



QUELLE MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES AU SENEGAL ? LE CAS D'UNE ACTIVITE DE COMMUNICATION ECRITE EN CLASSE DE CM2 ?

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 17-05-2025 / Date de retour d'instruction : 22-05-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Thierno LY

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

✉ thierly2@yahoo.fr

Résumé : Au Sénégal, l'adoption de l'approche par les compétences comme approche pédagogique et didactique fait souvent l'objet de réticences de la part des enseignants. Ce constat mène vers la problématique de sa mise en œuvre dans les pratiques enseignantes, en particulier au cycle primaire. Il en résulte l'hypothèse selon laquelle l'approche par les compétences n'y est pas encore effective. Afin de vérifier cette hypothèse nous avons adopté l'approche descriptive de l'activité et une étude documentaire du Guide pédagogique langue et communication 3^{ème} étape : P1 comme méthode mixte d'analyse pour mieux vérifier et comprendre quelles sont les différentes étapes de l'approche par les compétences qui ont été effectivement mises en œuvre au cours d'une activité d'écriture de la lettre officielle en classe de CM2. Les résultats restent mitigés car ils montrent que la mise en œuvre de l'approche par les compétences reste partielle.

Mots clés : APC, didactique, pédagogique, compétences écrites

HOW CAN THE COMPETENCY-BASED APPROACH BE IMPLEMENTED IN SENEGAL? THE CASE OF A WRITTEN COMMUNICATION ACTIVITY IN CM2 CLASS ?

Abstract : In Senegal, the adoption of the competency-based approach as a pedagogical and didactic approach is often met with reluctance by teachers. This observation leads to the problem of its implementation in teaching practices, particularly at primary level. The result is the hypothesis that the competency-based approach is not yet effective. In order to verify this hypothesis, we adopted the descriptive approach and a documentary study of the Guide pedagogical language and communication 3rd step : P1, as a mixed method of analysis in order to better verify and understand which of the different steps of the competency-based approach which were actually implemented during the activity of writing an official letter in a CM2 class. The results are mixed, as they show that the competency-based approach is only partially implemented.

Key words : APC, didactics, pedagogy, written skills

INTRODUCTION

La mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences (l'APC) dans les enseignements et les apprentissages à l'école primaire au Sénégal ont toujours suscité et suscitent encore des divergences de conception et d'approche, aussi bien sur le plan didactique que pédagogique. Certains acteurs didactiques, en particulier une partie des maîtres, tendent à exprimer ouvertement leurs réticences à adopter les orientations du Guide Pédagogique lettre et communication 3^{ème} étape : P1, relatives à l'APC au Sénégal. Ce constat mène vers la problématique de la manière dont les maîtres adoptent l'Approche Par les Compétences en classe de CM1. Cela amène à penser qu'il y aurait une réelle réticence chez les enseignants du cycle fondamental à la mettre en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissages. Pour vérifier cette hypothèse nous avons, d'abord, fait une analyse documentaire du Guide pédagogique Langue et communication 3^{ème} étape : P1, afin d'évaluer théoriquement les orientations et les recommandations officielