. Ma grand-mère Rosalie m'a offert des histoires du monstre Archnouf, mon oncle Alfred un train électrique et ma tante Alicia la bicyclette dont je rêvais. Puis, nous sommes tous allés au restaurant Piscou pour faire la fête.

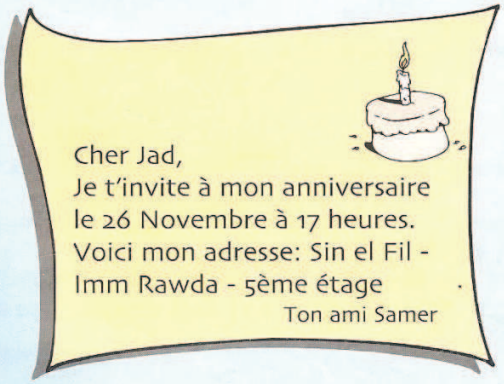
3 - *Cherchez, sur la carte, 6 noms de pays et donnez le nom de leurs habitants.*

Exemple:
la France : les Français.

H) P. 23 nº 2.

- Ce n'est pas moi. (réponse à une question)

2 - ***Dans la carte d'invitation suivante, relevez l'émetteur, le récepteur et le message.***



I) P.91 nº 3.

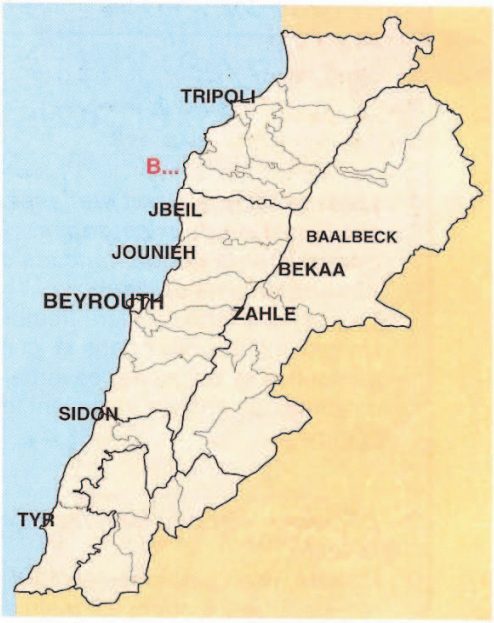
3- Agir et réagir

1 - ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***

2 - ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
du chocolat chaud et un gâteau aux noix, une tranche de pastèque ou des biscuits?

3 - C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.
On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit: "Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"

- ***Que faites-vous?***
Écrivez la recette de la limonade.
Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.



J) Adressez une lettre à vos camarades de la section B en leur proposant une sortie en fin d'année et demandez-leur de vous répondre le plus rapidement possible.

4-4.3) Correction et analyse du test

Par ce test, nous ne visons pas à évaluer les élèves par des notes, mais tout simplement nous tendons à décrire le niveau de la classe d'Eb5 ainsi qu'à voir les lacunes dont souffrent les élèves de cette classe.

C'est pourquoi, nous avons corrigé les fiches distribuées en analysant dans chaque exercice les déficiences des élèves qui vont à l'encontre de l'accomplissement de la tâche en essayant d'en trouver les causes.

4-4.3.1) Les erreurs commises par les élèves

Nous décrivons les différentes erreurs commises par les élèves en nous appuyant sur des exemples tirés du test effectué. En effet, l'étude et l'analyse des copies font apparaître des phénomènes d'erreurs d'ordre morphosyntaxique tels que :

a) L'accord en genre et en nombre.

- *Les articles indéfinis :*
  - je propose ***un*** sortie de fin d'année.
  - On va ***au*** mer.

- *Les articles définis :*
  - Les élève n'aime pas ***le*** montagne.
  - Il y a ***la*** joli mer et sable

- *Les noms :*
  - Il y a 10 ***élève*** qui vont aller.
  - Le restaurant se compose de deux ***étage***.

- *Adjectif possessif :*
    - ***mons*** maîtres deux et ils sont gentils**.**
    - ***mas*** directrice vien avec nous.

b) Le choix de prépositions.

Nous avons remarqué que les étudiants souffrent aussi du mauvais usage des prépositions :

- *Mauvais emploi de « de » :*
    - Aller ***de*** sa rencontre.
    - Les camarades s'étaient dispersés ***de*** petits groupes.

- *Mauvais emploi de « à » :*
    - J'aime écrire une lettre ***au*** mon camarade. (corpus N°11).
    - J'aime allée ***au*** mer avec mes camarades. (corpus N° 1).

- *Mauvais emploi de « par » :*
    - Marcher seule ***par*** la rue.

- *Mauvaise emploi de « en » :*
    - **en** montagne il fait beau. (corpus N°6).

- *Suppression de la préposition :*
    - On va ( ) la montagne. (corpus N°3).

c) L'omission.

La plupart des élèves n'utilisent pas certaines composantes grammaticales. Cette omission serait due à la forte influence de la langue maternelle sur la langue cible. Nous citons comme exemples :

- *Les verbes :*
    - Dans notre classe ( ) 16 élèves. (corpus N° 2).
    - La mer ( ) différent de montagne. (corpus N° 2).

- *Les articles définis :*
    - ( ) Sortie de fin d'année : mer. (corpus N° 1).

- *Les pronoms personnels :*
    - Les élèves sont contents ( ) vont faire une sortie. (corpus N° 1).
    - couleur rose / la couleur de notre maison est rose (corpus N° 28).

d) La lecture des cartes géographiques.

Presque tous les élèves étaient capables de lire les cartes présentées dans les exercices.

e) les signes de ponctuation.

Dans la rédaction de la lettre, la plupart des élèves ont bien respecté les signes de ponctuation et ont réussi à les placer dans les bons endroits. Mais dans l'exécution des exercices décontexualisés, la majorité d'entre eux étaient incapables de réussir leur tâche.

f) La rédaction de la lettre.

La majorité des copies sont mal présentées au niveau de la lisibilité et de la propreté. Concernant le contenu, la plupart des élèves ont compris le thème de la lettre (une sortie pour la fin de l'année). Cela s'avère par leur rédaction. Mais les phrases utilisées sont presque incompréhensibles, mal rédigées. Nous présentons quelques exemples tirés de différents corpus: *« vous les élève et moi allons au mer », « le élèves font a la montagne », « il fai bo la mer », « la directrice, il vien avec les élèves ».*

En ce qui concerne les éléments de la lettre (date, lieu, destinataire, formule d'ouverture, signature, etc.); rares sont les copies dans lesquelles sont présents ces éléments ou quelques-uns d'entre eux.

4-4.3.2) Synthèse

Après avoir relevé et décrit quelques erreurs dans les copies des élèves, nous pouvons dire que la classe d'EB5 souffre d'un vrai problème concernant l'apprentissage de la langue française. A notre avis, cela est dû non seulement à la baisse du niveau des élèves, répandue, et caractérisant la plupart des écoles publiques, mais aussi à la non-assimilation des leçons déjà expliquées et apprises dans les classes précédentes. Cependant, nous ne pouvons pas mettre toute la responsabilité sur les élèves et dire qu'ils sont « fainéants » mais il faut aussi étudier et analyser la base de notre système éducatif ainsi que les membres constituant ce système.

En revenant et en traitant les erreurs commises par les élèves concernant par exemple « *Les problèmes d'accord en genre et en nombre* », nous constatons qu'une dominance est donnée en premier lieu aux fautes d'accord du nom. En second lieu, nous assistons à une confusion entre l'article défini et l'article indéfini. L'insuffisance de l'explication de ces leçons dans le manuel peut-être une des causes de cette incompréhension. Ce que nous devons signaler, c'est que la partie concernant l'omission constitue un problème qui se manifeste clairement du fait que les élèves ont formulé des phrases sans même utiliser les prépositions et les déterminants (adjectifs possessifs, articles définis et indéfinis, etc.). Nous pouvons dire que la cause de ce problème ne s'explique pas par l'oubli des propositions et des déterminants, mais il peut être justifié par un phénomène linguistique connu sous le nom d'interférence linguistique. C'est-à-dire que les apprenants sont influencés par un retour à la langue maternelle pour formuler les phrases en la langue cible. En fait, le recours à l'utilisation des prépositions dans la langue arabe est trop limité, c'est pourquoi les apprenants confondent entre l'arabe et le français.

Par exemple, en ce qui concerne les déterminants tels que l'article, dans le système grammatical arabe il n'existe pas d'articles indéfinis, c'est pourquoi nous remarquons sa non utilisation chez les élèves.

En ce qui concerne le *« Choix de préposition* », la majorité des élèves souffre de la mauvaise utilisation de ces prépositions, précisément la préposition *« à »*. Les copies des élèves montrent que l'emploi de cette préposition est très mal compris par eux. Elle est en relation directe avec les autres prépositions tels que « à la, au etc. » Ce qui peut causer une

confusion dans son emploi. De plus, en feuilletant dans le manuel scolaire, nous remarquons l'explication limitée donnée à l'utilisation de cette préposition.

Pour la suppression des prépositions, nous pensons que les apprenants préfèrent ne pas les utiliser pour ne pas se perdre. C'est pourquoi, une forte suppression prend lieu dans les copies.

Pour les cartes géographiques, les élèves n'ont aucun problème dans la lecture de leur contenu. L'institutrice de la classe explique ce fait en le reliant au bon niveau qui caractérise les élèves de la classe d'EB5 dans la discipline de la géographie.

Tandis que pour la rédaction de la lettre, la plupart des élèves n'ont pas réussi à produire leur texte. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce fait; soit la non-assimilation du contenu de la lettre, soit le bas niveau caractérisant les élèves de la classe d'Eb5 en langue française, soit à la démotivation des élèves à rédiger cette lettre, soit la compréhension de la consigne imposée.

4-5) La révision effectuée

À la suite de la passation du test diagnostic déterminant la mesure du degré de la réussite des objectifs visés, et après avoir relevé les lacunes des élèves ainsi que les erreurs qu'ils sont commises, nous avons effectué une révision ciblée centrée sur les déficiences des élèves dans les exercices travaillés. Cette révision a comme but de retravailler les objectifs du test diagnostic afin de consolider les acquis des élèves. Vu le manque de temps, les activités ont été travaillées soit collectivement, soit en divisant les élèves en petits groupes.

Dans cette révision, le résultat des élèves était meilleur par rapport à celui qui est obtenu dans le test diagnostic. Cela s'avère clairement par les fautes commises. À titre d'exemple, les élèves sont arrivés à mieux distinguer les signes de ponctuation (activité N…)

FICHE X

Quelle ponctuation ?

Activité 1: Cochez chaque fois la phrase correspondant à ce que vous entendez (c'est la ponctuation qui vous donnera la réponse...)

1. ❑ a. La mère dit que ses enfants sont sages.
   ❑ b. La mère dit: " Que ces enfants sont sages !"

2. ❑ a. Il est très tard. Il est l'heure d'aller se coucher.
   ❑ b. Il est très tard ? C'est l'heure d'aller se coucher ?

3. ❑ a. Tu as trouvé ça intéressant ?
   ❑ b. Tu as trouvé ça ?... Intéressant...

4. ❑ a. Paul, sors d'ici !
   ❑ b. Paul sort d'ici

5. ❑ a. La plupart des professeurs affirment: "les élèves ne travaillent pas assez".
   ❑ b. La plupart des professeurs, affirment les élèves, ne travaillent pas assez.

Activité 2: En écoutant l'enregistrement, rétablissez la ponctuation des phrases ci-dessous

Une partie d'entre eux a rédigé la lettre (activité N…) en suivant la consigne demandée.

Exemple:

(tiré de *Réussir le DELF A3*, P.Y.ROUX; Hatier)

Vous êtes intéressé(e) par l'annonce ci-dessous:

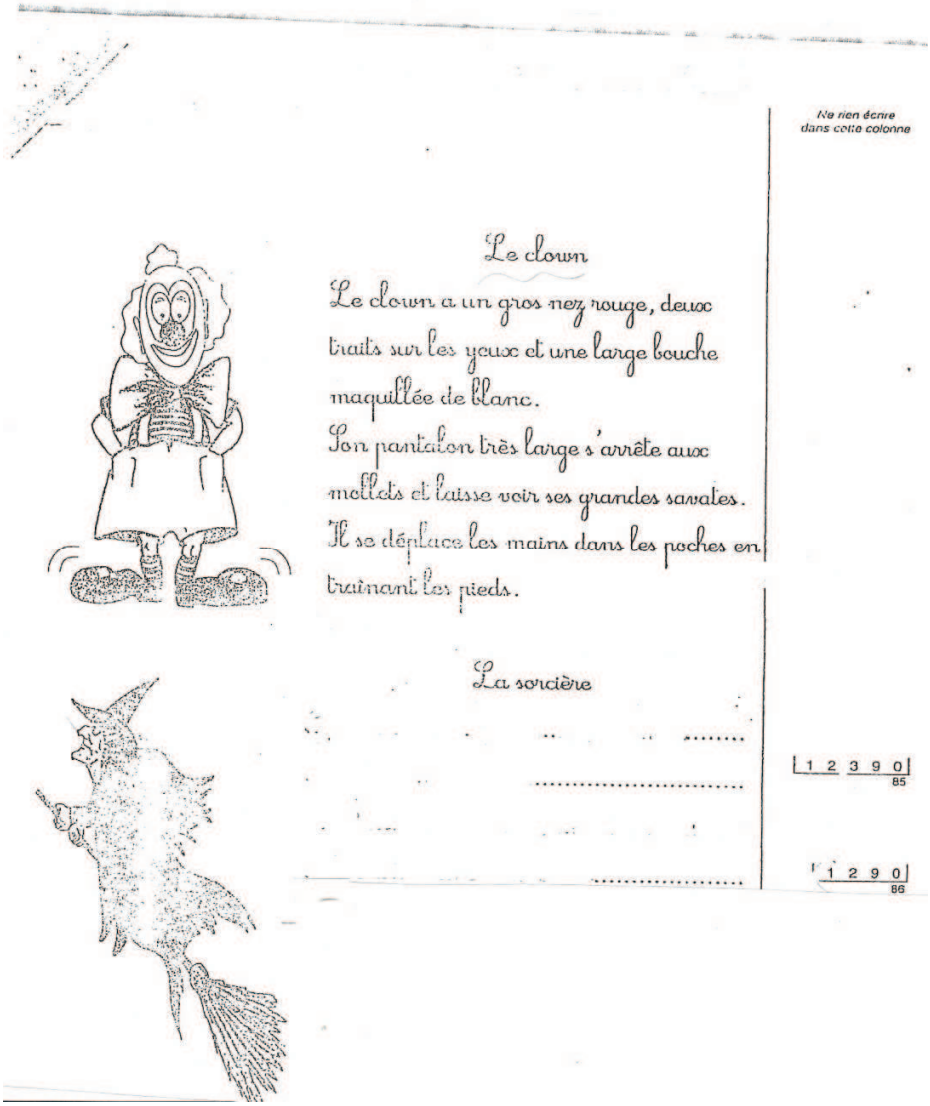
Agence immobilière SAMAR
loue bel appartement
Paris Xème. 550 F / mois
écr.19 Bd Raspail, 75006 Paris

Vous écrivez à l'agence.

1. Vous faites la partie supérieure de la lettre (qui écrit ? à qui ?)
2. Vous vous adressez au directeur de l'agence
3. Vous lui dites que vous avez lu sa petite annonce, que vous êtes intéressé(e), vous lui expliquez pourquoi et vous lui demandez quelques précisions.
4. Vous demandez (vous pouvez modifier l'ordre des questions et éventuellement les regrouper):
   - le nombre de pièces
   - la surface de l'appartement
   - l'adresse exacte
   - l'étage
   - si les charges sont comprises
   - quand vous pourrez le visiter

   Vous pouvez développer vos questions à l'aide des éléments suivants:
   - vous êtes marié(e), vous avez trois enfants et deux chiens
   - vous travaillez dans le XIème arrondissement
   - vous avez une voiture et votre conjoint aussi
   - vous travaillez tous les jours (sauf le samedi et le dimanche)
5. Vous le remerciez par avance de sa réponse
6. Vous signez.

La plupart d'entre eux ont réussi à réécrire le texte de la sorcière en effectuant correctement les changements en genre et en nombre: « son pantalon très large = sa jupe très large ».



Ne rien écrire dans cette colonne

Le clown

Le clown a un gros nez rouge, deux traits sur les yeux et une large bouche maquillée de blanc.
Son pantalon très large s'arrête aux mollets et laisse voir ses grandes savates.
Il se déplace les mains dans les poches en traînant les pieds.

La sorcière

.....

.....

.....

1 2 3 9 0
85

1 2 9 0
86

Ce résultat se reflète par la motivation des élèves qui étaient très enthousiastes, cette fois-ci, en exécutant les tâches demandées et en répondant aux questions posées. Nous pensons, que cette réaction est due à la division du travail et à l'entre aide passée entre les élèves. Ce qui leur donne plus de confiance en soi et les rend plus à l'aise dans leur travail.

La révision s'est effectuée durant deux séances.

4-6) Activité travaillée

Une fois le test diagnostic effectué et la révision terminée, nous sommes passés a l'activité extraite du manuel scolaire. Le but de cette activité est « de comparer les résultats des élèves ayant travaillé cette activité comme elle est présentée dans le manuel scolaire avec les résultats dégagés de la même activité mais cette fois-ci transformée en épreuves d'évaluation par compétences ».

4-6.1) Contenu

Cette activité est extraite du manuel scolaire de la classe d'Eb5. Elle consiste à rédiger une lettre au directeur pour organiser une fête à l'occasion de la fin de l'année.
« *Adresser une lettre au directeur de l'école lui demandant l'autorisation d'organiser une fête à l' occasion de la fin de l'année* » (Manuel scolaire, Dire, Lire, 5ème année, 1999, p.175).

Nous avons gardé le même thème, mais nous avons ajouté des activités de dessin et de géographie tirées des thèmes étudiées en EB5. Par ce fait nous garantissons une comparaison adéquate entre cette activité et celle de l'APC.

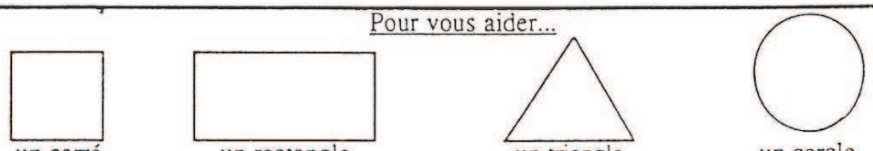
A) « *Adresser une lettre au directeur de l'école lui demandant l'autorisation d'organiser une fête à l'occasion de la fin de l'année. Avec votre institutrice, vous avez choisi de vous déguiser pour présenter un spectacle rigolo. Demandez à votre directeur de vous fournir les objets dont vous aurez besoin: costumes, masques. N'oubliez pas de lui faire un petit calcul concernant le prix de ces objets: chaque masque coûte 5,000L.L Chaque 5 costumes coûtent 50,000L.L.».*

B) *Écoutez bien les instructions et dessinez ce qui vous est demandé.*

Prends ton crayon, ta règle et ton compas.
Ecoute bien les instructions et dessine ce qui t'est demandé

note:
/ 10

Pour vous aider...



un carré un rectangle un triangle un cercle

dessin n° 1

dessin n° 2

4-6.2) Critères de correction et barème de notation pour la lettre

Tableau 24: Critères de correction et barème de notation pour la lettre

Critères de correction	Barème de notation /18
Contenu obligatoire	**5 points**
Pourquoi de la lettre	1 point
Occasion de la fête	1point
Demande de la fourniture des objets (costumes, objet)	3 points (1 point pour la présence de la demande, 1 point pour les costumes, 1 point pour les masques).
Aspect forme	**8 points**
Présentation générale de la lettre (lisibilité, propreté).	2 points
Destinataire	1 point
Date et lieu	2 points
Formule d'ouverture ou formule d'interpellation	1 point
Formule de fermeture	1 point
Signature	1 point
Aspect phrase	**5 points**
Phrases délimitées	1point
Correctes grammaticales	2point
Signes de ponctuation	1point
Orthographe 80%	1point

4-6.3) Critères de correction et barème de notation pour le calcul

Tableau 25: Critères de correction et barème de notation pour le calcul.

Critères de correction	**Barème de notation/10**
Item réussi (prix des costumes)	5 points
Item réussi (prix des masques)	5 points

4-6.4) Critères de correction et barème de notation pour le dessin et la géographie.

Tableau 26: Critères de correction et barème de notation pour le dessin et la géographie.

Critères de correction	Barème de notation /5
Item réussi (chaque dessin)	1 point
Item réussi (nom de chaque ville)	1 point

4-6.5) Résultats obtenus.

Tableau 27: Résultats obtenus

Elèves	Notes obtenues		
	Français /20	Mathématiques /10	Dessin et géographie/5
1	7	4	3
2	4	3	3
3	7	2	4
4	6	5	4
5	7	4	5
6	9	5	3
7	5	4	3
8	8	6	5
9	9	7	5
10	3	4	3
11	10		
12	14	10	5
13	12	6	5
14	10	6	5
15	11	5	4
16	12	4	3

4-6.6) Synthèse

En travaillant cette activité, les élèves de la classe d'Eb5 nous ont posé différentes questions concernant la consigne. La plupart d'entre eux n'ont pas compris ce qui était demandé. D'autres n'étaient pas très motivés pour travailler. En revanche, pas mal d'élèves ont été sérieux. Ils ont achevé la tâche demandée en essayant de donner tout ce qu'ils pouvaient.

La correction des épreuves a montré que ces élèves ont une très grande difficulté par rapport à l'utilisation de la langue française. Nous pouvons quasiment dire qu'ils n'ont pas de bagage linguistique. La majorité d'entre eux est mal organisée. Cela se reflète par la présentation de leur copie.

Chapitre 5

Le module d'intégration « Les épreuves d'évaluation par compétences »

L'expression de «situation-problème» fait depuis quelques années florès dans le vocabulaire didactique, voire même pédagogique. En effet, enseigner par résolution de problème, proposer des situations problématiques, serait une nouvelle façon de susciter l'intérêt, de faire passer des contenus difficiles, de faire évoluer les attitudes. Ainsi, l'importance de nos épreuves basées sur les situations-problèmes trouve son origine dans la place accordée aujourd'hui au développement des compétences et à l'APC comme fondements qui seraient garants de l'aptitude des établissements scolaires à améliorer le niveau de leur système éducatif.

En outre, la réflexion sur le développement des compétences est l'une des problématiques les plus prégnantes de l'éducation, au point que ses défenseurs estiment que l'approche fondée sur les compétences devrait constituer un outil candidat au remplacement des méthodes dominantes.

En somme, nous présentons et nous analysons dans ce texte les épreuves d'évaluation par compétences réalisées sur les 16 élèves de la classe d'EB5, à l'école publique de Joun, connaissant des difficultés à résoudre des tâches complexes. Ces épreuves montrent les dispositions des élèves confrontés à de telles tâches et les lacunes qu'ils présentent quant aux stratégies métacognitives, aux organisations des procédures et aux mobilisations des ressources, dans leur utilisation spontanée et en termes de capacités isolées. Nous mettons également en évidence, sur base de ces études de cas, comment l'APC (approche par compétences) peut avoir un impact majeur sur l'efficacité et l'équité du système éducatif libanais. Nous tirons de l'application de ces épreuves les facteurs de réussite nécessaires à des épreuves mesurant l'acquisition des compétences et les conditions d'apprentissage les plus adaptées à cette acquisition en essayant de créer une certaine conciliation entre le système éducatif libanais et l'APC.

5-1) Correction des épreuves : résultats et constats

Toutes les épreuves ont été corrigées suivant les principes de Rey que nous avons présentés ultérieurement ; à savoir pour la phase 1 il s'agit, au fond, d'apprécier une démarche d'organisation de procédures. C'est pourquoi le seul critère était la réussite ou l'accomplissement de la tâche globale. C'est pourquoi on a eu une grille qui mesure quantitativement le degré d'avancement d'un élève dans la réalisation de la tâche. Elle se constitue de 8 seuils. En outre, dans la même phase et pour chaque tâche globale, on a déterminé les indicateurs qui permettent de dire que l'élève est « entré dans la tâche » ou qu'il est parvenu « à la moitié de la tâche ». Concernant la phase 2, on a eu recours à deux systèmes de correction. Lorsque les élèves reçoivent une aide sous forme d'un modèle par exemple, nous avons repris le système de notation de la phase 1. Pour les tâches décomposées en items, nous avons calculé les items réussis. Pour la phase 3, nous avons opté pour une notation binaire: item réussi=1; item non réussi=0. Bien qu'il s'agisse des procédures automatisées.

NB: Quand nous présentons les notes des élèves dans les tableaux qui suivent, nous les désignons par les numéros de 1 à 16. (A titre d'exemple: Amani, épreuve nº 11= élève nº 11).

5-1.1) Correction de la phase 1

A) Tâche du français.

B) Grille proposée.

Tableau 28: Grille proposée pour la correction de la tâche du français, phase 1

8	Tâche totalement réussie
7	
6	
5	
4	Moitié de la tâche
3	
2	Entrée dans la tâche
1	Essai sans rapport avec la tâche
0	Feuille blanche

C) Critères pour la rédaction de la lettre.

Les critères qui permettent de dire que les élèves ont essayé de faire la tâche demandée, qu'ils sont entrés dans la tâche, qu'ils ont essayé de commencer la tâche, qu'ils ont exécuté la moitié de la tâche, qu'ils ont dépassé la moitié de la tâche, qu'ils suivent le bon chemin pour l'accomplissement de la tâche, qu'il leur manque quelques éléments pour la réussite totale de la tâche, et finalement ceux qui ont réussi totalement la tâche**.**

D) Contenu obligatoire.

- Pourquoi de la lettre.
- Occasion de la fête.
- Surprise aux parents.
- Demande d'autorisation.
- Nom de la classe.

E) Aspect forme.

- Présentation générale de la lettre.
- Destinataire.
- Date et lieu.
- Formule d'ouverture ou formule d'interpellation.
- Formule de fermeture.
- Signature.

F) Aspect phrase.

- Phrases délimitées.
- Correctes grammaticales.
- Signes de ponctuation.
- Orthographe 80%.

G) Principes de correction de la lettre en suivant la grille proposée.

- " Feuille blanche". Les élèves présentent une feuille blanche".
- "Essai sans rapport avec la tâche demandée". Elle se manifeste quand les élèves produisent un texte hors sujet demandé.
- "Entrée dans la tâche". Les élèves déterminent quelques éléments du "contenu obligatoire".
- "Plus qu'entrée dans la tâche" (n3 de la grille). Les élèves mentionnent le sujet de la lettre et présentent quelques éléments de l' "aspect forme".
- "Moitié de la tâche". Les élèves présentent quelques éléments du "contenu obligatoire et de l'aspect forme", en rédigeant d'une façon compréhensible et lisible.
- "Plus que moitié de la tâche". Les élèves présentent correctement les éléments du contenu obligatoire et quelques éléments de l'aspect forme, tout en rédigeant d'une façon compréhensible et correcte.
- "Sur le chemin de l'accomplissement de la tâche" (n6 de la grille). Lorsque les élèves rédigent et décrivent correctement les éléments du contenu obligatoire et de l'aspect forme, même s'ils oublient quelques éléments.
- 1 ou 2 éléments qui manquent pour la rédaction de la tâche.
- "Tâche totalement réussie". Quand les élèves arrivent à rédiger complètement toute la lettre avec tous les éléments dont elle se constitue.

H) Résultats obtenus (% des élèves).

Tableau 29 : Résultats de la tâche du français, phase 1

8	**0%**
7	**0%**
6	**0%**
5	**6.25%**
4	**31.25%**
3	**25%**
2	**25%**
1	**12.5%**
0	**0%**

I) Tâche des Mathématiques.

J) Grille proposée.

Tableau 30 : Grille proposée pour la correction de la tâche des mathématiques, phase 1.

8	Tâche totalement réussie
7	
6	
5	
4	Moitié de la tâche
3	
2	Entrée dans la tâche
1	Essai sans rapport avec la tâche
0	Feuille blanche

K) Critères de correction.

Tableau 31: Critères de correction pour la tâche des mathématiques, phase 1.

8	Calcul exact de tous les objets demandés
7	Calcul exact de 4 des 5 objets demandés
6	Calcul exact de plusieurs objets demandés
5	2 erreurs dans le calcule soit des (fils élastiques, des tubes de colles, des assiettes en cartons etc)
4	3 erreurs dans le calcule soit des (fils élastiques, des tubes de colles, des assiettes en cartons etc)
3	4 ou 5 erreurs dans le calcul soit des (fils élastiques, des tubes de colles, des assiettes en cartons etc)
2	Compréhension de la tâche mais aucune réponse exacte dans le calcul (des fils, cartons, colles, etc.)
1	Essai sans rapport avec la tâche
0	Feuille blanche

L) Résultats obtenus.

Tableau 32 : Résultats de la tâche des mathématiques, phase1

8	0%
7	6.25%
6	6.25%

5	12.5%
4	31.25%
3	25%
2	18.75%
1	0%
0	0%

M) Tâches de dessin et de la géographie.

N) Grille proposée.

Tableau 33: Grille proposée pour la tâche de dessin-géographie, phase 1

8	Tâche totalement réussie
7	
6	
5	
4	Moitié de la tâche
3	
2	Entrée dans la tâche
1	Essai sans rapport avec la tâche
0	Feuille blanche

O) Principes de correction.

Tableau 34: Principes de correction pour la tâche de dessin-géographie, phase 1.

8	Dessin complet du masque
7	Dessin du cercle+deux carrés pour les yeux+le triangle pour le nez
6	Dessin du cercle+un carré pour les yeux+un triangle pour le nez + un demi-cercle pour la bouche
5	Dessin du cercle+ deux carrés pour les yeux+demi-cercle pour la bouche
4	Dessin du cercle+un carré pour les yeux+le triangle pour le nez
3	Dessin du cercle +un carré pour les yeux
2	Dessin du cercle
1	Essai sans rapport avec le dessin du masque
0	Feuille blanche

P) Résultats obtenus.

Tableau 35: Résultats de la tâche de dessin et de géographie, phase 1

8	56.25%
7	37.5%
6	0%
5	0%
4	6.25%
3	0%
2	0%
1	0%
0	0%

5-1.2) Correction de la phase 2

A) Tâche de français.

B) Résultats obtenus.

Dans cette tâche, l'élève possède un modèle d'une lettre faite pour l'aider à rédiger sa propre lettre. C'est pourquoi, on a repris le système de notation de la phase 1 avec les mêmes critères. On a obtenu les résultats suivants:

Tableau 36: Résultats de la tâche du français, phase 2.

8	56.25%
7	6.25%
6	6.25%
5	6.25%
4	37.5%
3	31.25%
2	6.25%
1	6.25%
0	0%

C) Tâche des mathématiques.

D) Résultats obtenus.

Nous avons calculé les items réussis, pour chaque item réussi = 1 point. Nous avons 12 items. La note était sur 12 (/12). On a eu les résultats suivants:

Tableau 37: Résultats de la tâche des mathématiques, phase 2.

Elèves	Note obtenue /12
1	5
2	4
3	2
4	8
5	7
6	4
7	4
8	4
9	8
10	3
11	8
12	12
13	10
14	10
15	7
16	7

E) Tâches de dessin et de la géographie.

F) Résultats obtenus.

Comme il s'agit des procédures automatisées, nous avons opté pour le calcul des items réussis. Chaque item réussi=1 point. Nous avons 10 items. La note était /10. Les résultats sont les suivants:

Tableau 38: Résultats de la tâche de dessin-géographie, phase 2

Elèves	Note obtenue /10
1	10
2	10
3	3
4	7
5	9
6	6
7	4
8	7
9	10
10	4
11	5
12	10
13	9
14	9
15	8
16	9

5-1.3) Correction de la phase 3

Comme il s'agit dans cette phase, des activités et des exercices traditionnels, décontextualisés, nous avons calculé les items réussis dans chaque tâche. Chaque item réussi =1 point.

- Dans la tâche du français, on a 10 items. La note est/10.
- Dans la tâche des mathématiques, il y a 10 items. La note est /10.
- Les tâches du dessin et de la géographie se forment de deux items. La note est/2.

Tableau 39 : Résultats des trois tâches de la phase 3

Elèves	Français/10	Mathématiques/10	Dessin et géographie/2
1	7.5	5	2
2	8	6	2
3	5	3	0
4	4	7	2
5	8	6	2
6	3	6	1
7	5	4	0
8	4	6	2
9	8.5	8	2
10	1	4	2
11	6	6	2
12	9	10	2
13	8	7	2
14	10	8	1
15	8	5	2
16	9	8	2

Pour faciliter l'analyse et la compréhension des notes obtenues ainsi que le degré d'avancement des élèves dans chaque phase, nous avons pris le 100 comme dénominateur commun pour toutes les notes. C'est-à-dire que le 8/10 est devenu 80/100, 3/80=37.5/100.

5-2) Analyse globale des résultats obtenus

Tableau 40: Résultats des élèves dans les trois tâches des trois phases.

	Français/100			**Mathématiques/100**			**Dessin et géographie/100**		
	Phase1	**Phase2**	**Phase3**	**Phase1**	**Phase2**	**Phase3**	**Phase1**	**Phase2**	**Phase3**
1	37.5	50	75	37.5	41.66	50	100	100	100
2	25	12.5	80	37.5	33.33	60	100	100	100
3	25	50	50	25	16.66	30	87.5	30	0
4	50	37.5	35	50	66.66	70	87.5	70	100
5	37.5	25	80	50	58.33	60	100	90	100
6	37.5	50	65	37.5	33.33	60	87.5	60	50
7	25	37.5	50	25	33.33	40	87.5	40	0
8	25	37.5	45	50	33.33	60	87.5	70	100
9	50	37.5	85	62.5	66.66	80	100	100	100
10	12.5	37.5	10	25	25	40	50	40	100
11	12.5	50	60	37.5	66.66	60	87.5	50	100
12	62.5	87.5	90	87.5	100	100	100	100	100
13	50	75	80	75	83.33	70	100	90	100
14	50	62.5	100	62.5	83.33	80	100	90	50
15	50	50	80	50	58.33	50	100	80	100
16	37.5	50	90	50	58.33	80	100	90	100

L'analyse des résultats des épreuves basées sur le modèle de trois phases, nous a amenés à dégager les constats suivants :

5-2.1) La difficulté des élèves libanais à résoudre des tâches complexes

Les élèves ne réagissent pas tous aux changements de manière positive bien que nous pensions que la mise en place d'une APC soit une étape primordiale si l'on veut cultiver le désir d'apprendre et d'améliorer les lacunes du système éducatif ; il ne suffit pas toujours de renverser le cours des choses.

En effet, les résultats des épreuves analysées et corrigées montrent que la majorité des élèves devant résoudre des tâches complexes en choisissant et en combinant les procédures et

les éléments de savoir qui y sont nécessaires, sont en réelle difficulté. Ce constat confirme notre hypothèse : « que lorsque les élèves libanais sont confrontés à des tâches leur demandant une organisation de procédures et une mobilisation des ressources, ils se trouvent en difficulté ».

La note moyenne obtenue par ces élèves en phase 1, et précisément pour la tâche du français est de 36.71%, tandis qu'elle est de 67.96% pour celle des Mathématiques et de 92.18% pour les tâches du Dessin et de la Géographie. En effet, 6.25 % (au seuil de 100/100) des élèves arrivent à résoudre l'ensemble de la tâche complète du français, 0% la tâche des mathématiques et 56,25% les tâches du dessin et de la géographie.

Dans la phase 2, la note moyenne obtenue pour la tâche du français est de 46.87%, 53.64% pour les mathématiques et 75% pour les tâches du dessin et de la géographie. Aucun élève n'a résolu la tâche complète du français. 6.25% ont résolu la tâche complète des mathématiques et 25% arrivent à résoudre les tâches complètes de dessin et de la géographie.

Dans la phase 3, la note moyenne obtenue pour la tâche du français est de 67,18%, 64.12% pour les mathématiques et 81.25% pour le dessin et la géographie. 6.25% des élèves ont résolu la tâche complète du français. 6.25% ont résolu la tâche des mathématiques et 75% des élèves ont résolu celles du dessin et de la géographie.

Tableau 41: Notes moyennes obtenues pour tous les élèves dans chaque phase

Disciplines/ notes moyennes pour tous les élèves dans chaque phase			
100/100	Français	Mathématiques	Dessin et géographie
Phase1	36.71%	67.96%	92.18%
Phase2	46.87%	53.64%	75%
Phase 3	67.18%	64.12%	81.25%

En analysant ces épreuves et en étant bien présente au sein de la classe lors de l'application de ces épreuves, nous pouvons dire que les causes de cette incapacité des élèves à résoudre les tâches complexes surtout celles du français, sont les suivantes :

A) Un certain nombre d'élèves, n'est, tout simplement, pas préparé à profiter de l'autonomie que donne l'APC consistant à construire leur propre démarche. Alors, ils se trouvent désemparés devant « la liberté » que leur accorde l'APC. Tandis qu'un grand nombre d'entre eux essayent de poursuivre ce qu'ils ont à faire sans se soucier de la moindre faute. Pour eux, les épreuves constituent un nouveau défi à dépasser.

B) Il arrive que les élèves ne sachent pas gérer leur temps. Pour certains d'entre eux, le problème essentiel est le manque de temps. Ils en ont pris beaucoup pour entrer dans la tâche, ils sont perdus. Ce qui les empêche de mener à bien leur travail.

C) D'autres élèves n'ont aucune méthode de travail, ils sont mal organisés.

D) Pour certains élèves, réussir une tâche leur apparaît comme un événement inattendu qu'ils ne sont pas en mesure d'accepter, et encore moins de prévoir.

E) Pour d'autres élèves, aucune culture générale n'est présente, et aucun bagage conséquent de savoir, de savoir-faire et de savoir-être n'a pris lieu.

F) Autrement, les élèves souffrent d'un grand problème au niveau syntaxique, morphologique de la langue française et même au niveau de la compréhension de ce qui est demandé. Ils n'arrivent pas à formuler une phrase, à distinguer le féminin du masculin etc. A notre sens, cela constitue l'obstacle majeur qui bloque les élèves dans la réussite de l'exécution de leur tâche.

G) Aux différents moments de ce processus, les élèves ne sont pas vierges de structures d'accueil : ils appuient toujours leur apprentissage présents sur des fondations passées, constituées de matériaux divers tels que savoirs communs, savoirs scolaires, valeurs, opinions. Ce sont ces représentations sur lesquelles se greffe, ou non, tout nouveau savoir ; elles en filtrent l'acquisition, en privilégiant ce qui les conforte.

H) La nature des tâches jouent un rôle essentiel dans la présence de tels résultats. Les tâches de dessin et de la géographie étaient, à notre sens, faciles à exécuter. Mêmes les élèves les plus faibles ont pu les effectuer. Tandis que les tâches des mathématiques étaient un peu plus compliquées. Concernant les tâches du français, nous pouvons dire qu'elles étaient moyennes, mais le manque de niveau adéquat de la part des élèves les a rendues presque irréalisables vu les notes obtenues.

5-2.2) Les dispositions des élèves libanais confrontés à des tâches complexes

Les résultats obtenus décrivent clairement les déficiences des élèves quant à leurs dispositions des connaissances disciplinaires, mais également quant aux stratégies métacognitives les aidant à résoudre ces tâches.

Concernant les connaissances disciplinaires, elles font appel à des connaissances relatives au contenu de la langue française (grammaire, orthographe, etc.), des mathématiques et de la géographie. Elles font également appel à des connaissances métacognitives liées aux caractéristiques du type des tâches en fonction du contexte. Ainsi, les élèves démontrent une déficience sur ces connaissances. La plupart d'entre eux représentent une réaction d'évitement qui suit leur manifestation du sentiment de ne pas disposer des capacités et des connaissances suffisantes pour parvenir à résoudre la tâche demandée. En effet, ils sont confrontés à la question de la perception de leur compétence : s'ils seraient capables de réussir la tâche demandée. Dans la plupart du temps, la réponse est peu encourageante. Etant persuadés de ne pas disposer des connaissances nécessaires, ces élèves sont susceptibles de ne pas arriver à exécuter la tâche exigée. En outre, la réalisation des tâches est ainsi obstruée par l'incapacité des élèves de gérer leur propre stock et leur bagage de connaissances. Cette incapacité, surajoutée aux lacunes des connaissances disciplinaires, précipite l'élève vers des difficultés majeures. Dans certains cas, certains élèves disposent des connaissances isolées nécessaires à la réussite de la tâche mais leur incapacité à mobiliser ces connaissances et à sélectionner les actions à mener mènent à l'échec de la tâche. De plus, le sentiment de basse compétence, l'anxiété ou le découragement sont des éléments motivationnels et émotionnels que rapportent souvent les élèves en difficulté de résoudre des tâches complexes. Ces éléments provoquent parfois la paralysie de toute action visant le traitement de la tâche.

5-2.3) La différence entre les phases décrites dans le modèle de trois phases : hiérarchie et cohérence

Dans le modèle de trois phases, Rey a décrit trois niveaux ou degrés de compétences à savoir :

- « La compétence élémentaire » qui consiste à savoir exécuter une opération en réponse à une demande.

- « La compétence élémentaire avec cadrage » ou « la compétence de deuxième degré ». A ce niveau, l'élève doit posséder toute une gamme de savoir pour les utiliser dans une situation inédite, il doit interpréter la situation.
- « La compétence complexe » ou « la compétence de troisième degré ». l'élève doit savoir choisir et combiner plusieurs compétences élémentaires pour pouvoir traiter une situation nouvelle.

À la suite de ces degrés, nous pouvons bien remarquer qu'il s'agit d'une certaine hiérarchie entre les différents degrés de compétences et par la suite entre les trois phases décrites. En analysant les épreuves des élèves, nous déduisons que la phase 3 consistant à évaluer la maîtrise des procédures est la mieux réussie par les élèves. Autrement dit, les élèves réussissent à exécuter des procédures de base qui sont impliquées dans la tâche globale. Il s'agit des tâches scolaires traditionnelles, décontextualisées, avec des consignes classiques.

Concernant la phase 1 où les élèves sont obligés de construire leur propre démarche pour réaliser la tâche complexe, nous remarquons que c'est celle qui provoque le plus de difficultés pour les élèves à l'exception des tâches de dessin et de géographie qui présentent le plus haut pourcentage. Quant à la phase 2 dans laquelle les élèves sont confrontés aux tâches partielles, ils n'analysent pas la situation de départ tout en étant aidés dans leur démarche soit par un questionnement sur la tâche à effectuer, soit par les modèles présentés, les élèves sont meilleurs qu'en phase 1.

En somme, en comparant ce que les élèves ont réussi à faire dans la première phase avec ce qu'ils ont fait dans la deuxième phase (c'est-à-dire dans l'affrontement à une tâche partielle), nous déduisons que la difficulté des élèves dans la phase 1 tient essentiellement à leur difficulté d'élaborer une démarche à suivre et leur incapacité à analyser la complexité de la situation. Concernant la phase 2, nous pouvons dire que certains élèves sont incapables à interpréter une situation nouvelle, ou même ignorent la procédure requise ainsi qu'ils ont une mauvaise maîtrise des connaissances et des savoirs déjà acquis. En analysant la situation des élèves en phase 3, nous remarquons que les élèves maîtrisent les procédures automatiques qui ne demandent pas une grande réflexion. Cela décrit la situation de l'enseignement au Liban, qui se base essentiellement sur l'enseignement traditionnel même si on prétend toujours utiliser les méthodes nouvelles dans le processus enseignement/apprentissage.

Ces trois phases sont dépendantes l'une de l'autre. Ainsi, pour voir les liens qui les unissent, nous avons suivi le découpage de Rey en construisant des tableaux qui montrent comment les élèves progressent d'une phase à l'autre. Ce qui décrit le lien étroit entre ces trois phases. Ainsi, en suivant sa méthode, nous avons partagé les résultats de nos élèves en trois groupes.

A) Le premier groupe présente les élèves qui ont obtenu pour une phase précise un résultat égal ou supérieur à 60/100. On appelle ce groupe " fort".
B) Le deuxième groupe reprend les élèves qui ont obtenu pour une phase déterminée un résultat compris entre 30/100 et 60/100. C'est le groupe "moyen".
C) Le troisième groupe est constitué des élèves qui ont obtenu des résultats inferieurs à 30/100. C'est le groupe "faible".

Tableau 42: Note moyenne pour chaque élève dans chaque phase

Note moyenne pour chaque élève pour chaque phase (la note du français + celle des mathématiques+ celles du dessin et de la géographie).			
	Phase 1	**Phase2**	**Phase3**
1	58.33%	63.88%	75%
2	54.16%	48.61%	80%
3	45.83%	32.22%	26.66%
4	62.50%	58.05%	68.33%
5	62.50%	57.77%	80%
6	54.16%	47.77%	58.33%
7	45.83%	36.94%	30%
8	54.16%	46.94%	68.33%
9	70.83%	68.05%	88.33%
10	29.16%	34.20%	50%
11	45.83%	55.55%	73.33%
12	83.33%	95.83%	96.66%
13	75%	82.77%	83.33%
14	70.83%	78.61%	76.66%
15	66.66%	62.94%	76.66%
16	55.83%	66.11%	90%

En analysant la note moyenne obtenue par chaque élève pour chaque phase nous constatons que :

- 31.25% des élèves forts en phase 1 sont forts en phase 2. 12.50% des élèves forts en phase 1 sont moyens en phase 2.12.50% des élèves forts en phase1 sont faibles en phase 2.
- 37.50 des élèves forts en phase 2 le sont également en phase 3.
- 43.75 des élèves forts en phase 1 le sont également en phase 3.
- 31.25 des élèves forts en phase 2 restent toujours forts en phase 1 et 6.25 des élèves forts en phase 2 deviennent moyens en phase 1.
- 50% des élèves moyens en phase 2 sont moyens en phase 1 et 6.25% des élèves moyens en phase 2 sont faibles en phase 1.
- 12.50% des élèves forts en phase 2 et en phase 3 ne le sont plus en phase 1.
- 75% des élèves qui sont forts en phase 3; ils ne sont que 43.75 2n phase 1 et 2.
- 31.25des élèves forts en phase 3 ne le sont plus en phase 2.
- 31.25 des élèves forts en phase 3 ne le sont plus en phase 1.
- Aucun élève faible en phase 3 n'est fort en phase 2 ou 1.

Ces analyses décrivent le lien et la cohérence qui existent entre les trois phases dans le modèle de Rey. Nous déduisons que les performances des élèves en phase 1 sont liées aux performances des autres phases. Cela signifie que plus les élèves sont performants en phase 3 et en phase 2, plus leurs résultats seront élevés en phase 1.

5-3) Analyse détaillée des épreuves construites

5-3.1) Analyse de la phase 1

5-3.1.1) Tâche 1

Compléter le bon de commande pour décrire le matériel nécessaire. Pour cela il vous faudra chercher la quantité des assiettes, la colle, les fils élastiques nécessaires au travail (Pourriez-vous remplir ce bon de commande en totalité : désignation de l'article, prix unitaire, quantité total et montant de la commande ?).

- Fiche de passation.

Au début de la séance nous présentions la situation aux élèves « *Changez de visage : fabriquez des masques »,* et leur demandions de résoudre la 1ere tâche, dans un laps de temps de 30 minutes. Nous leur précisions qu'aucun adulte n'interviendrait durant l'exécution de la tâche.

La première réaction des élèves est de s'écrier en arabe : « c'est quoi ça ? De quoi s'agit-il ? On ne comprend rien !!!!!!».

En effet, la plupart des élèves reste désemparée devant le problème à résoudre. Ils ne manifestent aucun traitement de la tâche durant plusieurs minutes et marquent des comportements d'évitement : certains sont toujours en train de bricoler dans leurs affaires, d'autres regardent auteur d'eux ou essayent d'engager une conversation avec nous.

Une partie d'entre eux lit la tâche et commence, sans aucune réflexion, à faire des calculs en se basant sur les nombres proposés dans *le tarif du fournisseur*. A titre d'exemple, nous citerons la multiplication de 5000*12 pour avoir le prix des assiettes en carton (procédure inadéquate). Après avoir appliqué cette procédure, ils arrêtent le traitement de la tâche en disant : « j'ai fini, c'est très simple ».

Une grande majorité d'élèves n'a pas regardé les documents fournis qui les aident à pouvoir résoudre le problème et qui présentent les produits et leur prix. Outils indispensables pour effectuer le calcul exigé pour remplir le bon de commande.

5-3.1.2) Tâche 2

Rédiger une lettre à la directrice de l'école lui demandant l'achat de ce matériel**.** (Pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant la fourniture de matériel nécessaire ?)

- Fiche de passation :

Après avoir travaillé la 1ère tâche concernant le « bon de commande », nous demandons aux élèves de passer à la 2ème tâche concernant la « rédaction de la lettre », en leur donnant 30 minutes pour l'exécution de la tâche demandée. Un groupe d'élèves présente des réactions de découragement : « Encore ! Nous sommes fatigués ! On ne peut plus. ». Mais la majorité de la classe commence à travailler en déclarant : « oh ! C'est facile ! ». Ils étaient motivés à rédiger

cette lettre. Cela se manifeste clairement dans leur regard et leur sourire. Ils n'ont pas essayé de perdre le temps. Au contraire dès le début de la réalisation de la tâche, ils regardent leur montre pour voir le temps restant. Mais le problème le plus prégnant est celui de la recherche des mots en français. Les élèves essayent de traduire de l'arabe mais ils n'arrivent pas à trouver les mots et les notions, dans la langue française, adéquats à la rédaction de la lettre. Ils nous posent des questions variées relatives à différents synonymes. Mais nous leur avions annoncé en début de séance que toute question est interdite.

Après un certain temps, certains élèves s'engagent à nouveau dans des comportements d'évitement. Quelques-uns d'entre eux essayent de distraire leurs camarades, semblent peu concernés par ce qu'on fait, et sortent définitivement de la tâche.

Concernant, l'analyse des fautes commises, nous pouvons bien remarquer que la plupart des élèves a essayé de rédiger cette lettre en respectant les éléments constituant de la lettre (destinataire, signature…) et en soignant la présentation de leur fiche au niveau de la propreté et de la lisibilité de l'écriture.

Quant à la qualité de l'expression, la majorité des élèves (ont) des problèmes de rédaction en langue française, des mots et des lettres oubliés, des écritures « gribouillées », avec des reprises et des ratures. En lisant quelques copies, nous nous interrogeons sur la langue utilisée ; s'il s'agit de la langue française enseignée dans nos écoles ou d'une langue inventée et créée par les élèves.

Tableau 43: Les erreurs commises par les élèves lors de la rédaction de la lettre, phase 2.

Identification des erreurs	**Catégorisation des erreurs.**	**Exemples tirés des copies**	**Source des erreurs (pourquoi).**
-L'emploi de prépositions	Orthographe	Chez la directrice/ /j'espère que vous accepter pour acheter/vous avez de faire une surprise/	Prépositions non maîtrisées.
La ponctuation	Grammaire	Chez ma directrice je veux fabriqué avec mes amis de masque pour la fête de masque j'espère que vous acceptez pour	Méconnaissance de la ponctuation ou négligence de la part de l'élève.

		acheté les objets de masque de ciseau …/	
Les majuscules	Grammaire +graphie	Pour le directrice respectueuse.s'il vous plait/ chez la directrice respectueuse. on vent préparé...	Négligence de la part de l'élève.
Les accords (genre et nombre/ sujet et verbe).	Orthographe/ conjugaison	Un assiette/ un colle/ des masque/ une masque/mon directrice/ Les élèves est content/tu acheté/ nous achetez/	Accords non maîtrisés.
Confusion entre aller et vouloir. Les expressions introduisant le choix : vouloir, souhait…		On veut préparer/ on veut décider d'emmené/	-l'élève ignore la différence entre les deux verbes.

5-3.1.3) Tâche 3

Faire un dessin du masque pour le fabriquer: en donnant deux occasions durant lesquelles nous pouvons porter des masques, et en désignant sur la carte géographique une des villes libanaises les plus célèbres par l'utilisation des masques. (Le masque a la forme d'un cercle. Dans ce cercle, vous ferez deux petits carrés pour les yeux. Un triangle pour le nez et un demi-cercle pour la bouche. Pouvez-vous faire le dessin de ce masque ?)

- Fiche de passation :

Après avoir travaillé les deux premières tâches dans la première séance, nous sommes passées dans la séance suivante à l'exécution de la 3ème tâche qui consiste à dessiner le masque en suivant les indications données par la consigne. Etant donné qu'il s'agit d'une tâche simple, nous avons accordé 15 minutes aux élèves pour accomplir la tâche. Mais, le dessin a été réalisé dans une dizaine de minutes à la fin de laquelle les élèves s'écriaient : « nous avons fini ».

À vrai dire, tous les élèves étaient motivés pour travailler cette tâche. Aucune question n'a été posée, le travail s'est déroulé d'une façon individuelle comme s'il s'agissait d'un obstacle à dépasser.

- Synthèse.

Nous observons que dans la première tâche de mathématiques, la plupart des élèves n'a pas pu déterminer la demande du problème présentée par la consigne: « la description du matériel nécessaire », et par la suite ils étaient incapables de limiter l'objectif : « compléter le bon de commande ». À notre sens, cela revient à ce que les élèves n'ont pas pu identifier que la situation qu'ils ont est un problème. À la suite de leur incompréhension de la situation posée, des réactions d'évitement et de découragement apparaissent pour décrire leur sentiment d'être incapables de résoudre le problème donné. Alors, les élèves essayent d'entrer superficiellement dans la tâche en contrôlant les résultats obtenus mais en négligeant la pertinence de la procédure qu'ils ont appliquée. Tandis que dans la réalisation de la tâche du français, la situation a changé, la plupart des élèves était motivée et contente d'accomplir le travail demandé. Cela se manifeste par leur réaction marquant l'enthousiasme afin d'atteindre le but décrit par la consigne : « la rédaction de la lettre ».

Nous pouvons dire que la réaction des élèves face à cette tâche revient à leur sentiment d'être capables d'écrire et de rédiger la lettre demandée vu qu'ils ont déjà travaillé ce type d'activité dans les exercices de remédiation que nous leur avons proposés. Mais le problème flagrant reste celui de la non-maîtrise de la langue française, où la majorité des élèves se révèle incapable de sélectionner et d'utiliser les termes nécessaires à la rédaction de la lettre. Ils présentent des déficiences importantes quant au bagage tant linguistique que grammatical indispensable à de tels types d'activité. Cette faiblesse précipite sans aucun doute vers des difficultés de plus en plus importantes, pouvant mener au décrochage.

En dessinant la forme du masque dans la troisième tâche, les élèves n'avaient aucun problème et n'ont marqué aucune réaction d'évitement ou de découragement. Ils avaient le sentiment d'être libres à s'extérioriser et à se défouler.

À la fin des trois séances décrites, nous avons distribué aux élèves un questionnaire pour voir s'ils avaient aimé les tâches demandées, la plupart d'entre eux a répondu par « oui »,

à l'exception de 3 ou 4 élèves qui ont répondu par « non » et 2 autres qui ont préféré de ne pas répondre. Pour permettre d'aller au-delà des discours et de dépasser les représentations, apportons un peu de vécu à travers les présentations de quelques élèves. En interrogeant Moha Issa, un élève qui a aimé le travail déroulé sur le « pourquoi » de son « oui » on a obtenu la réponse suivante : « j'ai bien aimé les activités bien qu'elles soient compliquées un peu, j'ai senti que je suis libre en travaillant, et non pas comme avec notre institutrice nous sommes obligés de répondre à des questions posées tout le temps !! ».

Rim une autre élève nous a dit : « oui, j'aime bien travailler de cette façon, mais je préfère le travail en équipe plus qu'individuellement ». Quant à elle, Ghinwa a déclaré : « moi, je n'aime pas le français !!!! ». En lui interrogeant sur les causes, elle nous a répondu : « c'est trop difficile, en plus je suis nulle en français, j'échoue à cause de lui ».

À la suite des avis donnés par les élèves, nous constatons que nous ne pouvons pas imposer un changement direct et rapide au sein de nos classes, vu que tout le monde n'est pas encore préparé à accepter ce changement et à s'y intégrer.

5-3.2) Analyse de la phase 2

5-3.2.1) Tâche 1

Compléter le bon de commande pour décrire le matériel nécessaire (pour cela il vous faudra chercher la quantité des assiettes, la colle, les fils élastiques nécessaires au travail).

- Fiche de passation :

Pour remplir le bon de commande, nous avons divisé la tâche principale en plusieurs sous-tâches qui consistent à répondre aux questions posées et à faire des calculs différents pour obtenir les réponses nécessaires facilitant le remplissage du bon (Répondez aux questions suivantes en entourant la bonne réponse. Puis remplissez le bon de commande).

Concernant les questions à choix multiples, les élèves n'ont pas trouvé beaucoup de difficultés en les travaillant. Cela se manifeste clairement par leur façon de travailler où ils étaient à l'aise et n'ont provoqué aucun mouvement de refus ou d'incompréhension.

Quant aux questions de multiplication et de division, les élèves passent directement à l'acte sans prendre le temps pour réfléchir et dégager la procédure nécessaire à suivre. La

phase d'analyse du problème reste partielle. Les élèves se sont montrés incapables de planifier leur méthode de travail vu qu'ils n'ont pas pu décrire le plan d'action à suivre. Ils déclarent qu'ils sont nuls dans les procédures demandant des divisions et des multiplications : « mais c'est quoi ca !!!! Je ne comprends rien !!! Je suis nul ». D'autres s'interrogent sur l'importance de ces calculs compliqués : « mais, ca sert à quoi à faire tous ces calculs ???? ». Certains d'entre eux trouvent que : « c'est très ennuyeux de faire un tel travail ! ».

5-3.2.2) Tâche 2

Rédiger une lettre à la directrice de l'école lui demandant l'achat de ce matériel.

Dans cette phase, la consigne indique la tâche à accomplir : *« pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant la fourniture de matériel nécessaire ? ».* Nous aiderons les élèves dans l'exécution de la tâche demandée en leur proposant des modèles des lettres à suivre et en leur questionnant sur les constituants de la lettre.

Tableau 44: Fiche de passation pour la rédaction de la lettre, phase 2

Etapes	**Déroulement**	**Durée**
Sensibilisation et motivation	*Nous interrogeons les élèves sur le but de la rédaction d'une lettre en générale. Et s'ils ont déjà rédigé une lettre à un ami par exemple et pourquoi. *Nous leur demandant de nous donner quelques constituants de la lettre.	10 mn.
Lecture et compréhension	*Nous distribuons la fiche présentant la tâche à accomplir. Les élèves font une lecture silencieuse d'imprégnation. *Nous leur posant des questions d'ensemble pour vérifier s'ils ont compris le contenu des modèles fournis (destinataire, destinateur, objectif visé, etc.)	15 mn

	*Nous remarquons que la plupart d'entre eux ont des difficultés à comprendre le contenu de la lettre proposée. Tandis que ils ont capables de remplir les cases du canevas de la lettre extrait de leur manuel scolaire, en se référant à la lettre modèle proposée. *Nous faisons une lecture magistrale pour expliquer brièvement la lettre.	
Production écrite	*Les élèves sont invités à produire, individuellement, une lettre dans laquelle ils répondent au contenu de la consigne.	20 mn.

Les élèves demandent s'il s'agit d'un examen ou d'une simple lettre à rédiger. Rim, Hussein et Amani déclarent : « Mais on a déjà rédigé cette lettre !!!!!Ouf ! Pourquoi la refaire ??? ». Jana leur répond avec un soupir: « C'est un examen, je suis sûre. » Fatima, une des élèves les plus studieuses dans cette classe chuchote : « mais c'est facile, on n'a qu'à suivre les exemples donnés, travailler pour ne pas perdre le temps et à la fin dire je n'ai pas fini comme d'habitude ! ».

À la suite des discussions déroulées entre les élèves, Mme Laila l'institutrice de la classe explique aux élèves qu'il ne s'agit pas d'un examen ou d'une évaluation mais tout simplement d'une activité à faire.

Contrairement aux séances précédentes, les réactions des élèves n'amènent pas d'évitement de la tâche. Mais cela ne signifie pas que les élèves ont dépassé l'étape de l'échec ; en cas de fautes commises, des découragements freinent le travail. Ils se perdent, hésitent, ont peur de se tromper de nouveau. Le problème reste toujours celui de la langue française. Les élèves n'arrivent pas à trouver les mots adéquats à utiliser dans leur rédaction. Ils nous posent plein de mots en arabe et demandent leur traduction en français. C'est alors grâce à nos aides et à nos supports qu'ils redémarrent dans le traitement de la tâche. Ils ont besoin du guidage de l'adulte pour pouvoir dépasser les instants de découragement et s'enfoncer dans la tâche.

En lisant les copies des élèves, nous pouvons bien remarquer la différence entre cette séance et les séances passées. Les élèves ont essayé de tout faire pour accomplir la tâche demandée. Nous pouvons comprendre le contenu des lettres rédigées. Même les fautes commises sont acceptables par rapport à la première séance. La plupart des élèves a pu atteindre l'objectif visé « *déterminer la procédure à mettre en œuvre* ». Les procédures qu'ils ont mises en œuvre correspondant à l'accomplissement de la tâche demandée. Où ils se sont montrés capables de planifier leur travail en lisant les documents fournis et en les utilisant en produisant leur lettre. Cela se manifeste par la présentation de la lettre ou dans la plupart des copies nous trouvons le destinataire, le destinateur, la date, l'objet de la lettre et la signature. Nous n'avons pas donné des remarques aux élèves en travaillant, nous les avons surveillés en étant présentes à la table de chacun. Nous avons observé la manière dont chaque élève met en place pour accomplir la tâche demandée.

5-3.2.3) Tâche 3

Faire un dessin du masque pour le fabriquer: en donnant deux occasions durant lesquelles nous pouvons porter des masques, et en désignant sur la carte géographique une des villes libanaises les plus célèbres par l'utilisation des masques.

Cette tâche a été la plus facile à accomplir. Presque la plupart des élèves a pu distinguer les figures géométriques présentées qui facilitent la compréhension de la consigne consistant à dessiner le masque en suivant les formes données : « le masque a la forme d'un cercle. Dans ce cercle, vous ferez deux petits carrés pour les yeux. Un triangle pour le nez et un demi-cercle pour la bouche ». Les élevés ont mis 10 mn. Pour accomplir leur travail en étant contents et motivés. La plupart d'entre eux nous a demandé de leur donner des activités pareilles, car pour eux : « c'est un jeu à faire, nous espérons que les maths se limitent à ce niveau !!!!!

- Synthèse.

Dans la tâche de mathématiques exigeant de choisir la bonne réponse parmi les suggestions données, les élèves se trouvent à l'aise. Ils se sentent guider par plusieurs choix,

ce qui leur laisse la possibilité de faire plusieurs essais afin de trouver la réponse convenable tout en révisant et utilisant leur acquis.

Tandis que dans la tâche de multiplication et de division, les élèves n'analysent pas le contenu de la tâche, par la suite l'analyse du problème entier reste superficielle et la planification du travail semble être très partielle. La réaction des élèves se décrit par la dominance de l'agir sur le réflexif. Cela signifie que les élèves ne prennent pas le temps nécessaire pour réfléchir avant d'exécuter la tâche demandée ou bien avant d'agir. Ce qui les empêche de réaliser et de présenter un travail d'analyse et de préparation de l'action.

5-3.3) Analyse de la phase 3

Dans cette phase basée sur des tâches scolaires traditionnelles, décontextualisées avec des consignes classiques, presque tous les élèves ont réussi leur mission en répondant correctement aux questions posées dans les activités des trois tâches à accomplir. Pas d'inquiétude et de souci de bien faire ou de bien exécuter ce qui est demandé. En revanche, les élèves ont confiance en eux tout en étant indépendants vis-à-vis de l'adulte (l'institutrice). Les difficultés de la maîtrise de la langue (le français) apparaissent moins présentes qu'on ne pourrait s'y attendre. À notre sens, cela revient à ce que les activités proposées n'imposent pas trop de texte à rédiger.

- Pour synthétiser.

Dans cette partie, nous avons essayé de décrire et d'analyser les trois phases constituant le modèle de Rey concernant l'évaluation des épreuves par compétences à partir de ce que nous avons pu observer, des échanges que nous avons pu avoir avec les élèves et avec les institutrices. La plupart des élèves souffre de manque de concentration ou d'attention, du manque d'autonomie, du non-respect des consignes d'activités et des règles de vie en classe. En outre, viennent la lenteur dans l'exécution des activités demandées, parfois le manque d'intérêt ou de motivation. Certains essayent, d'autres se replient ou se rebellent. Une partie de ces élèves est en difficulté avec les disciplines fondées sur le langage et sur le raisonnement à savoir ; difficultés mathématiques et au-delà, comme la résolution de problème, la numération etc. ce que nous devons signaler, c'est que nous ne pouvons pas présumer que les difficultés

de tous les élèves sont forcement des difficultés langagières. Autrement dit, langue et langage ne sont pas la première et la seule des difficultés. En effet, nous pouvons citer quelques élèves qui n'avaient pas trop de difficultés en rédigeant la lettre et par la suite ils ont obtenu de bonnes notes. À notre sens, le comportement, le développement, le vécu, l'organisation sont au cœur des demandes. En effet, nous avons rencontré des élèves qui sont très curieux, qui comprennent rapidement, qui ont un bon raisonnement dont leur intelligence est vive, qui aiment inventer, qui posent des questions très sensées, qui ont beaucoup d'idées. Mais ils ne savent pas par où commencer, comment mobiliser leur savoirs, comment hiérarchiser les tâches En fait, ils n'ont pas de difficultés scolaires sur une matière, c'est un problème global d'organisation (de leur temps, de leurs activités …).

Tableau 45: Les notes de quelques élèves dans la phase 1 et 2.

	Français/100	
Elèves	Phase 1	Phase 2
12	62.5	87.5
13	50	75
14	50	62.5

5-4) Le modèle de trois phases : analyse et critique

Après avoir appliqué le modèle de trois phases, dans nos écoles libanaises, présenté par Bernard Rey, nous avons pu conclure ce qui suit :

- Le modèle de trois phases, en dépit de son importance, c'est un modèle très compliqué dans la création des épreuves. Même si on arrive, au fil du temps, et après avoir être bien formé à s'approprier correctement le modèle, on ne peut pas à chaque fois assurer la présence de l'originalité des épreuves.
- Nous ne pouvons pas ignorer le temps énorme et considérable que nous avons consacré à la création de ces épreuves. Ainsi qu'à la relecture et la recréation de ces épreuves à chaque fois que nous trouvons qu'elles ne suivent pas le modèle proposé. Ou qu'elles restent artificielles pour les élèves.

- Nous n'arrivons pas à comprendre l'intérêt de la phase 2, à l'exception qu'elle joue un rôle primordial dans le diagnostic des élèves confrontés à de telles tâches.
- Dans le travail individuel, l'élève ne sent pas à l'aise. Il trouve qu'il est surveillé à chaque fois. Il préfère le travail en groupes. Ce que nous préférons pour certaines tâches. Car le travail en groupe permet à l'élève de dépasser sa peur et lui donne plus confiance en lui. En outre, nous pensons qu'en travaillant en groupe, nous pouvons avoir de meilleurs résultats. L'élève fort ou moyen peut apporter de l'aide à l'élève faible.
- Le fait d'avoir les mêmes activités dans trois phases semble être ennuyeux au fil du temps, pour les élèves qui ne voient pas l'intérêt d'avoir la même activité 3 fois.
- En ce qui concerne les principes de l'évaluation, c'est là que nous avons le plus souffert. Car au début nous n'arrivons pas à comprendre comment nous devons créer ces grilles. Et de quelle façon nous devons analyser le degré d'avancement des élèves en suivant le seuil proposé. Outre le temps immense que nous avons consacré à la création de l'évaluation faite ainsi qu'à la correction des épreuves. De plus, même si les grilles de correction ont été construites avec le plus grand soin, nous pensons que les critères de réussite proposés dans chaque phase sont susceptibles d'être interprétés de plusieurs manières.
- Tout modèle présente un côté négatif et un autre positif. Malgré les difficultés que nous avons rencontrées dans le modèle de trois phases; ce dernier nous a permis de nous nous auto-évaluées en créant les épreuves (voir notre compétence à savoir et pouvoir les créer) et en les appliquant au sein de la classe. Nous avons pu réviser notre façon d'enseigner, les points faibles que nous devons changer.
- L'originalité des épreuves, c'est qu'elles sont pluridisciplinaires. Ce qui nous a aidé à relire des disciplines que nous avons abandonnées depuis longtemps (les mathématiques, la géographie), de faire des recherches sur des villes et des villages que nous ne connaissons pas dans notre pays.

- Le caractère fonctionnel que présente la tâche globale, a motivé les élèves à travailler. Surtout qu'il ne s'agit pas des activités artificielles, mais des occasions tirées de la vie quotidienne (La fête de Sainte-Barbe).

5-5) Forces et faiblesses dans la mise en œuvre des épreuves d'évaluation par compétences : « la valeur ajoutée, apportée par l'APC par rapport aux anciennes méthodes suivies »

5-5.1) Comparaison globale des résultats des élèves

Afin de comparer les résultats des élèves d'EB5 obtenus, d'une part dans l'activité dite traditionnelle présentée dans le manuel scolaire, et d'autre part pour la même activité mais transformée en une épreuve d'évaluation par compétences, nous n'avons tenu compte que des élèves ayant effectué les deux passations. Cela signifie que la comparaison porte sur les résultats des mêmes élèves ayant passé les deux épreuves, dans chaque discipline. L'échantillon ainsi constitué comprend 16 élèves : 16 APC et 16 NON-APC. Le tableau suivant présente les résultats des élèves dans les deux épreuves effectuées.

Tableau 46: Résultat des élèves dans les deux épreuves (APC, NON-APC).

Résultats EB5	**Activité traditionnelle**			**Moyenne**	**APC**			**Moyenne**
Elèves	**Français**	**mathématiques**	**Dessin et géographie**	**/100**	**Français**	**mathématiques**	**Dessin et géographie**	**/100**
1	35	30	60	**41.66**	54.16	40.05	100	**64.73**
2	20	30	60	**36.66**	39.16	43.61	100	**60.92**
3	35	20	80	**45**	41.66	23.72	39.16	**34.84**
4	30	40	80	**50**	40.83	62.22	85.83	**62.96**
5	35	40	100	**58.33**	47.5	56.11	96.66	**66.75**
6	45	40	60	**48.33**	50.83	43.61	65.83	**53.42**
7	25	40	60	**41.66**	37.5	32.77	42.5	**37.59**
8	40	60	100	**66.66**	35.83	47.77	85.83	**56.47**
9	45	60	100	**68.33**	57.5	69.72	100	**75.74**
10	15	40	60	**38.33**	20	30	63.33	**37.77**

11	50	50	100	**66.66**	40.83	54.72	79.16	**58.23**
12	70	80	100	**83.33**	80	95.83	100	**91.94**
13	60	60	100	**73.33**	68.33	76.11	96.66	**80.36**
14	50	60	100	**70**	70.83	75.27	80	**75.36**
15	55	50	80	**61.66**	60	52.77	93.33	**68.7**
16	60	40	60	**53.33**	59.16	62.77	96.66	**72.86**
Moyenne totale	**41.87**	**46.25**	**81.25**	**56.45**	**50.25**	**54.19**	**82.80**	**62.41**
Elèves	**Français**	**mathématiques**	**Dessin et géographie**	**/100**	**Français**	**mathématiques**	**Dessin et géographie**	**/100**

Nous pouvons constater des résultats obtenus que 68.75% des élèves ont eu un score élevé dans l'épreuve de l'évaluation par compétences par rapport à celui obtenu en travaillant l'activité traditionnelle. Tandis que 31.25% (5 élèves) d'entre eux leur score était plus élevé dans l'activité traditionnelle que dans celle de l'APC. Mais ce que nous devons signaler, c'est que 3 de ces 5 élèves dans les deux passations avaient des notes au-dessus de la moyenne.

- Elève 3: 45/100 (épreuve traditionnelle)….34.84 /100 (épreuve Apc).
- Elève 7: 41.66/100 (épreuve traditionnelle)….37.59 (épreuve Apc).
- Elève 10: 38.33/100 (épreuve traditionnelle)….37.77 (épreuve Apc).

Ces résultats tendent à montrer que l'APC n'a pas produit d'effets au niveau de l'amélioration du niveau de ces 3 élèves. Tous les trois ne réussissent pas mieux dans la même épreuve lors des deux passations. De plus, en nous basant sur ces résultats nous ne pouvons pas affirmer que tous les élèves qui travaillent selon une APC peuvent avoir un résultat meilleur que celui qu'ils obtiennent lors d'une activité traditionnelle.

5-5.2) L'impact de l'APC sur l'efficacité et l'équité du système éducatif libanais.

5-5.2.1) Impact de l'APC sur l'efficacité du système éducatif.

Ce tableau montre que, dans les trois disciplines, un gain significatif existe pour la majorité les élèves qui ont retravaillé l'activité traditionnelle sous forme d'une épreuve d'évaluation par compétences**.**

Tableau 47: Gain des élèves dans l'épreuve de l'APC

	Français	Mathématiques	Dessin et géographie	Note moyenne
Classe expérimentale (APC).	**50.25**	**54.19**	**82.80**	**62.41**
Classe témoin (Non- APC).	**41.87**	**46.25**	**81.25**	**56.45**
Gain des classes APC	**8.38**	**7.94**	**1.55**	**5.96**

Les moyennes totales obtenues par les élèves ayant travaillé l'épreuve sous forme d'une évaluation d'APC sont supérieures à leurs notes obtenues dans l'activité traditionnelle. Le gain est de :

- 8.38 points sur cent en français, soit 1.67 point sur vingt.
- 7.94 (environ 8 points) points sur cent en mathématiques, soit 1.58 sur vingt.
- 1. 55 points sur cent en dessin et géographie, soit 0.31 sur vingt.

En moyenne, les élèves qui ont travaillé l'activité traditionnelle sous forme d'une épreuve d'une APC, gagnent 5.96 points sur cent, soit 1,192 (environ 1,20 point) sur vingt. À notre avis, en nous basant sur ces résultats obtenus dans un laps de temps limité, nous pouvons souhaiter qu'en donnant plus de temps à l'expérimentation et en améliorant les dispositifs et les outils utilisés dans nos classes, l'APC peut atteindre et réaliser certains de ses objectifs, au sein des écoles publiques libanaises concernant l'amélioration des niveaux des élèves, le fait de redonner le sens aux apprentissages en créant des élèves motivés, enthousiastes à travailler etc.

5-5.2.2) Impact de l'APC sur l'équité du système éducatif libanais

L'APC vise non seulement à améliorer l'efficacité du système éducatif mais aussi son équité. Par équité pédagogique on entend le fait de diminuer les écarts entre les élèves les plus

faibles et les plus forts. Cela s'effectue en haussant les performances des élèves faibles et non pas en diminuant le niveau de performance des élèves forts.

Dans ce qui suit, nous essayer de voir si les écarts entre les élèves faibles et les élèves forts ayant bénéficié de l'APC se réduisent. Pour tester cette hypothèse, nous avons soustrait la moyenne de chaque élève fort de celle de chaque élève faible dans les résultats des deux passations. C'est-a-dire dans l'activité traditionnelle et l'épreuve d'évaluation par compétences. Ce calcul a pour but de dresser un tableau afin de comparer les résultats obtenus pour voir si l'APC a réduit l'écart entre les élèves forts et les élèves faibles. Le tableau suivant présente le découpage des élèves en deux groupes dans l'activité traditionnelle:

A) Le groupe fort : ce sont les élèves qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieure à 60/100
B) Le groupe faible regroupe les élèves qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieure de 30 à 60/100.

Ce découpage suit celui que nous avons utilisé dans le traitement des résultats où nous avons partagé les élèves en trois groupes : Groupe fort (note égale ou supérieure a 60/100), moyen (note égale ou supérieure de 30 a 60/100), et faible (note égale ou moins de 30/ 100).

Tableau 48: Elèves forts et élèves moyens dans l'activité traditionnelle

Numéro de l'élève	Forts (Non- APC)	Numéro de l'élève	Moyens (Non –APC)
12	88.33	5	58.33
13	73.33	16	53.33
14	70	4	50
8	66.66	6	48.33
11	66.66	3	45
15	61.66	1	41.66
		7	41.66
		10	38.33
		2	36.66

Ainsi pour suivre le même chemin, nous remplaçons la nomination du groupe faible par moyen. La première colonne regroupe les numéros des élèves. La deuxième colonne, les moyennes qu'ils ont obtenues. Nous commençons par l'élève le plus fort (élève 12) qui a eu la plus haute moyenne (83.33/100), pour arriver à celui qui a eu la plus basse moyenne dans le même groupe (élève 15) (61.66/100).

Quant à la troisième colonne, elle décrit les numéros des élèves du groupe « moyen ». Finalement, dans la quatrième colonne, nous trouvons les moyennes des élèves du groupe « moyen », en commençant par l'élève qui a obtenu la plus haute moyenne dans son groupe; (élève 5) (58.33/100) pour arriver à celui qui a eu la plus basse moyenne (élève 2) (36.66/100).

Concernant le tableau suivant, il décrit les écarts entre les élèves dans l'épreuve traditionnelle (Non-APC). Nous présentons les écarts résultants des calculs effectués entre chaque élève fort et les élèves moyens. Nous commençons par l'élève qui a eu la plus haute moyenne dans le groupe fort (élève 12) pour arriver à celui qui a eu la plus basse moyenne dans le même groupe (élève 15) (61.66/100).

Tableau 49: Calcul des écarts entre élèves forts et moyens dans l'activité traditionnelle.

Elèves 12 (83.33) et élèves:	**Ecart /100**
2	46.67
10	45
7	41.67
1	41.67
3	38.33
6	35
4	33.33
16	30
5	25

Elèves 13 (73.33) et élèves;	**Ecart/100**
2	36.37
10	35
7	31.67
1	31.67
3	28.33
6	25
4	23.33
16	20
5	15

Elève 14 (70) et élèves:	**Ecart/100**
2	33.34
10	31.67
7	28.34
1	28.34
3	25
6	21.67
4	20
16	16.67
5	11.67

Elèves 15 (61.66) et élèves	Ecart /100
2	25
10	23.33
7	20
1	20
3	16.66
6	13.33
4	11.66
16	8.33
5	3.33

Elèves 8 (66.66) et élèves	Ecart /100
2	30
10	28.33
7	28.34
1	28.34
3	21.66
6	18.33
4	16.66
16	13.33
5	8.33

Elèves 9 (68.33) et élèves	Ecart /100
2	31.67
10	30
7	26.67
1	26.67
3	23.33
6	20
4	18.33
16	15
5	10

Elèves 11 (66.66) et élèves	Ecart/100
2	30
10	28.33
7	28.34
1	28.34
3	21.66
6	18.33
4	16.66
16	13.33
5	8.33

Pour pouvoir dresser la différence d'écart entre les élèves dans les deux épreuves, il nous manque les tableaux décrivant les écarts entre les élèves forts et moyens dans l'épreuve d'évaluation par compétences.

Mais pour avoir ce tableau, il faut mentionner, tout d'abord, les moyennes des élèves dans ces épreuves.

Tableau 50: La moyenne des élèves dans les deux épreuves

Numéro de l'élève	Epreuve APC	Numéro de l'élève	Epreuve APC
12	91.94	5	66.75
13	80.36	16	72.86
14	75.36	4	62.96
8	X	6	53.42
11	X	3	34.84
15	68.7	1	64.75
		7	37.59
		10	37.77
		2	60.92

En regardant les moyennes dressées dans ce tableau, nous pouvons bien remarquer que certains élèves qui étaient classés forts dans l'activité traditionnelle sont devenus moyens dans l'épreuve de l'APC. Mais la plupart des élèves moyens sont devenus forts dans l'épreuve APC.

Tableau 51: les écarts entre les élèves forts et moyens dans l'épreuve d'évaluation par compétences

Elèves 12 (91.94) et élèves:	**Ecart / 100**
2	31.02
10	54.17
7	54.35
1	27.19
3	57.1
6	38.52
4	28.98
16	19.08
5	25.19

Elèves 13 (80.36) et élèves:	**Ecart /100**
2	19.44
10	42.59
7	42.77
1	15.61
3	45.68
6	26.94
4	13.61
16	7.5
5	13.61

Elèves 14 (75.36) et élèves:	**Ecart /100**
2	14.44
10	37.59
7	37.77
1	10.61
3	40.52
6	21.94
4	12.4
16	2.5
5	8.611

Elèves 9 (75.74) et élèves	Ecart / 100
2	14.82
10	37.97
7	38.15
1	10.99
3	40.9
6	22.32
4	12.78
16	2.88
5	8.99

Elèves 11 (66.66) et élèves	Ecart / 100
2	5.74
10	28.89
7	29.07
1	1.91
3	31.82
6	13.24
4	3.7
16	-6.2
5	-0,09

Elèves 15 (68.7) et élèves	Ecart /100
2	7.78
10	30.93
7	31.11
1	3.95
3	33.86
6	15.28
4	5.74
16	-4.16
5	2

Elèves 8 (66.66) et élèves	Ecart / 100
2	5.74
10	28.89
7	29.07
1	1.91
3	31.82
6	13.24
4	3.7
16	-6.2
5	-0,09

Tableau 52: La différence entre les écarts des élèves dans les deux épreuves

Elèves	Ecart non APC							Ecart APC						
	12	13	14	9	8	11	15	12	13	14	9	8	11	15
2	46.67	36.37	33.34	31.67	30	30	25	31.02	19.44	14.44	14.82	5.74	5.74	7.78
10	45	35	31.67	30	28.33	28.33	23.33	54.17	42.59	37.59	37.97	28.89	28.89	30.93
7	41.67	31.67	28.34	26.67	28.34	28.34	20	54.35	42.77	37.77	38.15	29.07	29.07	31.11
3	41.67	31.67	28.34	26.67	28.34	28.34	20	27.19	15.61	10.61	10.99	1.91	1.91	3.95
6	38.33	28.33	25	23.33	21.66	21.66	16.66	57.1	45.68	40.52	40.9	31.82	31.82	33.86
4	35	25	21.67	20	18.33	18.33	13.33	38.52	26.94	21.94	22.32	13.24	13.24	15.28
16	33.33	23.33	20	18.33	16.66	16.66	11.66	28.98	13.61	12.4	12.78	3.7	3.7	5.74
5	30	20	16.67	15	13.33	13.33	8.33	19.08	7.5	2.5	2.88	-6.2	-6.2	-4.16

Ce tableau montre que la diminution de l'écart entre les élèves les moins performants et les plus performants est d'une part, grande dans l'échantillon APC. Nous citons a titre d'exemple l'écart entre :

- L'élève 2 (le moins performant) et l'élève 12 (le plus performant) est de 46.67 dans l'épreuve traditionnelle mais de 30.02 dans l'épreuve APC.
- L'élève 2 et l'élève 13 (un des élèves performants) est de 36.37 dans l'épreuve traditionnelle mais de 19.44 dans l'épreuve APC.
- L'élève 2 et l'élève 14 est de 33.34 dans l'épreuve traditionnelle mais de 14.44 dans l'épreuve APC.

Tandis que d'autre part, l'écart entre trois élèves classés non performants (élève 10, 7 et 6) et la plupart des élèves performants est plus grand pour l'échantillon APC.

- L'écart entre l'élève 10 et l'élève 12 est de 45 dans l'épreuve traditionnelle et de 54.17 dans l'épreuve APC.
- L'écart entre l'élève 10 et l'élève 13 est de 35 dans l'épreuve traditionnelle et de 42.59 dans l'épreuve APC.
- L'écart entre l'élève 7 et l'élève 12 est de 41.67dans l'épreuve traditionnelle et de 54.35 dans l'épreuve APC.
- L'écart entre l'élève 7 et l'élève 14 est de 28.34 dans l'épreuve traditionnelle et d2 37.77 dans l'épreuve APC.
- L'écart entre l'élève 6 et l'élève 12 est de 38.33 dans l'épreuve traditionnelle et de 57.1 dans l'épreuve APC.
- L'écart entre l'élève 6 et l'élève 13 est de 28.33 dans l'épreuve traditionnelle et de 45.68 dans l'épreuve APC.

De ces résultats dressés, nous pouvons dire que l'hypothèse d'équité n'est pas confirmée à 100%. En effet, grâce à L'APC les performances des élèves faibles ont augmenté. En revanche, celles des élèves forts n'ont pas diminué comme le montre ce tableau. Les performances de la plupart des élèves forts ont aussi augmenté. Ce que nous pouvons conclure, c'est que les élèves faibles profitent pleinement de l'APC, et c'est le même cas pour

les élèves forts et même dans une plus grande mesure. L'écart entre faibles et forts ne diminue pas totalement.

- Synthèse.

Cette évaluation menée au sein de l'école publique de Joun sur les 16 élèves de la d'EB5, sur des épreuves traditionnelles et sur des épreuves d'évaluation par compétences, montre que l'APC offre aux élèves un gain dans la maîtrise de leurs acquis.

En termes d'efficacité, les résultats des élèves dans les épreuves APC sont supérieurs à ceux obtenus dans l'activité dite traditionnelle ou classique et cela presque dans toutes les disciplines utilisées.

En termes d'équité, les résultats de cette classe tendent à montrer que ceux qui bénéficient de l'APC sont quelques élèves faibles, mais aussi la plupart des élèves forts bénéficient également de cette approche.

Ces premiers résultats devront encore être confirmés, car dans une période de quatre mois nous ne pouvons pas avoir des résultats précis et exacts à 100%. Mais, dans tous les cas, ils constituent un motif pour inviter les responsables de l'éducation dans notre pays (le ministère de l'éducation, etc.) à prendre en considération cette approche car ses résultats montrent qu'elle mérite d'être développée.

5-5.3) Point de vue de l'observateur

Après avoir analysé les résultats des élèves, nous, en tant qu'observateur nous pouvons dire que l'APC a donné du sens aux apprentissages au sein de l'école publique de Joun tout en favorisant la participation active des élèves d'EB5. Ces derniers sont décrits plus dynamiques et plus participatifs dans l'épreuve APC en les comparant avec leur attitude dans la tâche traditionnelle. Ils se sentent libérés en établissant et en entretenant de nouvelles relations avec leur apprentissage basées sur la confiance en soi, l'autonomie dans la résolution des problèmes pratiques de la vie courante (la fabrication des masques). Cela se voit clairement par leur façon de travailler, par les commentaires qu'ils ont déclarés. Ils étaient motivés, encouragés à travailler des activités nouvelles même s'ils ont rencontré quelques difficultés en

accomplissant leur mission, pour la plupart d'entre eux, l'enthousiasme d'achever la tâche demandée était toujours dominant.

Pour la directrice de l'école, qui a assisté, pour quelque temps, aux épreuves travaillées: « un changement immense est produit chez les élèves dans les épreuves, je suis très contente et satisfaite des notes obtenues ». Mais, ce que nous devons signaler, c'est qu'un des principes de l'APC consiste à placer l'élève au centre de son apprentissage. Or, au Liban, dans les écoles publiques, dont l'école publique de Joun présente un exemplaire, les classes sont pléthoriques et par la suite difficiles à gérer par des enseignants peu qualifiés. Ce qui peut mettre la réforme en difficulté.

En ce qui concerne l'équipe pédagogique à l'école publique de Joun, presque toutes les institutrices étaient motivées pour découvrir cette approche, que ce soit dans le domaine du français ou dans celui des autres disciplines. Leurs questions posées sur le pourquoi de cette approche, sur ses caractéristiques, prouvent cela. Mais, pour l'appliquer au sein de nos écoles, les avis s'opposent.

5-5.4) Avis des professeurs

Certains professeurs voient que la mise en œuvre des principes de l'APC dans le curriculum libanais peut connaître des heurs et des malheurs. Cela revient à l'obligation de mettre en adéquation des principes pédagogiques innovants ce qui s'oppose à la réalité du terrain basé sur un contexte caractérisé par la rareté des ressources et disposant de peu de moyen. À titre d'exemple, la présence d'un minimum d'outils pour les élèves pour susciter leur travail sur des situations complexes constitue un des obstacles qui va à l'encontre de l'APC surtout que notre système éducatif est incapable d'assurer de tels outils, même si leur coût est minime.

En outre, d'autres se basent sur le principe que les seuls savoirs qui sont pris en considération par l'APC sont ceux qui peuvent être mobilisés dans des situations de la vie. Ainsi ils se posent plusieurs questions : n'avons-nous jamais mobilisé Marcel Pagnol, le subjonctif passé, etc. « dans des situations de la vie ? La réponse est probablement non ». Une catégorie de professeurs rejette l'APC, tout simplement, parce que selon eux : « l'APC implique un changement de vision de l'enseignement, comme vous nous l'avez expliqué. C'est-à-dire nous devons passer de la transmission des contenus (des cours magistraux) vers le

développement d'activités d'apprentissage qui invitent les élèves à agir pour mobiliser leurs connaissances. Cela signifie, que cette méthode de travail nous oblige à revoir notre façon de travailler après 40 ans d'enseignement basée sur l'application d'exercices répétitifs etc., c'est presque impossible, non » ? Ils ajoutent : « Nous pensons que nous ne pouvons pas exploiter l'APC et parvenir à comprendre et à mettre les élèves dans des situations-problèmes par manque de formation et de maîtrise de cette approche ».

En demandant à l'inspecteur général qui vient souvent visiter l'école publique de Joun et que nous avons eu la chance de rencontrer lors de notre présence, son avis concernant l'APC : « J'ai déjà entendu parler de cette approche lors de la rédaction du rapport national de l'éducation au Liban. À mon avis, si nous devons appliquer l'APC au sein de nos écoles, il faut avant tout penser à changer le curriculum. Ce qui est quasiment impossible au Liban. Nous n'avons pas d'experts dans ce milieu. En outre, nous avons pris l'habitude qu'une dizaine de personnes produisent des curricula politiquement acceptables, mais pédagogiquement inacceptables. Parce que chaque acteur a une vue différente de ce que doit être un curriculum et de ce qui est primordial comme contenus. Dès lors, chacun propose d'ajouter au programme scolaire ce qui est vu comme étant important pour lui ou parfois ils ont tendance à emprunter ce qu'il y a de meilleur dans d'autres manuels. Ce qui contribue à la production des programmes longs, incompréhensibles, voir même illisibles pour des enseignants qui se caractérisent par un niveau moyen, responsables d'éduquer nos élèves et gérer nos classes. En outre, comme vous venez de voir, la mise en place d'une telle approche avec toute sa complexité et ses exigences est loin des conditions concrètes (compétences des professeurs, effectifs de classe, etc.). de notre système éducatif ».

D'autres affirment que, la mise en œuvre de l'APC n'est exigeante, ni en formation, ni en matériel. Madame Laila (l'institutrice de la classe) déclare : « qu'avec un minimum de matériel requis nous avons pu appliquer cette approche au sein de notre classe. Mais, mes collègues critiquent cette méthode car elle nécessite de leur part un investissement en temps, et eux ils sont toujours occupés et pressés par le temps!! ».

Quant au Madame Nour (la surveillante générale de l'école) : « moi, je n'ai pas une idée sur cette méthode, mais comme je vous ai entendu parler avec les professeurs qu'elle est répandue dans plusieurs pays, nous pouvons emprunter ce qu'il y a de meilleur dans ces divers

pays et par la suite construire notre propre approche, vu qu'elle a amélioré en quelque sorte les résultats de nos élèves».

Chapitre 6

Comment articuler APC, enseignement et programme dans les écoles publiques libanaises? Principes et processus des réformes par APC

6-1) Recommandations pour la mise en œuvre des réformes par APC au Liban. Conciliation entre le système éducatif libanais et l'APC

Après avoir décrit, dans les chapitres qui précédent, le degré d'adéquation de l'état actuel du système éducatif libanais avec les conditions adéquates de la mise en œuvre de l'APC d'une part. Et d'autre part, en analysant les résultats obtenus à la suite de la passation des deux épreuves (traditionnelle et APC), et en prenant en compte les représentations des différents partenaires du corps éducatif et ce qu'ils pensent de l'APC, nous pensons que cette approche mérite d'être étudiée et, plus tard, développée au Liban malgré les quelques insuffisances observées, et les difficultés constatées. En effet, pour instituer un système éducatif se basant sur l'APC, un certain nombre de changements semblent être indispensables pour la mettre en place. Il ne s'agit pas seulement de proposer un ensemble de suggestions mais de décrire un projet de réforme englobant ces propositions. Nous proposons, dans ce qui suit, « un ensemble d'idées » que nous rassemblerons sous le nom de « projet provisoire pour une réforme éducative axée sur l'APC ».

6-1.1) Idée d'un Projet pour une réforme éducative axée sur l'APC.

Ce projet se constitue d'un nombre de question:

- La justification du choix de l'APC comme une nouvelle approche pour l'enseignement au Liban. Pourquoi choisir l'APC et ne pas garder les méthodes utilisées? Quels

avantages peuvent offrir l'APC pour notre système éducatif au niveau de l'amélioration de l'efficacité, l'efficience, du système éducatif?

- La fixation des objectifs de cette approche. Que visons-nous en utilisant cette approche? Le dispositif de mise en œuvre présent au Liban est–il adéquat face aux objectifs ciblés?
- Quelles sont les capacités nationales libanaises présentes pour réaliser cette approche? L'Etat possède-t-il les moyens financiers pour mettre en œuvre cette approche? Le Liban renferme t-il les ressources linguistiques dont la présence est obligatoire pour rendre concrète cette approche? (les enseignants, les experts, les chercheurs, etc.). Et les supports pédagogiques nécessaires pour la réforme?
- De quel curriculum parle-t-on dans une APC? Quelles sont ses finalités? Son contenu? Ses auteurs? Ses ressources? Etc.
- Quelles sont les procédures et les processus à suivre pour mettre en place l'APC?

6-1.2) Nature et portée des propositions envisagées

À la suite des interrogations que nous avons posées comme noyau pour un projet de réforme basé sur l'APC, nous essayons de développer quelques propositions pour qu'un tel projet puisse avoir sa place dans notre pays. Mais il convient de noter que l'APC tant qu'approche pédagogique permettant d'améliorer la qualité de l'éducation dans certains pays, ne peut pas apporter de réponses aux difficultés structurelles de notre système éducatif. En revanche, les problèmes relatifs notamment à la quantité des effectifs des élèves, à la qualité des enseignants, aux établissements scolaires, aux salles de classe, aux outils pédagogiques etc., qui bloquent la bonne gestion du système éducatif, doivent être résolus pour permettre à notre future réforme curriculaire basée sur l'APC de donner ses avantages à notre système éducatif.

6-1.2.1) Sur le plan sectoriel

Sur l'ensemble du pays, il existe, d'une part, une différence claire, liée au contexte géographique, entre les résultats des élèves fréquentant des écoles (publiques) situées au milieu urbain et ceux scolarisés dans le milieu rural. Cette différence s'avère bien dans

l'organisation du système éducatif des écoles. Cela est dû en premier lieu au fait que certaines zones rurales sont difficiles d'accès (Bekaa, nord du Liban), et par la suite délaissées par l'Etat.

D'autre part, une différence entre le secteur public et le secteur privé. Les résultats faibles du secteur public que nous avons obtenus dans notre enquête confirment le fossé qui sépare les catégories sociales et privent celles qui étaient obligées de choisir l'enseignement public, des mêmes chances de réussite que celles qui ont choisi l'enseignement privé. Ils décident donc à l'avance de leur future position sociale et économique. Ce qui s'oppose avec les principes de l'APC qui se base sur l'égalité entre les élèves. C'est pourquoi, l'enseignement au Liban doit exiger avant tout une équité éducative qui passe par les écoles publiques. Cette équité signifie : « d'abord donner à tous les élèves des chances égales de réussir » (Covington et Teel, 2000, p.67). Il faut que tous les élèves apprennent pour les mêmes motifs, et que la réussite ne dépende pas du résultat des autres. En effet, le fait de comparer les élèves, menace l'image qu'ils ont forgée de leurs capacités.

6-1.2.2) Sur le plan familial

« L'échec ou la réussite des élèves se mesure essentiellement à l'écart entre les deux cultures familiale et scolaire » (Visier et Zoia, 2008, p.17). En général, les écarts entre les élèves s'expliquent par plusieurs variables, en relation avec les capacités de l'élève, avec son environnement familial, ect. En effet, au Liban, comme a montré l'étude, le niveau des acquisitions de l'élève au cycle primaire résulte de l'influence de l'ensemble de ces variables. En outre, il est étroitement lié au niveau d'instruction du père où les chances du fils d'un universitaire de réussir avec un score élevé ou très élevé sont deux fois plus grandes que celle du fils d'un père illettré (71% contre 36%). Cela marque d'une part, la corrélation très forte entre la réussite scolaire et le niveau éducatif du père. D'autre part, ce lien montre clairement que le bon niveau d'instruction des parents, en général, est un facteur déterminant pour la réussite des enfants. Encore une fois, pour assurer un enseignement efficace au Liban se basant sur les principes de l'APC, il faut casser ce cercle vicieux. Cela s'effectue, à notre sens, par l'organisation des sessions d'enseignement pour les parents illettrés visant à leur donner le minimum d'informations et d'éducation pour qu'ils puissent aider leurs enfants dans leur parcours scolaire. Nous ne prétendons pas d'avoir des écoles bien équipées ou des professeurs chevronnés dans ce domaine, mais la présence des jeunes bénévoles peut résoudre ce

problème. C'est le cas, par exemple, des jeunes villageois, dans quelques villages, de la région de « l'Iklim » qui ont consacré, avec l'aide de la municipalité, trois heures par semaine l'été dernier pour aider les habitants illettrés. Ce qui a amélioré le niveau de leurs enfants durant l'année scolaire, comme l'affirment les directeurs des écoles publiques à Werdaniyi et à Sibline.

Comme nous l'avons déjà remarqué et décrit dans notre analyse, la plupart des enseignants des écoles publiques ignore le sens de la notion de compétence, tandis que cette notion et son approche sont bien développées dans le rapport national. Cela signifie que certains responsables au CRDP ou même des enseignants dans des écoles privées, ont une idée sur le thème étudié. C'est pourquoi nous proposons d'élaborer un plan de coopération entre les différents organismes, publics et privés, pour permettre aux individus de profiter au maximum des informations, des compétences et des valeurs qui leur procurent un niveau de compréhension meilleur et leur permettre de mieux creuser le fond de l'APC. Ce qui facilite l'application de cette approche au sein de leurs écoles. Ainsi, nous pouvons utiliser les compétences des enseignants des écoles privées ou publiques pour former et soutenir les maîtres des écoles dans leur nouvelle méthode d'enseignement.

6-1.2.3) Au niveau des conditions matérielles et des dispositifs pédagogiques

Pour permettre à l'APC d'avoir une place dans notre pays, il faut améliorer les conditions matérielles du travail scolaire: les établissements scolaires, les classes, les outils pédagogiques etc. En effet, « L'établissement scolaire, à quel niveau qu'il soit, n'est pas étranger au monde qui l'entoure » (Champagne & Chauvel 2001, p.86). Comme nous l'avons remarqué lors de notre étude du terrain, l'origine sociale des élèves, le contexte culturel dans lequel vivent les familles, contribuent fortement à façonner l'image de l'établissement à conditionner l'enseignement qui y est dispensé et l'environnement éducatif. C'est pourquoi, il faut faire appel à la constitution d'une égalité de l'offre, en termes d'établissements, de qualité des enseignants et de contenu des enseignements. En bref, il faut assurer les bâtiments et les équipements pédagogiques et technologiques selon les normes de la carte scolaire et non pas en prenant comme critères les régions, les mohafazats, etc.

6-1.2.4) Sur le plan curriculaire

Une vraie APC consiste à avoir des programmes scolaires basés sur des objectifs pédagogiques correspondant aux besoins du pays et aux attentes des élèves. D'où l'obligation de réviser et de développer les programmes d'enseignement des écoles publiques de façon permanente afin de dispenser une formation adaptée aux besoins actuels. Car l'élaboration des programmes constitue un élément essentiel de la satisfaction des besoins divers. À notre avis, les programmes scolaires et leurs contenus jouent un rôle primordial dans la réussite des élèves ainsi que dans la fonction de l'école en général. Car c'est sur eux que se base l'enseignement et c'est à partir de leur contenu que dégagent les résultats des élèves. Cela signifie qu'il faut avoir des programmes d'enseignement qui visent à récompenser les élèves pour la qualité de leur travail. Autrement dit, les élèves doivent être récompensés bien que leur travail dépasse ou reste en-deça des critères de réussite fixés par les professeurs ou par eux-mêmes. Ce qui les encourage à mieux travailler. L'important, c'est que tous les élèves participent, essayent et que la réussite ne dépend pas des avis des autres. En outre, les élèves doivent être jugés sur leur performance, sur ce qu'ils savent faire et pas nécessairement sur ce qu'ils ignorent. Comme c'est le cas au Liban. Ainsi, les programmes scolaires doivent eux-mêmes encourager les élèves au développement personnel, les inviter à la créativité et leur ouvrir les plaisirs de la recherche et de la découverte. Qu'ils se situent dans le prolongement des intérêts personnels de l'élève.

À notre sens, les contenus des programmes doivent avoir un certain rapport avec l'histoire personnelle de l'élève, un rapport avec les problèmes réels auxquels la société doit faire face et donc un rapport avec l'avenir de l'apprenant. De plus, il faut offrir aux élèves des activités sans surcharger leur emploi du temps, et par la suite respecter leur rythme de vie et leur épanouissement. C'est pourquoi, un des changements le plus significatif produit, dans la réforme curriculaire, sera la réduction de la durée du cursus primaire. Ce changement est important car il s'appuie sur un allègement des nouveaux programmes. Un allègement de la journée et de la semaine mène à une meilleure répartition sur l'année. De telles modifications peuvent avoir des effets multiples concernant la gestion des parcours scolaires, l'effectif enseignants, les ressources matérielles du processus d'enseignement /apprentissage.

Nous ajoutons qu'il faut favoriser aux élèves l'accès aux diverses disciplines culturelles et artistiques afin de développer leur curiosité et leur faculté d'adaptation et de les

intégrer dans la vie sociale et associative qu'exige l'APC. À notre sens, ces aménagements concourent à lutter contre l'échec scolaire et s'adaptent à l'APC en :

- Rétablissant l'égalité des chances.
- Socialisant les élèves en leur confiant des responsabilités.
- Développant un certain esprit de citoyenneté.
- Encourageant les aptitudes particulières.

L'école doit inciter l'élève à faire ses propres expériences, mais il faut aussi que les programmes qu'elle présente le rendent curieux de découvrir la pensée des autres, de rencontrer des savoirs construits par ses aînés, car ces savoirs sont représentatifs et constitutifs de la culture dans laquelle il est né. Qu'il s'agisse des livres ou des problèmes concrets, à notre avis, c'est la même attitude qu'il faut stimuler chez l'élève : « poser des questions et chercher à comprendre ». Cela ne s'oppose pas aux principes de l'APC, car pour mettre en place une APC réussie dans les écoles libanaises, il importe que les élèves soient confrontés à des problèmes qui soient à leur portée. Cela suppose que l'application du principe général consistant à mettre régulièrement l'élève en situation de mobiliser ses connaissances (des connaissances qui peuvent être extraites des savoirs déjà acquis), de le confronter à la réalité doit éviter : de proposer des problèmes simples aux élèves, car cela suscite leur ennui et leur démotivation, de les confronter fréquemment à des défis trop complexes pour eux, car cela peut conduire au risque de les placer dans des situations où ils feront l'apprentissage de la résignation. Obligés de se concentrer intensivement sur un trop grand nombre de paramètres, les élèves s'embrouillent, commettent des multiples erreurs et nourrissent un sentiment d'incompétence.

En effet, nous pouvons dire que la grande difficulté réside dans l'application quotidienne de ce principe. Car c'est dans la vraie vie de la classe que les décisions doivent être prises. C'est pourquoi, c'est sur l'art des enseignants qu'il faut compter. À nos yeux ce dont nous avons vraiment besoin au Liban pour qu'on puisse appliquer en quelque sorte l'APC, c'est d'investir les pratiques pédagogiques qui suscitent chez chaque élève une véritable dynamique d'apprentissage et de réflexion. Cela signifie que c'est nécessaire que les élèves fassent l'expérience des connaissances propres à résoudre des problèmes, mais aussi qu'ils découvrent que les savoirs sont des objets culturels faits pour penser. Autrement dit,

l'élève doit être confronté au réel mais en même temps doit être mis en contact avec le livre ou le manuel.

6-1.2.5) Au plan de l'évaluation

À la suite de la révision des programmes scolaires, vient prendre place l'évaluation au sein de nos écoles. Dans la nouvelle réforme visée, il faut dresser un système d'évaluation varié où la note ne serait pas le seul moyen pour évaluer les élèves. Nous n'avons pas l'intention d'abolir la notation, mais de varier l'évaluation et l'améliorer pour favoriser un meilleur apprentissage et développer la volonté de ne jamais cesser d'apprendre. A notre avis, obtenir une note peut devenir chez l'élève, plus important qu'apprendre. Ce qui annonce l'échec de la véritable mission de l'éducation qui est le développement du goût d'apprendre et pas seulement de réussir en obtenant de bonnes notes. De plus, la notation peut décourager l'imagination et la créativité et la prise de risques intellectuelles. Ce qui se contredit avec l'APC. En outre, noter peut classer les élèves en divers groupes reflétant divers niveaux ce qui contribue à la création des stéréotypes et des préjugées sociaux.

6-1.2.6) Au niveau des enseignants

Une fois les programmes scolaires et le système éducatif sont améliorés, les changements les plus constructifs et les plus faciles viennent des enseignants eux-mêmes. Car comme nous l'avons remarqué au sein des classes, que certaines pratiques pédagogiques accentuent la démoralisation des élèves. C'est pourquoi, les enseignants doivent songer à les revoir. En effet, pour réussir une APC, il faut que les enseignants sachent et prennent en considération que les élèves font leur entrée à l'école avec un niveau de départ qui leur est propre. Il n'existe pas deux élèves qui aient les mêmes compétences ou possèdent le même style d'apprentissage. Comme les enseignants ne peuvent pas à titre individuel et à eux seuls faire face aux problèmes énormes dont souffre le système éducatif libanais, il faut, de plus, améliorer les compétences du personnel administratif et du corps enseignant dans les écoles publiques, en formant de nouveaux cadres et en réhabilitant ceux qui sont en exercice. À notre sens, le perfectionnement des enseignants et d'autres personnels au moyen de la formation tant initiale qu'en cours de service joue un rôle du premier plan dans la mise en place d'une APC.

Car une APC nécessite non seulement un changement de programmes ou une création des situations etc., mais elle exige la compréhension même de cette approche et de son contenu pour qu'on puisse élaborer un système éducatif suivant des principes bien clairs et déterminés. Cela ne peut pas s'effectuer ni par un corps enseignant appliquant une approche traditionnelle, ni par une administration ignorant le processus d'enseignement/apprentissage. Mais en même temps, tous « les élèves sont doués pour l'étude» (Crahay, 1997, p.47). C'est pourquoi, il faut que les enseignants aident et soutiennent les élèves pour que chacun ressente l'excitation de la découverte intellectuelle, se laisse absorber par la résolution d'un problème et éprouve la satisfaction de leur progression. À notre avis, cela implique la présence des tâches nouvelles qui offrent un élément de surprise excellent stimulant commun à tous les élèves. L'intérêt de ces tâches réside dans la mesure où elles sont en rapport avec l'univers de chaque élève. Comme les classes souffrent d'un taux d'effectifs élevés des élèves, la solution sera d'avoir plusieurs sections pour la même classe. Ce qui facilite la tâche des enseignants pour appliquer l'APC. Cela ne nécessite pas un grand budget, mais, tout simplement, on peut diviser la même classe en deux parties. De cette façon, nous pouvons assurer du travail aux enseignants qui ne font rien toute la journée que boire du café au sein des écoles que nous avons visitées !!

En outre, L'enseignant doit aussi bannir « les cours magistraux » de sa classe, cesser d'imposer son savoir aux élèves. Comme nous avons conclu, les références culturelles des professeurs ne font pas écho aux élèves. Elles les conduisent à décrocher, à force de ne peut pas être sollicités. C'est pourquoi, il faut que l'enseignent construise le cours avec ses élèves, par un jeu d'interaction et d'échanges où le dialogue doit toujours être préféré au monologue. Cela oblige évidemment à repenser le rôle des élèves qui ne sont que « des jouets entre les mains et les autorités » (Boumard, 1997, p.104). Pour mettre en action tous ces changements :

- Il ne faut pas prendre uniquement en compte la formation continue des enseignants en service, qui ont dépassé les quarante ans et qui résistent toujours au changement. Il faut les dépasser pour atteindre la formation des jeunes élèves instituteurs qui continuent à être formés aux différentes pédagogies et une fois appliquant l'APC au sein de nos écoles, ils se trouvent démunis lorsqu'ils sont affectés dans ces écoles.
- Il faut développer plus la collaboration entre les maîtres des écoles.

6-1.2.7) Les services d'orientation

Une fois leur présence assurée, des enseignants dotés de spécialisations diverses, des coordinateurs de l'éducation destinés à répondre aux besoins particuliers, des aides et des assistants pédagogiques, des conseillers scolaires etc. La création et l'amélioration du système éducatif suivant une APC, ne s'effectue pas seulement par la présence des bâtiments et des équipements pédagogiques et par la présence des enseignants etc. Mais aussi elles exigent l'existence des services d'orientation scolaire et même professionnelle.

À notre avis, l'orientation scolaire et professionnelle aide les personnes à réfléchir sur leurs qualifications et leurs compétences, sur leurs ambitions, leurs centres d'intérêt, et à mieux comprendre les systèmes éducatifs. En effet, apprendre à écouter les enseignants et surtout ceux qui sont en difficulté pour essayer de mieux les comprendre peut les sécuriser et les conduire à des pistes de réflexion ou des idées de solutions auxquelles ils n'auraient pas pensé tous seuls. Ainsi, ces services d'orientation peuvent s'employer au Liban à apprendre au corps éducatif à planifier et à prendre les décisions nécessaires concernant l'application de l'APC dans les écoles libanaises.

Dès lors, cette orientation peut-être assurée par des personnes libanaises ou même étrangères dont la formation et les diplômes sont variés. Certains sont des spécialistes, d'autres ne le sont pas. En outre, un bon fonctionnement d'un établissement scolaire exige que les enseignants travaillent en équipe : des moments de concertation et de coopération sont donc nécessaires. Une fois ce plan dressé, il faut penser à réhabiliter les personnes qui travaillent dans les recherches, qu'ils soient membres du CRDP ou de simples chercheurs, et renforcer leurs compétences pour une meilleure rentabilité. Ce qui s'effectue par la présence de bibliothèques publiques dans lesquelles ces personnes peuvent trouver les ressources et les références nécessaires afin de mieux étudier et analyser l'APC.

6-1.2.8) L'aide pédagogique

Comme les enseignants, les élèves ont besoin d'être guidés et soutenus dans leur travail. D'où la nécessité de l'élaboration des programmes d'aide pédagogique pour soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage. Nous proposons ainsi de revisiter les pratiques des associations des parents et des centres de formation à la lumière d'une articulation entre les

besoins et les difficultés des élèves, et entre la définition des situations à adapter et des stratégies à suivre ; ce qui exige que les élèves soient pris en charge au delà du temps scolaire. On peut cependant faire appel à des personnes extérieures pour animer diverses activités dont le but est d'enrichir et d'approfondir les enseignements des élèves. Ces personnes doivent toutefois répondre à certains critères de qualification déterminés par l'Éducation Nationale. À notre sens, l'Etat peut assurer la présence de ces personnes en leur offrant un salaire moyen. Ce qui les incite à travailler et à éprouver leurs capacités. En effet, au Liban c'est quasi impossible de trouver un travail si on n'a pas un certificat prouvant les années d'expérience qu'on a quelque soit le domaine étudié. Ainsi, maintes personnes spécialisées dans le domaine de l'éducation, à titre d'exemple, acceptent de donner de l'aide aux élèves qui ont besoin pour obtenir un certificat d'enseignement de la part de l'Etat. Ce qui les aide à trouver plus facilement un travail dans le futur proche. Autrement dit, « une large palette de spécialistes » (OCDE, 2003, p.27) doit prendre lieu pour assurer ces fonctions d'aides et d'accompagnements.

6-1.2.9) Concernant les associations parentales

La réforme du système éducatif ne concerne pas uniquement les enseignants, les élèves, les établissements etc. mais elle prend en compte, essentiellement, des partenaires externes telles que les associations des parents. Les parents et les partenaires de l'école ne possèdent aucune idée de cette approche tellement étrange pour eux. D'où la nécessité d'une part, d'avoir des supports explicatifs et informatifs, tels que des journaux, des réunions, des interventions télévisées etc. pour leur expliquer les principes de cette approche. D'autre part, nous proposons des sessions pour les parents concernant l'APC. Nous pouvons avoir quelques enseignants ayant eu une idée sur cette approche et pouvant expliquer ces grandes lignes. Par ce fait, nous rendons moins critiques les parents d'élèves à l'égard de la réforme ; qui par méconnaissance ou manque d'informations n'adhèrent pas à cette approche.

6-1.2.10) Sur le plan politique et financier

Le changement du système éducatif libanais ne correspond pas uniquement à la volonté des pédagogues rénovant, mais il est étroitement lié au domaine politique. Pour que

toutes les propositions précédentes soient réalisées, il est nécessaire de mettre en place, un plan décrivant les moyens financiers nécessaires pour débuter, et un budget de la réforme à long terme. Cela ne s'effectue que par une parole politique venant du ministère de l'éducation demandant de l'Etat d'assurer les fonds nécessaires et les engagements financiers et logistiques indispensables à la réalisation de la réforme basée sur une APC. En effet, les statistiques montrent que chaque année les écoles publiques reçoivent des dons de différents pays, et de divers organismes. Mais la question qui se pose : où cet argent est dépensé? Qui profite de ces dons?

6-2) Essai d'une élaboration d'un curriculum selon l'APC

6-2.1) La procédure à suivre pour élaborer un curriculum selon l'APC

Quelle différence existe-il entre le curriculum et les programmes d'études? Selon (Jonnaert, Ph. et *al.,* 2009, p.16), « si le curriculum précise les grandes orientations d'un système éducatif, les programmes d'études ne sont qu'un moyen parmi d'autres pour assurer l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique et administratif visant la mise en œuvre de ces orientation et de ces finalités ». Ainsi, dans la présentation et la description de notre processus, nous nous référons aux lectures et aux recherches que nous avons effectuées, principalement, sur les travaux de Roegiers, X., Miled, M. pour essayer d'élaborer les principales orientations de notre système éducatif libanais. Le choix de ces deux auteurs se justifie d'une part, par l'explication détaillée fournie par ces deux spécialistes concernant la réécriture des curricula existants ou l'élaboration de nouveaux curricula basés sur l'APC. D'autre part, parce que « la démarche pédagogique proposée par le BIEF est globalement la même quel que soit le terrain de réalisation » (Gérard, F.-M., 2005, p. 3).

Plusieurs facteurs internes ou externes au système éducatif exigent la nécessité d'une réécriture ou d'une réforme d'un curriculum. Concernant ceux qui sont en relation avec la situation de l'enseignement au Liban, nous pouvons citer :

- La mondialisation et les changements qu'elle a imposés aux niveaux économiques, sociaux, éducatifs, culturels et même dans l'organisation du travail où les compétences ont remplacé les qualifications, etc. exigent l'adoption de ce changement par l'école. Cette dernière est invitée à réétudier ses finalités et à revoir sa mission pour qu'elles ne s'opposent pas a l'évolution mise en place. Cela s'effectue au premier lieu par le changement du contenu des programmes scolaires.
- Les résultats que nous avons obtenus a la suite de l'évaluation de ce système en suivant, en quelques sortes, les principes de l'APC, nous incitent à revoir notre curriculum en tenant compte de ses forces dégagées et des ses faiblesses constatées.

Nous ne visons pas à implanter l'APC au Liban telle qu'elle est étudiée dans d'autres pays. Car, cette approche ne peut être fiable que si elle prend en considération le contexte de l'enseignement au Liban, les besoins des élèves, etc. En outre, elle doit tenir compte des valeurs sur lesquelles se basent les objectifs généraux de l'enseignement au Liban et de dispositif pédagogique existant. Nous pensons que pour débuter par cette refonte, il faut être attentif aux capacités réelles du corps éducatif (bagage culturel, pratique suivie, etc.).

Pour rédiger les programmes, selon Roegiers, on peut confier cette mission à un groupe d'experts ou à des enseignants, des inspecteurs, des directeurs d'écoles, etc. ayant des profils complémentaires. Concernant la procédure à suivre pour concevoir un curriculum selon l'APC, Miled en s'inspirant de Roegiers, les présente par ce qui suit:

- Délimiter un objectif terminal d'intégration pour le cycle ou l'année.
- Préciser les compétences constituant l'OTI.
- Identifier les ressources mobilisées par chaque compétence.
- Proposer des situations d'évaluation (Miled, M., 2005, pp.125-136).

6-2.2) Réalisation d'un curriculum axé sur l'APC au Liban

Nous ne sommes ni des experts dans le domaine de la rédaction des curricula, ni des spécialistes dans le domaine de l'éducation. C'est pourquoi, nous ne prétendons pas inventer un

curricula pour le suivre au Liban, mais tout simplement nous essayons de concrétiser nos idées en les rédigeant. Nous nous basons, essentiellement, sur le contexte de l'enseignement dan notre pays, sur les outils pédagogiques existants, sur les besoins des élèves, etc.

Pour rédiger l'OTI, créer les compétences, et décrire les ressources à mobiliser, nous avons étudié :

A) Les thèmes du curriculum de la classe d'EB5. « Par l'étude de textes de types et de genres variés, l'apprenant sera capable de reconnaître :
    - La spécificité et la richesse de son patrimoine (Patrimoine socio-culturel, richesses touristiques).
    - Les problèmes de son pays et du monde (Destruction de l'équilibre naturel).
    - Les valeurs fondatrices de la vie sociale (Les relations sociales, le respect du règlement…).
    - La valeur des institutions sociales.
    - Les valeurs personnelles. (l'honnêteté et la notion de dignité et de grandeur, l'ambition, la maitrise de soi-même, de ses sentiments et de ses émotions) ». (Les curricula de l'enseignement public et ses objectifs, 1998, p.32).

B) Les objectifs visés : généraux et spécifiques (Voir l'annexe).

C) La table de matière (Voir l'annexe).

D) Le contenu des activités présentées dans le manuel scolaire de la même classe (voir l'annexe).

Nous traitons des situations en relation avec la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite.

6-2.2.1) OTI créé pour la cinquième année primaire

Au terme de la 5ème année du cycle primaire, l'élève doit être capable, dans une situation quelconque, de présenter, oralement et par écrit, des explications et des informations sur des faits divers ancrés dans son environnement, relater et réécrire des histoires lues et vécues, exprimer ses problèmes et justifier des choix liés à son environnement et à sa vie.

6-2.2.2) Les compétences

a) Compétence 1

- *Enoncé de la compétence*

Réaliser par écrit un message injonctif pour transmettre, d'une façon objective et fidèle, à une personne, le contenu d'une recette ou des astuces trouvées dans un journal quotidien.

1) Situation a

Grâce aux activités parascolaires, vous avez eu l'occasion d'assister au programme de « Téta Latifa » sur scène. Après avoir terminé sa présentation du « nouveau plat du jour », vous lui avez posé quelques questions sur les ingrédients utilisés et vous êtes devenus amis. Mais, elle habite à Beyrouth à 150 km de chez vous. Alors, vous avez pris l'habitude le lui écrire à chaque fois que vous trouvez une bonne et nouvelle recette.

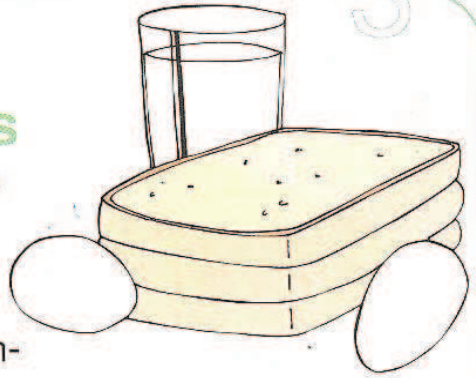
Vous êtes invités à lui écrire pour lui livrer la façon et les ingrédients nécessaires pour la préparation de la recette trouvée :

A) Rédigez la lettre et respecter les caractéristiques de ce type de texte.
B) Utilisez l'injonctif présent pour la rédaction de la recette.
C) Produisez des phrases qui proviennent de votre propre formulation.

Voici la recette

3

Croûte aux œufs brouillés



Il faut
Pour 1 personne

* 1 tranche de pain de mie
* 1 œuf
* 2 cuillerées à café de beurre
* 1 cuillerée à soupe de lait
* du sel et du poivre

1- Faire griller la tranche de pain et l'envelopper dans du papier d'aluminium pour qu'elle reste tiède.
2- Casser l'œuf au-dessus d'un petit bol. Le battre avec une fourchette.
3- Ajouter le lait, une pincée de sel et une de poivre. Mélanger, ajouter le beurre en petits morceaux. Mélanger à nouveau.
4- Verser le tout dans une casserole. Mettre sur le feu. Laisser cuire à feu doux et remuer sans arrêt avec une cuillère en bois.
5- Quand la préparation ressemble à une omelette pas trop cuite, la verser sur la tartine de pain grillé. Déguster vite!

D'après Aline guichard
ASTRAPI-BAYARD PRESSE JEUNE.
n. 393 15/3/95

Consignes

- *Ressources de la compétence (savoir+savoir-faire).*
- Les éléments de la lettre: le lieu, la date, l'adresse de l'expéditeur, l'adresse du destinataire, l'objet de la lettre, les formules d'interpellation et de politesse, les formules d'ouverture, la signature.
- L'injonctif présent.
- Les signes de ponctuation.
- Les majuscules.
- Les phrases simples et complexes.
- Ecrire de façon soignée, en respectant les normes de l'écriture.
- Ponctuer et présenter sous la forme requise le texte produit.
- Connaître le lexique relatif aux faits du vécu quotidien.
- Ecrire un texte injonctif.
- S'exercer à produire un texte à partir des éléments distinctifs par l'élève.

- *Critères d'évaluation.*
- Présentation matérielle et lisibilité (texte propre sans rature).
- Orthographe (correction syntaxique).
- Constructions des phrases (phrases injonctives).
- Concordance des temps.
- Contenu (lexique approprié, riche et varié, respect des éléments de la lettre).
- Cohérence sémantique (phrases qui ont du sens).

2) Situation b

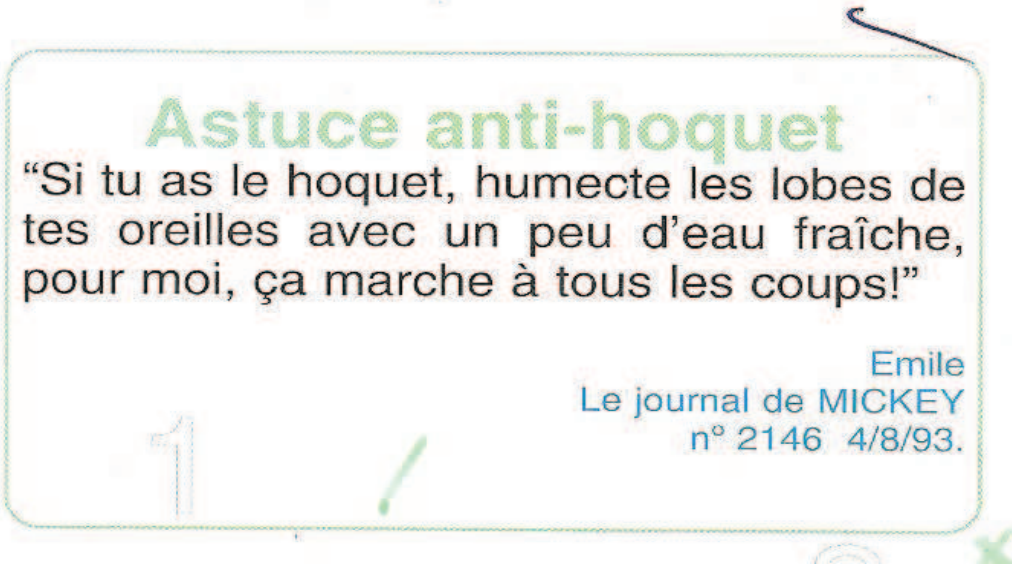
Au cours d'un camping organisé par les municipalités de l'« Iklim », vous avez fait la connaissance de Ghina, une gentille et belle fille. Un jour, en feuilletant une revue, vous avez trouvé des astuces pour le Hoquet. Tout de suite, vous avez pensé à votre amie qui en souffert tout le temps. Vous avez décidé de l'appeler, mais dommage vous avez perdu son numéro de téléphone. Alors, vous n'avez qu'à lui envoyer une petite lettre pour lui demander de ses nouvelles et en même temps lui dire l'astuce anti-hoquet.

A) Ecrire de façon soignée, en respectant les normes de l'écriture.
B) Ponctuer et présenter sous la forme requise le texte produit.

C) Connaître le lexique relatif aux faits du vécu quotidien.

D) Ecrire un texte injonctif.

Voici l'astuce que vous avez trouvée :



- *Consignes.*

Rédigez une lettre à votre amie pour lui dire comment se débarrasser de ce hoquet. N'oubliez pas de lui demander de ses nouvelles.

- *Les ressources de la compétence.*
- Les éléments de la lettre: le lieu, la date, l'adresse de l'expéditeur, l'adresse du destinataire, objet de la lettre, les formules d'interpellation et de politesse, les formules d'ouverture, la signature.
- L'injonctif présent.
- Les signes de ponctuation.
- Les majuscules.
- Les phrases simples et complexes.

- *Les critères d'évaluation.*
- Présentation matérielle et lisibilité (texte propre sans rature).
- Orthographe (correction syntaxique).

- Constructions des phrases (phrases injonctives).
- Concordance des temps.
- Contenu (lexique approprié, riche et varié, respect des éléments de la lettre)
- Cohérence sémantique (phrases qui ont du sens).

b) Compétence 2

- *Enoncé de la compétence.*

Dans une situation de communication pertinente pour l'élève, réécrire et relater un récit à partir de la lecture de différents textes narratifs et descriptifs, en relation avec l'âge et l'intérêt de l'élève.

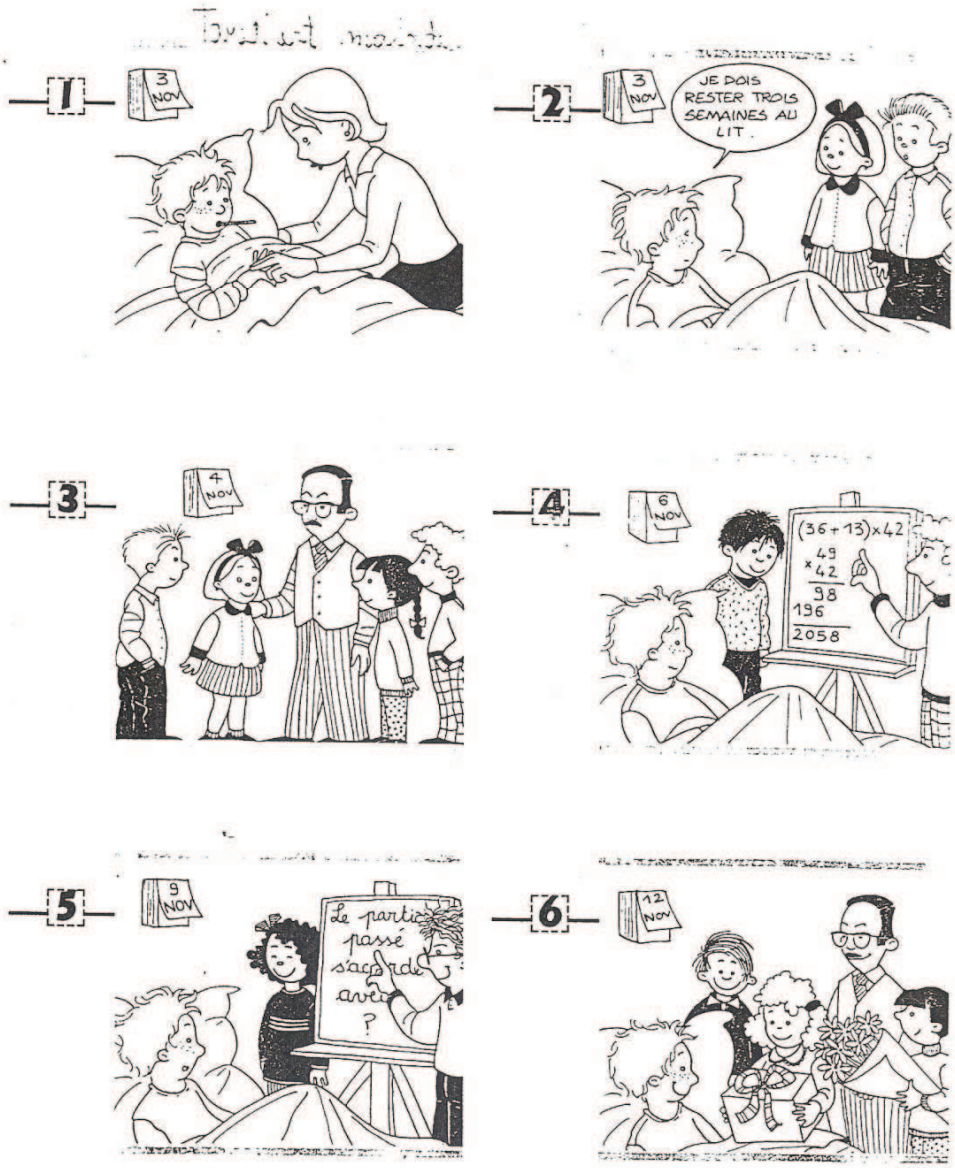
1- Situation a

L'hiver a commencé, la grippe a envahi votre village. Rami, votre camarade et un habitant de ce village, a attrapé le virus. Il est tombé malade. Par gentillesse et amitié, vous avez décidé de lui rendre visite.

- *Consignes.*
- Observez l'image ci-dessous et écrivez-nous l'histoire de sa maladie.
- Par petits groupes, exposez ce que vous avez écrit devant la classe dans une dizaine de minutes.

Observe les dessins ci-dessous et raconte l'histoire.

(N'oublie pas de proposer un titre).



5

- *Les ressources de la compétence (savoirs + savoir-faire).*
- Le lexique relatif aux faits de vécu quotidien.
- Les déterminants et les règles d'accord.
- Les différents types de phrases.
- Les compléments circonstanciels (pour le lieu, le temps etc.).
- Les adjectifs qualificatifs (pour la description de la maladie).
- Les temps verbaux.

  - Rendre compte d'une visite.
  - Elaborer en groupes puis présenter un exposé.
  - Introduire une séquence descriptive simple dans un récit.
  - Lire sans hésitation et sans erreur un texte d'une façon expressive.
  - Lire un document iconographique.
  - Rédiger un récit à partir d'éléments (images).
  - Dégager le schéma narratif d'un conte.
  - Décrire un lieu selon un plan ordonné.
  - Conjuguer aux temps et aux modes convenables les verbes dont il a besoin pour déterminer les faits de son vécu quotidien.

- *Critères d'évaluation.*

Tableau 53: critères d'évaluation pour la compétence 2 de l'OTI

Critères	Indicateurs
Adéquation de la rédaction au support	Présentation des éléments du schéma narratif. Production des phrases narratives et descriptives. Utilisation des adjectifs qualificatifs.
Correction syntaxique	Ecritures correctes des phrases. Accord des noms. Ponctuation bien placée.
Cohérence sémantique	Utilisation des phrases compréhensibles, qui ont du sens.
Présentation du texte	Propre, sans rature Lisible

2- Situation b

Le prince de Motordu ne parle pas comme tout le monde. Il confond, mélange mots et syllabes. Il est triste, il a tout cet argent mais il n'arrive pas à bien écrire et parler. Il est triste, il a besoin de votre aide. Il s'agira pour vous de lire le texte que voici et le réécrire en le corrigeant. Le prince a voulu aller à la pêche aux gros poissons. Il a donc appelé ses cousins du château d'à côté. Voici un extrait du texte:

« Voulez-vous aller bêcher avec moi? J'ai envie de ramener un plein sot de poisons pour les langer ce soir avec des frises croustillantes et de la malade verte ». Bien –sur les coussins ont accepté.

Ils ont pris aussi des fraises pliantes et une étable pour le pique-nique. Enfin prêts, ils ont mis toutes leurs affaires dans le coffre de la toiture et sont partis en chantant de très vieilles rançons.

Ils se sont arrêtés une fois sur la route. Motordu s'est senti salade: les braises au chocolat qu'il avait langées le veille ne passaient pas".

- *Consignes.*
- Lisez le texte.
- Soulignez les mots tordus.
- Restituer le texte avec des mots non-déformés.
- Copier le texte sur votre cahier.

- *Les ressources de la compétence (savoirs+savoir-faire).*
- Des mots corrects.
- Accords des mots.
    - Comprendre une consigne écrite et exécuter.
    - Distinguer grâce au contexte les différents sens d'un mot.
    - Copier un texte intégralement, sans erreur.

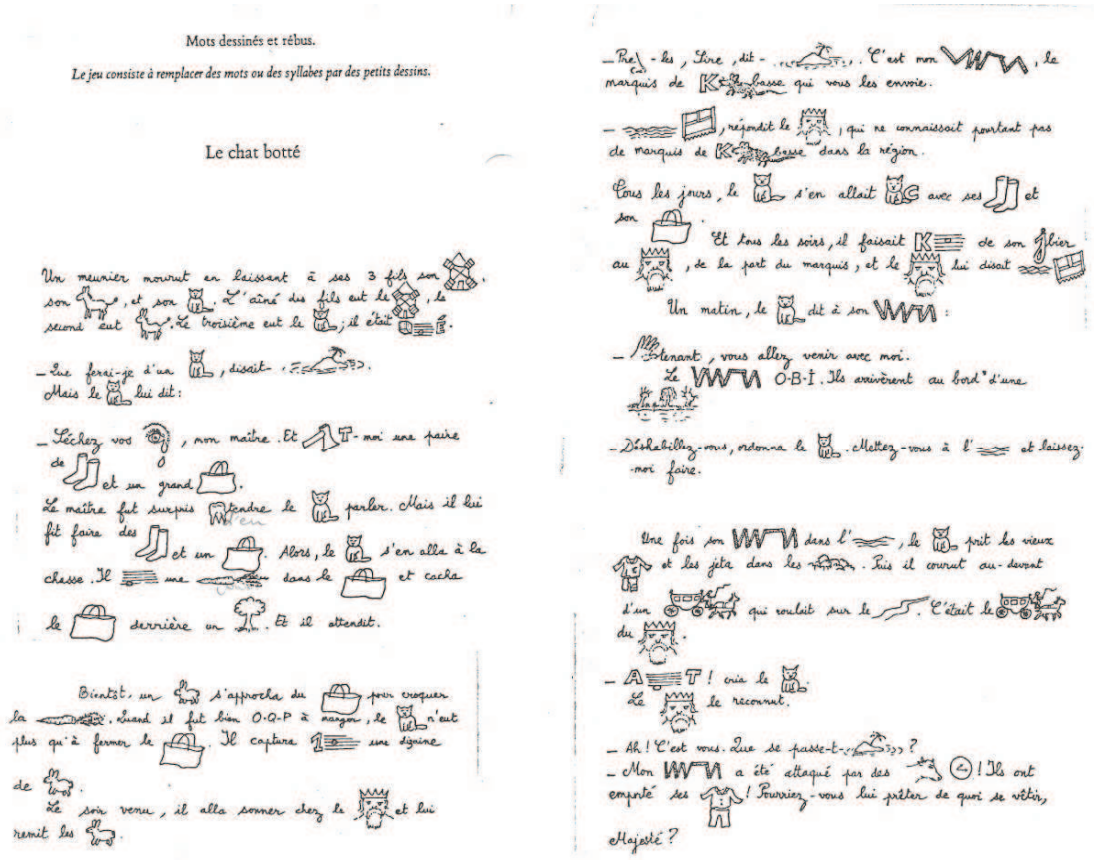
- *Critères d'évaluation.*
- Mots corrects trouvés et utilisés à la place des mots tordus.
- Accord corrects des mots transformés.

3- Situation c

Quand on est malin, cela peut nous aider à devenir riche et à éviter beaucoup de dangers. C'est le cas du chat botté. Pour comprendre comment ce chat a été malin, lisez le texte suivant.

- *Consigne.*

Après avoir lu le texte, remplacer les dessins par les mots convenables pour bien comprendre le caractère malin du chat botté.



Mots dessinés et rébus.

Le jeu consiste à remplacer des mots ou des syllabes par des petits dessins.

Le chat botté

Un meunier mourut en laissant à ses 3 fils son ..., son ..., et son ... L'aîné des fils eut le ..., le second eut ... Le troisième eut le ...; il était ...

– Que ferai-je d'un ..., disait-...

Mais le ... lui dit :

– Séchez vos ..., mon maître. Et ...-moi une paire de ... et un grand ...

Le maître fut surpris ... entendre le ... parler. Mais il lui fit faire des ... et un ... Alors, le ... s'en alla à la chasse. Il ... mes ... dans le ... et cacha le ... derrière un ... Et il attendit.

Bientôt, un ... s'approcha du ... pour croquer la ... Quand il fut bien O-Q-P à manger, le ... n'eut plus qu'à fermer le ... Il capture ... une ... de ...

Le soir venu, il alla sonner chez le ... et lui remit les ...

– Re...-les, Sire, dit-..., C'est mon ..., le marquis de K...-Basse qui vous les envoie.

– ..., répondit le ..., qui ne connaissait pourtant pas de marquis de K...-Basse dans la région.

Tous les jours, le ... s'en allait ... avec ses ... et son ...

Et tous les soirs, il faisait K... de son ... au ..., de la part du marquis, et le ... lui disait ...

Un matin, le ... dit à son ... :

– Maintenant, vous allez venir avec moi.

Le ... O-B-I. Ils arrivèrent au bord d'une ...

– Déshabillez-vous, ordonna le ... Mettez-vous à l'... et laissez-moi faire.

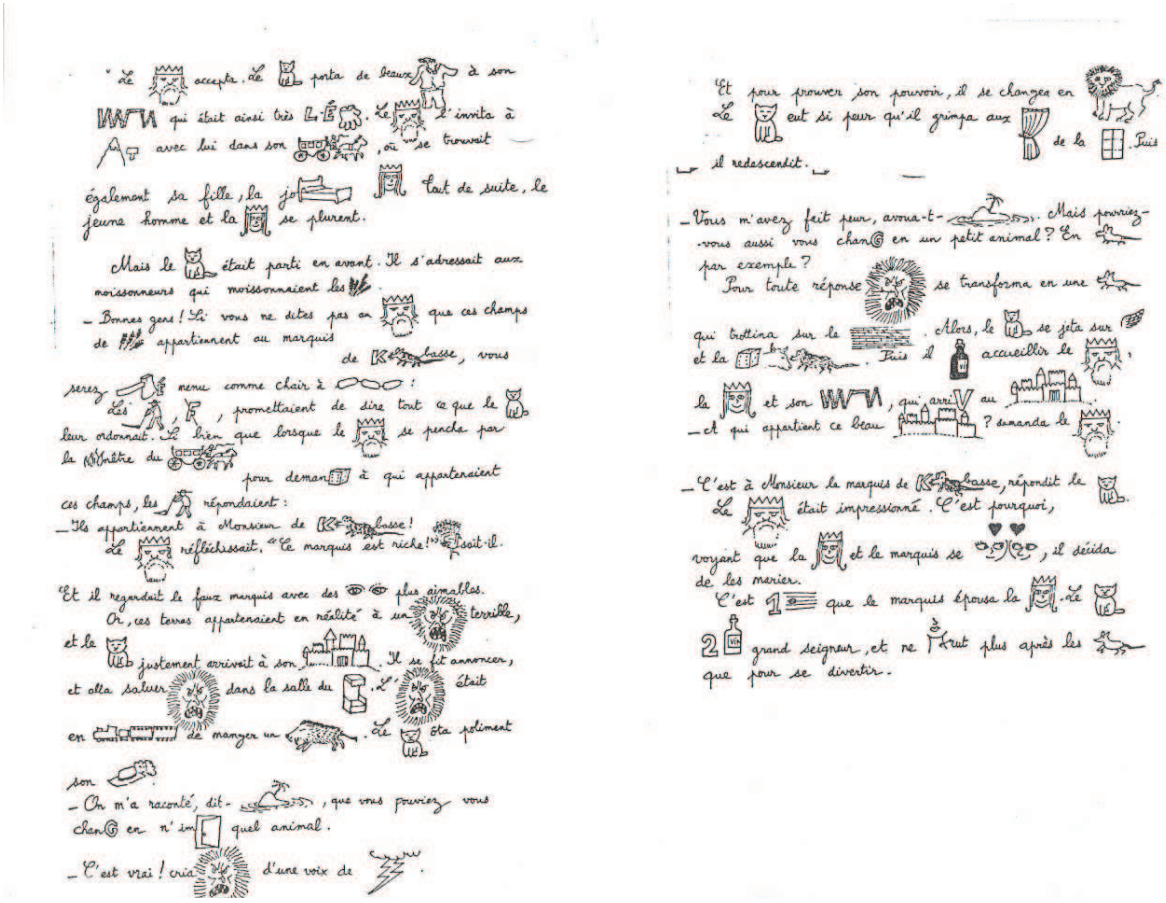
Une fois son ... dans l'..., le ... prit les vieux ... et les jeta dans les ... Puis il courut au-devant d'un ... qui roulait sur le ... C'était le ... du ...

– A...T ! cria le ...

Le ... le reconnut.

– Ah ! C'est vous. Que se passe-t-...-?

– Mon ... a été attaqué par des ... ! Ils ont emporté ses ... ! Pourriez-vous lui prêter de quoi se vêtir, Majesté ?



- *Les ressources de la compétence (savoirs + savoir-faire).*
- Bagage linguistique.
  - Transformer (en changeant un élément du récit par exemple) ou compléter un texte (un texte à trous).
  - Réutiliser dans la production d'écrits, les connaissances grammaticales, les apprentissages orthographiques et le vocabulaire acquis.
  - Rédiger un récit à partir d'éléments (images ou passages lus).
  - Compléter ou concevoir le schéma narratif d'un conte.

- *Critères d'évaluation.*
- Recherche des mots corrects.
- Ecriture correcte des mots trouvés.

4- Situation d

Qui ne connaît pas l'histoire du « petit chaperon rouge ». Vous l'avez déjà lue plusieurs fois. Aujourd'hui, pour changer de personnage mais rester toujours dans le même thème, vous allez comparer l'histoire de l' « Ogre Babborco » avec « le petit chaperon rouge ».

- *Consigne.*

Après avoir lu le conte de l'Ogre Babborco:

A) Remplissez la fiche suivante en dressant les différences et les similitudes entre les deux contes.

Ecrire un conte différemment :

LE PETIT CHAPERON ROUGE	L'OGRE BABBORCO
Personnages	personnages
Lieu	*lieu*

- *Evénements (le petit chaperon rouge).*
- Chaperon rouge porte la galette a sa grand-mère.
- Rencontre avec le loup.
- Le loup mange grand-mère.
- Le loup prend la place de grand-mère.
- Dialogue entre Chaperon Rouge et le loup.
- Le loup mange Chaperon Rouge.
- Le bucheron les délivre en ouvrant le ventre du loup.
- Le loup meurt.

- *Evénements (l'ogre Babborco).*
- L'ogre mange des repas aux gens du village.
- Pietrno doit emmener le repas à l'ogre.
- Pietrino mange les repas.
- Il remplit l'assiette de crottin.
- L'ogre en mange, il est furieux.

- L'ogre ouvre le ventre du loup et le délivre.
- Ensemble, ils remplissent son ventre de crottin et le recousent.
- L'ogre meurt.

Les similitudes dans les événements. *Eléments différents.*

- *Les ressources de la compétence.*
- Lecture et connaissance du conte « le petit chaperon rouge ».
- Lecture et connaissance du conte « l'ogre Babborco ».
- Dégager le schéma narratif d'un conte.
- Établir et remplir des fiches de comparaison présentant des informations sur des textes lus.
- S'exercer à produire un texte à partir des éléments distinctifs par lui-même.

- *Critères d'évaluation.*
- Comparaison bien faite.
- Des phrases à structures correctes.
- Enchainement logique des phrases produites.
- Accords des mots.

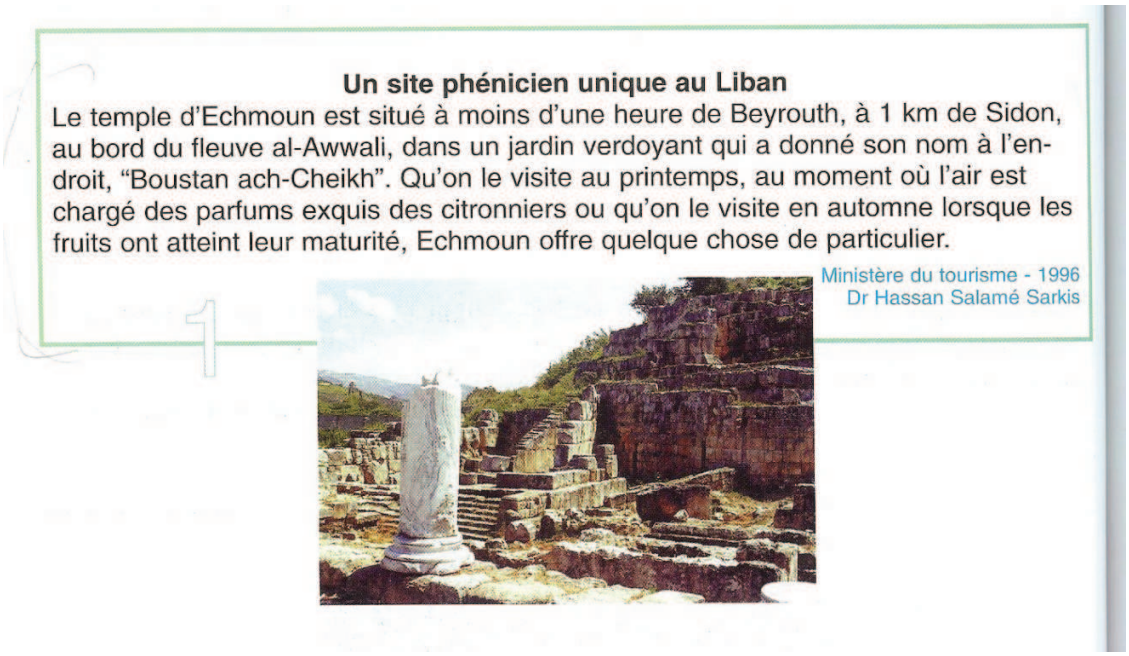
c) Compétence 3

Dans une situation de communication significative pour l'élève, produire oralement et par écrit, une tâche à partir de la lecture de divers textes informatifs, adaptés à son âge et à son environnement.

1- Situation a

Vous avez assisté dans votre village à une séance sur les monuments et les sites historiques au Liban à l'occasion de la fête nationale. A la fin de la séance, on vous a distribué l'affiche ci-dessous concernant le « temple d'Achmoun ». Vous avez décidé d'en parler avec votre institutrice et vos camarades de classe pour organiser une sortie et aller le visiter.

- *Consigne.*
- Lisez l'affiche.
- Décrivez et présentez le monument historique.



Un site phénicien unique au Liban

Le temple d'Echmoun est situé à moins d'une heure de Beyrouth, à 1 km de Sidon, au bord du fleuve al-Awwali, dans un jardin verdoyant qui a donné son nom à l'endroit, "Boustan ach-Cheikh". Qu'on le visite au printemps, au moment où l'air est chargé des parfums exquis des citronniers ou qu'on le visite en automne lorsque les fruits ont atteint leur maturité, Echmoun offre quelque chose de particulier.

Ministère du tourisme - 1996
Dr Hassan Salamé Sarkis

- *Les ressources de la compétence : savoir + savoir-faire.*
- Lexique relatif au sujet (monument historique).
- Dire de mémoire un texte.
- Dialoguer: questionner, répondre, expliquer.
- Rendre compte d'un événement.
- Restituer oralement les données essentielles d'un texte puis exprimer l'idée générale du texte.
- Comprendre des documents iconographiques.

- *Les critères d'évaluation.*
- Organisation et cohérence du discours.
- Compréhension globale et détaillée du sujet traité.
- Pertinence du point de vue présenté.
- Maîtrise lexicale.

- Fluidité, spontanéité dans l'expression personnelle.
- Capacité d'interaction et de reformulation.
- Adaptation aux variations contextuelles par l'emploi des registres.
- Utilisation des comportements non-verbaux.

2- Situation b

Parce que les vacances à l'étranger ne ressemblent pas à celles que vous passez au Liban. Le ministère de l'éducation offre un voyage à destination de l'Amérique, à l'occasion de la fête de Noel, pour l'élève qui sera distingué à la fin de l'année (au niveau de la moyenne obtenue et du comportement). Voici la page du catalogue reproduite ci-dessous pour vous donner toutes les informations nécessaires.

- *Consignes*.
- Par groupes de deux, jouez la scène qui va se passer dans l'agence de voyage.
  - Personnage 1: c'est vous, qui demandez des informations sur votre séjour aux USA pendant les vacances de Noël.
  - Personnage 2: l'employé (e) qui doit répondre à vos questions, vous donne les informations demandées et vous fait des propositions de séjours.

- *Les ressources de la compétence (savoir+savoir faire).*
- Utilisation des formules des salutations.
- Utilisation de différentes formes et types de phrases.
- Utilisation du conditionnel (si) pour les propositions.
- Utilisation variée des registres de langue.
  - Dire de mémoire un texte en prose.
  - Dialoguer: questionner, répondre, expliquer, justifier (comprendre l'interlocuteur, capacité d'interaction et de reformulation).
  - Restituer oralement les données essentielles d'un texte.

FICHE N° 65

À L'AGENCE DE VOYAGES

OBJECTIFS :

Par groupes de deux, jouez la scène suivante qui se passe dans une agence de voyages :

- Personnage 1 : le client qui demande des informations sur des séjours aux USA pendant les vacances de Noël.
- Personnage 2 : l'employé(e) qui répond aux questions du client, lui donne les informations demandées et lui fait des propositions de séjours. Il se servira de la page du catalogue reproduite ci-dessous pour donner les informations nécessaires et faire des propositions.

FORMALITÉS

Pour les ressortissants français, passeport valide et billet de retour ou de continuation pour un séjour de 3 mois maximum.

Voyage pratique

Décalage horaire : côte Est 6 heures, côte Ouest 9 heures.

Renseignements touristiques

Minitel :
3617 USA TOURISM
ou 01 42 60 57 15
(serveur vocal)

Consulats

À Paris :
01 43 12 22 22

À Marseille :
04 91 54 92 00

À Strasbourg :
03 88 35 31 04

Grandes villes ou espaces vierges, vous n'aurez que l'embarras du choix avec trois circuits spécialement conçus pour ceux qui veulent vraiment connaître les USA.

LES CIRCUITS

CIRCUIT 1

New York - New York

Jour 1 : Paris-New York, transfert de l'aéroport à l'hôtel (Manhattan).

Jour 2 : petit déjeuner, visite de Harlem, suivie d'une messe gospel, après-midi libre.

Jour 3 : visite du cœur de Manhattan et déjeuner à Chinatown. Après-midi, excursion à la statue de la Liberté. Retour libre à l'hôtel.

Jour 4 : Brooklyn. Temps libre dans le parc et le long de la plage de Brighton beach.

Jour 5 : journée libre pour découvrir les musées. Possibilité de survol de New York en hélicoptère et de réserver une comédie musicale à Broadway.

Jour 6 : journée libre, soirée dans un club de jazz avec dîner.

Jour 7 : petit déjeuner, transfert à l'aéroport et envol vers la France

Jour 8 : arrivée à Paris.

CIRCUIT 2

La Floride en liberté

Jour 1 : Paris-Miami et installation à l'hôtel à Miami Beach.

Jour 2 : visite guidée de Miami le matin et plage l'après-midi (libre).

Jour 3 : Miami-Key West (270 km).
Possibilité de visiter la maison de Hemingway dans cette ancienne ville de pirates transformée en ville d'artistes.

Jour 4 : visite du parc national des Everglades. Promenade en bateau pour observer les oiseaux et les alligators.

Jour 5 : Orlando.
Visite du parc aquatique (Seaworld).

Jour 6 : journée à Epcot pour voir le monde du futur selon Disney.

Jour 7 : journée libre à Orlando avec possibilité de visiter Universal Studios ou Disneyworld. Nuit à Orlando.

Jour 8 : transfert à l'aéroport d'Orlando et envol pour la France.

Jour 9 : arrivée à Paris.

CIRCUIT 3

Balade californienne

Jour 1 : Paris-Los Angeles, transfert et installation à l'hôtel à Los Angeles.

Jour 2 : visite guidée de la ville : Hollywood Bd, Beverley Hills, Sunset Bd, etc.). Dans l'après-midi, envol pour Las Vegas et installation à l'hôtel Louxor.

Jour 3 : journée libre à Las Vegas avec possibilité de survol du Grand Canyon.

Jour 4 : vol Las Vegas-San Francisco, transfert à l'hôtel et visite guidée de la ville l'après-midi.

Jour 5 : Journée libre à San Francisco.

Jour 6 : San Francisco-Monterey (210 km) en autocar. Visite du plus grand aquarium du monde et des côtes abritant une faune riche.

Jour 7 : Monterey-Los Angeles par la route, par Santa Barbara et Malibu Beach.

Jour 8 : matinée libre puis envol vers Paris.

Jour 9 : arrivée à Paris.

POUR LES TARIFS, VOIR PAGE SUIVANTE

LES TARIFS

New York - New York

8 jours / 6 nuits (1)	*Prix par personne en chambre double avec vol*
19 sept - 26 sept / 7 nov - 14 nov	7 100 F / 1 082,39 €
19 déc - 26 déc	7 400 F / 1 128,12 €
25 déc - 1er janv	8 340 F / 1 271,42 €
20 fév - 27 fév	7 770 F / 1 184,53 €
Prix sans le vol	5 100 F / 777,49 €
Supplément chambre individuelle	2 395 F / 365,11 €

(1) petits déjeuners et 3 repas inclus

• Supplément taxes aériennes : 410 F

La Floride en liberté

9 jours / 7 nuits (1)	*Prix par personne en chambre double avec vol*
7 nov - 15 nov	6 995 F / 1 066,38 €
19 déc - 27 déc	7 495 F / 1 142,61 €
24 déc - 1er janv	7 730 F / 1 178,43 €
20 fév - 28 fév	7 900 F / 1 204,35 €
Prix sans le vol	4 100 F / 625,04 €
Supplément chambre individuelle	1 290 F / 196,66 €

(1) petits déjeuners inclus

• Supplément taxes aériennes : 410 F

Balade californienne

9 jours / 7 nuits (1)	*Prix par personne en chambre double avec vol*
19 sept - 27 sept / 7 nov - 15 nov	8 675 F / 1 322,50 €
19 déc - 27 déc	8 715 F / 1 328,59 €
24 déc - 1er janv	8 220 F / 1 253,13 €
20 fév - 28 fév	8 800 F / 1 341,55 €
Prix sans le vol	*nous consulter*
Supplément chambre individuelle	1 635 F / 249,25 €

(1) petits déjeuners et 2 repas inclus

• Supplément taxes aériennes : 410 F

POUR VOUS AIDER

- Pensez tout d'abord aux salutations et au premier contact : il s'agit d'un client et d'un(e) employé(e).
- Personnage 1 : imaginez votre voyage (dates, nombre de personnes, type d'hébergement souhaité ...) et les questions que vous pouvez poser : *Je voudrais ..., Je souhaiterais ..., Est-ce que ... ? Savez-vous si ... ? Pouvez-vous me dire si ... ? Quel est le prix pour ... ? Est-ce que ... est inclus ?* etc.
- Personnage 2 : prenez votre temps pour chercher l'information (*Attendez, je regarde ..., Une petite minute, je vais chercher ...*). Vous pouvez aussi faire des propositions (*Et si vous ... ? Nous avons aussi ..., À votre place, je ...*) et argumenter (dire ce qui vous paraît intéressant dans vos propositions).
- N'hésitez pas à montrer la page du « catalogue » pour confirmer ce que vous dites (*Regardez, c'est ici ..., Il est écrit que ...,* etc).

- *Critères d'évaluation.*

Tableau 54: Critères d'évaluation pour la situation b, compétence 3 de l'OTI

Consigne	Compréhension de la consigne Respect de la consigne
Forme	Phonétique: aucune erreur Erreurs qui gênent un peu la compréhension. Erreurs qui gênent beaucoup la compréhension. Erreurs qui empêchent la compréhension. Prosodie Langue : morphologie, syntaxe. Lexique
Contenu	Pertinence des actes de parole Pertinence du point de vue présenté Cohérence du discours présenté Spontanéité dans l'expression personnelle Comportement non verbal (l'attitude: geste, mimes, etc.) Originalité.

d) Compétence 4

- *Enoncé.*

Dans une situation de communication pertinente pour l'élève, décrire et comparer des activités professionnelles ancrées dans la société libanaise en vue de laisser à l'élève de choisir celles qui l'intéressent.

1- Situation a

En rentrant de la sortie de fin d'année organisée par l'école, vous êtes passés à «Rawché » pour faire une petite balade. Vous avez croisé des vendeurs qui vendent des galettes, des petits pois grillés et des boissons chaudes.

- *Consignes.*
- Observez ces vendeurs sur l'affiche ci-dessus: quel métier préférez-vous? Et pourquoi?
- Lors d'un achat d'un jus de fruit, d'un sandwich ou d'un gâteau, préférez-vous servir d'une personne ou d'une machine? Pourquoi?
- Citez 3 produits alimentaires à base chimique et d'autres a base naturelle.

- *Les ressources de la compétence.*
- Les comparatifs (de supériorité: plus…que, d'infériorité: moins…que, d'égalité: aussi…que).
- Les champs lexicaux relatifs aux activités exercées.
- Les pronoms relatifs.

- Les adverbes de manière, de temps, de lieu etc.
- Les verbes d'opinion et de jugement (penser- croire- estimer etc.).
- Les connecteurs logiques et les conjonctions de subordination.
- Comprendre une consigne écrite et exécuter.
- Comprendre des documents authentiques.
- Rédiger un récit à partir d'éléments (images).
- Exercer son esprit critique.
- Découvrir les valeurs fondatrices de la vie sociale (le respect des activités des autres, l'égalité des droits entre tous les êtres humains etc.).
- Reconnaître à travers des textes suscitant la comparaison: les problèmes de son pays et du monde.

- *Les critères d'évaluation.*
- Utilisation des conjonctions de coordination et de subordination pour justifier le choix du métier. (car, parce que, puisque, à cause de, etc.).
- Utilisation des verbes d'opinion et de jugement (je pense que, je préfère, je crois…).
- Utilisation des temps verbaux convenables avec les verbes de jugement et d'opinion.
- Organisation du discours.
- Maîtrise lexicale.
- Pertinence du point de vue présenté.
- Spontanéité dans l'expression personnelle.
- Discours clair avec un débit correct, des hésitations rares.

2- Situation b

Après avoir réussi au brevet, vous avez choisi d'entrer dans le domaine militaire, « un soldat à l'armée ». Vous avez vu l'annonce du concours affiché lors de votre rentrée de l'école. Il est organisé par le ministère de l'intérieur. Mais, votre père qui travaille à l'étranger est contre votre choix. Il veut que vous poursuiviez vos études secondaires et universitaires pour devenir, dans l'avenir, un avocat.

- *Consigne.*

Adressez-lui une lettre pour lui expliquer votre choix et par la suite le convaincre de changer son avis.

- *Ressources de la compétence.*
- Les éléments de la lettre: lieu, date, adresse de l'expéditeur, adresse du destinataire, objet de la demande, la formule d'appel, les formules introductives ou d'attaque, une formule de clôture polie, la signature.
- Richesse et pertinence lexicale relative au champ étudié.
- Utilisation des connecteurs logiques et des conjonctions de subordination.
- Présenter une demande manuscrite.
- Fournir des renseignements sur soi pour convaincre l'autre.
- Ecrire une lettre en respectant les règles de la grammaire et de l'orthographe.
- Exercer son esprit critique et défendre ses idées.

- *Les critères d'évaluation.*
- Valeur pragmatique du texte, adéquation à la situation et aux variables contextuelles.
- Présentation des éléments de la lettre.
- Qualité rhétorique, cohérence du texte produit.
- Capacité de reformulation et de reprise.
- Syntaxe et morpho-syntaxe.
- Maîtrise des registres de langue.
- Ponctuation bien utilisée.
- Mise en page: présentation propre et lisible.

e) Compétence 5

- *Enoncé.*

Produire dans un contexte de communication pertinente pour l'élève des documents pratiques (annonces publicitaires, avis etc.) dans le cadre de la protection de la nature.

1- Situation a

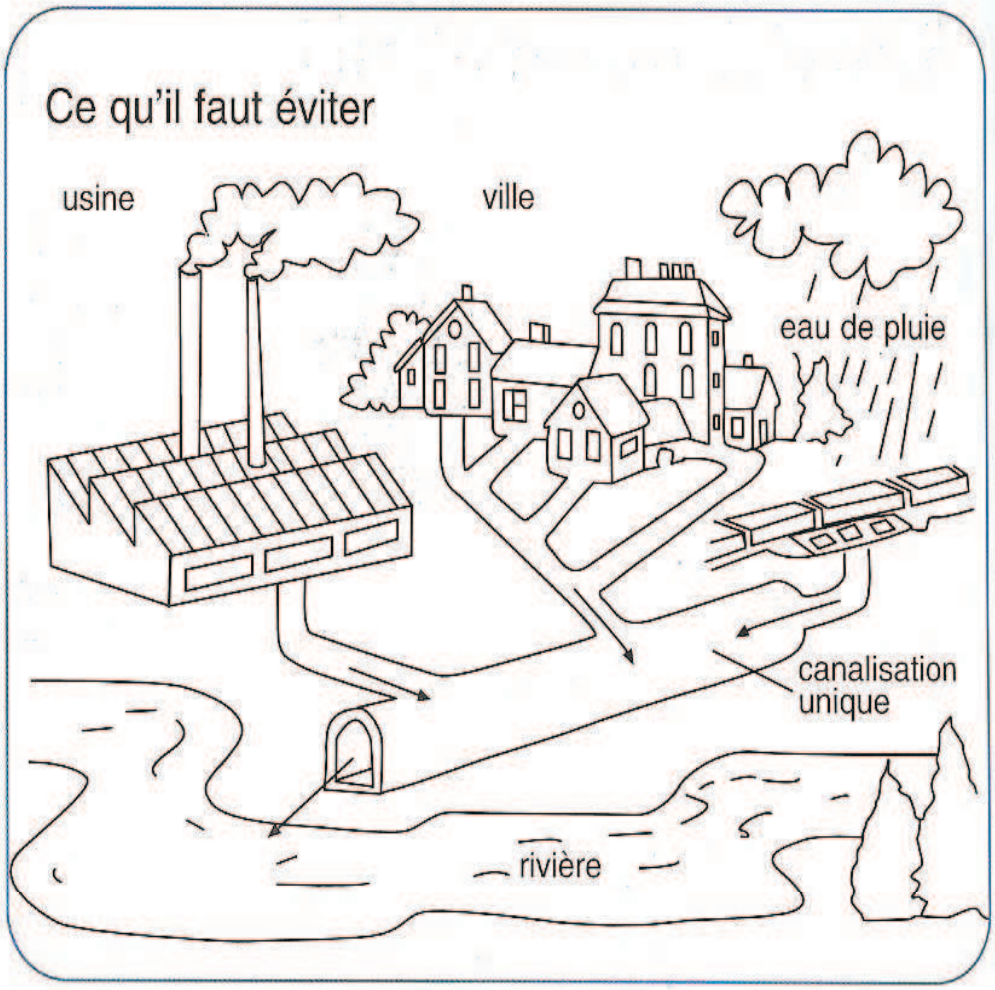
- *Enoncé.*

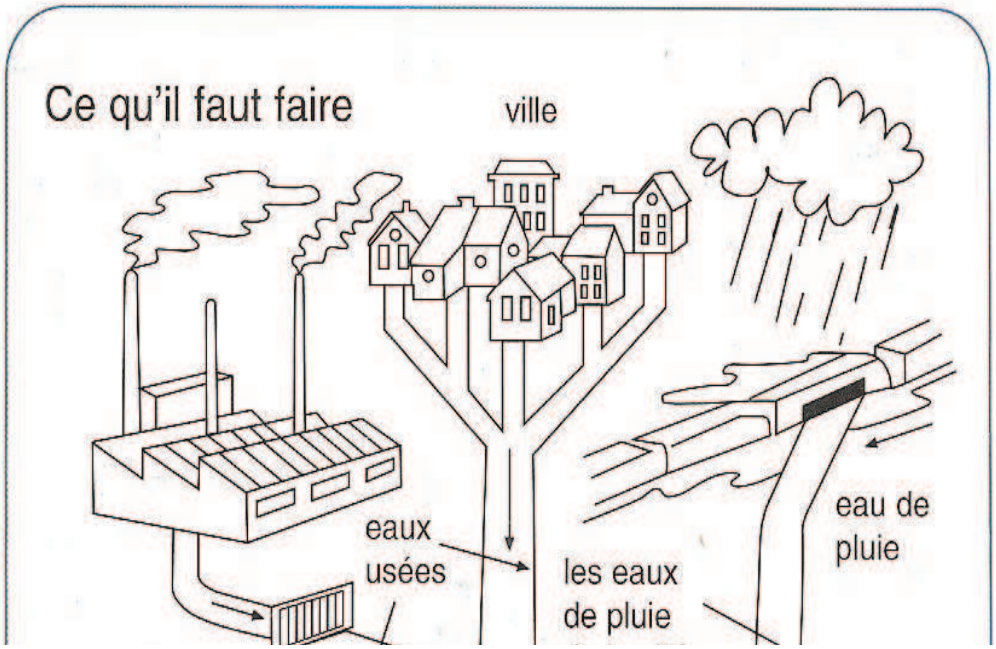
Au Liban, Les égouts déversent les eaux souillées dans les rivières ou dans la mer. Une station d'épuration traite l'eau sale. L'eau, devenue limpide, sauve la vie aquatique.

- *Consignes.*
- Regardez bien les deux situations présentées et expliquez oralement quelles sont les principales différences entre elles.
- Pourquoi la première situation est à éviter?
- Avez-vous lu ou entendu dans votre environnement que l'eau potable est polluée? Parlez-en.

- *Les ressources de la compétence.*
- Lexiques varié en relation avec la situation (pollution, nature, etc.).
- Lecture d'un document iconographique.
- Des verbes d'opinion.
- Dialoguer: questionner, répondre, expliquer, justifier.
- Comprendre des documents authentiques et iconographiques.

- *Critères d'évaluation.*
- Respect de la situation.
- Regarde la (les) personne (s) a qui il s'adresse.
- La gestuelle est correcte.
- L'intonation est correcte.
- Exprime en langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas le mot français?!
- Un bon débit, une bonne spontanéité et des hésitations rares.
- Utilisation du lexique adéquat avec la situation étudiée.


Ce qu'il faut éviter
usine
ville
eau de pluie
canalisation unique
rivière


Ce qu'il faut faire
ville
eaux usées
les eaux de pluie
eau de pluie

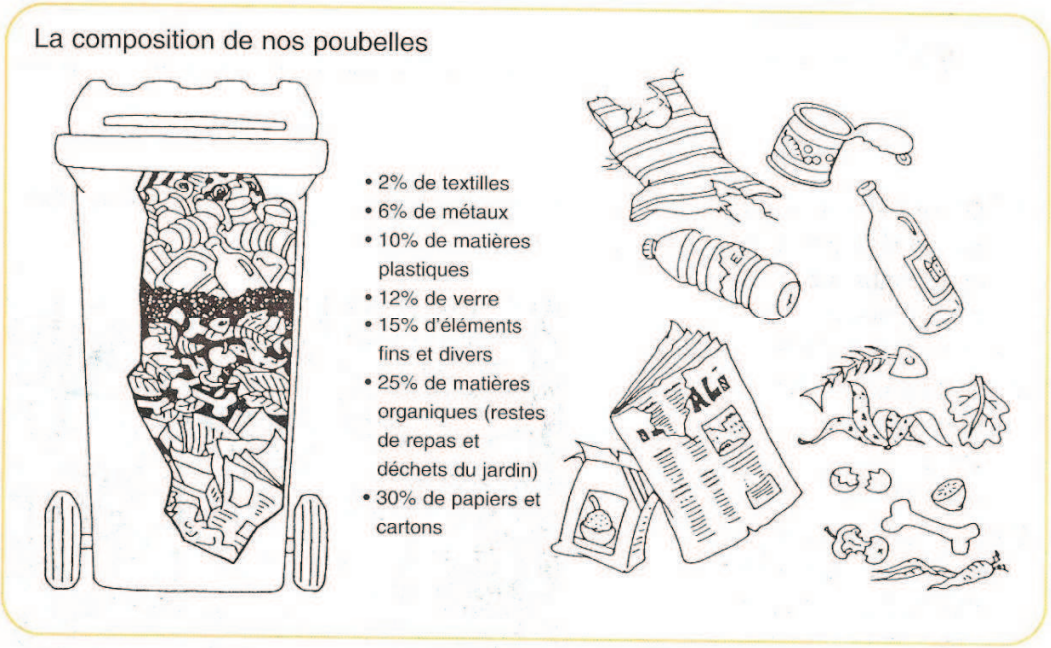
2- Situation b

- *Énoncé.*

Votre pays est en danger, le béton et la construction ont remplacé l'espace vert et les forêts. Les scientifiques ont alerté l'opinion publique depuis quelques années. Les hommes politiques se préoccupent de la question car il est difficile d'imaginer le Liban vert sans forêts. Pour garder ce qui reste de la nature, vous, en tant que, citoyens responsables, vous devez aider aussi à la protection de l'environnement. Pour commencer, vous devez savoir que le recyclage du papier épargne les forêts. Cependant, dans une poubelle, la part des papiers et des cartons est importante.

- *Consigne.*

Regardez bien cette affiche et rédigez sur vos cahiers:



A) Que pouvez-vous faire pour économiser le papier?

B) Que pouvez-vous faire pour aider à recycler le papier?

- *Ressources de la compétence.*
- Phrases simples et complexes.
- Déterminants.
- Accord des noms.
- Ponctuation.
- Lexique de la langue.

  - Ecrire de façon soignée, en respectant les normes de l'écriture.
  - Ponctuer et présenter sous la forme requise le texte produit.
  - Réutiliser dans la production d'écrits, les connaissances grammaticales, les apprentissages orthographiques et le vocabulaire acquis.
  - Distinguer les différents pronoms et différents déterminants.
  - Découvrir les valeurs fondatrices de toute vie sociale: respect du règlement.
  - Connaître les problèmes de son pays: problèmes relatifs à l'environnement.

- *Critères d'évaluation.*
- Mise en page: présentation et lisibilité.
- Orthographe correct.
- Construction des phrases.
- Concordance des temps.
- Contenu (lexique approprié, riche et varié).
- Cohérence du texte produit.
- Ponctuation correcte.

6-2.2.3) Fiche de passation : mise en situation et déroulement

Pour travailler ces compétences au sein de la classe nous proposons la fiche suivante que nous avons créée. Ce sont des idées que nous transformées en démarche. Elles concernent, globalement, les situations proposées. Elles peuvent être modifiées selon la situation visée.

Tableau 55: Fiche de passation proposée pour travailler les compétences de l'OTI

Étapes	Déroulement
Sensibilisation et motivation	Inaugurer les situations par des documents iconographiques sur les (les métiers, la nature, les couvertures des contes etc.) Discuter, oralement, avec les élèves sur le contenu des ses documents, soit distribués soit accrochés au tableau. Poser des questions aux élèves sur les différents métiers, sur les dangers de la nature, sur les recettes (selon chaque situation).
Lecture et compréhension	Distribuez les supports utilisés aux élèves. Demander aux élèves de faire une lecture silencieuse. Demander aux élèves d'écrire dans une feuille de brouillon les mots ou les expressions qu'ils ne comprennent pas. Par un jeu des questions-réponses, le professeur vérifie si les élèves sont imprégnés et ont compris la situation de la consigne. Le professeur fait une lecture magistrale pour exposer le ton des textes.
Production	Pour les productions orales: Pour les actes de paroles et jeux de rôle: diviser les élèves en groupe. Demander à chaque groupe de préparer le dialogue et de le jouer devant ses camarades. Pour la présentation d'un récit ou la lecture d'une rédaction: diviser les élèves en groupes. Chaque groupe désigne un rapporteur. Chaque rapporteur rend compte de la production de son groupe. Pour les productions écrites: demander a chaque élève ou chaque deux élèves (ou plusieurs) d'exécuter la consigne donnée dans la situation.
	Le professeur apporte un complément d'explication

Synthèse	sur les productions des élèves (orales ou écrites). Avec les élèves, il essaye d'améliorer de point de vue du contenu et de la structure les productions présentées.
Remédiation	À la suite des productions faites, le professeur propose des activités et des situations de remédiation selon les thèmes travaillés.
Discussion	Apres avoir travaillé chaque situation, le professeur peut établir des discussions avec les élèves sur leur avis sur la tâche exécutée et même sur le type des situations utilisées ainsi que sur leur contenu: À titre d'exemple: Pour la situation "Le prince des Motordus": on peut discuter avec les élèves sur Pef pour l'outrage de la langue, qui le défend et qui l'attaque? Pour la situation "du choix des métiers": on peut poser des questions en valorisant ces métiers visant une couche sociale pauvre de la société. Etc.

6-2.2.4) Conclusion

En somme, nous pouvons comparer l'ensemble des suggestions que nous avons proposées, pour élaborer un nouveau système éducatif libanais basé sur l'APC, à une chaîne qui ne peut pas être plus solide que le plus faible de ses maillons.

En effet, la mise en place de ce système ainsi que sa réussite dépendent de la présence et de la solidarité de plusieurs éléments. La formation et le perfectionnement des enseignants, le corpus de savoirs et de savoir-faire qui doivent être consolidés en évaluation, la recherche continue et le développement nécessaires de nouvelles stratégies d'enseignement et la diffusion des connaissances en interactivité constituent quelques éléments de cette chaîne.

En outre, chaque élément pris comme maillon a son importance. À vrai dire, nous ne nous trompons pas en plaçant au premier lieu et avant tout la formation et le perfectionnent des enseignants et de tous les membres constituant le cadre administratif des écoles publiques.

Ce sont eux qui sont porteurs de la bonne nouvelle. Ce sont eux qui sont au cœur de l'action auprès des élèves. C'est pourquoi, l'évaluation au niveau des enseignants doit être conçue comme étant une compétence à développer. Ce qui nécessite de discerner les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que les enseignants doivent mobiliser dans la vie de tous les jours dans leur classe.

De plus, nous pensons qu'il faut interpeller les concepteurs de différents guides, de manuels ou de sites Internet, des experts etc. et de les inviter à penser au contenu d'un curriculum attaché à la vie réelle et aux besoins des élèves.

C'est à eux aussi d'offrir aux enseignants les ressources documentaires qui soutiendront efficacement leur démarche dans l'application de l'APC. Sans jamais oublier la présence et l'importance des éléments constitutifs de tous les bâtiments scolaires assurant le minimum des conditions présentées par la carte scolaire en ce qui concerne ; les équipements pédagogiques, la superficie et l'aération des classes, l'organisation de l'emploi du temps etc. Car selon Lahire : « la codification des savoirs et des méthodes d'apprentissage, l'existence d'un lieu spécifique avec son emploi du temps spécifique, rendent possible une systématisation de l'enseignement et, du même coup, permettent la production d'effets de socialisation durables que toutes les études sur les effets cognitifs enregistrent » (Lahire, 1993, p.37).

CONCLUSION

Un courant de réformes anime la plupart des systèmes éducatifs à travers le monde. La notion de compétence et l'APC se considèrent comme des éléments incontournables de ces réformes.

À travers un tour rapide de différentes conceptions de la notion de compétence, et en analysant son champ sémantique, nous constatons qu'il est varié, en fonction des champs disciplinaires qui le traitent. Il est utilisé différemment dans le domaine du travail, dans les sciences sociales et la psychologie pratique, dans les sciences du langage et les sciences de l'éducation.

Dans le domaine du travail, la notion de compétence est rattachée au registre et aux activités professionnelles. C'est une compétence en acte et en situation. Elle est liée aux capacités, aux connaissances et aux habiletés dans le domaine des sciences sociales. Dans ce même domaine, les spécialistes emploient le terme de compétence pour désigner les contenus particuliers de chaque qualification. Quant à eux, les auteurs de la psychologie pratique ne sont pas tous d'accord sur le sens de compétence et chacun le définit suivant son point de vue en le reliant à la notion de l'individu. Le concept de «compétence de locuteur » a été proposé par le linguiste Chomsky qui a associé la compétence à un acte. C'est un savoir inné et naturel; c'est que le sujet peut réaliser grâce à son potentiel biologique. Pour Hymes, il rejette l'idée innéiste de Chomsky et traite la compétence dans la vie en société. Ainsi, nous pouvons dire que le domaine des sciences du langage se caractérise par la présence de Chomsky et de Hymes ou plutôt il se distingue des autres domaines par le passage d'une vision homogénéisante de la compétence à une vision variationniste et communicative, un passage de la compétence étudiée dans la psychologie cognitive à une compétence abordée dans la vie sociale.

La capacité de mobiliser à bon escient un ensemble de ressources traitées dans des situations complexes; c'est la définition donnée à la notion de compétence par la plupart des spécialistes et des chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation. Avec cette nouvelle conception de la compétence, une nouvelle approche est née, il s'agit de l'APC dont certains promoteurs décrivent ses caractéristiques qui sont de divers ordres et reposent sur différentes manières de les comprendre et de les mettre en œuvre. Les principales sont: une implication forte de l'élève, des apprentissages plus efficaces, une présence des pistes très opérationnelles pour articuler des acquis divers, que ce soient des articulations pédagogiques de différents

apprentissages dans une classe donnée, des articulations horizontales de contenus issus de différentes discipline, ou encore des articulations institutionnelles des acquis à travers différents niveaux d'enseignement, un changement du rôle du maître vu comme médiateur du savoir. Cette approche se base sur un potentiel d'actions mobilisables dans un contexte spécifique. Le recours à des situations-problèmes constitue son noyau. Pour les construire, un certain nombre de conditions doit être rempli, que ce soit en relation avec le système éducatif ou avec celles des enseignants eux-mêmes (une situation nouvelle: débouchant sur une production, dont l'élève est acteur, en adéquation avec les objectifs pédagogiques, qui véhicule des valeurs positives, valorisante pour l'élève, etc.). Ces situations-problèmes exigent, dans leur traitement, l'utilisation de ressources qui mobilisent des savoirs d'origines disciplinaires différentes et des ressources de natures variées, matérielles, conatives, etc. Quant à l'évaluation des compétences, elle reste complexe pour ceux qui adoptent une APC.

Certains détracteurs de l'APC voient que cette approche est utilitariste, élitiste. Elle ne s'adresse qu'aux élèves forts. Elle enlève aux élèves tout sens critique. Elle met davantage l'accent sur l'évaluation que sur les apprentissages, etc. D'autres confirment que l'APC va à l'encontre de la démocratisation de l'enseignement, et sous son discours généreux et moderniste se cache une opération de mise au pas de l'enseignement: sa soumission aux besoins d'une économie capitaliste en crise.

En bref, nous pouvons affirmer que si le concept de compétence n'est pas stabilisé, les diverses manières de comprendre l'APC s'imposent aujourd'hui de manière évidente: la volonté de dépasser les savoirs et les savoir-faire pris comme un but en soi, en suggérant aux élèves des situations complexes de manière active, extraites de leur vie et de leur environnement.

Par l'étude de l'éducation à travers les siècles, nous avons montré que les principes de l'APC trouvent leur origine et leur racine dans l'histoire de l'éducation. Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Vygotski, Piaget, Montessori, Freinet, entre autres, ont déjà donné une place à la culture et à la personnalité de chaque élève, ont sollicité les élèves dans la construction du cours, ont veillé à ne perdre personne, à travailler en groupes, à ouvrir la classe sur l'environnement extérieur, etc.

Les bases existaient déjà et il n'y a pas là de nouveauté radicale dans les ambitions qu'a l'école pour les élèves qu'elle forme. Mais l'intérêt et la nouveauté de l'APC résident dans le fait de permettre à l'élève de faire face aux exigences de la mondialisation et de l'évolution de tous les aspects de la vie, de s'adapter à un nouveau monde en perpétuel changement, caractérisé par la compétition. Et surtout de diminuer les problèmes d'analphabétisme fonctionnel qui touchent une grande majorité des élèves qui pourtant sont allés plusieurs années à l'école.

Basée sur ces nouveautés et adoptée par plusieurs pays, l'APC a résolu la plupart des problèmes des systèmes éducatifs de ces pays (Tunisie, Algérie, Djibouti, Gabon, etc.). Cela s'est effectué au niveau de l'équité et de l'efficacité des systèmes, la motivation des élèves, etc. Concernant les problèmes éducatifs et la place qu'occupe l'APC au Liban, il convient de faire constater qu'en dépit de différents progrès et réformes déjà réalisés pour augmenter les performances du système éducatif en améliorant son niveau et en résolvant ses problèmes, de nombreux obstacles restent à surmonter. Dans cette perspective, les personnels appropriés du Ministère de l'éducation en collaboration avec le CRDP ont engagé un processus d'élaboration des plans d'action parmi lesquels nous citons: le projet de l'APC. Mais jusqu'à présent, ce projet reste intact et non-réalisé.

Dans notre recherche nous avons essayé d'identifier les principaux obstacles qui entravent l'atteinte des objectifs visés. Il s'agit en particulier des problèmes liés à la faiblesse de la rétention du système et de la qualité de l'éducation, de la démotivation des élèves, du taux élevé de redoublement et d'échec scolaire, etc., en choisissant l'APC comme approche pédagogique pour résoudre les problèmes dégagés en essayant de concrétiser le projet décrit par le CRDP.

L'étude que nous avons menée sur 18 élèves à l'école publique de Joun de la classe d'EB5, sur des épreuves traditionnelles (telle qu'elles sont présentées dans le manuel scolaire *Dire, Lire* de la classe d'EB5) et sur des épreuves d'évaluation par compétences que nous avons créée en suivant le modèle de trois phases décrit par Rey (le même thème et le même but de l'activité traditionnelle: « **Fabriquez des masques** » transformée en une épreuve d'APC), en français, en mathématiques, en dessin et en géographie montre qu'avec un matériel et des supports simples (carton, fils élastiques, colles, etc.) nous avons pu réussir à exécuter la

tâche demandée (fabrication des masques). Ces outils sont à la portée de tous, ils n'exigent pas de dépenser une grande somme d'argent de la part de la direction de l'école. Ce qui confirme notre hypothèse que l'APC peut être mise en œuvre et débutée par l'utilisation des moyens simples.

Concernant la motivation des élèves, comme a décrit l'étude, la plupart d'entre eux ont été motivés en travaillant l'activité imposée. Ils ont senti qu'ils étaient en train de faire quelque chose en rapport avec leur vie quotidienne, fabriquer un masque pour l'offrir à leurs parents à l'occasion de la fête de Sainte-Barbe.

Quant à la résolution des situations-problèmes, certains élèves ont eu des difficultés à les résoudre. Les résultats obtenus montrent que cela tient, soit à la difficulté de la situation présentée, soit à la non-compréhension de la consigne imposée, soit à la non-possession du bagage culturel et linguistique nécessaire que les élèves doivent mobiliser, soit à leur bas niveau en langue française qui constitue une des causes primordiales qui ont entravé les efforts des élèves déployés pour l'exécution des tâches demandées. Nous pouvons également affirmer que l'ensemble des catégories d'élèves, forts, moyens, faibles, a bénéficié de l'APC. À l'exception de quelques élèves faibles, pour qui l'APC n'a pas apporté une amélioration au niveau de la moyenne générale.

De plus cette étude montre que l'approche par compétences, au Liban, a procuré aux élèves un gain que nous pouvons estimer à une moyenne de 1 point sur 20. Par opposition aux autres pays ou elle a procuré un gain de 3 points sur vingt. Cela ne veut pas dire que l'APC n'a pas atteint sa finalité au Liban, mais tout simplement ce fait peut être dû à la création même des situations-problèmes qui peuvent être difficiles dans les disciplines présentées (surtout dans les mathématiques) et la dépendance de la moyenne générale obtenue de la dépendance des disciplines entre elles. Mais à vrai dire, l'APC, sans assurer l'environnement adéquat à son application a donné des résultats positifs au sein de l'école où elle a été appliquée.

Après avoir analysé les résultats obtenus à la suite de l'application des épreuves d'évaluation par compétences, nous pensions que l'APC mérite d'avoir une place au sein de l'éducation au Liban. C'est pourquoi, nous avons décrit les changements que nous devons effectuer dans l'ensemble des pratiques pédagogiques, au Liban, pour la réforme éducative des écoles publiques, et nous nous sommes interrogés sur les mécanismes par lesquels une APC

doit être adoptée au sein de nos écoles. Ces changements concernent les différents domaines et les niveaux d'intervention qui sont interdépendants entre eux. L'assurance des ressources adéquates et d'un contexte d'enseignement correct constituent une condition primordiale pour adopter l'APC au Liban, mais ce n'est en aucune manière une condition suffisante. Il s'agit fortement d'un problème de gestion pédagogique (l'absence des appuis pédagogiques, des sanctions, des contrôles précis, etc.). Dès lors, si des mesures hardies ne seront pas prises pour y remédier, la situation de l'enseignement risque de s'aggraver. En vue de corriger les dysfonctionnements constatés, nous avons suggéré des propositions à réaliser dans tout le champ éducatif concernant: la formation des maîtres, les cartes scolaires, les disparités régionales, les outils de gestion pédagogiques, les programmes scolaires, etc.

En considérant l'APC comme cadre organisateur curriculaire, et en mettant en relief la complexité de la démarche curriculaire et les risques encourus si on n'accorde pas une grande attention à la cohérence entre les divers éléments du cadre scolaire et du système éducatif libanais, nous avons tenté de présenter une conception d'un programme basé sur une APC pour la classe d'EB5 en créant un OTI, des compétences, des ressources et des critères d'évaluation. Dans notre analyse, nous avons mentionné que la réforme visée ne renvoie pas à un modèle stable de l'APC mais à ce qui peut être considéré par les responsables du changement comme une transformation pertinente, utile et significative. C'est pourquoi, avant de réfléchir en profondeur sur la réforme des programmes, il convient de réfléchir sur les objectifs, et sur les valeurs à promouvoir dans le système éducatif.

En somme, l'APC peut avoir une place au Liban à condition qu'elle soit considérée comme une source pour apporter des améliorations au système éducatif, et non pas une contrainte à imposer. En effet, sa réussite au Liban dépend de sa mise en œuvre qui consiste à dégager l'esprit de cette approche et de ne pas s'inscrire dans une vision d'application servile. Ainsi notre question ne se limite pas à savoir comment appliquer cette APC au sein de nos classes mais de s'interroger sur ce que nous souhaitons améliorer et sur ce qui, dans l'APC, peut représenter un moyen, un vecteur de changement permettant d'avancer dans une direction que l'on juge pertinente au contexte éducatif libanais.

En somme, à travers nos recherches effectuées tout le long de cette thèse et en étudiant la réalité de l'éducation au Liban, nous résumons brièvement l'APC telle que nous la voyons appliquée au sein de nos écoles.

L'APC est une approche pédagogique qui vise à améliorer l'accès à l'éducation en se concentrant sur les besoins et les intérêts de l'élève libanais. Elle se met en place par la construction des situations-problèmes, des situations variées, distinctes, nouvelles extraites de la vie quotidienne et qui peuvent être présentes dans les manuels scolaires sous différentes formes de textes, qui permettent à l'élève d'être au courant de toute nouveauté à tous les niveaux et dans tous les domaines de la vie. Elles lui offrent l'occasion d'être capable et apte à faire face à un monde en changement permanent. Pour résoudre ces situations l'élève doit utiliser des connaissances qu'il possède déjà ou qu'il a déjà acquis (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Cette approche sera valide sur le terrain libanais, d'une part si elle prend en considération les besoins, les caractéristiques, les outils techniques, les moyens matériels et financiers, les ressources humaines existantes. D'autre part, si les responsables de l'éducation, au Liban, mettent en œuvre un système de suivi et d'évaluation pour identifier à temps les insuffisances du système éducatif et dégager les problèmes de l'éducation pour y remédier de façon appropriée.

En guise de conclusion, c'est par l'éducation et la formation de l'être humain qu'il est possible de construire l'avenir. Dès lors, si une réforme éducative au Liban, basée sur une vraie APC cohérente et compatible avec l'éducation au Liban, aboutit au fil du temps à donner à ce système éducatif la capacité de développer et de répondre aux exigences nationales et internationales imposées, ne serait-il pas possible qu'elle donne aussi au Liban des personnes distinguées, compétentes, dont il a besoin, pour se reconstruire, s'organiser à tous les niveaux, et se débarrasser des retombées d'une guerre qui ne cesse de toucher son développement dans tous les domaines?

BIBLIOGRAPHIE

Abou Assaly, B. (1994). *L'implicite dans l'usage du français au Liban*. In Selim Abou et Katia Haddad. *Une francophonie différentielle.* pp. 469- 479. Paris: l'Harmattan.

Abou Chacra, R. (1998). *Les nouveaux programmes d'enseignement du français au Liban: intentions et tensions.* Thèse de doctorat dirigée par Elisabeth Lothe, Université de Franche-Comté, FMA, 317 p.

Abou, S. (1994). *Les enjeux de la francophonie au Liban*. France: l'Harmattan.

Abou, S. & Haddad, K. (1994). *Une francophonie différentielle.* European Schoolbooks Limited.

Aebli, H. (1966). *Didactique psychologique.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Allal, L. *et alii*, (1998). *Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite.* In Mesure et évaluation en éducation, N° 20, pp. 5-32.

Alpes, Y. & Fauguet, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale.* Paris: L'Harmattan.

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.T (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation.* Paris: Dunod.

Anderson, L.-W. (1986). *La formation des maîtres en fonctions des compétences attendues.* In Crahay, M. & La Fontaine, D. *L'art et la science de l'enseignement,* pp.365-385. Bruxelles: Labor.

Aple, Y. & Fauguet, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale.* Paris: l'Harmattan.

Ardoino, J. (1977). *Education et politique: Propos actuels sur l'éducation II.* Paris: Gauthier-Villars.

Arenilla, L. *et al.* (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation.* Paris: Bordas.

Astolfi, J.-P. (1993). *Trois paradigmes pour les recherches en didactique*. In Revue française de pédagogie, N° 103. Paris : INRP.

Bakhtine, M. (1993). *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au moyen âge et sous la renaissance.* Paris: Gallimard.

Baraz, M. (1968). *L'être et la connaissance selon Montaigne*. Morlaix: Imprimerie Cléder.

Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences.* Paris: l'Harmattan.

Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités.* Paris: ESF.

Barthelmé, B. (1999). *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui.* Paris: l'Harmattan.

Bastin, G. (1966). *L'hécatombe scolaire*. Bruxelles: Charles Dessart.

Bastin, G. & Roosen, A. (1992). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles: De Boeck.

Beaujour, M. (1969). *Le jeu de Rabelais.* Paris: Hermée.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles: De Boeck.

Ben Ayed, C. (2009). *Carte scolaire et le marché scolaire*. Paris: Du temps.

Bernié, J.-P. (2005). *Les situations différées de Francis Ruellan. Fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation.* In Reuter Yves: *pédagogie du projet et didactique du*

français. Penser et débattre avec Francis Ruellan. Villeneuve d'AZCQ: Presses universitaires du Septentrion. pp.141-168.

Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation.* Lyon: Chronique sociale.

Besse, J.M. (1982). *Decroly*. Toulouse: Privat.

Besse, J.M. *et al.* (1995). *Ecole efficace, de l'école primaire à l'université*. Paris: Armand Colin.

Beydoun, A. (1993). *Le Liban: itinéraires dans une guerre incivile*. France: Hommes et sociétés.

Bkouche, R. & Dufresne, J. (2000). *L'école entre utopie et réalité*. Paris: l'Harmattan.

Blais, M.-C. *et al.* (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*: *six questions d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.

Blais, M.-C. *et al.* (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock.

Bolton, S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Didier.

Bosman, Ch. *et al.* (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Boudou, D. (2004). *L'école et la danse des ours*. Paris: Le bord de l'eau.

Boumard, P. (1978). *Un conseil de classe ordinaire, (1985) Un conseil de classe ordinaire: version parent d'élève, (1997) Conseil de classe: institution et citoyenneté*. Paris: PUF.

Boumard, P. (1996). *Célestin Freinet*. Paris: PUF.

Bourgain, M. (1991). *Ensemble, faisons reculer l'échec scolaire.* Lyon: Chronique Sociale.

Bournazel, A. (2001). *L'éducation tout le long de la vie*. Paris: Ellipses.

Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants.* Montréal: Éditions nouvelles.

Boutin, G. (2006). *De la réforme de l'éducation au renouveau pédagogique : un parcours chaotique et inquiétant*. In Argument, vol. 9, N° 1, automne 2006- hiver 2007.

Brody, J. *et al.* (1994). *Carrefour Montaigne*. Pisa-Italia: Edizioni ets

Brody, J. (1994). *Nouvelles lectures de Montaigne*. Paris: Champion.

Brossard, M. & Fijalkow, J. (1998). *Apprendre à l'école: perspectives piagétiennes et vygotskiennes.* Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Bru, M. &Talbot, L. (2007). *Des compétences pour enseigner, Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: PUR.

Bruliard, L. & Schlemminger, G. (1996). *Le mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt*. Paris: L'Harmattan.

Brun, J. (1990). *La résolution des problèmes arithmétiques : bilan et perspectives.* In Maths, Ecole. N° 141, pp.2-14.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris: Retz. Traduit de l'anglais par Yves Bonin.

Bulle, N. (2000). *Sociologie et éducation*. Paris: PUF.

Capre, P. & Caspar, P. (1991). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris: Dunod.

Carbonneau, M. & Legendre, M.-F. (2002). *Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents.* In Vie pédagogique, Ministère de l'éducation, avril-mai, N° 123, pp.12-17.

Cardinet, J. (1984). *Pour apprécier le travail des élèves.* Suisse: Neuchâtel.

Casanova, D. (1991). *La reconnaissance des compétences génériques*. In Pineau, G. *Reconnaître les acquis*. Maurecourt, France : Editions universitaires.

Castelloti, V. & Py, B. (2002). *La notion de compétence en langue*. Paris: ENS.

Cave, T. (1999). *La logique de l'antipéristase dans l'Apologie de Montaigne, Pré-histoires, textes troublés au seuil de la modernité.* Genève: Droz.

Céard, J. *et al.* (2001). *Montaigne: les Essais.* Clermont Ferrand: La Pochothèque.

Céreq, B. *et al.* (2004). *Les dossiers: les diplômés de lettres et sciences humaines et sociales: nouveaux métiers, nouvelles compétences?* Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et la prospective.

Chalon-Blanc, C.A. (1997). *Introduction à Jean Piaget.* Paris: L'Harmattan.

Chalvin, D. (2004). *Formation, méthodes et outils.* Paris: ESF.

Champagne, D. & Chauvel, D. (2001). *Du langage à la grammaire. Grande section.* Paris: Retz.

Chapelle, G. & Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école.* Paris: PUF.

Charadeau, P. (2001). *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours.* In Didactique des langues romanes: *Le développement des compétences chez l'apprenant.* Sous la direction de Collès, L. *et alii.* Bruxelles: De Boeck. pp.34-43.

Chébaux, F. (1999). *La question du sujet entre Alain Touraine et Françoise Dolto.* Paris: l'Harmattan.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theorie of syntax*. Cambridge: The MIT Press.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Le Seuil pour la traduction française. Première édition 1965 en anglais. The Massachusetts Institute of Technologie. USA: Cambridge.

Clanché, P. & Testanière, J. (1989). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Clausse, A. (1972). *Philosophie et méthodologie d'un enseignement renové.* Liège: Thone.

Clero, J.P. (2004). *Locke*. Paris: Ellipses.

Collins, M. (1983). *A critical analysis of competency-based systems.* In Adult education. N°33, p.174-183.

Comenius, J.A. (2002). *La grande didactique où l'art universel de tout enseigner à tous (1627-1632). Trad.* de Bosquet, M.F., Soget, D. et Jolibert, B. 2e éd. revue et corrigée. Paris: Klincksieck.

Comenius, J.A. (2005). *Novissima linguarum methodus. La toute nouvelle méthode des langues.* Ed. et trad. par Honoré, J. sous la direction de Bibeau, G., Caralavos, J. & Le Brun-Gouanvic, G. Genève : Droz

Compayré, G. (1883). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI e siècle.* 2 tomes, Hachette, 4e édition.

Conseil de l'Europe (2005). Conseil de la Coopération culturelle/comité de l'éducation/ division des langues vivantes.- *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier.

Cottingham, J. (2000). *Descartes*. Paris: Seuil.

Covington, M.-V. & Teel, K.-M. (2000). *Vaincre l'échec scolaire: changer les raisons d'apprendre.* Paris: De Boeck.

Coutand, A. (1899). *La pédagogie de Rabelais.* Paris: Librairie de la France scolaire.

Crahay, M. (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation.* In Revue française de pédagogie, N° 154, p. 97-110.

CRDP, (1997). *Curriculum de langue et de littérature françaises.* République Libanaise. Ministère de l'Education Nationale.

Cros, F. (1998). *Dynamiques de changement.* Lyon: INRP.

Cusset, M.-D. (1992). *Le pouvoir & la transgression dans l'œuvre de Rabelais.* Paris: G. Trédaniel.

Dany, R. (1992). *L'enfant et l'éducation*. Parsi: Armand Colin.

Daviau, C. & Olivier, R. (2002). *D'une réforme constructiviste vers une pédagogie en action.* In Propos pédagogique, N°15, pp.1-4. Montréal: Service des ressources éducatives. (Secteur préscolaire, primaire et secondaire, commission scolaire de Montréal).

Décret Missions: Décret du 12 décembre 2000 définissant la *formation initiale des instituteurs et des régents* (MB 19 janvier 2001). Communauté française de Belgique.

Décret numéro 10227: *Curriculum national*, Journal officiel, éditions Sader, Beyrouth, 1997.

De Condillac, E.B. (2002). (1ere éd. 1775). *L'art décrire*. Paris: Le pli.

De Coulon, J. (2007). *Petite philosophie de l'éducation*. Bruges: Deselée de Brouwer.

De Cusset, M. (1992). *Le pouvoir et la transgression dans l'œuvre de Rabelais*. Paris: G. Trédaniel.

De Dieguez, M. (1960). *Rabelais par lui-même*. Paris: Le Seuil.

De Diesbach, N. (2005). *Éducation: transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel.* Paris: l'Harmattan.

De Fonteney, E. (1981). *Diderot ou le matérialisme enchanté*. Paris: Grasset et Fasquelle.

De Ketele J.-M. & Gérard, F.-M. (2005*). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences.* In Mesure et évaluation en éducation, Vol. 28, N°3, pp. 1-26.

De ketele, J.-M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation.* Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

Delachaux et Niestlé (1969). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Paris: Neuchâtel.

Delacôte, G. (1996). *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*. Paris: Odile Jacobe.

Delors, J. (1995). *Education: un trésor est caché dedans.* Paris: Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.

Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences*. Paris: La Découverte.

Demailly, L. (1987). *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*. Sociologie du travail. XXIX 1.

Demailly, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles: De Boeck.

De Montaigne, M. (1ère éd. 1580). *Les Essais.* éd. 1999. Pierre Villey. Paris: PUF.

Denis, M. (1994). *Comenius*. Paris: PUF.

Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public.* Paris: ESF.

Derouet- Besson, M.C. (1998). *Les murs de l'école*. Paris: Métailié.

Desan, P. (2004). *Dictionnaire de Michel de Montaigne*. Paris: Honoré Champion.

Desoli, J. (1997). *Boulet rouge pour tableau noir*. Paris: Syros.

De Terssac, G. (1996). *Savoir, compétences et travail.* Paris: PUF.

De Tocqueville, A. (1986). *De la démocratie en Amérique*. Paris: Gallimard.

De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris: Hachette.

De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes.* Paris: Hachette.

De Vecchi, G. (2006). *Enseigner l'expérimental en classe*. Paris: Hachette.

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

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école.* Paris: ESF.

Deweert, W. (1993). *Eduquer pour l'éternité.* Tours: Mame.

Dewey, J. (2004), (1ère éd. 1913). *L'école et l'enfant*. Paris: Fabert.

Dewey, J. (1990), (1ère éd.1916). *Démocratie et éducation*. trad. G. Deledalle. Paris: Armand Colin/ nouveaux horizons. 1975.

Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry.* Henry Holt and Company

De witte, S. (1994). *La notion de compétence, problèmes d'approche.* In Francis Minet *et alii, la compétence, construction, mythe ou réalité?* Paris: l'Harmattan.

Diderot, D. (1983). *Le neveu de Rameau*. Paris: Flammarion. Rééd. Paris: Librairie générale française, 2001.

Didier, B. (2001). *Diderot*. Paris: Ellipses.

Dolle, J.M. (1973). *Diderot, politique et éducation*. Paris: J. Vrin.

Dolle, J.M. (1991). *Pour comprendre Jean Piaget.* Toulouse: Privat.

Dolz, J. *et alii*, (1993). *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?* In Etudes de linguistique appliquée, N°102, pp.23-37.

Dolz, J. & Ollignier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Doron, R. & Pérot, F. (1991). *Dictionnaire usuel de la psychologie*. Paris: PUF.

Drouin-Hans, A.M. (2004). *Education et utopies.* Paris: Librairie philosophique J.Vrin.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.

Dugué, E. & Maillebouis, M. (1994). *De la qualification à la compétence: sens et dangers d'un glissement sémantique.* France: In Education permanente, N° 18, pp.43-50.

Dupriez, V. & Chapelle, G. (2007). *Enseigner*. Paris: PUF.

Durand, M. & Fabre, M. (2007). *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités.* Paris: l'Harmattan

Elias, N. (1991). *Qu'est-ce-que la sociologie?* Paris: Aube.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF.

Fabre, M. & Vellas, E. (2006). *Les situations de formation et problématisation.* Bruxelles: De Boeck.

Fédi, L. (2000). *Comte*. Paris: Les belles lettres.

Figari, G. & Lopez, L.M. (2006). *Recherche sur l'évaluation- Problématiques, méthodologies et épistémologie.* Paris: l'Harmattan.

Fotinas, C. & Henry, N. (1992). *L'art de vivre en éducation.* Montréal: Laboratoire de recherche café-école.

Galichet, F. (1998). *Code soleil, le livre des instituteurs*. Paris: Sudel.

Gamo, S. (2001). *Résolution des problèmes, cycle 3*. Paris: Bordas.

Garnier, C., *et alii* (2004). *Après Vygostki et Piaget, perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale*. Bruxelles: De Boeck Universite.

Gâté, J.-P. (2004). *L'appropriation de l'écrit par la mobilisation de compétences plurielles.* Paris: L'Harmattan.

Gaulin, C. (1988). *Guide pédagogique, Primaire, Mathématique, Résolution des problèmes.* Montréal: MEQ.

Gauvreau, C. (2007). *Les défis de l'approche par compétences.* In l'UQAM, Vol. XXXIII, N°15, Avril.

Gérald, A. & Muglioni, J. (1988). *Auguste comte qui êtes vous*. Paris: La manufacture.

GFEN, (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. Lyon: Chronique sociale.

Gillet, P. (1991). *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs.* Paris: ESF.

Gilson, B. (2003). *Locke-philosophe généraliste et politique*. Paris: J. Vrin.

Gimonnet, B. (2007). *Les notes à l'école.* Paris: l'Harmattan.

Girard, D. (1974). *Les langues vivantes.* Paris: Larousse.

Glauser, A. (1965). *Rabelais créateur*. Paris: Nizet, A.G.

Goullier, F. (2006). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue: Cadre européen commun et Portfolios.* Paris: Didier.

Grange, J. (2006). *Comte*. Paris: Ellipses.

Grootaers, D. & Tilman, F. (2002). *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*. Bruxelles: Peter Lang.

Guay,M.-H. & Gagnon, B. (2008). *Au Québec, l'approche par compétences implique la pédagogie différenciée.* In Zakhartchouk, J.-M. (2008). *Travail par compétences et socle commun*. Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens. P. 146.

Guyot, Ch. (1953). *Diderot*. Paris: Le Seuil.1986.

Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.

Hafez, S.-H. (2006). *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban.* Paris: l'Harmattan.

Hanna, B. (1966). *Denis Diderot, mémoires pour Catherine II.* Texte présenté par Paul Vernière. Paris: Garnier. XLII. In Etudes françaises, Vol. 2, N°3, octobre 1966. pp.367-371.

Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation.* Paris: PUF.

Hébrard, P. (2000). *Définir et évaluer les compétences: quelques difficultés théoriques et pratiques dans le champ de la formation professionnelle.* In Pithon, *évaluer pour orienter, former, apprécier le personnel*.

Heidbreder, F. (1952). *Etude de la pensée humaine.* In Andrews, T.G., *Méthodes de la psychologie*. Paris: PUF.

Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences: une mystification pédagogique.* In l'école démocratique, N°39, p.7.

Hoc, J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification.* Grenoble: PUG.

Houdé, O. *et alii*. (1998). *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris: PUF.

Houdé, O. *et alii*. (1999). *Neuroanatomy of cognitive inhibition in a deductive reasoning task.* NeuroImage, N°9, p.387.

Houssaye, J. (1994). *15 pédagogues, leur influence aujourd'hui.* Paris: Armand Colin.

Husti, A. (1996). *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti.* Paris: Nathan.

Hymes D.- H. (1972). *Models of the Interaction of Language and Social Life.* In John J. Gumperz & Dell Hymes (Ed.), 1972.

Hymes, D.-H. (1972). *On communicative competence.* In Pride, J.B. et al. Sociolinguistics. Selected readings. Harmondsworth: Penguin pp.269-293.

Hymes, D.H (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.

Isambert- Jamati, V. (1971). *Classes sociales et échec scolaire*. In L'Ecole et la Nation, N° 203, pp.19-27.

Jabour, J. & Haddad, K. (1992). *La langue d'enseignement au Liban*. Acte de colloque à l'université de Balamand. Beyrouth, avril-mai 1992.

Jacquet, F. (1997). La résolution des problèmes. In Ganebin, A. *et al*. *Apprentissage et enseignement des mathématiques, commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement romands pour l'école primaire*. Suisse: Neuchâtel.

Jeanson, F. (1994), (1ère éd. 1951). *Montaigne*. Paris: Seuil.

Jeanneret, M. (1994). *Le défi des signes.* Orléans- France: Paradigme.

Jolibert, B. (2004). *Auguste comte, l'éducation positive*. Paris: L'Harmattan.

Jonnaert, Ph. (1987). *De la méthodologie des problèmes à l'école du problème.* In l'Ecole 2000, N° 4.

Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique.* Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel.* Bruxelles: De Boeck Université.

Joyce, B. (1975). *Conceptions of Man and their Implications for teacher Education*. In Ryan, K., *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre.* Paris: PUF.

Klarsfeld, A. (1999). *Les définitions de la compétence et leurs ancrages respectifs.* Personnel ANDCP, N° 397, pp.8-11.

Köhler, H. (1998). *En vérité, il n'y a pas d'enfants difficiles*. Orléans: Novalis.

Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue.* Paris: Hatier.

Krokty, E. (1996). *Former l'homme. L'éducation chez Montaigne*. Paris: La Sorbonne.

Labzine, A. In *Dictionnaire des auteurs*. Paris: Robert Laffont. Coll. Bouquin, pp.717-719.

Larrosa, J. (1998). *Apprendre et être, langage, littérature et expérience de formation*. Paris: ESF.

Lazard, M. (1993). *Rabelais.* Paris: Hachette.

Lebaube, A. (1997). *Le travail: toujours moins ou autrement*. Paris: Le Monde-Editions.

Lebleu, B. (2004). *Le sport et l'éducation à travers l'histoire*. In L'Agora (Encyclopédie), Vol.10, N° 4.

Le Bohec, P. (2007). *L'école réparatrice de destins, sur les pas de la méthode Freinet*. Paris: L'harmattan.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange.* Paris: Les Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: les Editions d'organisation.

Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre.* Bruxelles: De Boeck. Coll. Perspectives en éducation.

Lefebvre, R. (1967). *Descartes*. Paris: Bordas.

Lefebvre, H. (2001). *Rabelais*. Paris: Anthropos.

Le Goff, J.P. (1999). *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école.* Paris: La découverte.

Lemaître, D. & Hatano, M. (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation.* Paris: L'Harmattan.

Lemière, V. (1997). *Apprendre et réussir ensemble.* Lyon: Chronique sociale.

Le Ny, J.F. (1991). *Compétence*. In grand dictionnaire de la psychologie. Paris: Larousse.

LePlat, J. & Hoc, J.-M. (*1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations.* Cahiers de psychologie cognitive N° 3/1. pp.49-63.

Le programme de formation de l'école québécoise. (2001). Gouvernement de Québec.

Le Rapport National (2004). *L'évolution du système éducatif du Liban*. La 47ème session de la CIE, Genève 8-11 septembre 2004. Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.

Leroy, G. (1975). *La conquête de l'environnement. L'étude des faits*. Bruxelles: De Boeck.

Leschemelle, P. (1995). *Montaigne, le badin de la face*. Paris: Imago.

Les curricula de l'enseignement public et ses objectifs. (1998). Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.

Les indicateurs pédagogiques, Presses du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, (publication annuelle), Dékouané, Liban.

Lessard, C. & Meirieu, Ph. (2005). *L'obligation de résultats en éducation*. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Bruxelles: De Boeck.

Les statistiques éducatives, Presses du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, (publication annuelle), Dékouané, Liban. (1994-1995, 1995-1996,1996-1997,2001-2002, 2002-2003).

Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: les Editions d'organisation.

Levy-Leboyer, C. (2006). *La motivation au travail*. Paris: les Editions d'organisation.

Levy-Leboyer, C. *et alii*. (2006). *Management des organisations.* Paris: les Editions d'organisation.

Locke, J. (1693). *Quelques pensées sur l'éducation.* Traduction française de Compayré, G. 1889. Paris: librairie philosophique Vrin.

Maigain, A. & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité.* Sous la direction de Gérard Fourez. Bruxelles: De Boeck.

Maladin, C. (1989). *Scolarité et développement de la personnalité*. Rouen: Publications de l'université de Rouen, N° 153.

Malgaive, G. (1993). *Enseigner à des adultes.* Vendôme: PUF.
Marbach, V. (1999). *Evaluer et rémunérer les compétences*. Paris: les Editions d'organisation.

Marcu, E. (1968). *Répertoires des idées de Montaigne*. Genève: Droz.

Marsollier, Ch. (1998). *Les maîtres et l'innovation*. Paris: Economica.

Maury, L. (1988). *Freinet et la pédagogie*. Paris: PUF.

Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre… oui, mais comment*. Paris: ESF.

Meirieu, Ph. & Guirand, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.

Meirieu, Ph. (2001). *Maria Montessori, peut-on apprendre à être autonome?* Paris: PEMF.

Meirieu, Ph. (2001). *Célestin Freinet, comment susciter le désir d'apprendre.* Paris: PEMF.

Meirieu, Ph. (2002). *Repères pour un monde sans repères*. Paris: Desclée de Brouwer.

Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, faire la classe.* Paris: ESF.

Meirieu, Ph. (2005). *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer.* In IUFM de Paris Collège des CPE.

Meirieu, Ph. (2007). *Pédagogie: le devoir de résister.* Paris: ESF.

Ménard, J.-Y. (1995). *Reconnaissance des acquis et validation des compétences.* Rennes: PUR.

MEQ, (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: gouvernement de Québec, Ministère de l'éducation.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié: l'école, un espace de non-droit?* Paris: PUF.

Meyer, G. (2007). *Evaluer, pourquoi? Comment?* Paris: Hachette.

Michaud, Y. (1986). *Locke*. Paris: Bordas. Rééd. PUF, Quadrige. 1998.

Michel, P. (1969). *Montaigne philosophe*. Bordeaux: Ducros.

Michelet, A. (1972). *Les outils de l'enfance.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Michelet, J. (1869). *Nos fils*. Paris: Librairie internationale. Bruxelles: La Croix.

Miled, M. (2005). *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences.* In La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'éducation nationale. Algérie. pp. 125-136.

Minder, M. (1996). *Didactique fonctionnelle: Objectifs, stratégies, évaluation.* Bruxelles: De Boeck Université.

Misrachi, F. (1951). *René Descartes, discours de la méthode suivi des méditations.* Paris: Union générale d'édition.

Montaigne et la question de l'homme (1999). Collectif coordonné par Demonet, M.L. Paris: PUF. Collection Débats.

Montessori, M. (1936). *Les étapes de l'éducation*. Bruges: Desclée de Brouwer. Rééd. AMT: 2008.

Montessori, M. (2003), (1ère éd. 1948). *Eduquer le potentiel humain.* Bruges: Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1996a), (1ère éd.1949). *L'éducation et la paix.* Bruges: Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (1996b), (1ère éd.1949). *La formation de l'homme*. Bruges: Desclée de Brouwer.

Montessori, M. (2004), (1ère éd. 1958). *Pédagogie scientifique, tome 1, la maison des enfants*. Bruges: Desclée de Brouwer.

Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche.* Berne: Peter Lang.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.

Moro, C. *et alii*, (1997). *Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotski.* Berne: Peter Lang.

Morondi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie.* Paris: Nathan.

Moscovici, S. (2003). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.

Muglioni, J. (1995). *Auguste comte, un philosophe pour notre temps.* Paris: kimé.

Nada, S. *et alii,* (1999). Le livre scolaire. *Dire, Lire.* Education de Base, Cinquième Année. République Libanaise. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques. Société des Editeurs libanais S.a.r.l.

Nada, S. *et alii,* (1999). Dire, Lire. Guide pédagogique. Education de Base, Cinquième Année. République Libanaise. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques. Société des Editeurs libanais S.a.r.l.

Nada, S. *et alii,* (1999). Dire, Lire. Guide pédagogique. Education de Base, Sixième Année. République Libanaise. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques. Société des Editeurs libanais S.a.r.l.

Newsberger, D.-A. (1983). *Learning Desabilities and Competency-based Instruction: Interwined or poles Apart?* Journal of learning Disabilities.

OCDE, (2003). *Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution des problèmes.* Cadre d'évaluation de Pisa 2003.

Oiry, E. (2003). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ?* Paris: l'Harmattan.

Pain, J. (2003). *Pour des pédagogies actives*. Paris: Matrice.

Paradeise, C. & Lichtenberger, Y. (2001). *Compétence, compétences*. In Sociologie du travail, Vol.43, N°1, p.33-48.

Parlier, M. (1996). *La compétence, nouveau modèle de gestion des ressources humaines*. In personnel, N° 366, pp.41-44.

Pasquier, G. (2008). *En Suisse Romande, un pas en avant, un pas en arrière, un pas en avant…* In Zakhartchouk, J.-M. (2008). *Travail par compétences et socle commun.* Amiens: CRDP de l'académie d'Amiens. p.154

Pena-Ruiz, H. (2002). *Le roman du monde.* Paris: Flammarion.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves*. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1999), (1ère éd. 1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2007), (1ère éd. 1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris: ESF (Peyronie, H. (1998). *Freinet, 70 ans après*. CAEN: Presses universitaires de CAEN.

Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet: pédagogie et émancipation.* Paris: Hachette.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie.* Paris: Denoël.

Piaget, J. (1988), (1ère éd.1972). *Où va l'éducation.* Paris: Unesco.

Piaget, J. (1993). *JAN AMOS COMENIUS (1592-1670).* In Perspectives. Vol XXIII, N° 1/2, p.175-99. Paris: UNESCO.

Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris: Odile Jacobe.

Pinganaud, C. (1996). *L'éducation des enfants.* Paris: Arléa. 2ème éd. 1999.

Plutarque. *Les vies parallèles.* trad. Flacelière, R. & Chambry, E. (1999). Paris: Les Belles Lettres. Coll. : Classiques en poche.

Poirier – Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Popham, W.-J. (2000). *Modern international educationnal measurement*. Boston: Allyn and Bacon.

Pouilloux, J.Y. (1987). *Montaigne: Que sais-je.* Paris: Gallimard, rééd. 2001.

Pourtois, J.-P. & Mosconi, N. (2002). *Plaisir, souffrance indifférence en éducation.* Paris: PUF.

Prairat, E. (2004). *Sanction et socialisation.* Paris: PUF.

Projet de Développement de l'Education, Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur. Beyrouth.

*Projet de plan national d'éducation pour tous (*2005-2015), publication du Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur, Beyrouth, 2005.

Prost, A. (1990). *Eloge des pédagogues.* Paris: Le Seuil.

Rabelais, F. (1542). *Pantagruel et Gargantua*. Paris: Hachette. 1994. trad. en français moderne par Lazard, M.

Rabelais, F. (1ère éd. 1552). *Le quart livre.* Paris: GF-Flammarion. 1993.

Rabelais, F. (1ère éd. 1546). *Le tiers livre.* Paris: GF-Flammarion. 1993.

Raillon, L. & Cousinet, R. (1991). *Une pédagogie de la liberté.* Paris: A. Colin.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard.

Rapport national du Liban. (2008). Le *développement de l'éducation au Liban.* 48ème session de la conférence internationale de l'éducation. *L'éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir.* République libanaise: Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.

Raynal, M. (2003). *Eduquer ou punir; faut-il choisir?* Paris: ESF.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation.* Paris: PUF.
Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question.* Paris: ESF.

Rey, B. *et al.* (2006). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions.* Paris: Armand Colin.

Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours.* Paris: ESF.

Rodolphe, M.J. *et al.* (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux.* Paris: l'Harmattan.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck (1ère éd. 2000).

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires.* Bruxelles: De Boeck.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation.* Bruxelles : De Boeck.

Rogers, C. (2008), (1ère éd. 1972). *Liberté pour apprendre.* Paris: Dunod.

Rogers, C. (1998). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.

Rohart, J.D. (2008). *Carl Rogers et l'action éducative.* Lyon: Chronique sociale.

Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* Paris: l'Harmattan.

Rousseau, J.-J. (1964). *Emile ou de l'éducation.* Paris: Garnier frères.

Ruano-Borbalan, J.C. (2001). *Eduquer et former*. Paris: Sciences Humaines. Coll. Synthèse.

Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier*? Paris: ESF.

Saint-Jean, M. (2002). *Le bilan des compétences*. Paris: l'Harmattan.

Samurcay, R. & Pastré, P. (1995). *Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences.* In Education permanente, N°123, p.57.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une APC*. Bruxelles: De Boeck.

Scheinder, B.-H. (1993). *Children's Social Competence in Context*. Oxford: Pergamon Press.

Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. (1985). *Vygotski aujourd'hui.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Paris: La Documentation Française.

Sillamy, N. (1983). *Dictionnaire usuel de la psychologie.* Paris: PUF.

Simard, C. (2001). *Langue et acquisition des savoirs, les compétences langagières dans les disciplines scolaires.* In Québec français, N° 123, pp.32-35.

Stankiewicz, F. *et al.* (1998). *Travail, compétences et adaptabilité*. Paris: l'Harmattan.

Staquet, Ch. (2000). *Accueillir les élèves*. Lyon: Chronique Sociale.

Stoëtard, M. & Jamet, C. (1998). *La notion de savoir élémentaire a l'école: doctrines et enjeux.* Paris: l'Harmattan.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.

Tarrête, A. (2007). *Les essais de Montaigne*. Paris: Gallimard.

Terrail, J.-P. (2004). *Ecole, l'enjeu démocratique.* Paris: La Dispute.

Thorne, B. (1994). *Comprendre Carl Rogers*. Paris: Privat.

Toussaint-Rodolphe, M.-J. & Xypas, C. (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation; fonctions et enjeux.* Paris: L'Harmattan.

Tozzi, M. & Rochex, J. (2000). *Apprentissage et socialisation.* CRDP. Languedoc-Roussillon.

Tsiomis, M.L., (2001). *Diderot, choix d'articles de l'encyclopédie.* Paris: C.T.H.S

Tremblay, D.-G. (1997). *Economie du travail: les réalités et les approches théoriques*. Québec: Editions Saint-Martin.

Trousson, R. (1992). *J.-J.Rousseau*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Trousson, R. (1993). *J-.J.Rousseau*. Paris: Hachette.

Valdman, A. (1978). *Le français hors de France*. Paris: Champion.

Veld, E., (1999). *Démocratiser pour réussi: de l'enseignement planifié à l'organisation de l'apprentissage.* Paris: Perspectives en éducation.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution.* Bruxelles: De Boeck.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski pédagogue et penseur de notre temps.* Paris: Hachette.

Vern, C. (2002). *L'évaluation des compétences: pour une nouvelle approche du management opérationnel.* Paris: Liaisons.

Versini, L. (1994). *Diderot, œuvres*. Paris: Robert Laffont.

Vigner, G. (2001). (1ère éd.1999). *Enseigner le français comme une langue seconde*. Paris: Clé internationale.

Whitehead, A.-N. (1929). *La fonction de la raison et autres essais*. Préf. Philippe Devaux, trad. P. Devaux, E. Griffin & N. Thyssen-Rutten. Paris: Payot, coll. « Bibliothèque scientifique », 1969, 226 p. Contient une traduction des essais : *Symbolism, Its Meaning and Effect*(1927), *The Function of Reason* (1929), *Nature and Life* (1934).

Wormser, G. (1994). *In Perspectives*. La revue trimestrielle d'éducation comparée. Vol. XXIV, n°1/2, p.157-171. Paris: UNESCO.

Zarifian, Ph. (1999). *Objectif, compétence pour une nouvelle logique*. Paris: Liaisons.

Zarifian, Ph. (2004). *Le modèle de la compétence: trajectoire historique, enjeux actuels et propositions.* Paris: Liaison.

Zoia, G. & Visier, L. (2009). *La carte scolaire et le territoire urbain*. Paris: PUF.

Zweig, S. (1992). *Montaigne*. Nice: Quadrige.

SITOGRAPHIE

Aden, H.-M. & Xavier, R. (2005). *A quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti.* http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Geneve04_Roegiers_QuelsElevesProfite_FR.pd.

Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique.* http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm.

Champion, E. *Introduction aux essais de Montaigne.* http://www.onread.com/reader/488038/

Chartrand, A. (2006). *Comenius et la réforme de l'éducation.* http://recit.cadre.qc.ca/chartrand/index.php.

Collin, D. (2006). *Philosophie et politique.* http://denis-collin.viabloga.com/news/naturaliser-l-esprit-humain.

Cousinet, R. (1949). *L'éducation morale et l'enfant.* In JSTOR revue philosophique de la France et de l'Etranger. www.JSTOR.org

Iskandarany, N. (2005). *Nouveaux programmes et passerelles des cycles pré-universitaires à l'université.* http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/majalla_ar/pdf34/22-25.pdf

LaFontaine, D. & Crahay, M. (2005). *Les compétences: concepts et enjeux.* In les cahiers du service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. 21/22. http://www.aspe.ulg.ac.be/publications/cahiers.html

http://revues.irdp.relation.ch/revue/26081

Meirieu, Ph. (1996). *Vers une école de la citoyenneté*. LIFE, In chronique sociale, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité.* Lyon. http://www.unige.ch/fapse/life.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Education et Formation, P.U.F.
www.weka.fr/media/file/1477_pierre_merle_enfant_humilie.pdf.

Séradin, J.-Y. (2009). *Le passé devant soi ou penser un horizon pédagogique.* In les actes de lecture. N 106, p.46.
http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL106/AL106_p039.pdf.

Perrenoud, Ph. (1996). *L'APC durant la scolarité obligatoire: effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire*?
http://algeriefle.cfun.fr/l-apc-durant-la-scolarite- obligatoire -045.htm.

Régine, P. (2006). *Le Devoir de philo-Comenius contre la réforme*. www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo-comenius-contre-la-réforme.

Rey, O. (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. In Dossier d'actualité, n 34, Avril 2008.
http://inrp.fr/vst.

Van kempen, J.-L. (2008). *Pourquoi a-t-on développé les compétences à l'école? Pour mieux répondre aux exigences de l'économie ou pour favoriser une pédagogie p http://www.ufapec.be/nos-analyses/pourquoi-a-t-on-developpe-les-competences-a-l-ecole/lus efficace?* In Analyse Ufapec.
http://www.ufapec.be/nos-analyses/pourquoi-a-t-on-developpe-les-competences-a-l-ecole/

Xavier, F. *Le Liban, l'autre pays de France*.
Http://francoixavier.chez.com/articles/liban.html.

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1 : Les principes du CECR…….94

Figure 2: Les définitions de l'APC…….95

Tableau 1 : la différence entre la compétence et la performance……..43

Tableau 2 : La différence entre la qualification et la compétence….....61

Tableau 3 : Les trois approches traitant la notion de compétence…….....82

Tableau 4 : Les constituants de la situation-problème…….....110

Tableau 5 : Echelle pour la production orale générale(CECR)……...142

Tableau 6 : La grille de correction proposée par Rey ……144

Tableau 7: Les principaux concepts de l'APC…….....145

Tableau 8: Les caractéristiques de l'APC……190

Tableau 9 : Les divisions et les subdivisions administratives libanaise……..210

Tableau 10 : La répartition de la population par Mohafazah (2005)……...211

Tableau 11 : état des établissements scolaires ……224

Tableau 12 : La répartition temporelle annuelle…….225

Tableau 13 : Gestion du temps hebdomadaire et journalière……...226

Tableau 14 : Le taux de redoublement pour le Liban selon les classes (2001-2003)……..228

Tableau 15 : Le niveau d'acquisition générale en 4ème année du cycle primaire selon le niveau d'instruction du père, pour l'année 1994-1995…….....231

Tableau 16 : Le pourcentage des élèves qui ont redoublé une classe ou plu……...231

Tableau 17 : l'acquisition des élèves selon le métier du père……..232

Tableau 18 : Redoublement scolaire et disparités régionales……..234

Tableau 19 : Redoublement scolaire entre école privée et école publique……..…235

Tableau 20 : La répartition en pourcentage des enseignants dans les deux secteurs, privé et public, selon le niveau de qualification……....239

Tableau 21: Le niveau de qualification des enseignants de la langue française……..240

Tableau 22 : La formation des enseignants interrogés lors de l'enquête……241

Tableau 23 : L'évaluation des élèves dans les écoles visitées…….....247

Tableau 24: Critères de correction et barème de notation pour la lettre……..274

Tableau 25: Critères de correction et barème de notation pour le calcul…….....275

Tableau 26: Critères de correction et barème de notation pour le dessin et la géographie……275

Tableau 27: Résultats obtenus……275

Tableau 28: Grille proposée pour la correction de la tâche du français, la phase 1.....278

Tableau 29 : Résultats de la tâche du français, phase 1……...280

Tableau 30: Grille proposée pour la correction de la tâche des mathématiques, phase 1 …...281

Tableau 31: Critères de correction pour la tâche des mathématiques, phase 1……281

Tableau 32 : Résultats de la tâche des mathématiques, phase 1……..281

Tableau 33: Grille proposée pour la tâche de dessin-géographie, phase 1……..282

Tableau 34: principes de correction pour la tâche de dessin-géographie, phase 1……..282

Tableau 35: Résultats de la tâche de dessin et de géographie, phase 1……...283

Tableau 36: Résultats de la tâche du français, phase 2……283

Tableau 37: Résultats de la tâche des mathématiques, phase 2……...284

Tableau 38: Résultats de la tâche de dessin-géographie, phase 2……....285

Tableau 39 : Résultats des trois tâches de la phase 3…….....286

Tableau 40: Résultats des élèves dans les trois tâches des trois phases……...287

Tableau 41: Notes moyennes obtenues pour tous les élèves dans chaque phase…….....288

Tableau 42: Note moyenne pour chaque élève dans chaque phase……292

Tableau 43: Les erreurs commises par les élèves lors de la rédaction de la lettre, phase 2…295

Tableau 44: Fiche de passation pour la rédaction de la lettre, phase 2……299

Tableau 45: Les notes de quelques élèves dans la phase 1 et 2……...303

Tableau 46: Résultat des élèves dans les deux épreuves (APC, NON-APC)……..305

Tableau 47: Gain des élèves dans l'épreuve de l'APC…….....307

Tableau 48: Elèves forts et élèves moyens dans l'activité traditionnelle……....308

Tableau 49: Calcul des écarts entre élèves forts et moyens dans l'activité traditionnelle……309

Tableau 50: La moyenne des élèves dans les deux épreuves……...311

Tableau 51: Les écarts entre les élèves forts et moyens dans l'épreuve d'évaluation par compétences…….311

Tableau 52: La différence entre les écarts des élèves dans les deux épreuves……....312

Tableau 53: Critères d'évaluation pour la compétence 2 de l'OTI……...338

Tableau 54: Critères d'évaluation pour la situation b, compétence 3 de l'OTI.....348

Tableau 55: Fiche de passation proposée pour travailler les compétences de l'OTI…….....355

INDEX

A

Ambiguïté de la notion de compétence au Liban, 253.
Anglais, 13,16
APC,9,21,22,23,24,26,27,28,33,34,39,73,97,120,122,126,127,128,129,130,131,132,133,134,135,136,138,140,142,143,147,148,150,151,152,153,154,155,156,157,158,159,161,162,163,164,165,166,173,174,175,176,178,179,181,187,188,189,190,191,192,193,194,195,197,201,202,203,208,209,210,211,212,213,217,218,219,227,243,245,247,251,252,253,257,258,259,260,262,276,281,291,293,309,310,311,312,313,315,317,318,319,320,321,323,324,325,326,327,328,329,331,332,333,334,335,361,362,365,366,367,368,369,370,396,400,403.
Approche - par compétence, 9
- ascendante, 16
- descendante, 1

B

Bernard Rey, 23, 26, 35, 41, 42, 44, 46, 62, 98, 143, 145, 146, 147, 155, 211, 218, 219, 221, 223, 260, 262, 282, 294, 296, 297,306, 307, 367, 379, 395, 400, 403

C

Chomsky, 41, 46,, 49.
Compétence, 24, 33, 35, 43, 46, 50, 57, 59, 64, 68, 69, 71, 73, 93, 119, 138, 201, 253, 365, 372, 385.
Compétence - en éducation, 89, 91.
- communicative, 52,54.
- sociale, 76.
- linguistique, 41, 42, 47.
- de base, 139.
Contexte, 113, 259
corps éducatif, 242.
CRDP, 20, 27, 202, 206, 212, 246

D

dispositifs pédagogiques, 326.

E

Évaluation par compétences, 206.
Écoles - privées, 239, 241.
- Publiques, 14, 24, 205, 212, 231, 239, 242, 319.
- Publique de Joun, 27, 28.
Échec scolaire, 26, 232.
Éducation, 150.
Enseignement - primaire, 24.
- de la langue française, 209
Ethographie de la parole, 53.

F

FLE, 15, 16, 17.
FLS, 15.
Formation des enseignants, 245.

G

Grammaire génératrice transformationnelle, 41, 52

H

Hymes, 40, 47, 49, 54.

L

Langues étrangères, 13.
Le français au liban, 13, 26.

M

Manuels scolaires, 241.
Michèle Verdelhan-Bougarde, 63, 84, 127, 249, 397
Mohamed Miled, 22, 333, 334, 335, 390

O

Orientation scolaire, 331.
OTI, 9, 28, 160, 334, 335, 336, 342, 352, 360, 369, 406

P

Performance, 43, 45, 48, 75.
Philippe Perrenoud, 22, 48, 87, 90, 91, 92, 118, 126, 127, 131, 142, 157, 161, 392, 393, 400.

Q

Questionnaire, 227.

S

Secteur public, 24.

T

Tableau, 45, 64, 85, 113, 145, 147, 193, 214, 215, 228, 229, 230, 232, 235, 236, 238, 239, 243, 244, 245, 251, 278, 279, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 296, 299, 303.
Test diagnostic, 264.

ANNEXES

ANNEXE 1

LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT AU LIBAN

Annexe 1 :

Les nouveaux programmes d'enseignement au Liban

Les nouveaux programmes d'enseignement :

Finalités et objectifs généraux

Dans le cadre des objectifs principaux du « plan de reconstruction du système éducatif » adopté par le Conseil des ministres lors de sa quinzième séance, en date du 17/8/1994, et à la lumière des options fondamentales de ce plan dans ses dimensions intellectuelle, humaine, nationale et sociale, de ses objectifs pédagogiques et de sa politique éducative s'inscrivent les finalités des programmes et leurs objectifs généraux :

Ces programmes se proposent de développer la personnalité du Libanais en tant qu'individu, en tant qu'élément productif d'une société libre et démocratique, en tant que citoyen obéissant aux lois et attaché aux principes qui fondent l'existence de la patrie ; ces programmes satisfont également aux impératifs dictés par la volonté d'édifier une société libre évoluée, cohérente où les citoyens vivent unis dans un climat de liberté, de justice, de démocratie et d'égalité.

En outre, ces programmes visent à concrétiser les dimensions suivantes sur les plans intellectuel, humain, national et social.

1- Dimensions intellectuelles et humaines

a- L'attachement au Liban, pays de liberté, de démocratie et de justice, valeurs consacrées par la Constitution et définies dans les lois qui la défendent.

b- L'attachement aux valeurs et aux principes humains qui respectent l'homme, vénèrent la raison et la connaissance et incitent à l'action et à la préservation de l'ordre moral.

c- La conviction que le patrimoine spirituel du Liban, incarné dans les religions monothéistes, est un héritage précieux qu'il faut préserver et défendre comme un modèle de coexistence active et d'ouverture intellectuelle et spirituelle et en tant que l'antipode des systèmes et des doctrines fondées sur la discrimination raciale et le fanatisme religieux.

d- L'attachement à la culture nationale et à l'ouverture aux autres cultures, aux valeurs humaines et à la modernité, cet attachement constituant une participation active à ces cultures et une source de développement et d'enrichissement mutuels.

2- Dimensions nationales

L'attachement aux principes suivants :

a- "Le Liban est un Etat souverain, libre et indépendant, patrie définitive pour tous ses ressortissants; il est constitué par un seul peuple, un territoire et des institutions à l'intérieur de frontières définies par la constitution et mondialement reconnues".[1]

b- "Le Liban est arabe par son identité et par son appartenance; c'est un membre fondateur et actif de l'Organisation des Nations-Unies attaché à ses chartes ainsi qu'à la déclaration universelle des droits de l'homme. L'Etat s'attache à concrétiser ces principes dans tous les domaines sans exception".[2]

c- "Le Liban est une république démocratique parlementaire fondée sur le respect des libertés publiques, la liberté d'opinion et de croyance en particulier, sur la justice sociale, l'égalité des citoyens pour ce qui est de leurs droits et de leurs obligations sans discrimination ni privilège d'aucune sorte".[3]

d- Au Liban, l'enseignement est libre "tant qu'il ne trouble pas l'ordre public, n'enfreint pas la morale et ne lèse pas la dignité des religions et des sectes. Le droit des différentes communautés à fonder leurs propres écoles reste inaliénable tant qu'elles respectent les directives officielles dans le domaine de l'Education Nationale".[4]

3- Dimensions sociales

L'attachement aux principes suivants :

a- La souveraineté de la loi sur tous les citoyens est le moyen de réaliser entre eux la justice et l'égalité.

b- Le respect des libertés individuelles et collectives garanties par la Constitution Libanaise et par la charte des droits de l'homme est une nécessité vitale pour la survie du Liban.

c- La participation à l'activité sociale et politique, dans le cadre du régime démocratique et parlementaire du Liban est, pour le citoyen, un droit autant qu'un devoir à l'égard de la société et de la patrie.

d- L'éducation vient en tête des priorités nationales; c'est une nécessité sociale et une œuvre collective diversifiée, en évolution perpétuelle, qui doit être planifiée par l'Etat et assumée par lui dans le cadre d'un plan

---

[1] Introduction à la Constitution libanaise, alinéa « a ».
[2] Introduction à la Constitution libanaise, alinéa « b ».
[3] Introduction à la Constitution libanaise, alinéa « c ».
[4] La Constitution libanaise, article 10.

général de développement social et économique, aboutissant, progressivement, à l'enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans.

e- La participation de tous les citoyens au projet éducatif, à travers les institutions éducatives, humaines, politiques, économiques et sociales est un devoir national imposé par l'intérêt public et sa défense.

f- L'éducation est un droit dû à tous les citoyens, quel que soit leur âge ou leur appartenance sociale et professionnelle.

g- Le développement continuel des programmes d'enseignement pour les adapter, d'un côté, aux capacités du citoyen et à ses aptitudes, et, d'un autre côté, aux besoins de la société et aux exigences du marché de l'emploi.

Une place convenable doit être réservée, dans les programmes, aux problèmes de la santé, de l'environnement et de la démographie.

4- Les objectifs

Partant des finalités ci-haut mentionnées, les objectifs pédagogiques généraux des programmes visent à la formation de la personnalité de l'individu et du citoyen :

- Formation de la personnalité individuelle:

La formation de l'individu doit être conçue de telle sorte qu'il puisse se réaliser lui-même, assumer ses responsabilités, adopter un comportement moral, traiter avec autrui dans un esprit de citoyenneté responsable et de fraternité humaine dans les domaines suivants :

- intellectuel et cognitif (savoir et compétences);
- affectif et moral (prises de position, valeurs);
- dynamique (comportement).

Cette capacité est renforcée par la pratique des activités culturelles, sociales, artistiques et sportives dans la limite des moyens de l'individu et de ses désirs.

Elle est également renforcée par l'introduction de l'éducation civique (et morale), écologique (démographie et urbanisme compris), sanitaire (et familiale) dans les cursus correspondants aux divers cycles de l'enseignement.

- Formation du citoyen:

Les programmes visent à l'édification d'une société libanaise unie, homogène, capable d'assumer son rôle dans la civilisation mondiale, en général, et arabe, en particulier.

Ces programmes visent à former un citoyen :

a- Fier de son pays et de son appartenance à ce pays, engagé dans la défense de sa cause.

b- Fier de son appartenance et de son identité arabes.

c- Conscient de son héritage spirituel issu des religions célestes et attaché aux valeurs et à l'éthique humaines.

d- Imprégné de son histoire nationale collective, rejetant tout sectarisme étroit et aspirant à une société unifiée et ouverte à toute l'humanité.

e- Oeuvrant pour l'intérêt public et soumis aux lois dans le cadre du pacte de coexistence nationale.

f- Attaché à la langue arabe, sa langue nationale officielle et capable de s'en servir en toute maîtrise et efficacement dans tous les domaines.

g- Maîtrisant une langue étrangère au moins pour une meilleure ouverture aux cultures du monde, source d'enrichissement mutuel.

h- S'efforçant d'instaurer l'esprit de paix, en lui-même, dans ses relations individuelles ainsi que dans les relations sociales et nationales.

i- Pratiquant les règles d'hygiène menant à une croissance physique, psychique et morale saine.

j- Soucieux de développer sa culture et ses connaissances, sa sensibilité artistique, d'exercer sa créativité et d'affiner son goût esthétique.

k- Capable, à travers tout son itinéraire scolaire et avec l'orientation pédagogique adéquate, de choisir en toute liberté une carrière et de poursuivre, de manière autonome, son ascension sur la voie de la connaissance et du développement professionnel.

l- Au fait de l'importance de la technologie, capable de s'en servir, de la développer et de réagir avec elle à bon escient et en toute maîtrise.

m- Respectueux des ressources du Liban et de son environnement naturel, travaillant sans cesse à leur défense et à leur protection.

ANNEXE 2

LA NOTION DE COMPÉTENCE ET L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU LIBAN

Annexe 2 :

La notion de compétence et l'approche par compétences au Liban

c) *Les politiques curriculaires, le contenu de l'éducation et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.*

Le plan de réforme mis en application à partir de 1997 prévoit une politique de renovation curriculaire permanente (tout en respectant une continuité de trois ans minimum, tous cycles confondus).

Dans la réalité et après un temps de concertation relativement long (en raison de la nécessité de recueillir le feed-back sur le terrain et de l'analyser), un nouveau projet de rénovation est en train d'être mis en place. Un curriculum entièrement revu pour le cycle préscolaire et le premier sous-cycle de l'Education de Base est actuellement en voie d'examen par les autorités compétentes ainsi que les hauts responsables en matière d'éducation, pour validation officielle. Dès que celle-ci interviendra, le même processus est prévu pour la rénovation des cycles suivants et ce, jusqu'au secondaire inclus.

La rénovation a porté sur l'approche didactique :

- adoption de l'approche par les compétences au niveau des stratégies d'enseignement et d'apprentissage : la compétence est conçue comme la mobilisation d'un réseau de savoirs et de savoir-faire comme ressources à investir dans une production de la part de l'apprenant considérée comme une solution possible dans le cadre d'une situation-problème pouvant être vécue par lui. Quant à la notion d'objectif, elle a été intégrée à cette approche.
- le système d'évaluation a évolué parallèlement à ce qui vient d'être énoncé dans l'alinéa précédent, à savoir que l'évaluation des acquis, à tous les niveaux, s'oriente également vers l'approche par les compétences. Le système proposé permet une plus grande tolérance et moins d'élitisme en matière de réussite, lors d'une évaluation sommative ou d'une évaluation certificative. Cette nouvelle tendance en matière d'évaluation doit permettre une plus grande équité par rapport aux apprenants qui n'ont pas eu les mêmes chances que d'autres en termes d'accès à l'apprentissage.

d) *Le cadre juridique de l'enseignement (en particulier les nouvelles dispositions légales).*

Les procédures légales introduites au cours des quatre dernières années vont dans le sens d'une facilitation de l'accès de tous à une éducation de qualité.

Au niveau du préscolaire, un décret ministériel a porté à trois ans la durée de la scolarisation précédant le cycle de l'Education de Base (qui n'était que de deux ans dans l'enseignement public, alors que l'enseignement privé avait, majoritairement, adopté les trois ans depuis quelques décades). Ceci va contribuer à réduire progressivement les inégalités entre élèves de l'école publique et élèves de l'école privée lors du démarrage de l'apprentissage chez les jeunes enfants (âgés de moins de 6 ans).

EB4
COMPETENCES

Communication orale

- Dialoguer : -écouter pour répondre
  -interroger
  -répliquer
  -présenter son point de vue
  -débattre
  -respecter la parole de l'autre.
- Lire des passages à haute voix
- Présenter un document.
- Présenter son point de vue
- Faire un compte rendu oral

Communication écrite

-Distinguer les registres de langue.
-Respecter les règles d'orthographe
-Respecter les spécificités de chaque type de texte.
-Apprentissages grammaticaux, lexicaux et orthographiques nécessaires à la production de chaque type de texte.

Lecture

-Lire de façon courante et expressive
-Lire pour le plaisir
-Lecture déchiffrage
-Lire en variant les types de texte et les projets de lecture
-Lire pour comprendre la pensée d'autrui (l'accès au sens).

Contribution à l'initiation aux méthodes de travail et de réflexion

-Favoriser l'activité de l'apprenant.
-Développer les capacités de création et d'invention.
-Chercher à avoir l'adhésion active de l'apprenant aux activités.
-Prendre en charge son apprentissage.
-Organiser son cartable et son classeur.
-Gérer son temps à l'école et à la maison.
-Tenir un agenda, un cahier de textes.
-Prendre des notes.
-Rechercher, stocker et organiser les informations.
-Employer correctement le manuel scolaire et les sources d'information mises à sa disposition.
-Faire réfléchir aux problèmes méthodologiques et d'organisation.

Contribution à l'enrichissement de la culture de l'apprenant

Faire réfléchir l'apprenant sur :
-Les emplois variés de la langue.
-Les thèmes et les valeurs qu'il a besoin de découvrir.
-Nourrir son imagination et sa sensibilité des mythes et des personnages lui permettant de se donner des normes, de donner un sens à sa vie.
-Communiquer le goût de la lecture (pour l'ouverture et l'épanouissement personnel)

Contribution à l'enrichissement de la culture de l'apprenant

Faire réfléchir l'apprenant sur :

-Les emplois variés de la langue.

-Les thèmes et les valeurs qu'il a besoin de découvrir.

-Nourrir son imagination et sa sensibilité des mythes et des personnages lui permettant de se donner des normes, de donner un sens à sa vie.

-Communiquer le goût de la lecture (pour l'ouverture et l'épanouissement personnel)

-Les thèmes sont les suivants :

1. la spécificité et la richesse de son patrimoine
2. Les problèmes de son pays et du monde
3. les valeurs fondatrices de la vie sociale
4. la valeur des institutions sociales (écoles. colonies…)
5. les valeurs personnelles (courage, endurance, honnêteté)

Connaissance de la langue

1- Grammaire :

-Les marques de ponctuation

-Les types de phrases (déclarative, exclamative, interrogative, impérative)

-Les formes de phrase (affirmative, négative

-Les groupes fondamentaux de la phrase (nominal, verbal)

-Les classes des mots (nom commun/ propre, adjective, verbe,déterminants)

-Les fonctions de la phrase simple

2- Conjugaison

-Modes et temps

-Groupes et familles de verbes

3- Orthographe

-Genres et Nombres des noms

-Accords du participe passé

-Orthographe d'usage (mots invariables, Les finales des mots)

4- Vocabulaire

-La composition des mots (préfixes, suffixes)

Les 4 aptitudes

Aptitude est un concept spécialisé qui désigne la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

On sépare les aptitudes pour plusieurs raisons:

1- Au niveau de l'activité, chaque aptitude utilise des moyens différents:

- En Expression écrite : on part d'une intention qui passe dans le langage L en une formulation.

  Cette activité met en jeu : I (intention) / L (langage) — À travers :
  - la main qui écrit
  - l'œil qui contrôle
  - un sous-ensemble de régulation des postures du corps

- En Expression orale: I (intention) / L(langage) — En utilisant :
  - l'appareil de phonation
  - l'expression de visage, geste, mime.
  - l'oreille comme processus de régulation.

- En compréhension écrite: I (intention) / L (langage)
  - utilisation des nerfs optiques

- En compréhension orale: I / L
  - utilisation des nerfs auditifs de l'oreille

2- Au niveau du poids relatif de chacun des aptitudes dans l'activité langagière générale : on estime qu'on fait ¾ de compréhension et ¼ d'expression. En ce qui concerne l'écrit, les activités d'expression écrite sont plus faible encore.

90/100 de C.E. 10/100 de E.E.

Pour cette raison on remarque que la compréhension progresse plus vite que l'expression .

3- Les différents aptitudes mettent en oeuvre différents aptitudes linguistiques:

1-à l'oral : n'importe quel arabophone peut comprendre n'importe quel autre arabophone qui parle le même dialecte mais il ne peut pas imiter sa façon de parler, ni son accent.

2-à l'écrit : on ne peut pas imiter la graphie, la présentation générale.

En ce qui concerne les éléments linguistiques, il y a également une différence entre l'écrit et l'oral, la compréhension et l'expression :

-La grammaire de l'écrit et la grammaire de l'oral ne sont pas les mêmes.

- Le passé simple n'existe pas à l'oral
- La négation à l'oral est souvent (sujet + verbe +pas...)
- La négation à l'écrit est toujours (sujet + ne + verbe + pas...)

-La conjugaison à l'oral est plus réduite par rapport à l'écrit (moins des formes à l'oral).

Les réalisations au niveau de l'évaluation par compétences sont:

- les types de questions d'examen pour les classes du brevet et dans toutes les séries du bac.
- une nouvelle élaboration des listes des compétences, une détermination de leurs éléments et de leurs origines, et une élaboration d'exemples-types.
- la formation d'enseignants des différentes disciplines et dans tous les cycles.
- l'élaboration de fiches techniques qui traitent de la notion de compétence, de ses origines et des principes de sa construction.

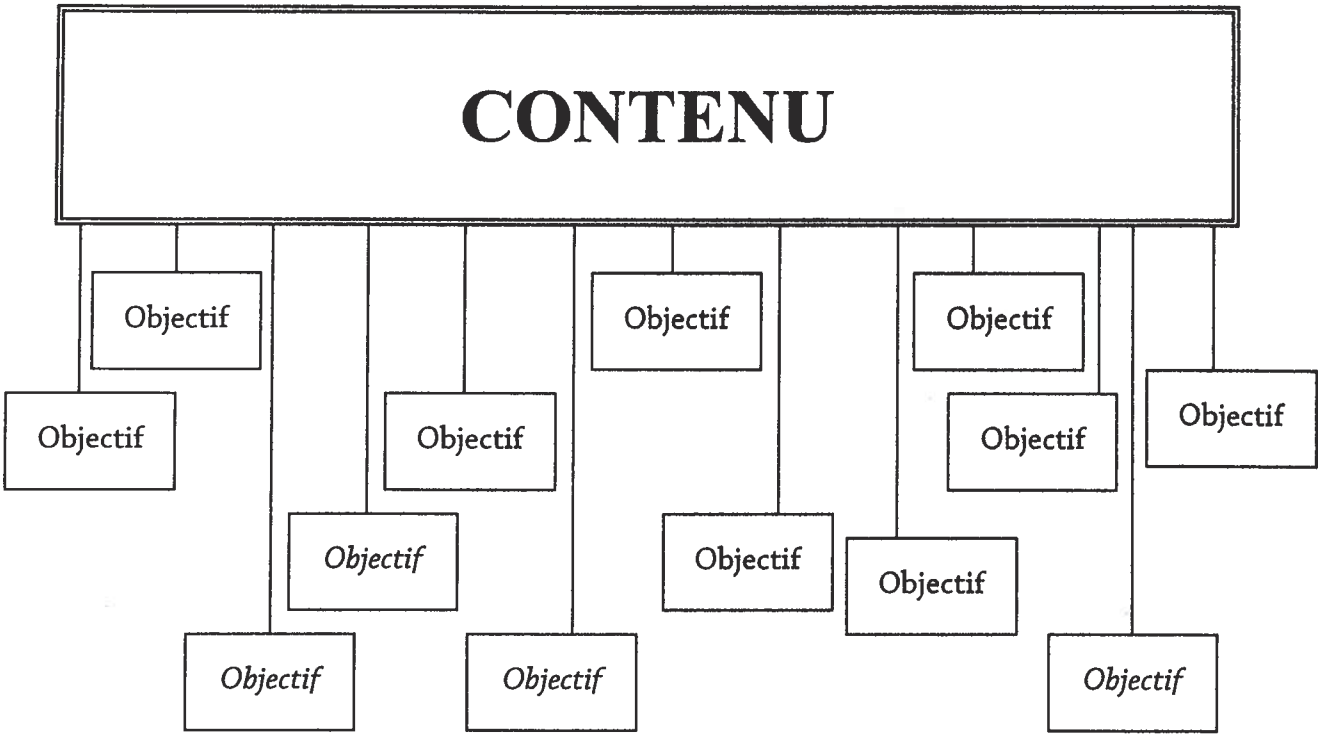
Le CRDP a poursuivi, durant la 1ère moitié de l'année 2004, le projet de l'évaluation de l'apprentissage qui accompagne le projet de la réforme des programmes. Il a formé des équipes propres à chaque discipline chargées d'élaborer les textes fondateurs de l'évaluation de l'apprentissage dans toutes les disciplines du programme et de la formation qui vise à doter les enseignants des compétences fondamentales qui leur permettent d'évaluer l'apprentissage dans tous les cycles de l'enseignement général pré-universitaire, le cycle préscolaire inclus. A partir de septembre 2004, 2 organisations mondiales, choisies en coopération avec les partenaires locaux, élaboreront un plan de travail qui vise à:

- créer un dispositif permanent pour le développement du système d'évaluation et des programmes
- institutionnaliser le système des examens officiels
- améliorer le système des examens officiels
- développer le matériel nécessaire
- former les enseignants concernés

- **Le projet d'informatisation des examens officiels.**

Ce projet vise à:

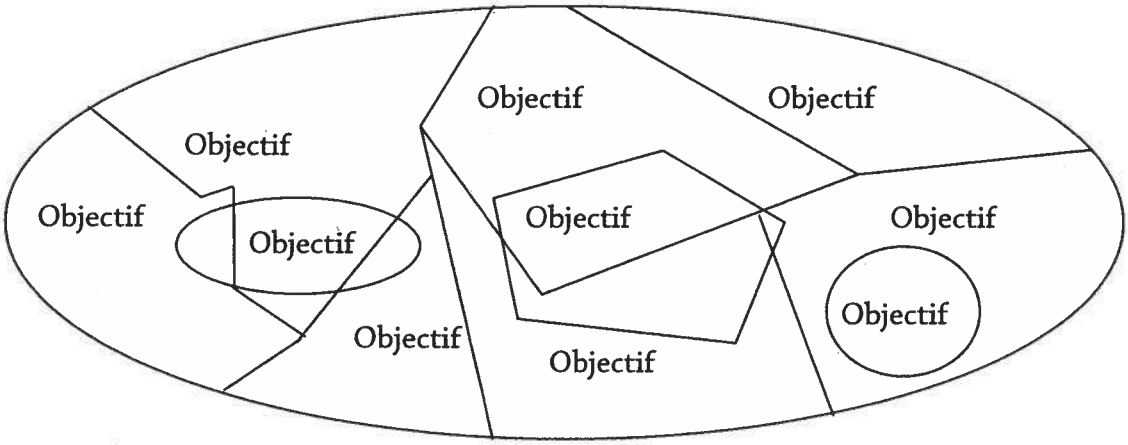
1. _____



2. _____

Une compétence n'est pas une juxtaposition (somme) d'objectifs spécifiques.

3. _____



Une compétence est un ensemble intégré d'objectifs spécifiques.

4. _____

Une compétence est une activité complexe dans une situation.

ANNEXE 3

LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PROFESSEURS DE LA LANGUE FRANCAISE

Université Paul-Valéry

Montpellier III

Thèse intitulée :

« L'Approche par Compétences au regard de l'enseignement du français au Liban »

Questionnaire adressé aux professeurs de la langue française en vue de l'obtention d'une thèse en Sciences du langage.

Ce questionnaire nous servira à déduire les conditions d'enseignement du français dans les écoles publiques. En outre, il nous permettra de mesurer le degré de réalisation du projet de « l'évaluation des programmes par compétences » décrit par le CRDP. Ces deux parties constituent le corpus de notre recherche.

Nous espérons pouvoir compter sur votre précieuse collaboration afin d'obtenir des réponses claires et précises.

Les chiffres qui précédent les questions posées n'ont rien à voir avec l'ordre préférentiel. Répondez selon votre opinion sans en tenir compte.

Vos réponses aux questions suivantes nous serons d'un grand secours. Nous vous remercions encore une fois de votre précieuse collaboration.

NB : Vous entourez la bonne réponse pour les QCM, concernant les questions ouvertes vous pouvez répondre en arabe si vous trouverez des difficultés de répondre en français.

GHOSN Rasha

Etudiante en 3ème année d'études doctorales dans le domaine des « Sciences du Langage » à l'université Paul-Valery Montpellier III.

Nom de l'établissement :.....

I. **Identité**

1. Nom et prénom :.....
2. Date de naissance :.....
3. Sexe :.....

4. Etat civil :
   - Célibataire
   - Marié(e)
   - Autre, précisez

II. Niveau d'études

1. Diplôme : Citez les plus hauts diplômes que vous avez acquis :

Diplôme	Ecole, Faculté, Université	Année

2. Etudes universitaires en cours :

Nom du diplôme en vue	Année universitaire	Université, facultés

III. Histoire professionnelle

1) Depuis combien d'années vous enseignez ?

.....

2) Quelle est la date de votre engagement dans cet établissement ?

.....

3) Vous avez enseigné dans d'autres établissements ?

.....

4) Selon vous, la fonction d'éducateur nécessite autant que d'autres un apprentissage sérieux ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) Avez-vous été préparé à ce que sera l'originalité de votre fonction ?

.....

6) Si oui, comment ?

- A l'école normale
- Par des stages
- Par des sessions
- Par des cours de formation
- Par votre établissement
- Autre, précisez

7) A votre avis vous lisez :

- Beaucoup
- Moyennement
- Peu
- Pas du tout

8) A votre avis, quel est le rôle du professeur dans la classe ?

- Il dispense le savoir
- Il anime un groupe
- Il surveille
- Autre, précisez

IV. Les méthodes d'enseignement

- A votre avis, les méthodes d'enseignement sont-elles responsables de la réussite ou de l'échec scolaire ?

  .....
  .....
  .....
  .....
  .....
  .....

- Laquelle des méthodes suivantes utilisez-vous et préférez-vous ?

  - La méthode traditionnelle
  - La méthode active
  - Les moyens audio-visuels
  - L'approche par compétences
  - Autre, précisez

V. La motivation des élèves et l'échec scolaire

1. D'après vous, qu'est-ce qui motive le plus l'enfant dans son travail ?

i. La crainte des punitions
ii. Les récompenses
iii. La honte de ne pas réussir aussi bien que les autres
iv. Les motifs affectifs
v. Le souci de l'avenir
vi. Autre, précisez

2. Y aurait-il d'après vous des causes purement scolaires, responsables de l'échec de l'enfant ? si oui, précisez

   a. Un enseignement très précoce
   b. Un enseignement collectif
   c. Des interventions maladroites des professeurs
   d. Des condamnations hâtives des enseignants
   e. Un règlement mal fait
   f. Des classes trop nombreuses
   g. Des programmes mal adaptés
   h. La démotivation des élèves
   i. Autres, précisez

3. Selon vous, la réussite de l'enfant dépend :

   A. De lui-même
   B. De ses professeurs
   C. De ses parents
   D. De ses fréquentations en dehors de l'école
   E. Autre, précisez

4. Comment réagissez-vous devant un élève qui ne donne pas un bon résultat ?

   a. Vous le traitez de paresseux

b. Vous le punissez

c. Vous essayer de comprendre sa situation particulière

d. Autre, précisez

VI. L'évaluation

1. Comment évaluez-vous vos élèves ?

.....
.....
.....
.....
.....

VII. La compétence et l'« Approche Par Compétences »(APC)

- Qu'entendez-vous par le terme « compétence » ? Et par « l'Approche Par Compétences » ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Auriez-vous une idée sur le projet de *« l'évaluation des compétences »* décrit par le CRDP ?

.....
.....
.....

- Si oui, comment définissez-vous ce projet ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

I. Interaction professeur-élève

1- Aimez-vous avoir des relations de camaraderies avec vos élèves ?

- Beaucoup
- Souvent
- Peu

2- Dans votre classe, encouragez- vous le travail des élèves par groupes ? A quel degré ?

- Souvent
- Parfois
- Jamais

3- Comment se fait la discussion dans la classe ?

- D'élève a élève

- Chaque question doit être adressée à vous
- Il n'y a pas de discussions

VIII. Avis sur le programme

1) A votre avis, le programme est adapté au niveau intellectuel moyen des élèves dans la classe, à un degré :

- Suffisant
- Plus que le moyen
- Moyen
- Faible

2) Selon vous, le programme est adapté aux aspirations futures de vos élèves, à un degré :

- Suffisant
- Plus que le moyen
- Moyen
- Faible

3) Du point de vue quantitatif, dans quelle mesure le programme est-il :

- Surchargé
- suffisant
- Insuffisant

IX. **Avis sur le manuel scolaire « Dire, Lire ».** (Manuel rédigé par le CRDP, présentant le livre officiel, national utilisé dans les écoles publiques libanaises).

1. Evaluez selon votre expérience le livre que vous avez entre les mains, du point de vue : contenu, composition, présentation générale

- o Très bien
- o Bien
- o Moyen
- o Médiocre

2. Dans quelle mesure comptez-vous sur le livre pour enseigner ?

- Complète
- Moyenne
- Partielle
- Minime

3. Avez- vous besoin, dans l'enseignement de votre matière de certains équipements pédagogiques ? si oui, lesquels ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. L'école vous assure-t- elle ces équipements ?

.....
.....
.....
.....

5. Comment le manuel scolaire « *Dire, Lire* » et le guide pédagogique traitent-t-ils et présentent-t-ils la notion de «compétence » ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

X. Renseignements généraux

A. Comment décrivez-vous votre établissement scolaire ?

1. Prestigieux
2. Normal
3. Pauvre

B. A votre avis, les disparités régionales constituent-elles un des facteurs responsables du redoublement scolaire ? Si oui, comment ?

.....
.....
.....
.....

C. Quel est l'effectif des élèves dans vos classes ?

1) Entre 15 et 25
2) Entre 25 et 35
3) Entre 35 et 45
4) Autre, précisez

D. Souffrez-vous du redoublement scolaire dans vos classes ?

.....
.....
.....
.....

E. A votre avis, a quoi est du le redoublement scolaire de l'élève ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci de votre collaboration.

Ghosn Rasha

Hassrouth

Université Paul-Valéry

Montpellier III

Thèse intitulée :

« L'Approche par Compétences au regard de l'enseignement du français au Liban »

Questionnaire adressé aux professeurs de la langue française en vue de l'obtention d'une thèse en Sciences du langage.

Ce questionnaire nous servira à déduire les conditions d'enseignement du français dans les écoles publiques. En outre, il nous permettra de mesurer le degré de réalisation du projet de « l'évaluation des programmes par compétences » décrit par le CRDP. Ces deux parties constituent le corpus de notre recherche.

Nous espérons pouvoir compter sur votre précieuse collaboration afin d'obtenir des réponses claires et précises.

Les chiffres qui précédent les questions posées n'ont rien à voir avec l'ordre préférentiel. Répondez selon votre opinion sans en tenir compte.

Vos réponses aux questions suivantes nous serons d'un grand secours. Nous vous remercions encore une fois de votre précieuse collaboration.

NB : Vous entourez la bonne réponse pour les QCM, concernant les questions ouvertes vous pouvez répondre en arabe si vous trouverez des difficultés de répondre en français.

GHOSN Rasha

Etudiante en 3eme année d'études doctorales dans le domaine des « Sciences du Langage » à l'université Paul-Valery Montpellier III.

Nom de l'établissement : École officielle de Hasbrouck

I. **Identité**

1. Nom et prénom : Hajj Chehadé, Fatmeh
2. Date de naissance : 11-1-1957
3. Sexe : féminin
4. Etat civil :
   - Célibataire
   - ⊙ Marié(e)
   - Autre, précisez

II. **Niveau d'études**

1. Diplôme : Citez les plus hauts diplômes que vous avez acquis :

Diplôme	Ecole, Faculté, Université	Année
• certificat de l'enseignement	Ecole normale primaire	1979
• Licence en philosophie générale	Université Libanaise	1982

2. Etudes universitaires en cours :

Nom du diplôme en vue	Année universitaire	Université, facultés

III. **Histoire professionnelle**

1) Depuis combien d'années vous enseignez ?

Depuis 30 ans

2) Quelle est la date de votre engagement dans cet établissement ?
1987

3) Vous avez enseigné dans d'autres établissements ?
Ecole officielle de Khoraïb – Ecole officielle de Sidoline

4) Selon vous, la fonction d'éducateur nécessite autant que d'autres un apprentissage sérieux ?

La fonction d'éducateur nécessite sûrement un apprentissage sérieux même plus que les autres fonctions puisqu'elle est l'un des éléments essentiels responsables de l'éducation et la culture des générations futures

5) Avez-vous été préparé à ce que sera l'originalité de votre fonction ?
oui

6) Si oui, comment ?
- ✗ A l'école normale
- ✗ Par des stages
- ✗ Par des sessions
- ✗ Par des cours de formation
- Par votre établissement
- Autre, précisez

7) A votre avis vous lisez :
- Beaucoup
- ✗ Moyennement
- Peu
- Pas du tout

8) A votre avis, quel est le rôle du professeur dans la classe ?
- ✗ Il dispense le savoir
- ✗ Il anime un groupe
- ✗ Il surveille
- Autre, précisez

IV. Les méthodes d'enseignement

- A votre avis, les méthodes d'enseignement sont-elles responsables de la réussite ou de l'échec scolaire ?

Les méthodes d'enseignement jouent un rôle important puisque les informations ne suffisent pas elles seules, la méthode avec laquelle seront communiquées ces informations aux étudiants pour autant une grande importance

- Laquelle des méthodes suivantes utilisez-vous et préférez-vous ?

  - La méthode traditionnelle
  - ∝ La méthode active
  - Les moyens audio-visuels
  - ∝ L'approche par compétences
  - Autre, précisez

V. La motivation des élèves et l'échec scolaire

1. D'après vous, qu'est-ce qui motive le plus l'enfant dans son travail ?

   ∝ i. La crainte des punitions
   ∝ ii. Les récompenses
   iii. La honte de ne pas réussir aussi bien que les autres
   ∝ iv. Les motifs affectifs
   v. Le souci de l'avenir
   vi. Autre, précisez

2. Y aurait-il d'après vous des causes purement scolaires, responsables de l'échec de l'enfant ? si oui, précisez

   a. Un enseignement très précoce
   b. Un enseignement collectif
   ∝ c. Des interventions maladroites des professeurs
   ∝ d. Des condamnations hâtives des enseignants

a ////
b //
c ////////
d ////
e ////
f ////////////
g
h

e. Un règlement mal fait
f. Des classes trop nombreuses
x g. Des programmes mal adaptés
x h. La démotivation des élèves
i. Autres, précisez

3. Selon vous, la réussite de l'enfant dépend :

x A. De lui-même
x B. De ses professeurs
x C. De ses parents
x D. De ses fréquentations en dehors de l'école
E. Autre, précisez

4. Comment réagissez-vous devant un élève qui ne donne pas un bon résultat ?

a. Vous le traitez de paresseux
b. Vous le punissez
x c. Vous essayer de comprendre sa situation particulière
d. Autre, précisez

VI. L'évaluation

1. Comment évaluez-vous vos élèves ?

Il y a plusieurs critères pour évaluer les élèves. Je prends en considération leur attitude en classe, leur participation, le degré d'attention. Le second critère se rapporte à leurs devoirs..... s'ils sont faits soigneusement ou avec négligence. Aussi, je prends en considération les récitations notées et sans doute l'effort et l'intention de l'élève pour progresser.

VII. La compétence et l'« Approche Par Compétences »(APC)

- Qu'entendez-vous par le terme « compétence » ? Et par « l'Approche Par Compétences » ?

La compétence est un savoir agir (savoir,....

savoir faire et savoir être) fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources.

- Auriez-vous une idée sur le projet de *« l'évaluation des compétences »* décrit par le CRDP ?

  Non.

- Si oui, comment définissez-vous ce projet ?

i. Interaction professeur-élève

1- Aimez-vous avoir des relations de camaraderies avec vos élèves ?

- Beaucoup
- ☒ Souvent
- Peu

2- Dans votre classe, encouragez- vous le travail des élèves par groupes ? A quel degré ?

- Souvent
- ☒ Parfois
- Jamais

3- Comment se fait la discussion dans la classe ?

- D'élève a élève
- Chaque question doit être adressée à vous
- Il n'y a pas de discussions

VIII. Avis sur le programme

1) A votre avis, le programme est adapté au niveau intellectuel moyen des élèves dans la classe, à un degré :

- Suffisant
- Plus que le moyen
- Moyen
- Faible

2) Selon vous, le programme est adapté aux aspirations futures de vos élèves, à un degré :

- Suffisant
- Plus que le moyen
- Moyen
- Faible

3) Du point de vue quantitatif, dans quelle mesure le programme est-il :

- Surchargé
- suffisant
- Insuffisant

IX. Avis sur le manuel scolaire « Dire, Lire ». (Manuel rédigé par le CRDP, présentant le livre officiel, national utilisé dans les écoles publiques libanaises).

1. Evaluez selon votre expérience le livre que vous avez entre les mains, du point de vue : contenu, composition, présentation générale

- Très bien
- Bien
- Moyen
- Médiocre

2. Dans quelle mesure comptez-vous sur le livre pour enseigner ?

- Complète
- x Moyenne
- Partielle
- Minime

3. Avez- vous besoin, dans l'enseignement de votre matière de certains équipements pédagogiques ? si oui, lesquels ?

Oui, comme les cassettes enregistrées
Des illustrations
Des documents
Des contes et des bandes dessinnées

4. L'école vous assure-t- elle ces équipements ?

Non.

5. Comment le manuel scolaire « *Dire, Lire* » et le guide pédagogique traitent-t-ils et présentent-t-ils la notion de «compétence » ?

Le manuel et le guide traitent et présentent la notion de "compétences" d'une manière assendante des thèmes simples aux thèmes plus compliqués.

X. Renseignements généraux

A. Comment décrivez-vous votre établissement scolaire ?

1. Prestigieux
2. Normal
3. Pauvre

B. A votre avis, les disparités régionales constituent-elles un des facteurs responsables du redoublement scolaire ? Si oui, comment ?

Oui, puisque la pauvreté et l'ignorance peuvent influencer le redoublement.

C. Quel est l'effectif des élèves dans vos classes ?

1) Entre 15 et 25
2) Entre 25 et 35
3) Entre 35 et 45
4) Autre, précisez

D. Souffrez-vous du redoublement scolaire dans vos classes ?

Oui, ça depend d'une classe à autre

E. A votre avis, a quoi est du le redoublement scolaire de l'élève ?

Le redoublement scolaire de l'élève est du à mon avis à une faiblesse dans la formation de base d'une part, et à la non-chalance d'autre part

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration.

Ghosn Rasha

sibline

Université Paul-Valéry

Montpellier III

Thèse intitulée :

« L'Approche par Compétences au regard de l'enseignement du français au Liban »

Questionnaire adressé aux professeurs de la langue française en vue de l'obtention d'une thèse en Sciences du langage.

Ce questionnaire nous servira à déduire les conditions d'enseignement du français dans les écoles publiques. En outre, il nous permettra de mesurer le degré de réalisation du projet de « l'évaluation des programmes par compétences » décrit par le CRDP. Ces deux parties constituent le corpus de notre recherche.

Nous espérons pouvoir compter sur votre précieuse collaboration afin d'obtenir des réponses claires et précises.

Les chiffres qui précédent les questions posées n'ont rien à voir avec l'ordre préférentiel. Répondez selon votre opinion sans en tenir compte.

Vos réponses aux questions suivantes nous serons d'un grand secours. Nous vous remercions encore une fois de votre précieuse collaboration.

NB : Vous entourez la bonne réponse pour les QCM, concernant les questions ouvertes vous pouvez répondre en arabe si vous trouverez des difficultés de répondre en français.

GHOSN Rasha

Etudiante en 3ème année d'études doctorales dans le domaine des « Sciences du Langage » à l'université Paul-Valery Montpellier III.

Nom de l'établissement : Ecole officielle de Siliana.

I. **Identité**

1. Nom et prénom : Amenah Chaouch - Eldoline
2. Date de naissance : 1950
3. Sexe : feminin
4. Etat civil :
   - Célibataire —
   - Marié(e) mariée
   - Autre, précisez —

II. **Niveau d'études**

1. Diplôme : Citez les plus hauts diplômes que vous avez acquis :

Diplôme	Ecole, Faculté, Université	Année
	Ecole normale	

2. Etudes universitaires en cours :

Nom du diplôme en vue	Année universitaire	Université, facultés
—	—	—

III. **Histoire professionnelle**

1) Depuis combien d'années vous enseignez ?

Depuis 41 années

2) Quelle est la date de votre engagement dans cet établissement ?
1969

3) Vous avez enseigné dans d'autres établissements ?
en plusieurs écoles officielles

4) Selon vous, la fonction d'éducateur nécessite autant que d'autres un apprentissage sérieux ?
Bien sûr la fonction d'éducateur nécessite autant que d'autres un apprentissage sérieux et précis et bien appliqué.

5) Avez-vous été préparé à ce que sera l'originalité de votre fonction ?
oui par la lecture et la réunion

6) Si oui, comment ?
- ✗ A l'école normale
- ✗ Par des stages
- ✗ Par des sessions
- ✗ Par des cours de formation
- ✗ Par votre établissement
- ❖ Autre, précisez par l'intermédiaire des différentes librairies et le centre culturel français et par les assistances culturelles françaises

7) A votre avis vous lisez :
- ✗ Beaucoup
- ➢ Moyennement
- ➢ Peu
- ➢ Pas du tout

8) A votre avis, quel est le rôle du professeur dans la classe ?
- ✗ Il dispense le savoir ✗ oui
- ✗ Il anime un groupe ✗ oui
- ✗ Il surveille oui ✗
- • Autre, précisez Il répète et recommence l'explication des leçons d'une façon plus simple.

IV. Les méthodes d'enseignement

- A votre avis, les méthodes d'enseignement sont-elles responsables de la réussite ou de l'échec scolaire ?

A mon avis les méthodes d'enseignement les plus précises et les plus détaillées et claires sont les responsables de la réussite des élèves

- Laquelle des méthodes suivantes utilisez-vous et préférez-vous ?

  - ▪ La méthode traditionnelle
  - X La méthode active
  - X Les moyens audio-visuels
  - X L'approche par compétences
  - ▪ Autre, précisez par la Concentration et la répétition et l'assurance de compréhension.

V. La motivation des élèves et l'échec scolaire

1. D'après vous, qu'est-ce qui motive le plus l'enfant dans son travail ?

   i. La crainte des punitions
   ii. X Les récompenses
   iii. X La honte de ne pas réussir aussi bien que les autres
   iv. Les motifs affectifs
   v. X Le souci de l'avenir
   vi. Autre, précisez : la réalisation un bon avenir et une très bonne fonction

2. Y aurait-il d'après vous des causes purement scolaires, responsables de l'échec de l'enfant ? si oui, précisez

   a. Un enseignement très précoce
   b. Un enseignement collectif
   c. X Des interventions maladroites des professeurs
   d. X Des condamnations hâtives des enseignants
   e. de négliger ceux qui sont moyens et ceux qui sont un peu studieux et malpliques

e. Un règlement mal fait ✓
f. Des classes trop nombreuses ✗
g. Des programmes mal adaptés ✗
h. La démotivation des élèves ✗ oui
i. Autres, précisez

3. Selon vous, la réussite de l'enfant dépend :

A. De lui-même ✗ oui
B. De ses professeurs ✗ oui
C. De ses parents ✗ ✗ oui
D. De ses fréquentations en dehors de l'école ✗ oui
E. Autre, précisez de la lecture et de la révision

4. Comment réagissez-vous devant un élève qui ne donne pas un bon résultat ?

a. Vous le traitez de paresseux
b. Vous le punissez
✗ c. Vous essayer de comprendre sa situation particulière oui
d. Autre, précisez
je l'encourage pour être mieux

VI. L'évaluation

1. Comment évaluez-vous vos élèves ?

D'après leurs compréhensions et de leurs participations dans les devoirs et les lectures

VII. La compétence et l'« Approche Par Compétences »(APC)

- Qu'entendez-vous par le terme « compétence » ? Et par « l'Approche Par Compétences » ?

la (la) compétence c'est savoir tout et de comprendre rapidement les leçons, en plus l'esprit précoce chez les élèves

.....
.....
.....
.....
.....

- Auriez-vous une idée sur le projet de *« l'évaluation des compétences »* décrit par le CRDP ?

La compétence, c'est la perfection dans le comportement dans tous les domaines. scientifiques sociaux et spirituels

- Si oui, comment définissez-vous ce projet ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

i. Interaction professeur-élève

1- Aimez-vous avoir des relations de camaraderies avec vos élèves ?

- Beaucoup ✓ Oui
- Souvent
- Peu

2- Dans votre classe, encouragez- vous le travail des élèves par groupes ? A quel degré ?

- Souvent ✓ Oui
- Parfois
- Jamais

3- Comment se fait la discussion dans la classe ?

- D'élève a élève oui
- Chaque question doit être adressée à vous
- Il n'y a pas de discussions

VIII. Avis sur le programme

1) A votre avis, le programme est adapté au niveau intellectuel moyen des élèves dans la classe, à un degré :

- Suffisant oui
- Plus que le moyen
- Moyen
- Faible

2) Selon vous, le programme est adapté aux aspirations futures de vos élèves, à un degré :

- Suffisant oui
- Plus que le moyen oui
- Moyen
- Faible

3) Du point de vue quantitatif, dans quelle mesure le programme est-il :

- Surchargé
- suffisant oui
- Insuffisant

IX. Avis sur le manuel scolaire « Dire, Lire ». (Manuel rédigé par le CRDP, présentant le livre officiel, national utilisé dans les écoles publiques libanaises).

1. Evaluez selon votre expérience le livre que vous avez entre les mains, du point de vue : contenu, composition, présentation générale

- Très bien
- Bien
- Moyen
- Médiocre

2. Dans quelle mesure comptez-vous sur le livre pour enseigner ?

- Complète
- Moyenne ✓ Oui
- Partielle
- Minime

3. Avez- vous besoin, dans l'enseignement de votre matière de certains équipements pédagogiques ? si oui, lesquels ?

photos Tableau : Craies
Colorées : peintures :
schémas :

4. L'école vous assure-t- elle ces équipements ?

Oui

5. Comment le manuel scolaire « *Dire, Lire* » et le guide pédagogique traitent-t-ils et présentent-t-ils la notion de «compétence » ?

j'aide les élèves à trouver
les solutions correctes
pendant les fautes et les
mal solutions

X. Renseignements généraux

A. Comment décrivez-vous votre établissement scolaire ?

1. Prestigieux
2. Normal Oui X
3. Pauvre

B. A votre avis, les disparités régionales constituent-elles un des facteurs responsables du redoublement scolaire ? Si oui, comment ?

Oui sur la disparité régionale propoque le rédoublement scolaire à cause de l'absence des élèves et de ne pas suivre leurs études

C. Quel est l'effectif des élèves dans vos classes ?

1) Entre 15 et 25 X Oui
2) Entre 25 et 35
3) Entre 35 et 45
4) Autre, précisez

D. Souffrez-vous du redoublement scolaire dans vos classes ?

Oui je n'accepte pas ça et je souffre du redoublement

E. A votre avis, a quoi est du le redoublement scolaire de l'élève ?

de la guerre civile des problème et des maladies des enseignants

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration.

Ghosn Rasha

chhei.

Université Paul-Valéry

Montpellier III

Thèse intitulée :

« L'Approche par Compétences au regard de l'enseignement du français au Liban »

Questionnaire adressé aux professeurs de la langue française en vue de l'obtention d'une thèse en Sciences du langage.

Ce questionnaire nous servira à déduire les conditions d'enseignement du français dans les écoles publiques. En outre, il nous permettra de mesurer le degré de réalisation du projet de « l'évaluation des programmes par compétences » décrit par le CRDP. Ces deux parties constituent le corpus de notre recherche.

Nous espérons pouvoir compter sur votre précieuse collaboration afin d'obtenir des réponses claires et précises.

Les chiffres qui précédent les questions posées n'ont rien à voir avec l'ordre préférentiel. Répondez selon votre opinion sans en tenir compte.

Vos réponses aux questions suivantes nous serons d'un grand secours. Nous vous remercions encore une fois de votre précieuse collaboration.

NB : Vous entourez la bonne réponse pour les QCM, concernant les questions ouvertes vous pouvez répondre en arabe si vous trouverez des difficultés de répondre en français.

GHOSN Rasha

Etudiante en 3ème année d'études doctorales dans le domaine des « Sciences du Langage » à l'université Paul-Valery Montpellier III.

Nom de l'établissement : Deuxième école officielle, section: francais

I. **Identité**

1. Nom et prénom : ABDALLAH Soubhya.
2. Date de naissance : 1952
3. Sexe : femelle
4. Etat civil :
   - Célibataire
   - ◉ Marié(e)
   - Autre, précisez

II. Niveau d'études

1. Diplôme : Citez les plus hauts diplômes que vous avez acquis :

Diplôme	Ecole, Faculté, Université	Année
	Ecole normale	1973

2. Etudes universitaires en cours :

Nom du diplôme en vue	Année universitaire	Université, facultés

III. **Histoire professionnelle**

1) Depuis combien d'années vous enseignez ?

J'enseigne depuis une trentaine d'année.

2) Quelle est la date de votre engagement dans cet établissement ?
En 2004

3) Vous avez enseigné dans d'autres établissements ?
Oui, j'ai déjà enseigné dans d'autres écoles officielles

4) Selon vous, la fonction d'éducateur nécessite autant que d'autres un apprentissage sérieux ?
Bien sûr, la fonction d'un éducateur nécessite ~~beaucoup~~ un apprentissage sérieux qui vise à développer les compétences d'un tel apprenant.

5) Avez-vous été préparé à ce que sera l'originalité de votre fonction ?
On a déjà suivi une formation à l'école normale pour trois ans.

6) Si oui, comment ?
- ❖ A l'école normale
- ❖ Par des stages
- ❖ Par des sessions
- ❖ Par des cours de formation
- ❖ Par votre établissement
- ❖ Autre, précisez

7) A votre avis vous lisez :
- ➢ Beaucoup
- ➢ Moyennement
- ➢ Peu
- ➢ Pas du tout

8) A votre avis, quel est le rôle du professeur dans la classe ?
- Il dispense le savoir
- Il anime un groupe
- Il surveille
- Autre, précisez

IV. Les méthodes d'enseignement

- A votre avis, les méthodes d'enseignement sont-elles responsables de la réussite ou de l'échec scolaire ?

Certes, les méthodes d'enseignement ont un rôle essentiel dans l'échec ou la réussite mais on ne peut pas soustraire le rôle de l'apprenant même et de son entourage familial ; bref, le tout sera complémentaire.

- Laquelle des méthodes suivantes utilisez-vous et préférez-vous ?

  - La méthode traditionnelle
  - La méthode active
  - Les moyens audio-visuels
  - L'approche par compétences
  - Autre, précisez

V. La motivation des élèves et l'échec scolaire

1. D'après vous, qu'est-ce qui motive le plus l'enfant dans son travail ?

   i. La crainte des punitions
   ii. Les récompenses
   iii. La honte de ne pas réussir aussi bien que les autres
   iv. Les motifs affectifs
   v. Le souci de l'avenir
   vi. Autre, précisez

2. Y aurait-il d'après vous des causes purement scolaires, responsables de l'échec de l'enfant ? si oui, précisez

   a. Un enseignement très précoce
   b. Un enseignement collectif
   c. Des interventions maladroites des professeurs
   d. Des condamnations hâtives des enseignants

e. Un règlement mal fait
f. Des classes trop nombreuses
g. Des programmes mal adaptés
h. La démotivation des élèves
i. Autres, précisez

3. Selon vous, la réussite de l'enfant dépend :

A. De lui-même
B. De ses professeurs
C. De ses parents
D. De ses fréquentations en dehors de l'école
E. Autre, précisez

4. Comment réagissez-vous devant un élève qui ne donne pas un bon résultat ?

a. Vous le traitez de paresseux
b. Vous le punissez
c. Vous essayer de comprendre sa situation particulière
d. Autre, précisez

VI. L'évaluation

1. Comment évaluez-vous vos élèves ?

A la fin de chaque module, je fais une evaluation formative pour m'assurer du degré d'acquisition chez les apprenants. Ensuite, j'essaie d'analyser les lacunes de chaque apprenant, pour pouvoir leur compenser le manque afin d'arriver à l'evaluation sommative.

VII. La compétence et l'« Approche Par Compétences »(APC)

- Qu'entendez-vous par le terme « compétence » ? Et par « l'Approche Par Compétences » ?

Je comprends par compétence, l'information que doit acquérir l'élève que ce soit

orale ou écrite. L'essentiel c'est de passer de la compétence orale à la compétence écrite. En un mot, on doit faire donner à l'apprenant un savoir-faire.

- Auriez-vous une idée sur le projet de *« l'évaluation des compétences »* décrit par le CRDP ?

D'habitude, je fais l'évaluation de mes élèves suivant leurs compétences et suivant mon apprentissage.

- Si oui, comment définissez-vous ce projet ?

Désolé, je n'ai pas une idée détaillée de ce projet.

i. Interaction professeur-élève

1- Aimez-vous avoir des relations de camaraderies avec vos élèves ?

- Beaucoup
- (Souvent)
- Peu

2- Dans votre classe, encouragez- vous le travail des élèves par groupes ? A quel degré ?

- Souvent
- (Parfois)
- Jamais

3- Comment se fait la discussion dans la classe ?

- (•) D'élève à élève
- Chaque question doit être adressée à vous
- Il n'y a pas de discussions

VIII. Avis sur le programme

1) A votre avis, le programme est adapté au niveau intellectuel moyen des élèves dans la classe, à un degré :

- Suffisant
- (•) Plus que le moyen
- Moyen
- Faible

2) Selon vous, le programme est adapté aux aspirations futures de vos élèves, à un degré :

- Suffisant
- Plus que le moyen
- (•) Moyen
- Faible

3) Du point de vue quantitatif, dans quelle mesure le programme est-il :

- (•) Surchargé
- suffisant
- Insuffisant

IX. Avis sur le manuel scolaire « Dire, Lire ». (Manuel rédigé par le CRDP, présentant le livre officiel, national utilisé dans les écoles publiques libanaises).

1. Evaluez selon votre expérience le livre que vous avez entre les mains, du point de vue : contenu, composition, présentation générale

- o Très bien
- o Bien
- (o) Moyen
- o Médiocre

2. Dans quelle mesure comptez-vous sur le livre pour enseigner ?

- Complète
- (Moyenne)
- Partielle
- Minime

3. Avez- vous besoin, dans l'enseignement de votre matière de certains équipements pédagogiques ? si oui, lesquels ?

Malheureusement, les écoles officielles souffre d'une négligence affreuse dans le domaine de l'équipement pédagogique, que de fait les supports audio-visuels ne trouvent pas leurs réalisation à l'école par manque soit des radio-cassettes ou des cassettes ou C.D-roms même

4. L'école vous assure-t- elle ces équipements ?

Ce n'est pas la faute à l'école même mais c'est celle du ministère de l'éducation.
On ne trouve pas les mêmes problèmes à l'école privée

5. Comment le manuel scolaire « *Dire, Lire* » et le guide pédagogique traitent-t-ils et présentent-t-ils la notion de «compétence » ?

Le manuel de la classe EB6 est très bien traité, avec son guide pédagogique mais celui de la classe EB7 n'est pas de même performance, surtout puisque le guide pédagogique qui ne comprend que des réponses simples aux questions posées dans le manuel de l'apprenant.

X. Renseignements généraux

A. Comment décrivez-vous votre établissement scolaire ?

1. Prestigieux
2. Normal
3. Pauvre

B. A votre avis, les disparités régionales constituent-elles un des facteurs responsables du redoublement scolaire ? Si oui, comment ?

Oui, on trouve des régions qui s'intéressent au commerce beaucoup plus qu'à l'instruction.

C. Quel est l'effectif des élèves dans vos classes ?

1) Entre 15 et 25
2) Entre 25 et 35
3) Entre 35 et 45
4) Autre, précisez

D. Souffrez-vous du redoublement scolaire dans vos classes ?

Chaque classe comprend des élèves nouveaux et d'autres qui redoublent, notre devoir nécessite qu'on les supporter.

E. A votre avis, a quoi est du le redoublement scolaire de l'élève ?

Le redoublement scolaire de l'école l'élève est du à plusieurs facteurs tels que l'école avec le professeur ont une certaine responsabilité à ce point-ci mais on ne peut oublier le rôle

de l'élève même à suivre les consignes de l'école et le facteur essentiel telque les parents de cet élève qui doivent le surveiller.

Merci de votre collaboration.

Ghosn Rasha

Université Paul-Valéry

Montpellier III

Thèse intitulée :

« L'Approche par Compétences au regard de l'enseignement du français au Liban »

Questionnaire adressé aux professeurs de la langue française en vue de l'obtention d'une thèse en Sciences du langage.

Ce questionnaire nous servira à déduire les conditions d'enseignement du français dans les écoles publiques. En outre, il nous permettra de mesurer le degré de réalisation du projet de « l'évaluation des programmes par compétences » décrit par le CRDP. Ces deux parties constituent le corpus de notre recherche.

Nous espérons pouvoir compter sur votre précieuse collaboration afin d'obtenir des réponses claires et précises.

Les chiffres qui précédent les questions posées n'ont rien à voir avec l'ordre préférentiel. Répondez selon votre opinion sans en tenir compte.

Vos réponses aux questions suivantes nous serons d'un grand secours. Nous vous remercions encore une fois de votre précieuse collaboration.

NB : Vous entourez la bonne réponse pour les QCM, concernant les questions ouvertes vous pouvez répondre en arabe si vous trouverez des difficultés de répondre en français.

GHOSN Rasha

Etudiante en 3eme année d'études doctorales dans le domaine des « Sciences du Langage » à l'université Paul-Valery Montpellier III.

Nom de l'établissement : Ecole officielle de Mouqaïrich

I. **Identité**

1. Nom et prénom : Darwich, Badiaa
2. Date de naissance : 1955
3. Sexe : Femelle
4. Etat civil :
   - Célibataire
   - ✓ Marié(e)
   - Autre, précisez

II. **Niveau d'études**

1. Diplôme : Citez les plus hauts diplômes que vous avez acquis :

Diplôme	Ecole, Faculté, Université	Année
	6ème année universitaire	1974

2. Etudes universitaires en cours :

Nom du diplôme en vue	Année universitaire	Université, facultés

III. **Histoire professionnelle**

1) Depuis combien d'années vous enseignez ?

28 ans

2) Quelle est la date de votre engagement dans cet établissement ?
.....12 janvier 1973.....

3) Vous avez enseigné dans d'autres établissements ?
oui.....

4) Selon vous, la fonction d'éducateur nécessite autant que d'autres un apprentissage sérieux ?
...oui.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) Avez-vous été préparé à ce que sera l'originalité de votre fonction ?
...non...oui.....

6) Si oui, comment ?
- ❖ A l'école normale
- ❖ Par des stages
- ❖ Par des sessions
- ❖ Par des cours de formation
- ❖ Par votre établissement
- ❖ Autre, précisez

7) A votre avis vous lisez :
- ➢ Beaucoup
- ➢ Moyennement
- ➢ Peu
- ➢ Pas du tout

8) A votre avis, quel est le rôle du professeur dans la classe ?
- Il dispense le savoir
- Il anime un groupe
- Il surveille
- Autre, précisez

IV. Les méthodes d'enseignement

- A votre avis, les méthodes d'enseignement sont-elles responsables de la réussite ou de l'échec scolaire ?
  Elles sont responsables de la réussite de l'école
  .....
  .....
  .....
  .....

- Laquelle des méthodes suivantes utilisez-vous et préférez-vous ?

  - La méthode traditionnelle
  - ✓ La méthode active
  - Les moyens audio-visuels
  - L'approche par compétences
  - Autre, précisez

V. La motivation des élèves et l'échec scolaire

1. D'après vous, qu'est-ce qui motive le plus l'enfant dans son travail ?

   i. La crainte des punitions
   ii. Les récompenses
   iii. La honte de ne pas réussir aussi bien que les autres
   iv. Les motifs affectifs
   v. Le souci de l'avenir
   vi. Autre, précisez

2. Y aurait-il d'après vous des causes purement scolaires, responsables de l'échec de l'enfant ? si oui, précisez

   a. Un enseignement très précoce
   b. Un enseignement collectif
   c. Des interventions maladroites des professeurs
   d. Des condamnations hâtives des enseignants

e. Un règlement mal fait
f. Des classes trop nombreuses
g. Des programmes mal adaptés
h. La démotivation des élèves
i. Autres, précisez

3. Selon vous, la réussite de l'enfant dépend :

A. De lui-même
B. De ses professeurs
C. De ses parents
D. De ses fréquentations en dehors de l'école
E. Autre, précisez

4. Comment réagissez-vous devant un élève qui ne donne pas un bon résultat ?

a. Vous le traitez de paresseux
b. Vous le punissez
c. Vous essayer de comprendre sa situation particulière
d. Autre, précisez

VI. L'évaluation

1. Comment évaluez-vous vos élèves ?

J'évalue mes élèves d'après leur réaction en classe et d'après ~~leur~~ acquisitions (l'acquisition des compétences)

VII. La compétence et l'« Approche Par Compétences »(APC)

- Qu'entendez-vous par le terme « compétence » ? Et par « l'Approche Par Compétences » ?

compétence : capacité, Aptitude à faire quelque chose
Approche par compétences : l'enseignement des compétences et l'acquisition de ces compétences

.....
.....
.....
.....
.....

- Auriez-vous une idée sur le projet de *« l'évaluation des compétences »* décrit par le CRDP ?

  l'idée que j'ai n'est pas suffisante.

- Si oui, comment définissez-vous ce projet ?

  .....
  .....
  .....
  .....
  .....
  .....
  .....
  .....

i. Interaction professeur-élève

1- Aimez-vous avoir des relations de camaraderies avec vos élèves ?

- ☑ Beaucoup
- ▪ Souvent
- ▪ Peu

2- Dans votre classe, encouragez- vous le travail des élèves par groupes ? A quel degré ?

- ☑ Souvent
- ▪ Parfois
- ▪ Jamais

2. Dans quelle mesure comptez-vous sur le livre pour enseigner ?

- Complète
- ✗ Moyenne
- Partielle
- Minime

3. Avez- vous besoin, dans l'enseignement de votre matière de certains équipements pédagogiques ? si oui, lesquels ?

oui
film, cassette

4. L'école vous assure-t- elle ces équipements ?

Pas toujours

5. Comment le manuel scolaire « *Dire, Lire* » et le guide pédagogique traitent-t-ils et présentent-t-ils la notion de «compétence » ?

3- Comment se fait la discussion dans la classe ?

- D'élève à élève
- Chaque question doit être adressée à vous
- Il n'y a pas de discussions

VIII. Avis sur le programme

1) A votre avis, le programme est adapté au niveau intellectuel moyen des élèves dans la classe, à un degré :

- Suffisant
- Plus que le moyen
- Moyen
- Faible

2) Selon vous, le programme est adapté aux aspirations futures de vos élèves, à un degré :

- Suffisant
- Plus que le moyen
- Moyen
- Faible

3) Du point de vue quantitatif, dans quelle mesure le programme est-il :

- Surchargé
- suffisant
- Insuffisant

IX. Avis sur le manuel scolaire « Dire, Lire ». (Manuel rédigé par le CRDP, présentant le livre officiel, national utilisé dans les écoles publiques libanaises).

1. Evaluez selon votre expérience le livre que vous avez entre les mains, du point de vue : contenu, composition, présentation générale

- Très bien
- Bien
- Moyen
- Médiocre

X. Renseignements généraux

A. Comment décrivez-vous votre établissement scolaire ?

1. Prestigieux
2. Normal
3. Pauvre

B. A votre avis, les disparités régionales constituent-elles un des facteurs responsables du redoublement scolaire ? Si oui, comment ?

oui. Dans les villes par exemples on est plus proche de toutes les nouveautés les écoles sont mieux equipées et les profs sont mieux informés de tout ce qui est nouveau dans le domaine de l'enseignement

C. Quel est l'effectif des élèves dans vos classes ?

1) Entre 15 et 25
2) Entre 25 et 35
3) Entre 35 et 45
4) Autre, précisez moins que 10

D. Souffrez-vous du redoublement scolaire dans vos classes ?

oui bien sur

E. A votre avis, a quoi est du le redoublement scolaire de l'élève ?

est à l'ignorance des parents au niveau faible des élèves qui ne peuvent pas toujours aider leurs enfants.

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration.

Ghosn Rasha

ANNEXE 4

LE TEST DIAGNOSTIC, LA RÉVISION EFFECTUÉE, L'ACTIVITÉ TRAVAILLÉE

Test diagnostic

1- Réécrivez le texte en mettant la ponctuation manquante.

Attention aux majuscules

Vincent a reçu un vélo neuf en cadeau d'anniversaire…quelle merveille…sur la place…Béatrice joue a la marelle avec Nicole…Patrick et Thierry font de la planche à roulettes…Didier joue au ballon avec Rémi…voici Vincent sur son beau vélo neuf…tous s'arrêtent de jouer…oh…regardez Vincent…comme son vélo est beau…tu as vu le guidon et le changement de vitesse…

Dis…Vincent, tu me le prêtes…demande Patrick…

Oh…non…c'est un vélo neuf…si je te le prête…tu risques de l'abimer. (Dire, Lire, 1999, p.25).

2- "le", "la", ou "les"? Ecrivez devant chaque nom le déterminant convenable:

…directrice de notre école habite dans…maison qui est juste à côté du grand supermarché du village.

"…langue française est très difficile à apprendre"; dit Ghenwa.

…masque a besoin deux grands fils élastiques.

…élèves de …classe d'Eb5 sont studieux.

3- Complétez les phrases du texte suivant à l'aide des prépositions: de - à - pour-par -dans.

Pas d'Ernestine…la sortie…l'école. Elle avait dû être retardée. Fallait-il l'attendre? Ou aller… à sa rencontre?

Les camarades…classe s'étaient dispersés…petits groupes.

Marcher seule ...la rue lui donnait un vif sentiment d'indépendance. Il faisait très beau. Des nuages étaient suspendus...le ciel bleu. (Dire, Lire. 1999, p.47).

4- Ecrivez les terminaisons des participes passés.

Le docteur est ven...ce matin. Quand il est rentr...dans ma chambre, j'ai pleur...parce j'avais mal à la tete.

Rima est rentr... tard à la maison.

Tous les élèves ont obtenu...de bonnes notes.

Ghenwa est venu...me rendre visite.

5- Ce texte comporte des répétitions. Réécrivez-le en remplaçant le groupe nominal souligné par le pronom personnel convenable:

Pour fabriquer des masques on a besoin des assiettes en carton. Ces assiettes en carton coûtent 20,000L.L. Les élèves n'ont pas d'argent pour acheter ces assiettes en carton. Les élèves vous demandent de leur fournir ces assiettes. Les élèves vous en remercient d'avance.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6- Classez dans un tableau, les mots et les expressions de la liste suivante, ceux qui indiquent le présent, ceux qui indiquent le passé et ceux qui indiquent le futur.

Après-demain, autrefois, il y a longtemps, avant-hier, plus tard, dans trois jours, en ce moment, maintenant.

7- N° 3

2 - *Dans le texte suivant, relevez les noms et classez-les dans deux colonnes: les noms propres, les noms communs.*

Hier, c'était mon anniversaire: j'ai eu dix ans. Ma grand-mère Rosalie m'a offert des histoires du monstre Archnouf, mon oncle Alfred un train électrique et ma tante Alicia la bicyclette dont je rêvais. Puis, nous sommes tous allés au restaurant Piscou pour faire la fête.

3 - *Cherchez, sur la carte, 6 noms de pays et donnez le nom de leurs habitants.*

Exemple:

la France : les Français.

8- N°3

3- Agir et réagir

1 - ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***

2 - ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
du chocolat chaud et un gâteau aux noix, une tranche de pastèque ou des biscuits?

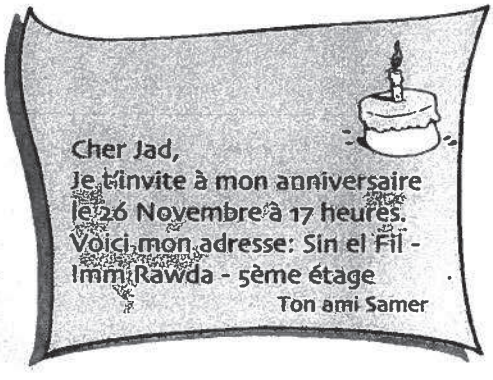
3 - C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.
On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit:
"Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"

- ***Que faites-vous?***
Ecrivez la recette de la limonade.
Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.

9- P. 23 n 2

- Ce n'est pas moi. (réponse à une question)

2 - ***Dans la carte d'invitation suivante, relevez l'émetteur, le récepteur et le message.***



10- Adressez une lettre à vos camarades de la section B en leur proposant une sortie en fin d'année et demandez-leur de vous répondre le plus rapidement possible.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

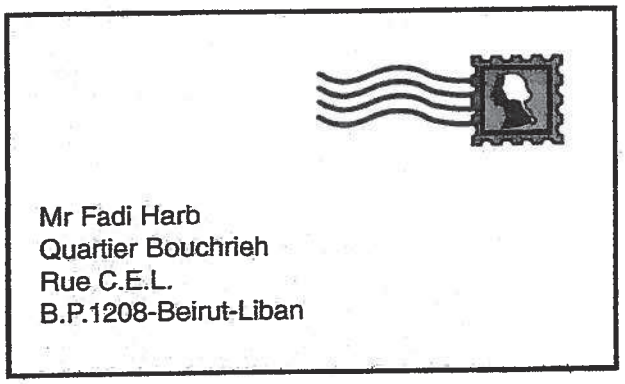
.....

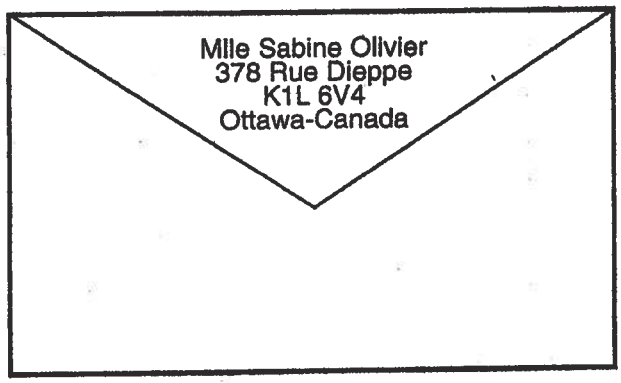
.....

.....

3• ***Adressez une lettre au directeur de l'école lui demandant l'autorisation d'organiser une fête à l'occasion de la fin de l'année.***

• Attention! Avant d'envoyer vos lettres il faut les mettre sous enveloppe et écrire le nom du destinataire et son adresse, ainsi que votre nom et votre adresse.





Si vous voulez poster votre lettre n'oubliez pas de coller un timbre sur l'enveloppe.

Fiche-guide de relecture:

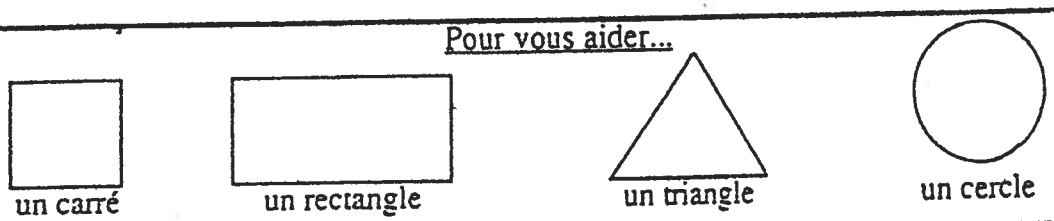
Après avoir terminé la lettre, vérifiez si:

- vous avez écrit la date et le lieu
- vous avez signé au bas de la page
- vous avez utilisé les formules d'interpellation et de politesse convenables.
- vous avez placé les signes de ponctuation
- vous avez répondu à la consigne
- vous avez fait les accords nécessaires.

Prends ton crayon, ta règle et ton compas.
Ecoute bien les instructions et dessine ce qui t'est demandé

note:
/ 10

Pour vous aider...



dessin n° 1

dessin n° 2

- ***Remettez les différentes parties de cette lettre en ordre puis réécrivez-la sur vos cahiers***

Je t'embrasse, à bientôt

Nada

Beyrouth le 20 Juin

Je t'écris pour te dire que nous arrivons mercredi prochain à 10 heures du matin. Je suis ravie de rentrer, et j'ai beaucoup de choses à te raconter.

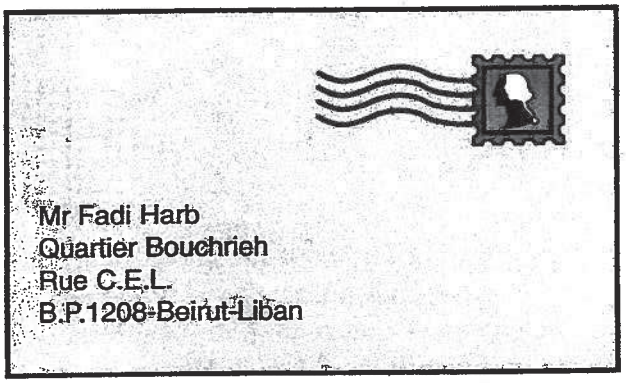
Chère Sarah

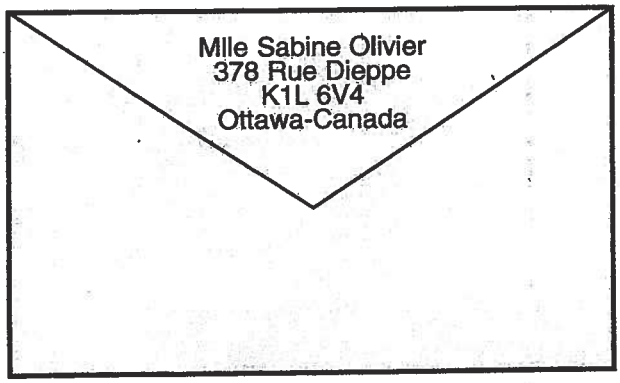
1• ***Ecrivez une lettre à un camarade qui a dû changer d'école et que vous n'avez plus revu depuis un an. Vous demanderez de ses nouvelles et vous lui donnerez des vôtres.***

2• ***Ecrivez une lettre à vos camarades de la section B en leur proposant une sortie de fin d'année (à la mer, à la montagne..) et demandez-leur de vous répondre le plus rapidement possible.***

3• ***Adressez une lettre au directeur de l'école lui demandant l'autorisation d'organiser une fête à l'occasion de la fin de l'année.***

- Attention! Avant d'envoyer vos lettres il faut les mettre sous enveloppe et écrire le nom du destinataire et son adresse, ainsi que votre nom et votre adresse.





Si vous voulez poster votre lettre n'oubliez pas de coller un timbre sur l'enveloppe.

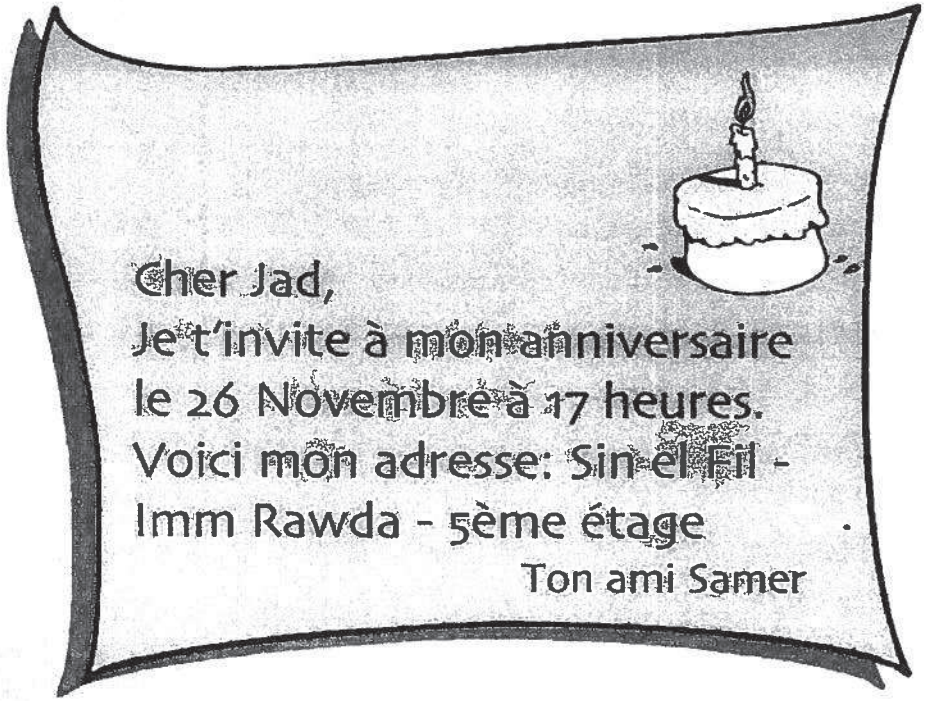
Fiche-guide de relecture:

Après avoir terminé la lettre, vérifiez si:

- vous avez écrit la date et le lieu
- vous avez signé au bas de la page
- vous avez utilisé les formules d'interpellation et de politesse convenables.
- vous avez placé les signes de ponctuation
- vous avez répondu à la consigne
- vous avez fait les accords nécessaires.

Ce n'est pas moi. (réponse à une question)

2- ***Dans la carte d'invitation suivante, relevez l'émetteur, le récepteur et le message.***



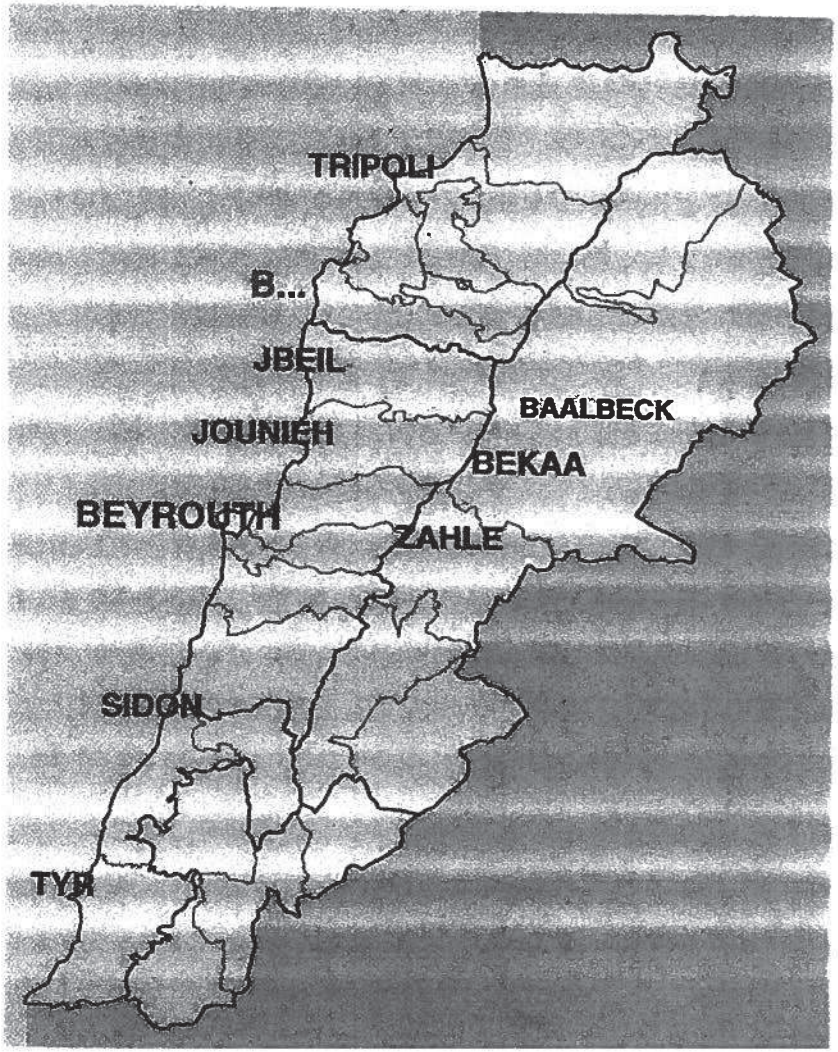
3- Agir et réagir

1 - ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***

2 - ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
du chocolat chaud et un gâteau aux noix, une tranche de pastèque ou des biscuits?

3 - C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.
On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit:
"Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"

- ***Que faites-vous?***
Écrivez la recette de la limonade.
Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.

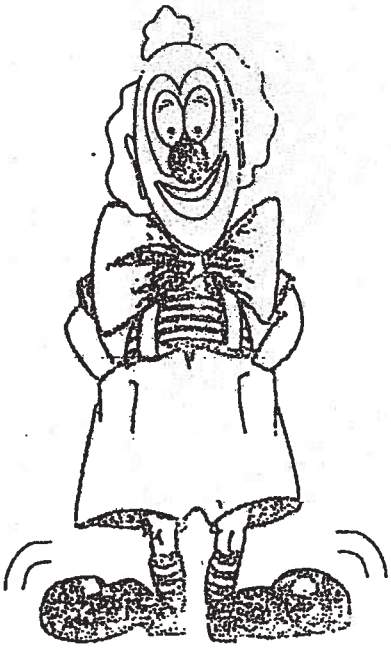


3 ***Cherchez, sur la carte, 6 noms de pays et donnez le nom de leurs habitants.***

Exemple:

la France : les Français.

Ne rien écrire dans cette colonne



Le clown

Le clown a un gros nez rouge, deux traits sur les yeux et une large bouche maquillée de blanc.
Son pantalon très large s'arrête aux mollets et laisse voir ses grandes savates.
Il se déplace les mains dans les poches en traînant les pieds.

La sorcière

.....

.....

.....

1 2 3 9 0
85

1 2 9 0
86

(Aire de *Réussir le DELF A3*, P.Y.ROUX; Hatier)

Vous êtes intéressé(e) par l'annonce ci-dessous:

Agence immobilière SAMAR
loue bel appartement
Paris Xème. 550₯F / mois
écr.19 Bd Raspail, 75006 Paris

Vous écrivez à l'agence.

1. Vous faites la partie supérieure de la lettre (qui écrit ? à qui ?)
2. Vous vous adressez au directeur de l'agence
3. Vous lui dites que vous avez lu sa petite annonce, que vous êtes intéressé(e), vous lui expliquez pourquoi et vous lui demandez quelques précisions.
4. Vous demandez (vous pouvez modifier l'ordre des questions et éventuellement les regrouper):
   - le nombre de pièces
   - la surface de l'appartement
   - l'adresse exacte
   - l'étage
   - si les charges sont comprises
   - quand vous pourrez le visiter

Vous pouvez développer vos questions à l'aide des éléments suivants:

- vous êtes marié(e), vous avez trois enfants et deux chiens
- vous travaillez dans le XIème arrondissement
- vous avez une voiture et votre conjoint aussi
- vous travaillez tous les jours (sauf le samedi et le dimanche)

5. Vous le remerciez par avance de sa réponse
6. Vous signez.

FICHE X

Quelle ponctuation ?

Activité 1: Cochez chaque fois la phrase correspondant à ce que vous entendez (c'est la ponctuation qui vous donnera la réponse...)

1. ☐ a. La mère dit que ses enfants sont sages.
   ☐ b. La mère dit: " Que ces enfants sont sages !"

2. ☐ a. Il est très tard. Il est l'heure d'aller se coucher.
   ☐ b. Il est très tard ? C'est l'heure d'aller se coucher ?

3. ☐ a. Tu as trouvé ça intéressant ?
   ☐ b. Tu as trouvé ça ?... Intéressant...

4. ☐ a. Paul. sors d'ici !
   ☐ b. Paul sort d'ici

5. ☐ a. La plupart des professeurs affirment: "les élèves ne travaillent pas assez".
   ☐ b. La plupart des professeurs. affirment les élèves. ne travaillent pas assez.

Activité 2: En écoutant l'enregistrement, rétablissez la ponctuation des phrases ci-dessous

1.

2.

3.

4.

5.

6.

- **L'activité transformée en compétence**

L'activité est extraite du dossier 8 intitulé « *Tous différents, tous semblable* », du manuel scolaire "Dire, Lire", 5ème année de base.

Nous avons choisi la deuxième consigne « l'assiette en carton ». Nous l'avons transformée en une compétence en suivant le modèle de trois phases décrit par Rey dans « *les compétences à l'école* ».

6 - ***Quel est le temps le plus employé dans le texte? Pourquoi?***

7 - ***Retrouvez l'infinitif des verbes "doit" "sait". Conjuguez ces deux verbes au futur de l'indicatif.***

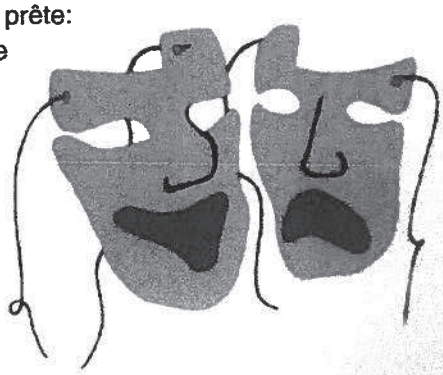
3- Agir et réagir

Changez de visage: Fabriquez des masques.

- Pour vous déguiser ou pour présenter un spectacle, choisissez de fabriquer le masque qui vous plaît.

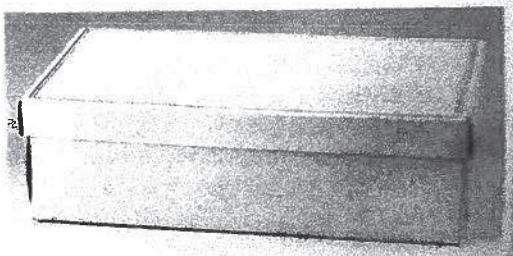
1 - Le masque avec un ballon de baudruche:

- les ballons sont gonflés à un volume voisin d'une tête. Recouvrez les ballons avec des bandes de journaux trempées dans de la colle à papier épaisse. Laissez sécher puis faites éclater le ballon. La forme est prête: marquez la place des yeux, du nez, de la bouche (ajoutez des bandes de couleur ou coloriez avec de la peinture). Laissez sécher.



2 - Prenez une assiette en carton, dessinez les yeux, le nez et la bouche puis découpez selon les traces marquées.
Attachez des élastiques aux deux bords.
(Vous pouvez coller de la laine ou du coton pour les cheveux et les moustaches...)

3 - Avec une boîte à chaussures, découpez, percez et collez du papier en couleur pour réaliser votre masque.



ANNEXE 5

LES ÉPREUVES D'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES
LA RÉACTION DES ÉLÈVES À LA SUITE DE L'APPLICATION DE L'APC

- **L'épreuve construite**

« Changez de visage : fabriquez des masques ».

Phase 1

Situation

Au mois d'Octobre, c'est la fête de « Sainte-Barbe ». Vous, les élèves de la classe de 5ème vous avez décidé de faire une surprise à vos parents en leur offrant des masques. Alors, c'est à vous de les fabriquer à l'école.

Le masque a une forme circulaire de 12 cm de diamètre. Il se compose de deux grands yeux en forme de carré de 9 cm2 de surface. Le nez se présente sous forme d'un triangle isocèle de 5cm de côté et d'une base de 4 cm. Quant à la bouche, elle est demi-circulaire de 3 cm de rayon.

L'institutrice vous distribuera :

- une paire de ciseaux pour chaque groupe formé de 4 personnes.
- un compas pour chaque 4 personnes.

Pour fabriquer ce masque, vous devez accomplir trois tâches :

- 1ère tâche : compléter le bon de commande pour décrire le matériel nécessaire (pour cela il vous faudra chercher la quantité des assiettes, la colle, les fils élastiques etc. nécessaires au travail).

- 2ème tâche : rédiger une lettre à la directrice de l'école lui demandant l'achat de ce matériel.

-3ème tâche: faire un dessin du masque pour le fabriquer en donnant deux occasions durant lesquelles nous pouvons porter des masques tout en désignant sur la carte géographique une des villes libanaises les plus célèbres par l'utilisation des masques.

Pour vous aider, vous disposez :

- *des indications données pour fabriquer le masque*
- *d'un bon de commande vierge*
- *du tarif du marchand de papeterie*

La fabrication du masque : portefeuille de renseignements

Pour fabriquer des masques, il vous faut :

Une assiette en carton, de la colle, un fil élastique, un compas, des ciseaux et une règle.

Pour fabriquer le masque, dessiner deux cases pour les yeux, une pour le nez et une autre pour la bouche en suivant les formes imposées par la donnée.

Pour fixer l'élastique, percez un petit trou de chaque coté du masque avec la pointe du compas, passez l'élastique dans les trous et faites un nœud.

Si vous voulez décorer votre masque, vous pouvez ramener de chez vous du coton pour faire des sourcils ou une moustache.

Tarif du fournisseur

Beyrouth, Hamra

5 rue de la Fontaine

Produit	Prix et conditionnement
Assiettes en carton	5000 L.L. le paquet de 12 assiettes
La colle	1000 L.L. l'unité
Le compas	2000 L.L. l'unité
Le fil élastique	10,000 L.L. le rouleau de 600 cm
Des ciseaux	1000 L.L. le pair de ciseaux

Nom :..... Prénom :.....

1ère tâche : pourriez-vous remplir ce bon de commande en totalité (Désignation de l'article, prix unitaire, quantité prix total et montant de la commande) ?

BON DE COMMANDE

Livraison à ..... Nom du fournisseur .....

Désignation de l'article	Prix unitaire	Quantité	Prix total
Montant total de la commande			

Nom :..... ..... prénom :.....

2ème tâche : pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant la fourniture de matériel nécessaire ?

Nom :..... Prénom :.....

3ème tâche : le masque a la forme d'un cercle. Dans ce cercle, vous ferez deux petits carrés pour les yeux. Un triangle pour le nez et un demi-cercle pour la bouche. Pouvez- vous faire le dessin de ce masque ? Marquez sur la carte du Liban une ville connue par la fabrication des masques et citez une autre occasion où vous pouvez porter des masques.

« Changez de visage : fabriquez des masques ».

Phase 2

Situation

Au mois d'Octobre, c'est la fête de « Saint-Barbe ». Vous, les élèves de la classe de 5ème vous avez décidé de faire une surprise à vos parents en leur offrant des masques. Alors, c'est à vous de les fabriquer à l'école.

Le masque a une forme circulaire de 12 cm de diamètre. Il se compose de deux grands yeux en forme de carré de 9 cm2 de surface. Le nez se présente sous forme d'un triangle isocèle de 5cm de côté et d'une base de 4 cm. Quant à la bouche, elle est demi-circulaire de 3 cm de rayon.

L'institutrice vous distribuera :

- une paire de ciseaux pour chaque groupe formé de 4 personnes
- un compas pour chaque 4 personnes

Pour fabriquer ce masque, vous devez accomplir trois tâches :

- 1ère tâche : compléter le bon de commande pour décrire le matériel nécessaire (pour cela il vous faudra chercher la quantité des assiettes, la colle, les fils élastiques etc. nécessaires au travail).

- 2ème tâche : rédiger une lettre à la directrice de l'école lui demandant l'achat de ce matériel.

- 3ème tâche : faire un dessin du masque pour le fabriquer en donnant deux occasions durant lesquelles nous pouvons porter des masques tout en désignant sur la carte géographique une des villes libanaises les plus célèbres par l'utilisation des masques.

Pour vous aider, vous disposer :

- *des indications données pour fabriquer le masque*
- *d'un bon de commande vierge*

- *du tarif du marchand de papeterie*

La fabrication du masque : portefeuille de renseignements

Pour fabriquer des masques, il vous faut :

Une assiette en carton, de la colle, un fil élastique, un compas, des ciseaux et une règle.

Pour fabriquer le masque, dessiner deux cases pour les yeux, une pour le nez et une autre pour la bouche en suivant les formes imposées par la donnée.

Pour fixer l'élastique, percez un petit trou de chaque coté du masque avec la pointe du compas, passez l'élastique dans les trous et faites un nœud.

Si vous voulez décorer votre masque, vous pouvez ramener de chez vous du coton pour faire des sourcils ou une moustache.

Tarif du fournisseur

Beyrouth, Hamra

5 rue de la fontaine

Produit	Prix et conditionnement
Assiettes en carton	5000 L.L. le paquet de 12 assiettes
La colle	1000 L.L. l'unité
Le compas	2000 L.L. l'unité
Le fil élastique	10,000 L.L. le rouleau de 600 cm
Des ciseaux	1000 L.L. le pair de ciseaux

Nom :..... Prénom :.....

1ère tâche : Répondez aux questions suivantes en entourant la bonne réponse. Puis remplissez le « bon de commande ».

1) Pour dessiner un triangle isocèle, il faut commencer par :
   - La base
   - Les côtés
   - La base et les côtés

2) Pour déterminer la surface d'un carré, il faut faire :
   - Ajouter la longueur et la largeur (L+l)
   - Multiplier le côté par 4 (côté ×4)
   - Multiplier le côté par le côté (côté ×côté)

3) Pour déterminer le prix d'assiettes pour 20 élèves, il faut :
   - Multiplier le prix du paquet de 12 assiettes par le nombre d'élèves (5000 × 20)
   - Diviser le nombre d'élèves sur le prix du paquet de 12 assiettes (20:5000)
   - Multiplier le nombre d'élèves par le prix du paquet de 12 assiettes puis diviser sur le nombre d'assiettes du paquet (20 ×5000) :12

4) Pour déterminer le prix de fil élastique pour chaque masque, il faut :
   - Multiplier la longueur d'unité par le prix du rouleau puis diviser sur la longueur totale (15 ×10000) :600
   - Multiplier le prix du rouleau par la longueur totale puis diviser sur la longueur d'unité (10000 ×600) :15
   - Diviser le prix du rouleau sur la longueur totale puis multiplier par la longueur d'unité (10000 :600) × 15

5) Pour calculer le prix total de fils élastiques nécessaires pour 20 élèves, il faut :

- Diviser le prix de chaque fil sur le nombre d'élèves
- Multiplier le prix de chaque fil par le nombre d'élèves
- Ajouter le prix de chaque fil et le nombre d'élèves

6) Pour déterminer le prix total des tubes de colle, il faut :

- Multiplier le prix d'unité par 20
- Déterminer la quantité de tubes nécessaires puis multiplier par le prix d'unité
- Diviser le prix d'unité sur le nombre d'élèves

Maintenant, vous êtes prêts à faire les calculs suivants pour fabriquer votre masque :

I. La surface du carré :

II. La quantité de fils élastiques nécessaires :

III. Le prix total de fils élastiques :

IV. La quantité de tubes de colles :

V. le prix total des tubes de colles :

VI. La quantité et le prix d'assiette pour 20 élèves :

Maintenant, remplissez le « bon de commande » afin d'acheter le matériel

Désignation de l'article	Prix unitaire	Quantité	Prix total
Montant total de la commande			

Nom :..... Prénom :.....

2ème tâche : pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant la fourniture de matériel nécessaire ?

Pour vous aider, vous avez les modèles des lettres ci-dessous.

N'oubliez pas les informations suivantes :

a. *Nom et adresse de la classe*
b. *Le pourquoi de la lettre*
c. *Le pourquoi de la fabrication des masques*

Mme Fabien Rue de Ashrafiye 35777 Liban tel 70879865	A Mme Larose rue de Hamra,57 35777 Liban

Le 09-09-2008

Objet : demande d'autorisation

Madame,

Nous projetons d'organiser un spectacle pour « la fête des mères » avec mes enfants et des musiciens le 21 Mars entre 16h et 18h. Pour cela, nous aurions besoin de branchements électriques puissants. Nous serait-il possible d'utiliser ceux de la mairie ? Est-ce que vous nous l'autoriseriez ? En effet, c'est un professionnel qui aura la charge des installations électriques.

Nous espérons que cela sera possible. Dans l'espoir d'avoir une réponse de votre part, veuillez agréer Madame nos salutations distinguées.

Madame Christelle Fabien

5- Produire un texte

Une lettre

Voici le canevas d'une lettre

Lieu, date

Formule d'interpellation
ou de politesse
Cher...

Texte de la lettre
(retour à la ligne à
chaque nouvelle idée)

Formule de politesse

Signature

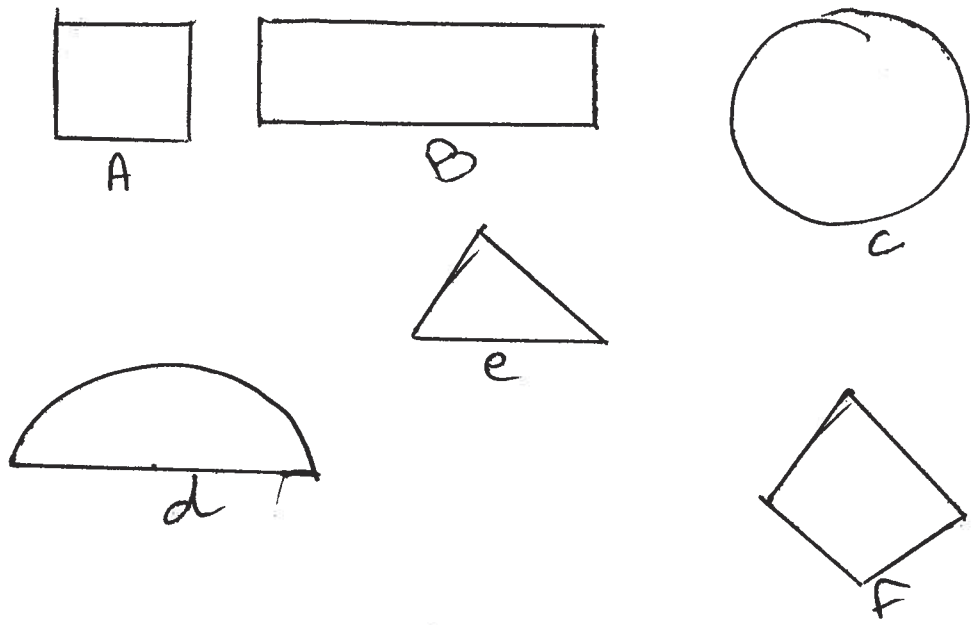
• Relisez la lettre de Marcel et retrouvez les formules d'interpellation et de politesse.
Quel élément manque-t-il à la lettre de Marcel?

(Lettre extraite du manuel scolaire « *Dire, Lire* » p.174)

Ta lettre :

Nom:…….. Prénom:……..

3ème tâche : le masque a la forme d'un cercle. Dans ce cercle, vous ferez deux petits carrés pour les yeux. Un triangle pour le nez et un demi-cercle pour la bouche. Pouvez- vous faire le dessin de ce masque ? Marquez sur la carte du Liban une ville connue par la fabrication des masques et citez une autre occasion où vous pouvez porter des masques.



1- À propos des figures géométriques, barrez les réponses fausses:

a- La figure A est un carré- rectangle- triangle
b- La figure B est un rectangle- carré- cercle
c- La figure C est un triangle- rectangle- cercle
d- La figure D est un demi-cercle, rectangle, carré
e- La figure E est un carré- triangle–rectangle
f- la figure F est un losange-triangle-rectangle

2- Maintenant, essayer de dessiner dans le rectangle ci-dessous les formes du masque imposées dans la donnée.

« Changez de visage: Fabriquez des masques »

Phase 3

Mathématiques

1- Résolvez ! (vous pouvez faire vos calculs sur une feuille de brouillon)

a- (5000× 20) :12 =
b- (10000 ×600) :15=
c- 10000 :600=
d- (20×5) :4=
e- 5000-40=
f- (15+15) :4=

2- Complétez

1- Un rectangle est constitué de .....côtés.
2- Un rectangle de 10 m de long et de 8 m de large a une surface de m2
3- Un carré dont les cotés mesurent 4 m a une surface de 16.....
4- Pour dessiner un triangle isocèle il faut commencer par .....

3-Un ami vous téléphone. Il veut reproduire cette figure mais ne peut pas la voir.

Faites une croix devant ce que vous lui diriez

a- Dessine un carré- Dessine un triangle à l'intérieur de ce carré.
b- Dessine un rectangle- Dessine un triangle à l'intérieur de ce rectangle.
c- Dessine un triangle- Dessine un rectangle à l'intérieur de triangle

Français

1- Remettez les différentes parties de cette lettre en ordre puis réécrivez-la sur vos cahiers.

Je t'embrasse, à bientôt	Nada

Beyrouth le 20 Juin

Je t'écris pour te dire que nous arrivons mercredi prochain à 10 heures du matin. Je suis ravie de rentrer, et j'ai beaucoup de choses à te raconter. Chère Sara

2- Lisez attentivement la lettre de Marcel. Retrouvez les formules d'interpellation et de politesse. Quel élément manque-t-il à la lettre de Marcel ?

5- Produire un texte

Une lettre

Voici le canevas d'une lettre

Lieu, date

Formule d'interpellation
ou de politesse
Cher...

Texte de la lettre
(retour à la ligne à
chaque nouvelle idée)

Formule de politesse

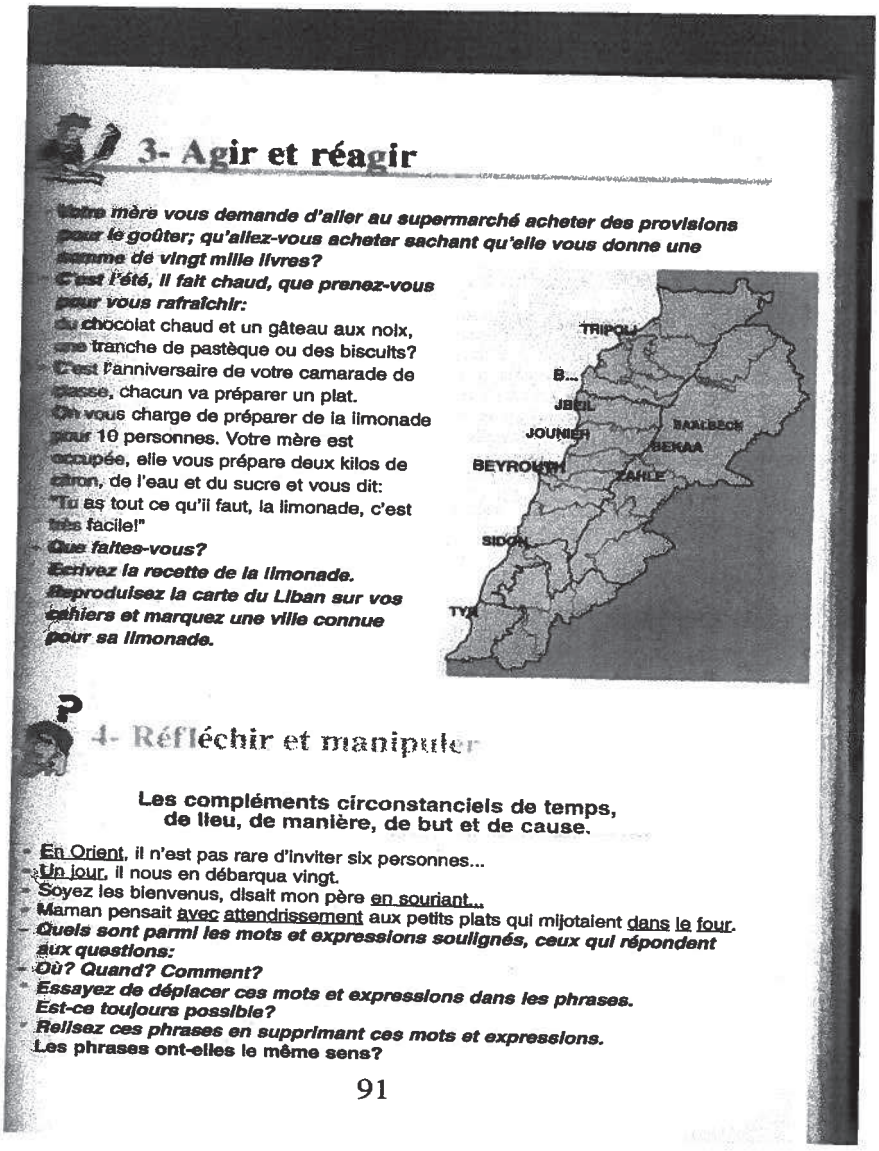
Signature

- ***Relisez la lettre de Marcel et retrouvez les formules d'interpellation et de politesse.***
  Quel élément manque-t-il à la lettre de Marcel?

Géographie, dessin

Marquez sur la carte du Liban une ville connue par la fabrication des masques. Citez une autre occasion où vous pouvez porter des masques.

(Carte géographique extraite du manuel scolaire "Dire, Lire", p.91)



3- Agir et réagir

- ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***
- ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
  du chocolat chaud et un gâteau aux noix,
  une tranche de pastèque ou des biscuits?
- ***C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.***
  On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit:
  "Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"
- ***Que faites-vous?***
  Ecrivez la recette de la limonade.
  Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.

4- Réfléchir et manipuler

Les compléments circonstanciels de temps, de lieu, de manière, de but et de cause.

- En Orient, il n'est pas rare d'inviter six personnes...
- Un jour, il nous en débarqua vingt.
- Soyez les bienvenus, disait mon père en souriant...
- Maman pensait avec attendrissement aux petits plats qui mijotaient dans le four.
- ***Quels sont parmi les mots et expressions soulignés, ceux qui répondent aux questions:***
- ***Où? Quand? Comment?***
- ***Essayez de déplacer ces mots et expressions dans les phrases. Est-ce toujours possible?***
- ***Relisez ces phrases en supprimant ces mots et expressions. Les phrases ont-elles le même sens?***

91

NAVRÉ
SOULAGÉ
SATISFAIT
SUPÉRIEUR
DÉTERMINÉ
EN DÉSACCORD
EXASPÉRÉ
EXTÉNUÉ
HEUREUX
HORRIFIÉ
ÉLOGIEUX
DÉGOUTÉ
DÉTESTABLE
AGRESSIF
BÉAT
INTIMIDÉ
JOYEUX
OFFENSÉ
EN ÉBULLITION
INNOCENT
IDIOT
HYSTÉRIQUE
INDIFFÉRENT
ESSEULÉ
SOUS LE COUP DE FOUDRE
MISÉRABLE
PARANOÏAQUE
NÉGATIF
MALICIEUX
PEINÉ
OPTIMISTE
PERPLEXE
PENAUD
CHOQUÉ
ANXIEUX
ENNUYÉ
PRUDENT
CONCENTRÉ
RÉFRIGÉRÉ
CONFIANT
INCRÉDULE
ENRAGÉ
EFFRAYÉ
CONSTERNÉ
FRUSTRÉ
INTÉRESSÉ
MÉDITATIF

ANNEXE 6

QUELQUES PRODUCTIONS EFFECTUÉES PAR LES ELEVES: LES ÉPREUVES DE L'APC

L'épreuve construite

« Changez de visage : fabriquez des masques ».

Phase 1.

Situation

Au mois d'Octobre, c'est la fête de « Berbara ». Vous, les élèves de la classe de 5ème vous avez décidé de faire une surprise à vos parents en leur offrant des masques. Alors, c'est à vous de les fabriquer à l'école.

Le masque a une forme circulaire de 12 cm de diamètre. Il se compose de deux grands yeux en forme de carré de 9 cm2 de surface. Le nez se présente sous forme d'un triangle isocèle de 5cm de côté et d'une base de 4 cm. Quant à la bouche, elle est demi-circulaire de 3 cm de rayon.

L'institutrice vous distribuera :

- une paire de ciseaux pour chaque groupe formé de 4 personnes
- un compas pour chaque 4 personnes

Pour fabriquer ce masque, vous devez accomplir trois tâches :

- 1ère tache : compléter le bon de commande pour décrire le matériel nécessaire (pour cela il vous faudra chercher la quantité des assiettes, la colle, les fils élastiques etc. nécessaires au travail).

- 2ème tâche : rédiger une lettre à la directrice de l'école lui demandant l'achat de ce matériel.

- 3ème tache : faire un dessin du masque pour le fabriquer en précisant sur la carte géographique la ville libanaise la plus célèbre par l'utilisation des masques.

Pour vous aider, vous disposez.

- *des indications données pour fabriquer le masque*
- *d'un bon de commande vierge*
- *du tarif du marchand de papeterie*

La fabrication du masque : portefeuille de renseignements

Pour fabriquer des masques, il vous faut :

Une assiette en carton, de la colle, un fil élastique, un compas, des ciseaux et une règle.

Pour fabriquer le masque, dessinez deux cases pour les yeux, une pour le nez et une autre pour la bouche en suivant les formes imposées par la donnée.

Pour fixer l'élastique, percez un petit trou de chaque côté du masque avec la pointe du compas, passez l'élastique dans les trous et faites un nœud.

Si vous voulez décorer votre masque, vous pouvez ramener de chez vous du coton pour faire des sourcils ou une moustache.

Tarif du fournisseur

Beyrouth, Hamra

5 rue de la fontaine

Produit	Prix et conditionnement
Assiettes en carton	5000 L.L. le paquet de 12 assiettes
La colle	1000 L.L. l'unité
Le compas	2000 L.L. l'unité
Le fil élastique	10,000 L.L. le rouleau de 600 cm
Des ciseaux	1000 L.L. le paire de ciseaux

Nom : Jana..... prénom : ...Eila..

2ème tache : pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant la fourniture de matériel nécessaire ?

pour la directrice respecteuse.

s'il vous plait j'espère que vous accepter. pour la fête de Noël

Ils nous faut des objet pour le masques : un assiette en carton, et la colle, un fil élastiques, un compas, des ciseaux, et une règle.

Jana Eid

2

L'épreuve construite

« Changez de visage : fabriquez des masques ».

Phase 1

Situation

Au mois d'Octobre, c'est la fête de « Berbara ». Vous, les élèves de la classe de 5ème vous avez décidé de faire une surprise à vos parents en leur offrant des masques. Alors, c'est à vous de les fabriquer à l'école.

Le masque a une forme circulaire de 12 cm de diamètre. Il se compose de deux grands yeux en forme de carré de 9 cm2 de surface. Le nez se présente sous forme d'un triangle isocèle de 5cm de côté et d'une base de 4 cm. Quant à la bouche, elle est demi-circulaire de 3 cm de rayon.

L'institutrice vous distribuera :

- une paire de ciseaux pour chaque groupe formé de 4 personnes
- un compas pour chaque 4 personnes

Pour fabriquer ce masque, vous devez accomplir trois tâches :

- 1ère tache : compléter le bon de commande pour décrire le matériel nécessaire (pour cela il vous faudra chercher la quantité des assiettes, la colle, les fils élastiques etc. nécessaires au travail).

- 2ème tâche : rédiger une lettre à la directrice de l'école lui demandant l'achat de ce matériel.

- 3ème tache : faire un dessin du masque pour le fabriquer en précisant sur la carte géographique la ville libanaise la plus célèbre par l'utilisation des masques.

Pour vous aider, vous disposez.

- *des indications données pour fabriquer le masque*
- *d'un bon de commande vierge*
- *du tarif du marchand de papeterie*

La fabrication du masque : portefeuille de renseignements

Pour fabriquer des masques, il vous faut :

Une assiette en carton, de la colle, un fil élastique, un compas, des ciseaux et une règle.

Pour fabriquer le masque, dessinez deux cases pour les yeux, une pour le nez et une autre pour la bouche en suivant les formes imposées par la donnée.

Pour fixer l'élastique, percez un petit trou de chaque côté du masque avec la pointe du compas, passez l'élastique dans les trous et faites un nœud.

Si vous voulez décorer votre masque, vous pouvez ramener de chez vous du coton pour faire des sourcils ou une moustache.

Tarif du fournisseur

Beyrouth, Hamra

5 rue de la fontaine

Produit	Prix et conditionnement
Assiettes en carton	5000 L.L. le paquet de 12 assiettes
La colle	1000 L.L. l'unité
Le compas	2000 L.L. l'unité
Le fil élastique	10,000 L.L. le rouleau de 600 cm
Des ciseaux	1000 L.L. le paire de ciseaux

Nom : Houssain prénom : [illegible]

2ème fache : pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant la fourniture de matériel nécessaire ?

- pour la directrice respectueuse
- s'il vous plais achetés des objet pour faire une masques comme la assiette en carton et de la colle et fil élastique et un compas et ciseaux et une règle.
j'espère que vous acceptez pour se travail Merci

3

L'épreuve construite

« Changez de visage : fabriquez des masques »

Phase 1

Situation

Au mois d'Octobre, c'est la fête de « Berbara ». Vous, les élèves de la classe de 5ème vous avez décidé de faire une surprise à vos parents en leur offrant des masques. Alors, c'est à vous de les fabriquer à l'école.

Le masque a une forme circulaire de 12 cm de diamètre. Il se compose de deux grands yeux en forme de carré de 9 cm2 de surface. Le nez se présente sous forme d'un triangle isocèle de 5cm de côté et d'une base de 4 cm. Quant à la bouche, elle est demi-circulaire de 3 cm de rayon.

L'institutrice vous distribuera :

- une paire de ciseaux pour chaque groupe formé de 4 personnes
- un compas pour chaque 4 personnes

Pour fabriquer ce masque, vous devez accomplir trois tâches :

- 1ère tache : compléter le bon de commande pour décrire le matériel nécessaire (pour cela il vous faudra chercher la quantité des assiettes, la colle, les fils élastiques etc. nécessaires au travail).

- 2ème tâche : rédiger une lettre à la directrice de l'école lui demandant l'achat de ce matériel.

- 3ème tache : faire un dessin du masque pour le fabriquer en précisant sur la carte géographique la ville libanaise la plus célèbre par l'utilisation des masques.

Pour vous aider, vous disposez.

- *des indications données pour fabriquer le masque*
- *d'un bon de commande vierge*
- *du tarif du marchand de papeterie*

La fabrication du masque : portefeuille de renseignements

Pour fabriquer des masques, il vous faut :

Une assiette en carton, de la colle, un fil élastique, un compas, des ciseaux et une règle.

Pour fabriquer le masque, dessinez deux cases pour les yeux, une pour le nez et une autre pour la bouche en suivant les formes imposées par la donnée.

Pour fixer l'élastique, percez un petit trou de chaque côté du masque avec la pointe du compas, passez l'élastique dans les trous et faites un nœud.

Si vous voulez décorer votre masque, vous pouvez ramener de chez vous du coton pour faire des sourcils ou une moustache.

Tarif du fournisseur

Beyrouth, Hamra

5 rue de la fontaine

Produit	Prix et conditionnement
Assiettes en carton	5000 L.L. le paquet de 12 assiettes
La colle	1000 L.L. l'unité
Le compas	2000 L.L. l'unité
Le fil élastique	10.000 L.L. le rouleau de 600 cm
Des ciseaux	1000 L.L. le paire de ciseaux

Nom : charaf prénom : Mahdi

2ème tache : pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant la fourniture de matériel nécessaire ?

chez la directrice Fatima respecteuse.

On veut préparer des masques on veut décide de emené des objets de : une asiette en couton, de la colle, un fil élastique, un compas, des ciseaux et une régle s'il vous plait ; espère que vous acceptez car on aime ses masques

Mahdi charaf.

3

Nom :..... Prénom :.....

2ème tâche : pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant le fournissement de matériel nécessaire ?

Pour vous aider, vous avez les modèles des lettres ci-dessous.

N'oubliez pas les informations suivantes :

a. *Nom et adresse de la classe*
b. *Le pourquoi de la lettre*
c. *Le pourquoi de la fabrication des masques*

Mme Fabien Rue de Ashrafiye 35777 Liban tel 70879865	A Mme Larose rue de Hamra,57 35777 Liban

Le 09-09-2008

Objet : demande d'autorisation

Madame,

Nous projetons d'organiser un spectacle pour « la fête des mères » avec des enfants et des musiciens le 21 Mars entre 16h et 18h. Pour cela, nous aurions besoin de branchements électriques puissants. Nous serait-il possible d'utiliser ceux de la mairie ? Est-ce que vous nous l'autoriseriez ? En effet, c'est un professionnel qui aura la charge des installations électriques.

Nous espérons que cela sera possible. Dans l'espoir d'avoir une réponse de votre part, veuillez agréer Madame nos salutations distinguées.

Madame Christelle Fabien

canevas d'une lettre extrait du manuel scolaire «Dire, lire» p.174

Lieu, date

Formule d'interpellation
ou de politesse
Cher...

Texte de la lettre
(retour à la ligne à
chaque nouvelle idée)

Formule de politesse

Signature

Votre lettre:

Nour chez la directrice Fatima le 17.2.2010

~~[illegible]~~ 79 865

objet nous avons fait de masque.

Madame Fatima

Je vous envoie cette lettre pour avoir Faire un masque Je demande pour demande pour venir avec moi ~~nous~~ au magasin nous achetons des outils pour la fête de (ma mère) je fais avec la dame Madame le objet qui nous ont achété au magasin je coupe et je colle et je fait tout les objets s'ilencieuse. la Madame viens avec toi? je viens avec toi? je viens avec le Madame s'ilencieuse il donne de sous pour qui il contenant pour acheter a mon mère des cadeaux le madame est très respectueuse. Je remercie le madame gentilement et je continue la marche

Je offre le cade à ma mère et je dire bon fête.

2

Nom :..... Prénom :.....

2ème tâche : pourriez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant le fournissement de matériel nécessaire ?

Pour vous aider, vous avez les modèles des lettres ci-dessous.

N'oubliez pas les informations suivantes :

a. *Nom et adresse de la classe*
b. *Le pourquoi de la lettre*
c. *Le pourquoi de la fabrication des masques*

Mme Fabien Rue de Ashrafiye 35777 Liban tel 70879865	A Mme Larose rue de Hamra,57 35777 Liban

Le 09-09-2008

Objet : demande d'autorisation

Madame,

Nous projetons d'organiser un spectacle pour « la fête des mères » avec des enfants et des musiciens le 21 Mars entre 16h et 18h. Pour cela, nous aurions besoin de branchements électriques puissants. Nous serait-il possible d'utiliser ceux de la mairie ? Est-ce que vous nous l'autoriseriez ? En effet, c'est un professionnel qui aura la charge des installations électriques.

Nous espérons que cela sera possible. Dans l'espoir d'avoir une réponse de votre part, veuillez agréer Madame nos salutations distinguées.

Madame Christelle Fabien

canevas d'une lettre extrait du manuel scolaire «Dire, lire» p.174

Lieu, date

Formule d'interpellation
ou de politesse
Cher...

Texte de la lettre
(retour à la ligne à
chaque nouvelle idée)

Formule de politesse

Signature

Votre lettre:

Meme A li
ijoune
tel 0320628 0

Madame fatme
soune

le 17_2.2010

Madame
je veux fair de masque pour la faite de masque
a maman sil vous plait acheté de objet de masque de colle
et de carton et de compas et de fil pour ma mére et content
je veux treé content lorsque tu acheté cette objet

3

Nom :..... Prénom :.....

2ème tâche : pourrez-vous rédiger une lettre à la directrice lui demandant le fournissement de matériel nécessaire ?

Pour vous aider, vous avez les modèles des lettres ci-dessous.

N'oubliez pas les informations suivantes :

a. *Nom et adresse de la classe*
b. *Le pourquoi de la lettre*
c. *Le pourquoi de la fabrication des masques*

Mme Fabien Rue de Ashrafiye 35777 Liban tel 70879865	A Mme Larose rue de Hamra,57 35777 Liban

Le 09-09-2008

Objet : demande d'autorisation

Madame,

Nous projetons d'organiser un spectacle pour « la fête des mères » avec des enfants et des musiciens le 21 Mars entre 16h et 18h. Pour cela, nous aurions besoin de branchements électriques puissants. Nous serait-il possible d'utiliser ceux de la mairie ? Est-ce que vous nous l'autoriseriez ? En effet, c'est un professionnel qui aura la charge des installations électriques.

Nous espérons que cela sera possible. Dans l'espoir d'avoir une réponse de votre part, veuillez agréer Madame nos salutations distinguées.

Madame Christelle Fabien

canevas d'une lettre extrait du manuel scolaire «Dire, lire» p.174

Lieu, date

Formule d'interpellation
ou de politesse
Cher...

Texte de la lettre
(retour à la ligne à
chaque nouvelle idée)

Formule de politesse

Signature

Votre lettre:

meme Rim
35777 Liban
Tel : 70017224

A meme chafiza.
35 777 liban.

le_02_17_2010.

objet : fabrication de masques.

Madame;

- nous projetons un spectale pour "la fête des masques" avec des enfants et des musciens le octobre entre 8h et 12h et pour donner avec ses maman veuillez accepter à la resteron pour manger et les élevès jouer à la -- resteron, et pour qu'ils soient contents et ofrir un gâdeau à mamans et en fin.

3

merci bokau madam.

Rim

Français

1- Remettez les différentes parties de cette lettre en ordre puis réécrivez-la sur vos cahiers

Je t'embrasse, à bientôt 4	2	3 Nada

Beyrouth le 20 Juin 3

Je t'écris pour te dire que nous arrivons mercredi prochain à 10 heures du matin. Je suis ravie de rentrer, et j'ai beaucoup de choses à te raconter. Chère Sara 1

2- Lisez attentivement la lettre de Marcel. Retrouvez les formules d'interpellation et de politesse. Quel élément manque-t-il à la lettre de Marcel ?

lieu - date 1

Mon cher papa. 3
Ma chère maman.
Mes chers parents.

Formule d'interpellation
et de politesse.
cher.

- Lettre de Marcel extraite du manuel scolaire "Dire, lire" p.167

Mon cher Papa,
Ma chère Maman,
Mes chers Parents,
Surtout ne vous faites pas de mauvais sang. Ça ne sert à rien. Maintenant, j'ai trouvé ma vocation. C'est: hermitte.
J'ai pris tout ce qu'il faut.
Pour mes études, maintenant, c'est trop tard, parce que j'y ai Renoncé.
Si ça ne réussit pas, je reviendrai à la maison. Moi, mon bonheur, c'est l'avanture.
Il n'y a pas de danger J'ai emporté deux cachets d'Aspirine des Usines du Rhône.
Ne vous affolez pas.
Ensuite, je ne serai pas tout seul. Une personne (que vous ne connaissez pas) va venir m'apporter du pain, et mé tenir compagnie pendant les tempettes.
Ne me cherchez pas: je suis introuvable.
Occupe-toi de la santé de maman. Je penserai à elle tous les soirs.
Au contraire, tu peux être fier, parce que pour se faire hermite, il faut du Courage, et moi j'en ai. La preuve.
Quand vous reviendrez, vous ne me reconnaîtrez plus, si je ne vous dis pas: "C'est moi".
Paul va être un peu jaloux, mais ça ne fait rien. Embrassez-le bien fort pour son Frère Aîné.
Je vous embrasse tendrement, et surtout ma chère maman.

Votre fils Marcel.

Marcel PAGNOL.
Le Château de ma mère

Lieu, date

Formule d'interpellation
ou de politesse
Cher...

Texte de la lettre
(retour à la ligne à
chaque nouvelle idée)

Formule de politesse

Signature

Français

1- Remettez les différentes parties de cette lettre en ordre puis réécrivez-la sur vos cahiers

5

3 Je t'embrasse, à bientôt

Nada

1 Beyrouth le 20 Juin

2 Je t'écris pour te dire que nous arrivons mercredi prochain à 10 heures du matin. Je suis ravie de rentrer, et j'ai beaucoup de choses à te raconter.

Chère Sara

2- Lisez attentivement la lettre de Marcel. Retrouvez les formules d'interpellation et de politesse. Quel élément manque-t-il à la lettre de Marcel ?

Les formules : Mon cher Papa 3
Ma chère Maman
Mes chers Parents.
~~Votre fils~~ Marcel.

les élément manque à la lettre de Marcel la date et le titre.

1/2

- Lettre de Marcel extraite du manuel scolaire "Dire, lire" p.167

Mon cher Papa,
Ma chère Maman,
Mes chers Parents,
Surtout ne vous faites pas de mauvais sang. Ça ne sert à rien. Maintenant, j'ai trouvé ma vocation. C'est: hermitte.
J'ai pris tout ce qu'il faut.
Pour mes études, maintenant, c'est trop tard, parce que j'y ai Renoncé.
Si ça ne réussit pas, je reviendrai à la maison. Moi, mon bonheur, c'est l'avanture.
Il n'y a pas de danger J'ai emporté deux cachets d'Aspirine des Usines du Rhône.
Ne vous affolez pas.
Ensuite, je ne serai pas tout seul. Une personne (que vous ne connaissez pas) va venir m'apporter du pain, et me tenir compagnie pendant les tempettes.
Ne me cherchez pas: je suis introuvable.
Occupe-toi de la santé de maman. Je penserai à elle tous les soirs.
Au contraire, tu peux être fier, parce que pour se faire hermite, il faut du Courage, et moi j'en ai. La preuve.
Quand vous reviendrez, vous ne me reconnaîtrez plus, si je ne vous dis pas: "C'est moi".
Paul va être un peu jaloux, mais ça ne fait rien. Embrassez-le bien fort pour son Frère Aîné.
Je vous embrasse tendrement, et surtout ma chère maman.

Votre fils Marcel.

Marcel PAGNOL
Le Château de ma mère

Lieu, date

Formule d'interpellation
ou de politesse
Cher...

Texte de la lettre
(retour à la ligne à
chaque nouvelle idée)

Formule de politesse

Signature

Français

1- Remettez les différentes parties de cette lettre en ordre puis réécrivez-la sur vos cahiers

4 Je t'embrasse, à bientôt

1 Nada

3 Beyrouth le 20 Juin

2 Je t'écris pour te dire que nous arrivons mercredi prochain à 10 heures du matin. Je suis ravie de rentrer, et j'ai beaucoup de choses à te raconter.

Chère Sara

2- Lisez attentivement la lettre de Marcel. Retrouvez les formules d'interpellation et de politesse. Quel élément manque-t-il à la lettre de Marcel ?

3

la lettre du marcele sont: Mon cher papa, Ma chère Maman, Mes chers parents, votre fils Marcels.

les formules d'interpellation: Salut,

1/2

- Lettre de Marcel extraite du manuel scolaire "Dire, lire" p.167

Mon cher Papa,
Ma chère Maman,
Mes chers Parents,
Surtout ne vous faites pas de mauvais sang. Ça ne sert à rien. Maintenant, j'ai trouvé ma vocation. C'est: hermitte.
J'ai pris tout ce qu'il faut.
Pour mes études, maintenant, c'est trop tard, parce que j'y ai Renoncé.
Si ça ne réussit pas, je reviendrai à la maison. Moi, mon bonheur, c'est l'avanture.
Il n'y a pas de danger J'ai emporté deux cachets d'Aspirine des Usines du Rhône.
Ne vous affolez pas.
Ensuite, je ne serai pas tout seul. Une personne (que vous ne connaissez pas) va venir m'apporter du pain, et me tenir compagnie pendant les tempettes.
Ne me cherchez pas: je suis introuvable.
Occupe-toi de la santé de maman. Je penserai à elle tous les soirs.
Au contraire, tu peux être fier, parce que pour se faire hermite, il faut du Courage, et moi j'en ai. La preuve.
Quand vous reviendrez, vous ne me reconnaîtrez plus, si je ne vous dis pas: "C'est moi".
Paul va être un peu jaloux, mais ça ne fait rien. Embrassez-le bien fort pour son Frère Aîné.
Je vous embrasse tendrement, et surtout ma chère maman.

Votre fils Marcel.

Marcel PAGNOL
Le Château de ma mère

Lieu, date

Formule d'interpellation
ou de politesse
Cher...

Texte de la lettre
(retour à la ligne à
chaque nouvelle idée)

Formule de politesse

Signature

ANNEXE 7

QUELQUES PRODUCTIONS EFFECTUEES PAR LES ELEVES: LE TEST DIAGNOSTIC

Test diagnostic

1- Réécrivez le texte en mettant la ponctuation manquante.

Attention aux majuscules

Vincent a reçu un vélo neuf en cadeau d'anniversaire...quelle merveille.!.sur la place.!.Béatrice joue a la marelle avec Nicole.,.Patrick et Thierry font de la planche à roulettes...Didier joue au ballon avec Rémi..,voici Vincent sur son beau vélo neuf.,.tous s'arrêtent de jouer.,oh.,.regardez Vincent.,.comme son vélo est beau...tu as vu le guidon et le changement de vitesse,..

Dis..,Vincent, tu me le prêtes..,demande Patrick...

Oh..non.!..c'est un vélo neuf...si je te le prête...tu risques de l'abimer. (Dire, Lire, 1999, p.25).

2- "le", "la", ou "les"? Ecrivez devant chaque nom le déterminant convenable:

la directrice de notre école habite dans...maison qui est juste à côté du grand supermarché du village.

"la langue française est très difficile à apprendre"; dit Ghenwa.

le masque a besoin deux grands fils élastiques.

les élèves de la classe d'Eb5 sont studieux.

3- Complétez les phrases du texte suivant à l'aide des prépositions: de - à - pour-par -dans.

Pas d'Ernestine.à la sortie.de d'école. Elle avait dû être retardée. Fallait-il l'attendre? Ou aller... à sa rencontre?

Les camarades...classe s'étaient dispersés...petits groupes.

par en

Marcher seule...la rue lui donnait un vif sentiment d'indépendance. Il faisait très beau. Des nuages étaient suspendus...le ciel bleu. (Dire, Lire. 1999, p.47).

4- Ecrivez les terminaisons des participes passés.

Le docteur est venu ce matin. Quand il est rentré dans ma chambre, j'ai pleuré parce j'avais mal à la tete.

Rima est rentrée tard à la maison.

Tous les élèves ont obtenus de bonnes notes.

Ghenwa est venus me rendre visite.

5- Ce texte comporte des répétitions. Réécrivez–le en remplaçant le groupe nominal souligné par le pronom personnel convenable:

Pour fabriquer des masques on a besoin des assiettes en carton. Ces assiettes en carton coûtent 20,000L.L. Les élèves n'ont pas d'argent pour acheter ces assiettes en carton. Les élèves vous demandent de leur fournir ces assiettes. Les élèves vous en remercient d'avance.

ils
ils
ils
ils

6- Classez dans un tableau, les mots et les expressions de la liste suivante, ceux qui indiquent le présent, ceux qui indiquent le passé et ceux qui indiquent le futur.

Après-demain, autrefois, il y a longtemps, avant-hier, plus tard, dans trois jours, en ce moment, maintenant.

7- N° 3

2 - *Dans le texte suivant, relevez les noms et classez-les dans deux colonnes: les noms propres, les noms communs.*

Hier, c'était mon anniversaire: j'ai eu dix ans. Ma grand-mère Rosalie m'a offert des histoires du monstre Archnouf, mon oncle Alfred un train électrique et ma tante Alicia la bicyclette dont je rêvais. Puis, nous sommes tous allés au restaurant Piscou pour faire la fête.

3 - *Cherchez, sur la carte, 6 noms de pays et donnez le nom de leurs habitants.*

Exemple:

la France : les Français.

8- N°3

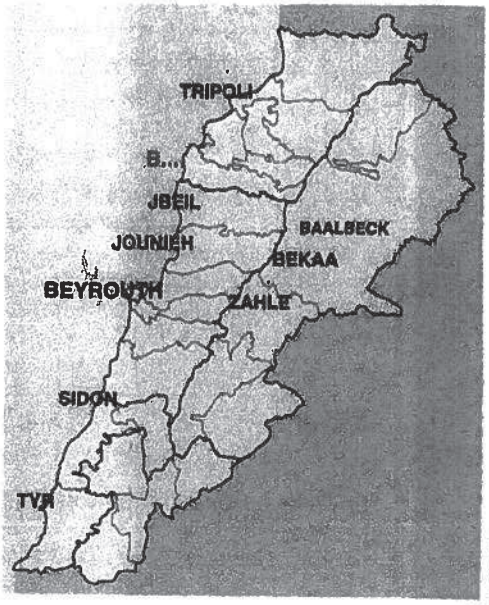
3- Agir et réagir

1 - ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***

2 - ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
du chocolat chaud et un gâteau aux noix, une tranche de pastèque ou des biscuits?

3 - C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.
On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit:
"Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"

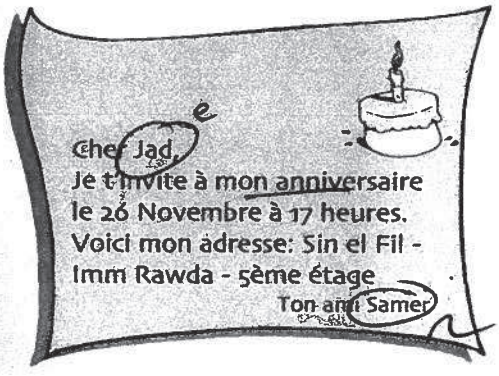
- ***Que faites-vous?***
Ecrivez la recette de la limonade.
Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.



9- P. 23 n 2

- Ce n'est pas moi. (réponse à une question)

2 - ***Dans la carte d'invitation suivante, relevez l'émetteur, le récepteur et le message.***



10- Adressez une lettre à vos camarades de la section B en leur proposant une sortie en fin d'année et demandez-leur de vous répondre le plus rapidement possible.

Bonjour,
Camarades de la section B S.aida

On propose une sortie en fin d'année.

On va restorant le restorant se compose
de deux étage. Il est grand on mange poisson
gateau repond rapidement.

Test diagnostic

1- Réécrivez le texte en mettant la ponctuation manquante.

Attention aux majuscules

Vincent a reçu un vélo neuf en cadeau d'anniversaire.,.quelle merveille...sur la place.,.Béatrice joue à la marelle avec Nicole..Patrick et Thierry font de la planche à roulettes.,.Didier joue au ballon avec Rémi...voici Vincent sur son beau vélo neuf..,.tous s'arrêtent de jouer...oh..!regardez Vincent.,..comme son vélo est beau.?tu as vu le guidon et le changement de vitesse...

Dis.,.Vincent, tu me le prêtes.,.demande Patrick..!

Oh..!non...c'est un vélo neuf..,si je te le prête.,.tu risques de l'abimer. (Dire, Lire, 1999, p.25).

2- "le", "la", ou "les"? Ecrivez devant chaque nom le déterminant convenable:

la directrice de notre école habite dans...maison qui est juste à côté du grand ~~supermarché~~ du village.

"la langue française est très difficile à apprendre"; dit Ghenwa.

le masque a besoin deux grands fils élastiques.

les élèves de la classe d'Eb5 sont studieux.

3- Complétez les phrases du texte suivant à l'aide des prépositions: de - à - pour-par -dans.

Pas d'Ernestine...la sortie...l'école. Elle avait dû être retardée. Fallait-il l'attendre? Ou aller... à sa rencontre?

Les camarades...classe s'étaient dispersés...petits groupes.

Marcher seule ...la rue lui donnait un vif sentiment d'indépendance. Il faisait très beau. Des nuages étaient suspendus...le ciel bleu. (Dire, Lire. 1999, p.47).

4- Ecrivez les terminaisons des participes passés.

Le docteur est venu ce matin. Quand il est rentré dans ma chambre, j'ai pleuré parce j'avais mal à la tete.

Rima est rentrée tard à la maison.

Tous les élèves ont obtenus de bonnes notes.

Ghenwa est venue me rendre visite.

5- Ce texte comporte des répétitions. Réécrivez-le en remplaçant le groupe nominal souligné par le pronom personnel convenable:

Pour fabriquer des masques on a besoin des assiettes en carton. Ces assiettes en carton coûtent 20,000L.L. Les élèves n'ont pas d'argent pour acheter ces assiettes en carton. Les élèves vous demandent de leur fournir ces assiettes. Les élèves vous en remercient d'avance.

elles ..... elles ..... elles .....

elles ..... il ..... il .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6- Classez dans un tableau, les mots et les expressions de la liste suivante, ceux qui indiquent le présent, ceux qui indiquent le passé et ceux qui indiquent le futur.

Après-demain, autrefois, il y a longtemps, avant-hier, plus tard, dans trois jours, en ce moment, maintenant.

7- N° 3

2- *Dans le texte suivant, relevez les noms et classez-les dans deux colonnes: les noms propres, les noms communs.*

Hier, c'était mon anniversaire: j'ai eu dix ans. Ma grand-mère Rosalie m'a offert des histoires du monstre Archnouf, mon oncle Alfred un train électrique et ma tante Alicia la bicyclette dont je rêvais. Puis, nous sommes tous allés au restaurant Piscou pour faire la fête.

3- *Cherchez, sur la carte, 6 noms de pays et donnez le nom de leurs habitants.*

Exemple:

la France : les Français.

8- N°3

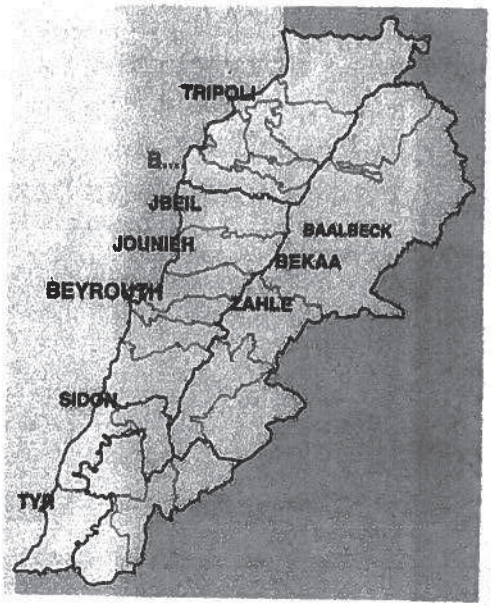
3- Agir et réagir

1 - ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***

2 - ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
du chocolat chaud et un gâteau aux noix, une tranche de pastèque ou des biscuits?

3 - C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.
On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit: "Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"

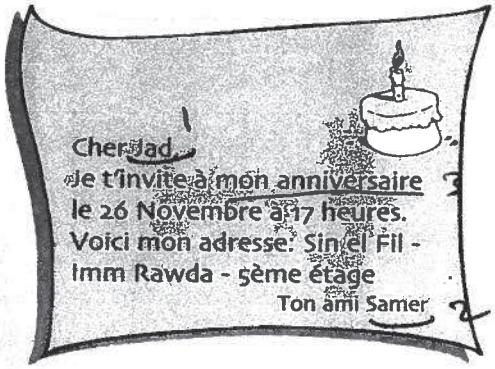
- ***Que faites-vous?***
Écrivez la recette de la limonade.
Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.



9- P. 23 n 2

- Ce n'est pas moi. (réponse à une question)

2 - ***Dans la carte d'invitation suivante, relevez l'émetteur, le récepteur et le message.***



10- Adressez une lettre à vos camarades de la section B en leur proposant une sortie en fin d'année et demandez-leur de vous répondre le plus rapidement possible.

Bonjour ..... jour 1 juillet 2011.

A camarade B

Il y a 10 élèves qui vont aller une sortie La mer le sable différent de montagne. Elle a beau. S'il te plais répon rapidement.

merci

Test diagnostic

1- Réécrivez le texte en mettant la ponctuation manquante.

Attention aux majuscules

Vincent a reçu un vélo neuf en cadeau d'anniversaire…quelle merveille…sur la place…Béatrice joue a la marelle avec Nicole…Patrick et Thierry font de la planche à roulettes…Didier joue au ballon avec Rémi…voici Vincent sur son beau vélo neuf…tous s'arrêtent de jouer…oh…regardez Vincent…comme son vélo est beau…tu as vu le guidon et le changement de vitesse…

Dis…Vincent, tu me le prêtes…demande Patrick…

Oh…non…c'est un vélo neuf…si je te le prête…tu risques de l'abimer. (Dire, Lire, 1999, p.25).

2- "le", "la", ou "les"? Ecrivez devant chaque nom le déterminant convenable:

…directrice de notre école habite dans…maison qui est juste à côté du grand supermarché du village.

"…langue française est très difficile à apprendre"; dit Ghenwa.

…masque a besoin deux grands fils élastiques.

…élèves de …classe d'Eb5 sont studieux.

3- Complétez les phrases du texte suivant à l'aide des prépositions: de - à - pour-par -dans.

Pas d'Ernestine…la sortie…l'école. Elle avait dû être retardée. Fallait-il l'attendre? Où aller… à sa rencontre?

Les camarades…classe s'étaient dispersés…petits groupes.

Marcher seule ...la rue lui donnait un vif sentiment d'indépendance. Il faisait très beau. Des nuages étaient suspendus le ciel bleu. (Dire, Lire. 1999, p.47).

4- Ecrivez les terminaisons des participes passés.

Le docteur est ven.....ce matin. Quand il est rentr.....dans ma chambre, j'ai pleur.....parce j'avais mal à la tete.

Rima est rentr.....é tard à la maison.

Tous les élèves ont obtenu.....de bonnes notes.

Ghenwa est venu.....me rendre visite.

5- Ce texte comporte des répétitions. Réécrivez-le en remplaçant le groupe nominal souligné par le pronom personnel convenable:

Pour fabriquer des masques on a besoin des assiettes en carton. <u>Ces assiettes en carton</u> coûtent 20,000L.L. Les élèves n'ont pas d'argent pour acheter <u>ces assiettes en carton</u>. <u>Les élèves</u> vous demandent de leur fournir ces assiettes. <u>Les élèves</u> vous en remercient d'avance.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6- Classez dans un tableau, les mots et les expressions de la liste suivante, ceux qui indiquent le présent, ceux qui indiquent le passé et ceux qui indiquent le futur.

Après-demain, autrefois, il y a longtemps, avant-hier, plus tard, dans trois jours, en ce moment, maintenant.

7- N° 3

2 - *Dans le texte suivant, relevez les noms et classez-les dans deux colonnes: les noms propres, les noms communs.*

Hier, c'était mon anniversaire: j'ai eu dix ans. Ma grand-mère Rosalie m'a offert des histoires du monstre Archnouf, mon oncle Alfred un train électrique et ma tante Alicia la bicyclette dont je rêvais. Puis, nous sommes tous allés au restaurant Piscou pour faire la fête.

3 - *Cherchez, sur la carte, 6 noms de pays et donnez le nom de leurs habitants.*

Exemple:
la France : les Français.

8- N°3

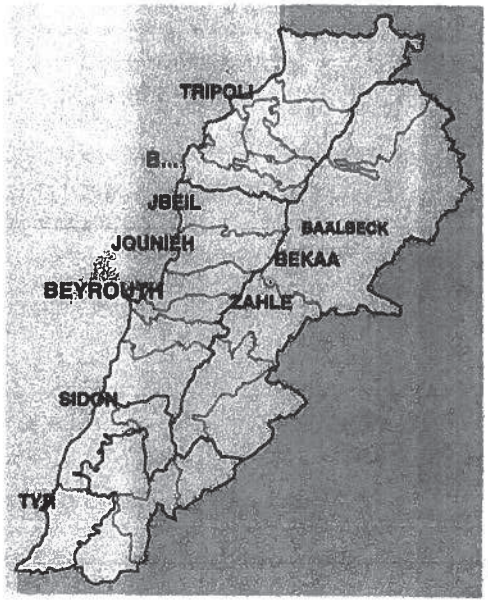
3- Agir et réagir

1 - ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***

2 - ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
du chocolat chaud et un gâteau aux noix, une tranche de pastèque ou des biscuits?

3 - C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.
On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit:
"Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"

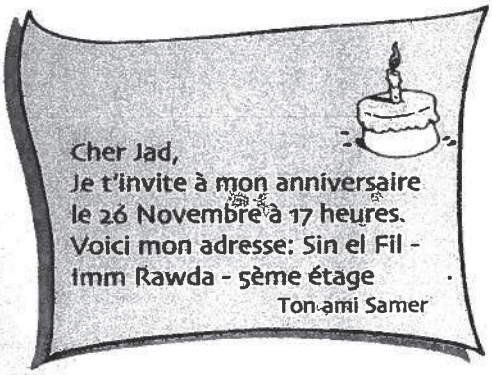
- ***Que faites-vous?***
Ecrivez la recette de la limonade.
Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.



9- P. 23 n 2

- Ce n'est pas moi. (réponse à une question)

2 - ***Dans la carte d'invitation suivante, relevez l'émetteur, le récepteur et le message.***



10- Adressez une lettre à vos camarades de la section B en leur proposant une sortie en fin d'année et demandez-leur de vous répondre le plus rapidement possible.

Les élèves n'aiment pas le montagne ~~montag~~
Pour fin d'année ils vont picnic beaucoup
et joli Ils sont heureux viens avec eux picnic ?
Qui, non Répond rapidement.

Merci

Test diagnostic

1- Réécrivez le texte en mettant la ponctuation manquante.

Attention aux majuscules

Vincent a reçu un vélo neuf en cadeau d'anniversaire.,.quelle merveille.!.sur la place.,.Béatrice joue à la marelle avec Nicole.,.Patrick et Thierry font de la planche à roulettes.,.Didier joue au ballon avec Rémi.,.voici Vincent sur son beau vélo neuf.,.tous s'arrêtent de jouer.,.oh.!.regardez Vincent.,.comme son vélo est beau.,.tu as vu le guidon et le changement de vitesse.!

Dis.!.Vincent, tu me le prêtes.?.demande Patrick..?

Oh…non.!.c'est un vélo neuf…si je te le prête…tu risques de l'abimer. (Dire, Lire, 1999, p.25).

2- "le", "la", ou "les"? Ecrivez devant chaque nom le déterminant convenable:

la directrice de notre école habite dans…maison qui est juste à côté du grand supermarché du village.

"la langue française est très difficile à apprendre"; dit Ghenwa.

le masque a besoin deux grands fils élastiques.

les élèves de …classe d'Eb5 sont studieux.

3- Complétez les phrases du texte suivant à l'aide des prépositions: de - à - pour-par -dans.

Pas d'Ernestine à la sortie de l'école. Elle avait dû être retardée. Fallait-il l'attendre? Où aller… à sa rencontre?

Les camarades de classe s'étaient dispersés en petits groupes.

Marcher seule de la rue lui donnait un vif sentiment d'indépendance. Il faisait très beau. Des nuages étaient suspendus de le ciel bleu. (Dire, Lire. 1999, p.47).

4- Ecrivez les terminaisons des participes passés.

Le docteur est venu ce matin. Quand il est rentré dans ma chambre, j'ai pleuré parce j'avais mal à la tete.

Rima est rentrée tard à la maison.

Tous les élèves ont obtenu de bonnes notes.

Ghenwa est venue me rendre visite.

5- Ce texte comporte des répétitions. Réécrivez-le en remplaçant le groupe nominal souligné par le pronom personnel convenable:

Pour fabriquer des masques on a besoin des assiettes en carton. Ces assiettes en carton coûtent 20,000L.L. Les élèves n'ont pas d'argent pour acheter ces assiettes en carton. Les élèves vous demandent de leur fournir ces assiettes. Les élèves vous en remercient d'avance.

elles .....

elles .....

ils .....

ils .....

.....

.....

.....

.....

6- Classez dans un tableau, les mots et les expressions de la liste suivante, ceux qui indiquent le présent, ceux qui indiquent le passé et ceux qui indiquent le futur.

Après-demain, autrefois, il y a longtemps, avant-hier, plus tard, dans trois jours, en ce moment, maintenant.

7- N° 3

2 - *Dans le texte suivant, relevez les noms et classez-les dans deux colonnes: les noms propres, les noms communs.*

Hier, c'était mon anniversaire: j'ai eu dix ans. Ma grand-mère Rosalie m'a offert des histoires du monstre Archnouf, mon oncle Alfred un train électrique et ma tante Alicia la bicyclette dont je rêvais. Puis, nous sommes tous allés au restaurant Piscou pour faire la fête.

3 - *Cherchez, sur la carte, 6 noms de pays et donnez le nom de leurs habitants.*

Exemple:
la France : les Français.

8- N°3

3- Agir et réagir

1 - ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***

2 - ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
du chocolat chaud et un gâteau aux noix, une tranche de pastèque ou des biscuits?

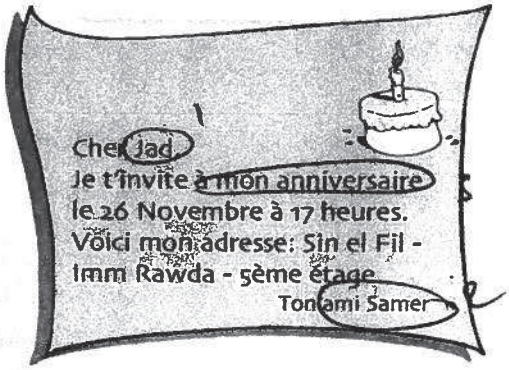
- C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.
On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit: "Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"

- ***Que faites-vous?***
Écrivez la recette de la limonade.
Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.

9- P. 23 n 2

- Ce n'est pas moi. (réponse à une question)

2 - ***Dans la carte d'invitation suivante, relevez l'émetteur, le récepteur et le message.***



10- Adressez une lettre à vos camarades de la section B en leur proposant une sortie en fin d'année et demandez-leur de vous répondre le plus rapidement possible.

Camarades de la section b beyrouth, liban

Sortie de fin d'année : au zoo Voir animaux

les élèves sont beaucoup contents vont faire une

Sortie. Venez avec nous repondre rapidement

possible.

A marie

corpus 6

Test diagnostic

1- Réécrivez le texte en mettant la ponctuation manquante.

Attention aux majuscules

Vincent a reçu un vélo neuf en cadeau d'anniversaire.(.quelle merveille.(.sur la place.).Béatrice joue a la marelle avec Nicole.,.Patrick et Thierry font de la planche à roulettes...Didier joue au ballon avec Rémi.,.voici Vincent sur son beau vélo neuf...tous s'arrêtent de jouer.,.oh..!.regardez Vincent.,.comme son vélo est beau...tu as vu le guidon et le changement de vitesse...

Dis...Vincent, tu me le prêtes...demande Patrick...

Oh...non...c'est un vélo neuf.,.si je te le prête.!.tu risques de l'abimer. (Dire, Lire, 1999, p.25).

2- "le", "la", ou "les"? Ecrivez devant chaque nom le déterminant convenable:

la directrice de notre école habite dans...maison qui est juste à côté du grand supermarché du village.

"La langue française est très difficile à apprendre"; dit Ghenwa.

Le masque a besoin deux grands fils élastiques.

Les élèves de la classe d'Eb5 sont studieux.

3- Complétez les phrases du texte suivant à l'aide des prépositions: de - à - pour-par -dans.

Pas d'Ernestine en la sortie de l'école. Elle avait dû être retardée. Fallait-il l'attendre? Ou aller.. à sa rencontre?

Les camarades de classe s'étaient dispersés...en petits groupes.

Marcher seule de la rue lui donnait un vif sentiment d'indépendance. Il faisait très beau. Des nuages étaient suspendus du ciel bleu. (Dire, Lire. 1999, p.47).

4- Ecrivez les terminaisons des participes passés.

Le docteur est venu ce matin. Quand il est rentré dans ma chambre, j'ai pleuré parce j'avais mal à la tete.

Rima est rentré tard à la maison.

Tous les élèves ont obtenu de bonnes notes.

Ghenwa est venue me rendre visite.

5- Ce texte comporte des répétitions. Réécrivez–le en remplaçant le groupe nominal souligné par le pronom personnel convenable:

Pour fabriquer des masques on a besoin des assiettes en carton. Ces assiettes en carton coûtent 20,000L.L. Les élèves n'ont pas d'argent pour acheter ces assiettes en carton. Les élèves vous demandent de leur fournir ces assiettes. Les élèves vous en remercient d'avance.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6- Classez dans un tableau, les mots et les expressions de la liste suivante, ceux qui indiquent le présent, ceux qui indiquent le passé et ceux qui indiquent le futur.

Après-demain, autrefois, il y a longtemps, avant-hier, plus tard, dans trois jours, en ce moment, maintenant.

7- N° 3

2 - *Dans le texte suivant, relevez les noms et classez-les dans deux colonnes: les noms propres, les noms communs.*

Hier, c'était mon anniversaire: j'ai eu dix ans. Ma grand-mère Rosalie m'a offert des histoires du monstre Archnouf, mon oncle Alfred un train électrique et ma tante Alicia la bicyclette dont je rêvais. Puis, nous sommes tous allés au restaurant Piscou pour faire la fête.

3 - *Cherchez, sur la carte, 6 noms de pays et donnez le nom de leurs habitants.*

Exemple:
la France : les Français.

8- N°3

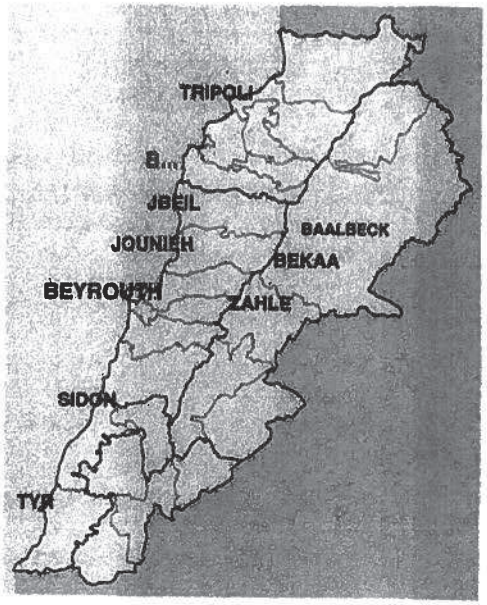
3- Agir et réagir

1 - ***Votre mère vous demande d'aller au supermarché acheter des provisions pour le goûter; qu'allez-vous acheter sachant qu'elle vous donne une somme de vingt mille livres?***

2 - ***C'est l'été, il fait chaud, que prenez-vous pour vous rafraîchir:***
du chocolat chaud et un gâteau aux noix, une tranche de pastèque ou des biscuits?

3 - C'est l'anniversaire de votre camarade de classe, chacun va préparer un plat.
On vous charge de préparer de la limonade pour 10 personnes. Votre mère est occupée, elle vous prépare deux kilos de citron, de l'eau et du sucre et vous dit:
"Tu as tout ce qu'il faut, la limonade, c'est très facile!"

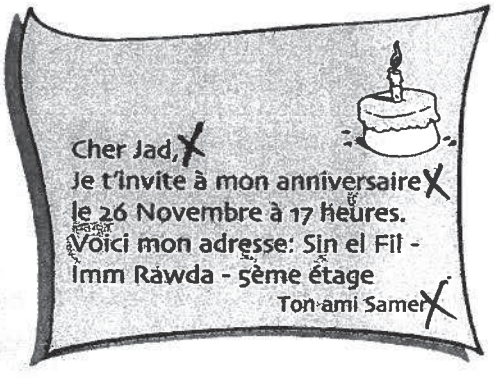
- ***Que faites-vous?***
Écrivez la recette de la limonade.
Reproduisez la carte du Liban sur vos cahiers et marquez une ville connue pour sa limonade.



9- P. 23 n 2

- Ce n'est pas moi. (réponse à une question)

2 - ***Dans la carte d'invitation suivante, relevez l'émetteur, le récepteur et le message.***



10- Adressez une lettre à vos camarades de la section B en leur proposant une sortie en fin d'année et demandez-leur de vous répondre le plus rapidement possible.

B.onjour

Vous les élèves et moi allons au mer il fait

bo la mer.

Vien avec les élèves maitres deux et ils

sont gentils la directrice vien avec nous.

Section B vien avec nous ?

merci.

ANNEXE 8

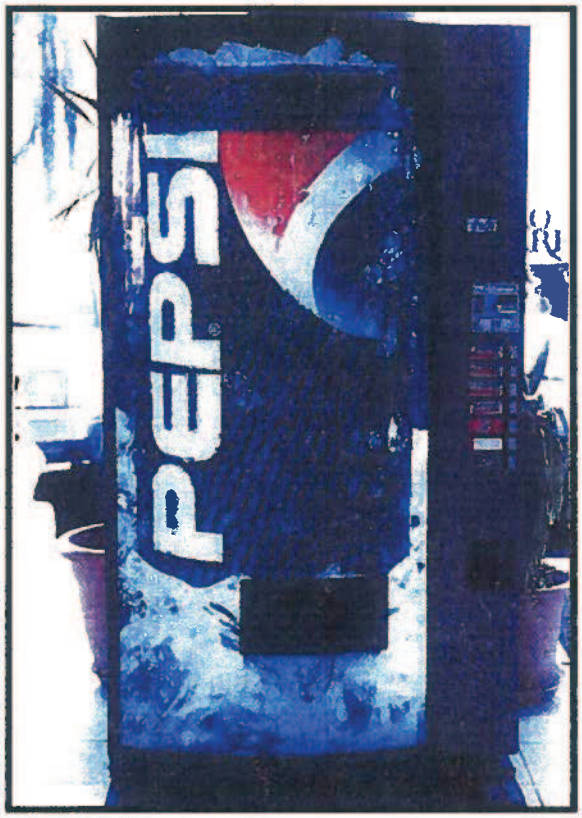
OTI

/COMPÉTENCES/RESSOURCES/

LES SUPPORTS UILITISÉS DANS LA RÉALISATION DE L'OTI

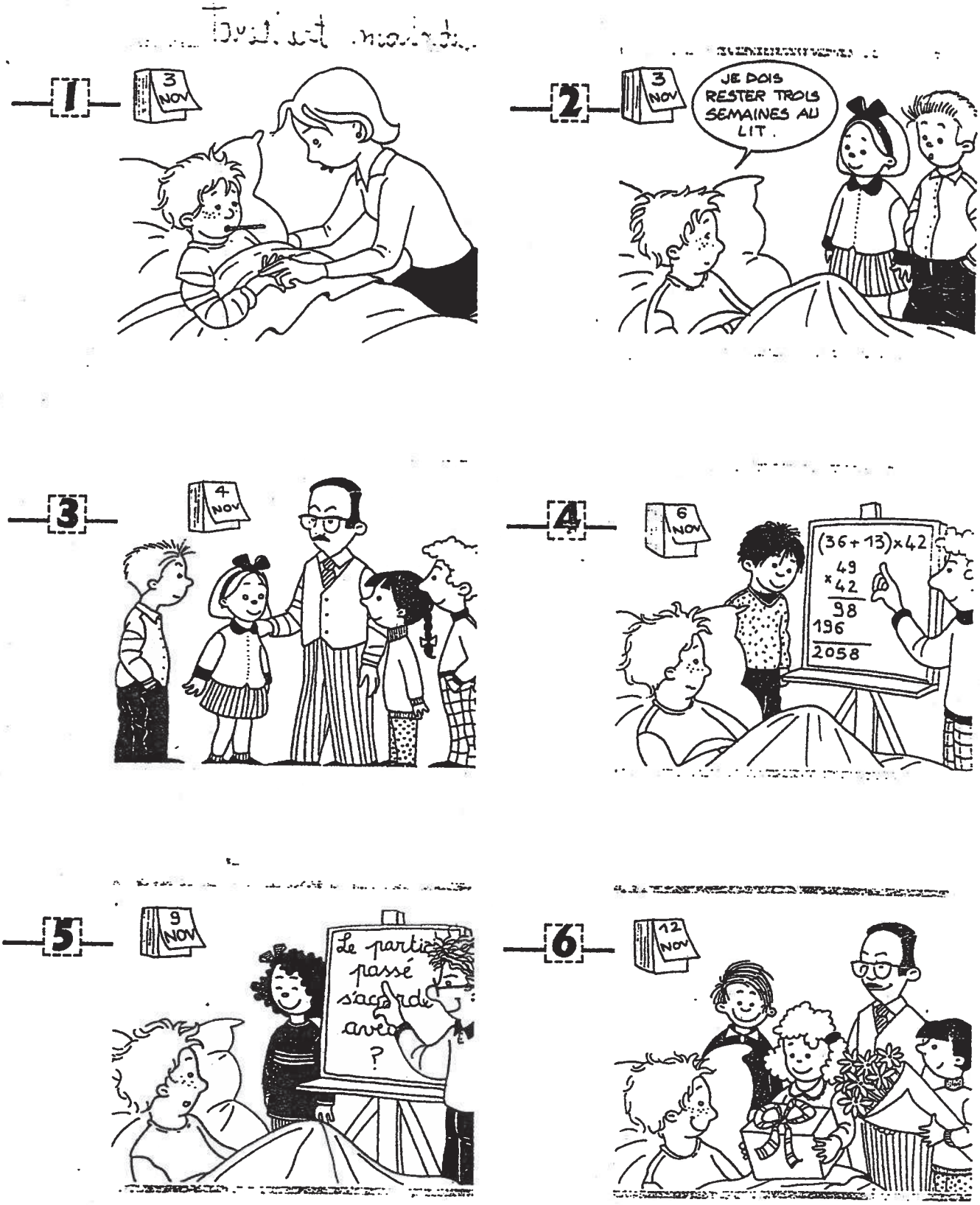
Annexe 8 :

OTI / Compétences / Ressources
Les Supports utilisés dans la réalisation de l'OTI

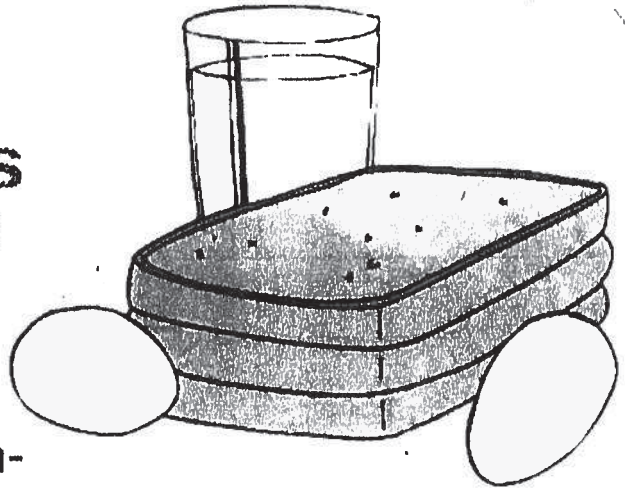


Observe les dessins ci-dessous et raconte l'histoire.

(N'oublie pas de proposer un titre).



Croûte aux œufs brouillés



Il faut
Pour 1 personne

* 1 tranche de pain de mie
* 1 œuf
* 2 cuillerées à café de beurre
* 1 cuillerée à soupe de lait
* du sel et du poivre

1- Faire griller la tranche de pain et l'envelopper dans du papier d'aluminium pour qu'elle reste tiède.
2- Casser l'œuf au-dessus d'un petit bol. Le battre avec une fourchette.
3- Ajouter le lait, une pincée de sel et une de poivre. Mélanger, ajouter le beurre en petits morceaux. Mélanger à nouveau.
4- Verser le tout dans une casserole. Mettre sur le feu. Laisser cuire à feu doux et remuer sans arrêt avec une cuillère en bois.
5- Quand la préparation ressemble à une omelette pas trop cuite, la verser sur la tartine de pain grillé. Déguster vite!

D'après Aline guichard
ASTRAPI-BAYARD PRESSE JEUNE.
n. 393 15/3/95

Astuce anti-hoquet

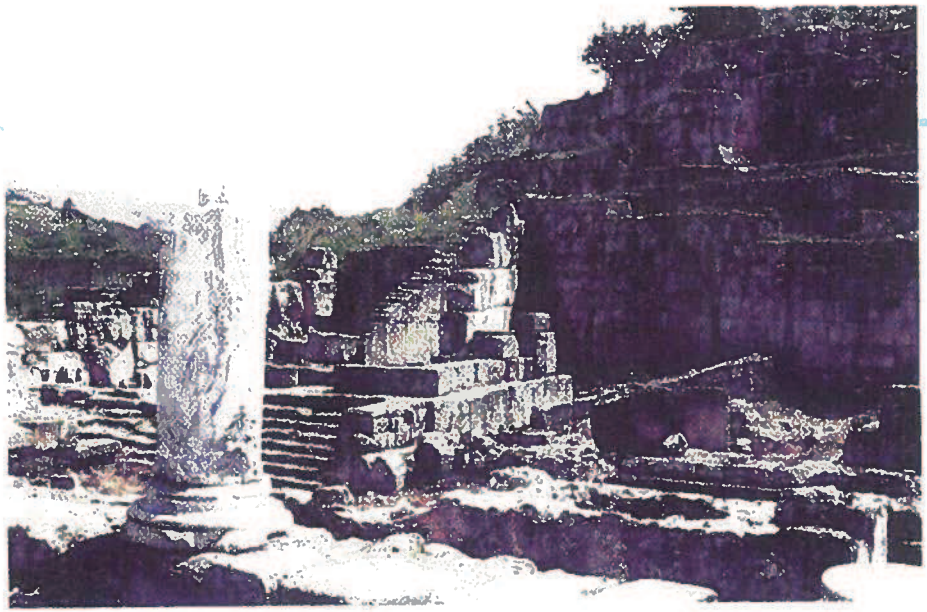
"Si tu as le hoquet, humecte les lobes de tes oreilles avec un peu d'eau fraîche, pour moi, ça marche à tous les coups!"

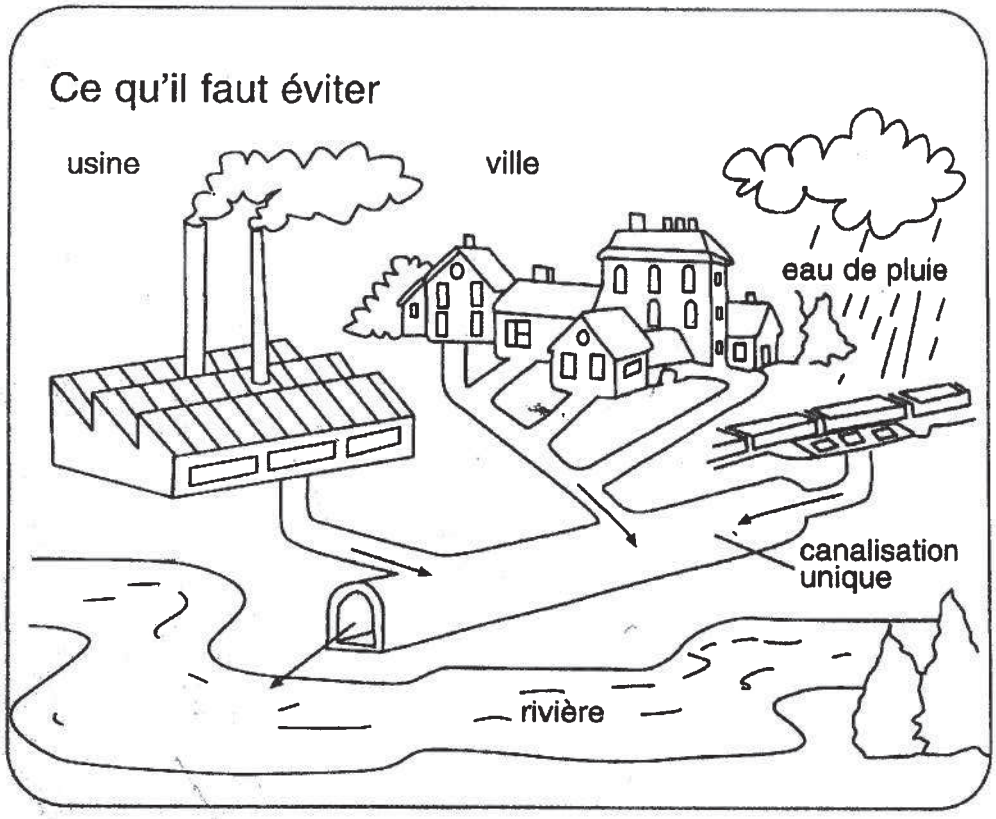
Emile
Le journal de MICKEY
n° 2146 4/8/93.

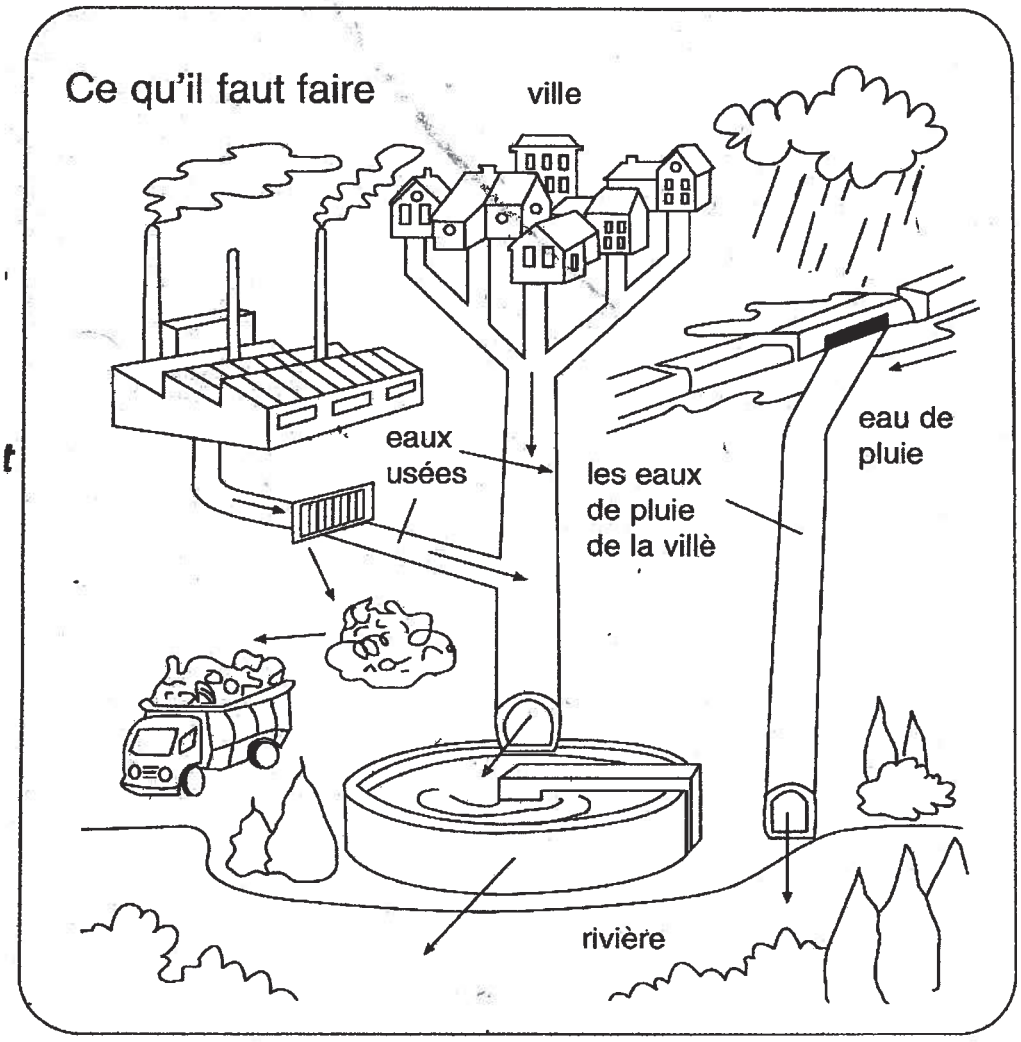
Un site phénicien unique au Liban

Le temple d'Echmoun est situé à moins d'une heure de Beyrouth, à 1 km de Sidon, au bord du fleuve al-Awwali, dans un jardin verdoyant qui a donné son nom à l'endroit, "Boustan ach-Cheikh". Qu'on le visite au printemps, au moment où l'air est chargé des parfums exquis des citronniers ou qu'on le visite en automne lorsque les fruits ont atteint leur maturité, Echmoun offre quelque chose de particulier.

Ministère du tourisme - 1996
Dr Hassan Salamé Sarkis




Ce qu'il faut éviter
usine
ville
eau de pluie
canalisation unique
rivière


Ce qu'il faut faire
ville
eaux usées
les eaux de pluie de la villè
eau de pluie
rivière

La composition de nos poubelles

- 2% de textilles
- 6% de métaux
- 10% de matières plastiques
- 12% de verre
- 15% d'éléments fins et divers
- 25% de matières organiques (restes de repas et déchets du jardin)
- 30% de papiers et cartons

Mots dessinés et rébus.

Le jeu consiste à remplacer des mots ou des syllabes par des petits dessins.

Le chat botté

Un meunier mourut en laissant à ses 3 fils son (foyer), son (cheval), et son (chat). L'aîné des fils eut le (foyer), le second eut (cheval). Le troisième eut le (chat); il était (DOIT).

— Que ferai-je d'un (chat), disait-(il).
Mais le (chat) lui dit :

— Séchez vos (larmes), mon maître. Et (travail)-moi une paire de (chaussures) et un grand (sac).
Le maître fut surpris (entendre) le (chat) parler. Mais il lui fit faire des (chaussures) et un (sac). Alors, le (chat) s'en alla à la chasse. Il (mit) une (graine) dans le (sac) et cacha le (sac) derrière un (reflux) (arbre). Et il attendit.

Bientôt, un (lapin) s'approcha du (sac) pour croquer la (graine). Quand il fut bien O-Q-P à manger, le (chat) n'eut plus qu'à fermer le (sac). Il capturaa (mit) une dizaine de (lapin).
Le soir venu, il alla sonner chez le (roi) et lui remit les (lapin).

(lac)

— Rhe(ims)-les, Sire, dit-(il). C'est mon (maître), le marquis de (Carabas) qui vous les envoie.

— (Mer), répondit le (roi), qui ne connaissait pourtant pas de marquis de (Carabas) dans la région.

Tous les jours, le (chat) s'en allait (chasser) avec ses (chaussures) et son (sac).
Et tous les soirs, il faisait (cadeau) de son (gibier) au (roi), de la part du marquis, et le (roi) lui disait (merci).

Un matin, le (chat) dit à son (maître) :

— (Maintenant), vous allez venir avec moi.
Le (maître) O-B-I. Ils arrivèrent au bord (d'eau) d'une (rivière).

— Déshabillez-vous, ordonna le (chat). Mettez-vous à l'(eau) et laissez-moi faire.

Une fois son (maître) dans l'(eau), le (chat) prit les vieux (habits) et les jeta dans les (buissons). Puis il courut au-devant d'un (véhicule) qui roulait sur le (chemin). C'était le (carrosse) du (roi).

— A(ide)-T ! cria le (chat).
Le (roi) le reconnut.

— Ah ! C'est vous. Que se passe-t-(il) ? (bovins)
— Mon (maître) a été attaqué par des (voleurs) ! Ils ont emporté ses (habits) ! Pourriez-vous lui prêter de quoi se vêtir,

Le accepta. Le porta de beaux à son qui était ainsi très L-É. Le l'invita à avec lui dans son , où se trouvait également sa fille, la jo Tout de suite, le jeune homme et la se plurent.

Mais le était parti en avant. Il s'adressait aux moissonneurs qui moissonnaient les .

— Bonnes gens! Si vous ne dites pas au que ces champs de appartiennent au marquis de K-basse, vous serez nenu comme chair à :

Les , , promettaient de dire tout ce que le leur ordonnait. Si bien que lorsque le se pencha par la Nêtre du pour deman à qui appartenaient ces champs, les répondaient :

— Ils appartiennent à Monsieur de K-basse!

Le réfléchissait. "Ce marquis est riche!" soit-il.

Et il regardait le faux marquis avec des plus aimables.

Or, ces terres appartenaient en réalité à un terrible, et le justement arriveit à son . Il se fit annoncer, et alla saluer dans la salle du . L' était en de manger un . Le ôta poliment son .

— On m'a raconté, dit- , que vous pouviez vous chan en n'im quel animal.

— C'est vrai! cria d'une voix de .

Et pour prouver son pouvoir, il se changea en . Le eut si peur qu'il grimpa aux de la . Il redescendit.

— Vous m'avez fait peur, avoua-t- . Mais pourriez-vous aussi vous chan en un petit animal? En par exemple?

Pour toute réponse se transforma en une qui trottina sur le . Alors, le se jeta sur et la . Puis il accueillir le , la et son , qui arri V au .

— et qui appartient ce beau ? demanda le .

— C'est à Monsieur le marquis de K-basse, répondit le .

Le était impressionné. C'est pourquoi, voyant que la et le marquis se , il décida de les marier.

C'est 1 que le marquis épousa la . Le 2 grand seigneur, et ne fut plus après les que pour se divertir.

FICHE

N° 65

À L'AGENCE DE VOYAGES

OBJECTIFS :

Par groupes de deux, jouez la scène suivante qui se passe dans une agence de voyages :

- Personnage 1 : le client qui demande des informations sur des séjours aux USA pendant les vacances de Noël.
- Personnage 2 : l'employé(e) qui répond aux questions du client, lui donne les informations demandées et lui fait des propositions de séjours. Il se servira de la page du catalogue reproduite ci-dessous pour donner les informations nécessaires et faire des propositions.

FORMALITÉS

Pour les ressortissants français, passeport valide et billet de retour ou de continuation pour un séjour de 3 mois maximum.

Voyage pratique

Décalage horaire : côte Est 6 heures, côte Ouest 9 heures.

Renseignements touristiques

Minitel :
3617 USA TOURISM
ou 01 42 60 57 15
(serveur vocal)

Consulats

À Paris :
01 43 12 22 22

À Marseille :
04 91 54 92 00

À Strasbourg :
03 88 35 31 04

Grandes villes ou espaces vierges, vous n'aurez que l'embarras du choix avec trois circuits spécialement conçus pour ceux qui veulent vraiment connaître les USA.

LES CIRCUITS

CIRCUIT 1

New York - New York

Jour 1 : Paris-New York, transfert de l'aéroport à l'hôtel (Manhattan).

Jour 2 : petit déjeuner, visite de Hariem, suivie d'une messe gospel, après-midi libre.

Jour 3 : visite du cœur de Manhattan et déjeuner à Chinatown. Après-midi, excursion à la statue de la Liberté. Retour libre à l'hôtel.

Jour 4 : Brooklyn. Temps libre dans le parc et le long de la plage de Brighton beach.

Jour 5 : journée libre pour découvrir les musées. Possibilité de survol de New York en hélicoptère et de réserver une comédie musicale à Broadway.

Jour 6 : journée libre, soirée dans un club de jazz avec dîner.

Jour 7 : petit déjeuner, transfert à l'aéroport et envol vers la France

Jour 8 : arrivée à Paris.

CIRCUIT 2

La Floride en liberté

Jour 1 : Paris-Miami et installation à l'hôtel à Miami Beach.

Jour 2 : visite guidée de Miami le matin et plage l'après-midi (libre).

Jour 3 : Miami-Key West (270 km).
Possibilité de visiter la maison de Hemingway dans cette ancienne ville de pirates transformée en ville d'artistes.

Jour 4 : visite du parc national des Everglades. Promenade en bateau pour observer les oiseaux et les alligators.

Jour 5 : Orlando.
Visite du parc aquatique (Seaworld).

Jour 6 : journée à Epcot pour voir le monde du futur selon Disney.

Jour 7 : journée libre à Orlando avec possibilité de visiter Universal Studios ou Disneyworld. Nuit à Orlando.

Jour 8 : transfert à l'aéroport d'Orlando et envol pour la France.

Jour 9 : arrivée à Paris.

CIRCUIT 3

Balade californienne

Jour 1 : Paris-Los Angeles, transfert et installation à l'hôtel à Los Angeles.

Jour 2 : visite guidée de la ville : Hollywood Bd, Beverley Hills, Sunset Bd, etc.). Dans l'après-midi, envol pour Las Vegas et installation à l'hôtel Louxor.

Jour 3 : journée libre à Las Vegas avec possibilité de survol du Grand Canyon.

Jour 4 : vol Las Vegas-San Francisco, transfert à l'hôtel et visite guidée de la ville l'après-midi.

Jour 5 : Journée libre à San Francisco.

Jour 6 : San Francisco-Monterey (210 km) en autocar. Visite du plus grand aquarium du monde et des côtes abritant une faune riche.

Jour 7 : Monterey-Los Angeles par la route, par Santa Barbara et Malibu Beach.

Jour 8 : matinée libre puis envol vers Paris.

Jour 9 : arrivée à Paris.

POUR LES TARIFS, VOIR PAGE SUIVANTE

New York - New York	
8 jours / 6 nuits (1)	*Prix par personne en chambre double avec vol*
19 sept - 26 sept / 7 nov - 14 nov	7 100 F / 1 082,39 €
19 déc - 26 déc	7 400 F / 1 128,12 €
25 déc - 1er janv	8 340 F / 1 271,42 €
20 fév - 27 fév	7 770 F / 1 184,53 €
Prix sans le vol	5 100 F / 777,49 €
Supplément chambre individuelle	2 395 F / 365,11 €

(1) petits déjeuners et 3 repas inclus

• Supplément taxes aériennes : 410 F

La Floride en liberté	
9 jours / 7 nuits (1)	*Prix par personne en chambre double avec vol*
7 nov - 15 nov	6 995 F / 1 066,38 €
19 déc - 27 déc	7 495 F / 1 142,61 €
24 déc - 1er janv	7 730 F / 1 178,43 €
20 fév - 28 fév	7 900 F / 1 204,35 €
Prix sans le vol	4 100 F / 625,04 €
Supplément chambre individuelle	1 290 F / 196,66 €

(1) petits déjeuners inclus

• Supplément taxes aériennes : 410 F

Balade californienne	
9 jours / 7 nuits (1)	*Prix par personne en chambre double avec vol*
19 sept - 27 sept / 7 nov - 15 nov	8 675 F / 1 322,50 €
19 déc - 27 déc	8 715 F / 1 328,59 €
24 déc - 1er janv	8 220 F / 1 253,13 €
20 fév - 28 fév	8 800 F / 1 341,55 €
Prix sans le vol	*nous consulter*
Supplément chambre individuelle	1 635 F / 249,25 €

(1) petits déjeuners et 2 repas inclus

• Supplément taxes aériennes : 410 F

POUR VOUS AIDER

- Pensez tout d'abord aux salutations et au premier contact : il s'agit d'un client et d'un(e) employé(e).
- Personnage 1 : imaginez votre voyage (dates, nombre de personnes, type d'hébergement souhaité ...) et les questions que vous pouvez poser : *Je voudrais ..., Je souhaiterais ..., Est-ce que ... ? Savez-vous si ... ? Pouvez-vous me dire si ... ? Quel est le prix pour ... ? Est-ce que ... est inclus ?* etc.
- Personnage 2 : prenez votre temps pour chercher l'information (*Attendez, je regarde ..., Une petite minute, je vais chercher ...*). Vous pouvez aussi faire des propositions (*Et si vous ... ? Nous avons aussi ..., À votre place, je ...*) et argumenter (dire ce qui vous paraît intéressant dans vos propositions).
- N'hésitez pas à montrer la page du « catalogue » pour confirmer ce que vous dites (*Regardez, c'est ici ..., Il est écrit que ...,* etc).

ANNEXE 9

GRILLE D'ÉVALUATION POUR L'OTI

GRILLE D'ÉVALUATION POUR L'APC

Exemple 1

Pour la compétence : *savoir planifier des situations d'enseignement-apprentissage rigoureuses, mais laissant la place à la souplesse de l'action.* L'échelle descriptive d'appréciation suivante est présentée par Belair :

Echelle descriptive d'appréciation (in Belair, 1999, p.39) nous nous contentons d'extraire quelques critères présentés dans l'échelle.

Critères	**Bon (C à C+)**	**Très bon (B à B+)**	**Excellent (A-à A)**	**Exceptionnel (A+)**
Pertinence : se rapporte exactement à la compétence dont il est question	Idées +_ appropriées par rapport a la compétence visée.	Le travail énonce clairement certaines idées, adapté aux compétences visées.	Le travail contient exactement les concepts énoncés dans la compétence visée.	Tout le travail fait preuve d'une adaptation exceptionnelle par rapport aux éléments de la compétence.
Profondeur : démontre des notions intégrées qui mènent à une recherche riche et variées allant au-delà des apparences.	Manque d'intégration des notions, analyse limitée.	Travail impliquant des notions relativement intégrées, analyse +- riche et variée.	Travail démontrant des notions intégrées, analyse +- riche et variées.	Travail faisant preuve de notions bien intégrées, analyse complexe.
Précision : comporte des détails pertinents, tout	Manque de clarté et d'exactitude au niveau de la	Présentation qui tend vers la clarté et la concision au	Travail détaillé, clair et concis au niveau de la terminologie	Travail démontrant un niveau élevé de clarté et de

en demeurant clair et concis.	terminologie, des concepts et des principes.	niveau de la terminologie des concepts et des principes.	des concepts et des principes.	concision dans la terminologie, les concepts et les principes.

- Exemple 2

Pour la compétence : *Je dois écrire une lettre a mes parents pour les inviter a la fête de l'amitié.* La fiche d'appréciation de l'activité est présentée par ce qui suit :

	oui	**+ou-**	**non**
Le nom des parents est-il clairement identifié ?			
Les informations essentielles sont-elles présentées ?			
Y a-t-il des informations supplémentaires qui soulignent davantage l'invitation ?			
L'orthographe d'usage est-elle respectée ?			
y-a-il des illustrations ?			
L'invitation est-elle mise en forme ?			

(Belair, 1999, p.36).

- La grille d'évaluation analytique ;

Dans ce genre de grille, l'évaluation s'établit sur une situation. Mais la compétence à évaluer est décomposée en sous- compétence est celles-ci sont évaluées isolement. La grille est accompagnée d'un barème détaillé et la note globale est la somme des notes partielles attribuées sur chaque élément des décompositions. D'après Dauvisis : « la grille et le barème détaillés sont pour à justifier la note ». (Dauvisis in Lemaître et Hatano, 2007, p.84).

Exemple 1

Domaine des arts ; bilan des apprentissages du programme obligatoire de la quatrième année du secondaire dans le contexte de la sanction des études. Exemples des grilles d'évaluation pour chacune des compétences.

GRILLE D'ÉVALUATION CRÉER DES ŒUVRES DRAMATIQUES					
Critère d'évaluation*	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Variété des éléments du langage dramatique utilisés *Les éléments utilisés sont-ils nombreux et variés?*	Présence d'un grand nombre d'éléments variés du langage dramatique	Présence d'éléments variés du langage dramatique	Présence d'éléments du langage dramatique peu variés	Absence de variété dans les éléments du langage dramatique	Utilisation de peu d'éléments du langage dramatique
Originalité du traitement des éléments du langage dramatique *Les éléments du langage dramatique sont-ils traités de façon novatrice?*	Exploitation novatrice d'éléments du langage dramatique	Exploitation novatrice de quelques éléments du langage dramatique	Présence d'éléments prévisibles	Présence d'un grand nombre d'éléments prévisibles et de quelques clichés ou stéréotypes	Présence presque exclusive de stéréotypes ou de clichés

Expressivité de jeu dramatique *Le jeu dramatique (corps-voix) contribue-t-il à exprimer clairement une pensée, un sentiment ou une émotion?*	Personnages aux émotions et intentions exprimées avec force et conviction	Personnages aux émotions et intentions clairement exprimées	Personnages dont il faut parfois deviner les émotions et les intentions	Personnage redondant d'une création à l'autre	Absence de personnage
Efficacité de l'organisation des éléments relatifs à la structure *L'écriture textuelle (structure dramatique) et l'écriture scénique (structure théâtrale) favorisent-elles le développement de l'idée de création?*	Écriture textuelle et écriture scénique mettant en valeur les intentions et les idées de création	Écriture textuelle et écriture scénique intégrant les trois unités de jeu (temps, lieu et espace) dans l'action dramatique	Écriture textuelle et écriture scénique respectant un déroulement chronologique en trois temps (début, milieu, fin) et tenant compte du public	Écriture textuelle et écriture scénique peu développées (ex. : peu de ressorts dramatiques, utilisation restreinte de l'espace)	Écriture textuelle et écriture scénique insuffisantes (ex. : déroulement incomplet, confusion)
Cohérence entre la réalisation et la proposition de création *La réalisation respecte-t-elle la proposition de création?*	Réalisation exploitant de façon élaborée la proposition de création	Réalisation en concordance avec la proposition de création	Réalisation tenant compte d'éléments de la proposition de création et traduisant l'idée principale	Réalisation simplifiant la proposition de création ou comportant peu d'idées liées à celle-ci	Réalisation sans lien avec la proposition de création
Présence de retours réflexifs au cours de l'expérience	Formulation de commentaires pertinents et variés sur	Identification des difficultés rencontrées et	Description des principales étapes de son expérience de	Description sommaire de quelques étapes de son	Formulation de commentaires peu pertinents ou

de création *L'élève s'interroge-t-il sur son expérience de création? Décrit-il les apprentissages réalisés?*	l'expérience de création (ex. : stratégies utilisées, apprentissages effectués)	explication des solutions apportées	création	expérience de création	absence de retours réflexifs

*Les critères d'évaluation de cette grille ont été conçus à partir de ceux du Programme de formation.

GRILLE D'ÉVALUATION INTERPRÉTER DES ŒUVRES DRAMATIQUES					
Critère d'évaluation*	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Pertinence des choix scéniques *Les choix scéniques (éléments visuels et sonores, travail d'ensemble et techniques théâtrales) effectués par l'élève respectent-ils le contenu de l'œuvre et contribuent-ils à mettre celle-ci en valeur?*	Choix scéniques contribuant à mettre l'œuvre en valeur	Choix scéniques respectant le contenu de l'œuvre	Choix scéniques adéquats mais se limitant aux éléments visuels et sonores les plus simples	Choix scéniques peu appropriés ou se limitant à un seul aspect de l'œuvre	Choix scéniques inappropriés ou inexistants
Constance dans l'application des conventions relatives à l'unité de jeu *L'élève respecte-t-il le rôle qui lui est assigné ainsi que les*	Ajustement au jeu d'ensemble et adaptation aux situations imprévues en respectant les conventions établies	Respect des règles de jeu et des conventions	Application de la plupart des conventions de jeu (ex. : contact visuel avec ses partenaires)	Application des conventions les plus simples (ex. : déplacements de base prévus)	Non-respect des conventions de jeu

conventions établies et ajuste-t-il son jeu à celui des autres?					
Cohérence entre l'interprétation et le caractère expressif de l'œuvre *L'interprétation du personnage respecte-t-elle les indications du texte? Contribue-t-elle à mettre en valeur le caractère expressif de l'œuvre?*	Interprétation qui intègre diverses caractéristiques du personnage et qui met en valeur le caractère expressif de l'œuvre	Interprétation qui exprime clairement les motivations et le caractère du personnage	Interprétation conforme à certaines caractéristiques de base de l'œuvre (ex. : utilisation d'un costume ou d'accessoires appropriés au personnage)	Interprétation peu approprié au caractère expressif de l'œuvre	Absence d'éléments expressifs de l'œuvre dans l'interprétation du personnage
Originalité et expressivité *L'interprétation et les choix scéniques (éléments visuels et sonores, travail d'ensemble et techniques théâtrales) apparaissent-ils novateurs et expressifs?*	Exploitation de plusieurs éléments de la structure théâtrale et du jeu dramatique de façon à exprimer le contenu de l'œuvre avec originalité et conviction	Exploitation personnelle des éléments de la structure théâtrale et du jeu dramatique de façon à exprimer clairement le contenu de l'œuvre	Exploitation de quelques éléments novateurs ou expressifs dans la structure théâtrale et le jeu dramatique	Présence d'éléments prévisibles ou peu expressifs dans la structure théâtrale et le jeu dramatique	Présence d'un grand nombre d'éléments prévisibles ou peu expressifs dans la structure théâtrale et le jeu dramatique
Présence de retours réflexifs au cours de l'expérience d'interprétation *L'élève s'interroge-t-il sur son*	Formulation de commentaires pertinents et variés sur l'expérience d'interprétation (ex. : stratégies utilisées, apprentissages	Identification des difficultés rencontrées et explication des solutions apportées	Description des principales étapes de son expérience d'interprétation	Description sommaire de quelques étapes de son expérience d'interprétation	Formulation de commentaires peu pertinents ou absence de retours réflexifs

expérience d'interprétation? Décrit-il les apprentissages réalisés?	effectués)				

Exemple 2

Exemples de grille d'évaluation
Science et technologie – 1er cycle

Type Analytique à échelle non descriptive

CD 1 : Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique	Indicateurs – éléments observables	A	B	C	D
Représentation adéquate de la situation	✓ L'élève reconnaît les éléments pertinents du problème				
	✓ L'élève formule des hypothèses qui respectent les contraintes du problème				
Mise en œuvre adéquate de la démarche	✓ L'élève consigne les données pertinentes au problème				
	✓ L'élève réajuste sa démarche selon les difficultés qu'il rencontre				
Élaboration d'une démarche pertinente pour la situation	✓ L'élève élabore un protocole d'expérimentation qui indique le contrôle d'au moins une variable.				
	✓ L'élève planifie chacune des étapes de sa démarche de conception				

Légende de l'échelle :

A : Expert	Très clairement	Très satisfaisant
B : Praticien	Assez clairement	Satisfaisant
C : Novice	Plus ou moins clairement	Peu satisfaisant
D : En difficulté	Très peu clairement	Non satisfaisant

Type analytique à échelle descriptive

CD 2 – Mettre à profit ses connaissances scientifiques ou technologiques				
Critère d'évaluation	**Très bien réussi**	**réussi**	**Partiellement réussi**	**Non réussi**
Formulation d'un questionnement approprié	L'élève formule un questionnement complet, parfois enrichi d'éléments connexes sur l'enjeu éthique du clonage	L'élève formule un questionnement adéquat sur l'enjeu éthique du clonage	L'élève formule un questionnement comportant des lacunes sur l'enjeu éthique du clonage	L'élève formule un questionnement sans lien apparent avec la situation sur l'enjeu éthique du clonage
CD 3 – Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie				
Interprétation adéquate de messages à caractère technologique	L'élève décode rigoureusement les informations contenues dans le schéma de construction	L'élève décode l'essentiel des informations contenues dans le schéma de construction	L'élève décode peu d'informations contenues dans le schéma de construction	L'élève un nombre insuffisant d'informations contenues dans le schéma de construction

Type analytique à échelle dichotomique (liste de vérification)

	CD 2 Mettre à profit ses connaissances scientifiques ou technologiques		CD 3 Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie
Critères d'évaluation	**Utilisation pertinente des concepts, des lois, des modèles et des théories de la science et de la technologie**	**Production d'explications ou de solutions pertinentes**	Respect de la terminologie, des règles et des conventions propres à la science et à la technologie dans la production de messages
Éléments observables	L'élève décrit le fonctionnement de l'objet technique en utilisant les concepts de machines simples	L'élève propose des explications cohérentes avec les concepts en jeu dans la situation	L'élève utilise les symboles et cotes appropriés pour faire son schéma de construction
Noms des élèves			

- Le CECR en tant que ressource pour l'évaluation

Cette échelle se décompose en trois sections ;

- niveau élémentaire de compétences : niveau A
- niveau intermédiaire : niveau B
- niveau avancé : niveau C

Chaque section se décompose elle-même en deux niveaux, niveau 1 et niveau 2. Il s'agit donc d'une échelle à six niveaux. En effet, la distinction en six niveaux proposée dans l'échelle du CECR n'est pas suffisante pour l'évaluation. Un niveau global (A2 ou B1 par exemple) n'a que peu de sens. Le niveau de compétences d'un élève ne peut s'observer qu'à travers des activités, d'où l'importance de décrire ces six niveaux de compétences de façon distincte pour chaque type d'activité langagière. Ces activités langagières sont ; écouter –lire –écrire -prendre part à une conversation- s'exprimer oralement en continu. Par conséquent, le niveau de compétences d'un élève peut être défini de façon distincte selon ses aptitudes dans chacune des activités langagières.

Le CECR propose des échelles pour illustrer les activités de communication langagière comme les activités de production orale générale et des sous-échelles pour illustrer, par exemple, les annonces publiques.

L'échelle proposée pour illustrer la production orale générale

Production orale générale

C2	Peut produire un discours élaboré limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.

B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation détaillée sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

(Le CECR, 2005, p.49).

De plus, le CECR propose des échelles pour illustrer les compétences communicatives langagières. Citons comme exemple l'échelle de la compétence linguistique et précisément l'échelle « pour l'étendue du vocabulaire» pour la compétence lexicale ou l'échelle qui illustrent certains aspects de la compétence discursive telle que « la souplesse ».

L'échelle proposée pour « l'étendue du vocabulaire»

	ETENDUE DU VOCABULAIRE
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions

	idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

(Le CECR, 2005, p.88).

En bref, les échelles présentées par le CECR peuvent apporter des données pour le développement de barèmes de notation pour l'évaluation d'un objectif d'apprentissage donné, et les descripteurs faciliter la formulation des critères.

Exemple : Eurocentres : évaluation de l'interaction en sous-groupes (Radio). (Le CECR, 2005, p.147).

Critères d'évaluation	Echelles en annexe	Autres catégories
Etendue	Domaine général Etendue du vocabulaire	
Exactitude	Exactitude grammaticale Contrôle du vocabulaire	

EXEMPLES DE CRITERES POUVANT SERVIR A CONCEVOIR UNE GRILLE D'EVALUATION

(d'après J.F.BOURDET: "Evaluer les apprentissages"; Le Français dans le Monde n°275)

1. Compétence orale compétence de communication (= socio-linguistique)
   - Organisation du discours
   - Compréhensibilité globale et de détail
   - Phonologie et syntaxe
   - Maîtrise lexicale
   - Fluidité
   - Compréhension de l'interlocuteur
   - Capacité d'interaction et de reformulation
   - Adaptation aux variations contextuelles par l'emploi de registres
2. Compétence écrite
   - valeur pragmatique du texte, adéquation à la situation et aux variables contextuelles
   - Qualité rhétorique, cohérence du texte produit
   - Gestion de l'implicite
   - Capacité de reformulation et de reprise
   - Syntaxe et morpho-syntaxe
   - Richesse et pertinence lexicale
   - Maîtrise des registres de langue
   - Orthographe
   - Ponctuation
   - Mise en page

EXEMPLE DE GRILLE D'EVALUATION DE PRODUCTION ORALE

(C.TAGLIANTE: "L'évaluation", CLE Int. 1991)

* Consigne						
Compréhension de la consigne	0	1	2			
Respect de la consigne	0	1	2			
* Forme						
Phonétique: aucune erreur (ex : au lieu de mettre s il a mit un z						
Erreurs qui gênent un peu la compréhension			2			
Erreurs qui gênent beaucoup la compréhension		1				
Erreurs qui empêchent la compréhension	0					
Prosodie	0	1	2	3		
Langue: morphologie	0	1	2	3	4	5
syntaxe	0	1	2	3	4	5
Lexique	0	1	2	3	4	5
* Contenu						
Pertinence des actes de parole	0	1	2	3	4	5
Pertinence du point de vue présenté	0	1	2	3	4	5
Cohérence du discours présenté	0	1	2	3	4	5
Spontanéité dans l'expression personnelle	0	1	2	3		
Comportement non verbal	0	1	2	3		
Originalité	0	1	2	3	4	5

* l'attitude (non-verbal) = gestes, mimes ...

- 3bis -
Notation de l'écrit

Critères de l'évaluation d'une expression écrite	Pourcentage de la note
Présentation et lisibilité (+ articulateurs)	
Orthographe	
Construction des phrases	
Concordance des temps	
Contenu (lexique approprié riche et varié)	

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS **5**

SOMMAIRE **7**

SIGLES ET ACRONYMES UTILISÉS **9**

INTRODUCTION **11**

A- Le français au Liban. 13
B- Le français dans les programmes scolaires: anciens, nouveaux et actuels *17*
C- La nécessité d'une nouvelle réforme: Pourquoi l'APC? 21
D- Intérêts, problématique, hypothèses, objectifs et axes de recherche. 23
E- Méthodologie du travail 26

PARTIE I **29**

REGARDS DISTINCTS SUR LA GENÈSE ET LE TRAITEMENT DES COMPÉTENCES DANS LES DIFFÉRENTS CHAMPS D'ÉTUDES **29**

CHAPITRE 1 ..... **33**

LE PARADIGME DE LA « COMPETENCE » ET SES AMBIGUÏTES UNE DISTINCTION CLAIREMENT POSEE DU COTE DES LINGUISTES, DES PSYCHOLOGUES ET DES SPECIALISTES DES SCIENCES DU TRAVAIL **33**

1-1) LA NOTION DE COMPETENCE DANS LE DOMAINE DES SCIENCES DU LANGAGE : LE POINT DE VUE DES LINGUISTES 38
1-1.1) De la distinction entre langue et parole à l'apparition de la « compétence » *38*
1-1.2) La compétence linguistique de Chomsky *39*
1-1.2.1) La compétence linguistique : aptitude universelle idéale et innée du locuteur - auditeur idéal 40
1-1.2.2) La distinction entre la « compétence » et la « performance » 41
1-1.3) Les critiques faites sur la théorie linguistique de Chomsky *45*
1-1.3.1) Le langage est une structure de l'esprit du sujet 45
1-1.3.2) Une performance ambiguë 45
1-1.3.3) Un modèle superflu et limité au domaine linguistique 46
1-1.3.4) La compétence chomskyenne : une virtualité développée uniquement par l'histoire du sujet 46
1-1.4) Le point de vue et la compétence de Hymes *47*
1-1.4.1) Le point de vue de Hymes 47
1-1.4.2) La « compétence communicative » de Hymes 50
a) L'origine de la « compétence de communication » ou « la compétence communicative » 50
1-La grammaire générative transformationnelle de Chomsky 50
2- L'ethnographie de la communication de « Hymes » 50

b) Définition de la « compétence communicative » ou « compétence de communication » 51
c) L'importance et la nécessité de la notion « compétence de communication » 52
1-1.5) Synthèse *54*
1-2) LA « COMPETENCE » AU SEIN DES ENTREPRISES ET DANS LE DOMAINE DU TRAVAIL : LE POINT DE VUE DES SPECIALISTES DES SCIENCES DU TRAVAIL 55
1-2.1) L'émergence de la notion de compétence dans le domaine du travail *55*
1-2.2) Compétences, aptitudes et traits de personnalité *56*
1-2.3) Sur la distinction entre qualification et compétence: deux termes complémentaires ou contradictoires. *58*
1-2.4) Compétence et professionnalisme *65*
1-2.5) Compétences et fonctionnement cognitif *66*
1-2.6) Les caractéristiques de la compétence *66*
1-2.6.1) La compétence en acte 66
1-2.6.2) La compétence en situation 68
1-2.7) Les compétences professionnelles demandées *69*
1-2.8) Éléments de conclusion *70*
1-3) LA NOTION DE COMPETENCE DU COTE DES PSYCHOLOGUES ET DES SCIENCES SOCIALES. 72
1-3.1) Le point de vue des auteurs appartenant aux sciences sociales *73*
1-3.2) Le point de vue des auteurs psychologues *77*
- *Remarques faites sur les points de vue des auteurs psychologues.* 79
1-3.3) Synthèse *79*
1-3.4) Conclusion générale du premier chapitre *80*

CHAPITRE 2 85

LA MODELISATION DIDACTIQUE DE LA NOTION DE COMPETENCE 85

2-1) VERS UNE PERSPECTIVE PEDAGOGIQUE INDEPENDANTE. 85
2-1.1) Deux approches non négligeable du concept de compétence en éducation. *87*
2-1.2) La notion de compétence en éducation, essai de définition : Mise en correspondance des définitions actuelles et anciennes du concept de compétence *89*
2-1.3) L'architecture et la formulation technique d'une compétence *95*
2-1.3.1) L'accomplissement efficace d'une tâche 95
2-1.3.2) La situation-problème 96
a) La notion de situation dans le contexte scolaire 97
b) La notion de problème : Savoir ce qu'est un problème 99
c) Des problèmes aux situations-problèmes 104
d) Les constituants d'une situation-problème 108
1) Le support 109
2) La tâche 109
3) La consigne. 109
e) Caractéristiques d'une situation- problème 111
f) Choix et élaboration des situations-problèmes 112
2-1.3.3) La notion des familles de situations 114
2-1.3.4) Les ressources 115

2-1.3.5) La mobilisation des ressources 116
2-1.3.6) Synthèse : ce qu'est une compétence. 117
2-2) USAGE DE LA COMPETENCE ET PRATIQUE PEDAGOGIQUES : L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES 117
2-2.1) L'introduction de l'APC dans le champ de l'éducation : une conception nouvelle des programmes 117
2-2.2) Évolution socio-historique des compétences dans l'enseignement 120
2-2.2.1) Connaître, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter 120
2-2.2.2) Deuxième mouvement : « connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques » 121
2-2.2.3) Troisième mouvement : « connaître, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables » 122
2-2.2.4) Connaître c'est démontrer sa compétence 122
2-2.3) Les principes et les grandes lignes de l'APC 124
2-2.3.1) Choix des situations d'apprentissage 125
2-2.3.2) Accès à un petit nombre de situations fortes et fécondes 125
2-2.3.3) Petit nombre d'apprenants pour chaque maître 126
2-2.3.4) Développement individuel de l'apprenant, de sa personnalité et des ses capacité 126
2-2.3.5) Variété des matériels et des moyens à utiliser 127
2-2.3.6) Bonne formation des enseignants 128
2-2.3.7) Changement du rôle de l'étudiant 132
2-2.3.8) Le changement institutionnel dans l'école 135
2-2.3.9) La compréhension même de la notion de compétence 136
2-2.3.10) Les modes d'évaluation dans une APC 137
2-2.4) Les principaux concepts de l'APC 145
2-2.5) Les enjeux de l'éducation au regard de l'APC: intérêts et apports, risques et défis 147
2-2.5.1) Les intérêts et les apports de l'APC 147
2-2.5.2) Les risques et les défis de l'APC 152
2-2.6) L'élaboration d'un curriculum en termes de compétence 157
2-2.7) Exemples de l'application de l'APC dans quelques pays 159
2-2.7.1) À Djibouti 159
2-2.7.2) Au Québec 160
2-2.7.3) En Finlande 160
2-2.7.4) En Suisse Romande 160
2-3) D'UNE THEORIE PEDAGOGIQUE A L'AUTRE : LA CONTINUITE DANS LE CHANGEMENT. « L'APC : FAIRE DU NEUF AVEC DU VIEUX » ?! 161
2-3.1) L'APC à travers l'histoire de l'éducation 161
2-3.2) Changement du rôle de maître 163
2-3.3) L'importance des outils pédagogiques (variétés des matériels et des moyens) ... 173
2-3.4) Création des situations d'apprentissage 176
2-3.5) Le développement individuel de l'apprenant, de sa personnalité et de ses capacités 180
2-3.6) L'intégration des matières. 184

2-3.7) Un petit nombre d'élèves pour chaque maître *185*
2-3.8) La nouveauté de l'APC *185*
2-3.9) Éléments de conclusion *187*
2-3.10) Synthèse de la première partie : « de la complexité de la notion de compétence à sa modélisation didactique » *189*

PARTIE II **193**

«IMPACT DE L'INTRODUCTION DE L'APC SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF LIBANAIS: RÉALITÉ ET PERSPECTIVES » **193**

CHAPITRE 3 ..... **197**

CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE DU TERRAIN **197**

3-1) LE SYSTEME EDUCATIF LIBANAIS A L'AUBE DU XXIEME SIECLE. 199
3-1.1) Réformes et innovations. *199*
3-1.1.1) Le projet de l'évaluation par compétences 203
3-1.1.2) Les politiques curriculaires et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage 203
3-1.2) Synthèse *204*
3-2) L'ETUDE DU TERRAIN : PRESENTATION ET DESCRIPTION 205
3-2.1) Introduction *205*
3-2.2) L'enquête *206*
3-2.2.1) Problématique de l'enquête 206
3-2.2.2) Hypothèses du travail 207
3-2.2.3) La construction, la mise en place et la réalisation du dispositif d'enquête. 208
a) Des questionnaires sur des échantillons représentatifs de la population 208
b) Des fichiers administratifs issus du CRDP 208
c) L'observation directe passée au sein des écoles libanaises 209
d) L'application des épreuves créées ? 209
3-2.2.4) La région choisie 209
a) Présentation de la région « *d'Iklim Al Kkaroub* » 209
b) Justification du choix de la région : Mohafazat du Mont-Liban, le Caza du Chouf « Iklim Al Kharoub » 211
1) L'importance de la Mohafazah de Mont-Liban 211
2) Le Caza du Chouf 212
3) Iklim Al Kharoub 212
c) L'échantillon sélectionné 213
3-3) L'ELABORATION DES EPREUVES SELON L'APC 214
3-3.1) La création et la passation des épreuves *214*
3-3.2) L'activité transformée en compétence *215*
3-3.3) Le modèle de 3 phases *217*
3-3.3.1) Phase 1 217
a) Objectif principal : accomplir une tâche complexe 217
b) Objectif spécifique : Choisir et combiner un nombre significatif de procédures et d'éléments de savoir 218
c) Caractéristiques de la phase 218
d) Matériels et supports utilisés 218

e) L'évaluation et les principes de correction 219
3-3.3.2) Phase 2 219
a) Objectif principal : accomplir une tâche complexe 219
b) Objectif spécifique 219
c) Caractéristiques de la phase 219
3-3.3.3) Phase 3 220
a) Objectif principal 220
b) Objectifs spécifiques 220
c) Caractéristiques de la phase 220
d) Matériels et supports utilisés 220

CHAPITRE 4 223

L'APC AU LIBAN : ENTRE DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT MAL ADAPTEES ET LA POSSIBILITE D'UN CHANGEMENT ADEQUAT 223

4.1- L'APC ET LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU LIBAN DANS LES ECOLES PUBLIQUES 223
4-1.1) Les établissements scolaires 224
4-1.1.1) Le manque d'établissements scolaires 224
4-1.1.2) Les établissements scolaires mal équipés 224
4-1.2) La surcharge des programmes 225
4-1.2.1) La répartition temporelle annuelle (*les curricula de l'enseignement public et ses objectifs, 1998, p.43)* 225
4-1.2.2) Gestion du temps hebdomadaire et journalière. (*les curricula de l'enseignement public et ses objectifs, 1998, p.44)* 226
4-1.3) Les effectifs élevés des élèves 227
4-1.4) L'échec et le redoublement scolaires 228
4-1.4.1) La prudence des enseignants 228
4-1.4.2) Le niveau d'instruction du père 230
4-1.4.3) Le métier du père 232
4-1.4.4) L'implication des familles 233
4-1.4.5) Les régions d'enseignement 233
4-1.4.6) L'école publique et l'école privée : de l'inégalité des ressources 235
4-1.5) Les manuels scolaires et les outils pédagogiques 237
4-1.6) Le corps éducatif 238
4-1.6.1) Le rôle de l'élève 238
4-1.6.2) La formation des enseignants 239
4-1.7) Les modes d'évaluation 246
4-1.8) Les changements institutionnels 248
4-1.9) L'ambiguïté de la notion de compétence au Liban 249
4-2) LES PRINCIPALES DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT AU LIBAN : SYNTHESE 254
4-3) ÉTAPES PREPARATOIRES POUR L'APPLICATION DES EPREUVES D'EVALUATION PAR COMPETENCES AU LIBAN 255
4-3.1) Contexte de l'étude 255
4-3.2) Méthodologie élaborée 257
4-3.2.1) Le choix des disciplines 257
4-3.2.2) Les paramètres suivis 257

4-3.3) L'Approche pédagogique suivie favorisant le développement des compétences. 258
4-3.4) L'élaboration des épreuves ... 259
4-3.5) L'expérimentation et la passation des épreuves ... 259
4-4) LE TEST DIAGNOSTIC ... 260
4-4.1) Description du test ... 260
4-4.2) Présentation du test ... 260
4-4.3) Correction et analyse du test ... 264
4-4.3.1) Les erreurs commises par les élèves ... 264
a) L'accord en genre et en nombre ... 264
b) Le choix de prépositions. ... 265
c) L'omission. ... 265
d) La lecture des cartes géographiques. ... 266
e) les signes de ponctuation. ... 266
f) La rédaction de la lettre ... 266
4-4.3.2) Synthèse ... 267
4-5) LA REVISION EFFECTUEE ... 268
4-6) ACTIVITE TRAVAILLEE ... 272
4-6.1) Contenu ... 272
4-6.2) Critères de correction et barème de notation pour la lettre ... 274
4-6.3) Critères de correction et barème de notation pour le calcul ... 275
4-6.4) Critères de correction et barème de notation pour le dessin et la géographie. ... 275
4-6.5) Résultats obtenus. ... 275
4-6.6) Synthèse ... 276

CHAPITRE 5 ... 277

LE MODULE D'INTEGRATION « LES EPREUVES D'EVALUATION PAR COMPETENCES » ... 277

5-1) CORRECTION DES EPREUVES : RESULTATS ET CONSTATS ... 278
5-1.1) Correction de la phase 1 ... 278
5-1.2) Correction de la phase 2 ... 283
5-1.3) Correction de la phase 3 ... 285
5-2) ANALYSE GLOBALE DES RESULTATS OBTENUS ... 287
5-2.1) La difficulté des élèves libanais à résoudre des tâches complexes ... 287
5-2.2) Les dispositions des élèves libanais confrontés à des tâches complexes ... 290
5-2.3) La différence entre les phases décrites dans le modèle de trois phases : hiérarchie et cohérence ... 290
5-3) ANALYSE DETAILLEE DES EPREUVES CONSTRUITES ... 293
5-3.1) Analyse de la phase 1 ... 293
5-3.1.1) Tâche 1 ... 293
5-3.1.2) Tâche 2 ... 294
5-3.1.3) Tâche 3 ... 296
5-3.2) Analyse de la phase 2 ... 298
5-3.2.1) Tâche 1 ... 298
5-3.2.2) Tâche 2 ... 299
5-3.2.3) Tâche 3 ... 301

5-3.3) Analyse de la phase 3 ..... *302*
5-4) LE MODELE DE TROIS PHASES : ANALYSE ET CRITIQUE 303
5-5) FORCES ET FAIBLESSES DANS LA MISE EN ŒUVRE DES EPREUVES D'EVALUATION PAR COMPETENCES : « LA VALEUR AJOUTEE, APPORTEE PAR L'APC PAR RAPPORT AUX ANCIENNES METHODES SUIVIES » 305
5-5.1) Comparaison globale des résultats des élèves *305*
5-5.2) L'impact de l'APC sur l'efficacité et l'équité du système éducatif libanais. *306*
5-5.2.1) Impact de l'APC sur l'efficacité du système éducatif. 306
5-5.2.2) Impact de l'APC sur l'équité du système éducatif libanais 307
5-5.3) Point de vue de l'observateur *314*
5-5.4) Avis des professeurs *315*

CHAPITRE 6 319

COMMENT ARTICULER APC, ENSEIGNEMENT ET PROGRAMME DANS LES ECOLES PUBLIQUES LIBANAISES? PRINCIPES ET PROCESSUS DES REFORMES PAR APC 319

6-1) RECOMMANDATIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES REFORMES PAR APC AU LIBAN. CONCILIATION ENTRE LE SYSTEME EDUCATIF LIBANAIS ET L'APC 319
6-1.1) Idée d'un Projet pour une réforme éducative axée sur l'APC..... 319
6-1.2) Nature et portée des propositions envisagées..... 320
6-1.2.1) Sur le plan sectoriel 320
6-1.2.2) Sur le plan familial 321
6-1.2.3) Au niveau des conditions matérielles et des dispositifs pédagogiques 322
6-1.2.4) Sur le plan curriculaire 323
6-1.2.5) Au plan de l'évaluation 325
6-1.2.6) Au niveau des enseignants 325
6-1.2.7) Les services d'orientation 327
6-1.2.8) L'aide pédagogique 327
6-1.2.9) Concernant les associations parentales 328
6-1.2.10) Sur le plan politique et financier 328
6-2) ESSAI D'UNE ELABORATION D'UN CURRICULUM SELON L'APC 329
6-2.1) La procédure à suivre pour élaborer un curriculum selon l'APC *329*
6-2.2) Réalisation d'un curriculum axé sur l'APC au Liban *330*
6-2.2.1) OTI créé pour la cinquième année primaire 331
6-2.2.2) Les compétences 332
a) Compétence 1 332
1) Situation a 332
2) Situation b 334
b) Compétence 2 336
1- Situation a 336
2- Situation b 339
3- Situation c 340
4- Situation d 342
c) Compétence 3 343
1- Situation a 343
2- Situation b 345

d) Compétence 4 348
1- Situation a 348
2- Situation b 350
e) Compétence 5 351
1- Situation a 352
2- Situation b 354
6-2.2.3) Fiche de passation : mise en situation et déroulement 355
6-2.2.4) Conclusion 357

CONCLUSION 359

BIBLIOGRAPHIE 367

SITOGRAPHIE 395

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX 399

INDEX 403

ANNEXES 405

ANNEXE 1 : LES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT AU LIBAN 407
ANNEXE 2 : LA NOTION DE COMPÉTENCE ET L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU LIBAN 415
ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PROFESSEURS DE LA LANGUE FRANCAISE 423
ANNEXE 4 : LE TEST DIAGNOSTIC, LA RÉVISION EFFECTUÉE, L'ACTIVITÉ TRAVAILLÉE 477
ANNEXE 5 : LES ÉPREUVES D'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES LA RÉACTION DES ÉLÈVES À LA SUITE DE L'APPLICATION DE L'APC 495
ANNEXE 6 : QUELQUES PRODUCTIONS EFFECTUÉES PAR LES ELEVES: LES ÉPREUVES DE L'APC 517
ANNEXE 7 : QUELQUES PRODUCTIONS EFFECTUEES PAR LES ELEVES : LE TEST DIAGNOSTIC 547
ANNEXE 8 : OTI /COMPÉTENCES/RESSOURCES/LES SUPPORTS UILITISÉS DANS LA RÉALISATION DE L'OTI 575
ANNEXE 9 : GRILLE D'ÉVALUATION POUR L'OTI GRILLE D'ÉVALUATION POUR L'APC 589

TABLES DES MATIÈRES 605

RÉSUMÉ

La notion de compétence et l'approche par compétences constituent une véritable préoccupation pour les différents systèmes éducatifs. L'introduction de l'enseignement et de l'apprentissage fondés sur les compétences constitue le noyau et la base des projets de réforme actuels pour adapter les écoles aux besoins de notre temps. L'APC met en relief la capacité de l'élève d'utiliser ce qu'il a appris à l'école dans des situations de la vie quotidienne. L'objectif premier de notre recherche consiste à étudier l'impact de l'introduction de l'APC sur le système éducatif libanais et la possibilité d'adapter cette approche au sein des écoles libanaises publiques. Pour ce faire, l'idée d'un projet d'un curriculum est mise en place, fondée sur une APC compatible avec les conditions d'enseignement au Liban.

From the conceptualization of the competence to its didactic modeling

An approach by competence for teaching & learning French in Lebanon

---

ENGLISH SUMMARY

The concept of competence and the approach by competence constitute a genuine preoccupation of different educatifs systems. The introduction of process teaching and learning based on competences is the core of reforming projects required by the schools to adapt to the contemporary needs. The approach by competence accentuate the skills of student to practice whatever he learned at the school in his everyday life. The essential objectif of this study is to analyze the effect of the introduction of the approach by competence on the Lebanese educatif system and the possibility to adapt this approach in the Lebanese public schools. Thus, to achieve our goal, a Curriculum based on the approach by competence compatible with the Lebanese conditions of teaching been established.

MOTS-CLÉS EN FRANÇAIS : compétence(s)-approche par compétences (APC)-situation-problème - situation complexe - efficacité et équité du système éducatif - éducation au Liban.

MOTS-CLES EN ANGLAIS : competence - approach by competence – situation – problem - complex situation - efficiency & equity of the educatif system - education in Lebanon.

INTITULÉ ET ADRESSE DU LABORATOIRE

École doctorale nº 58. Unité de recherche : DIPRALANG. Code : EA:739**.** Université Paul Valéry- Montpellier III - Route de Mende - 34199 Montpellier cedex 5.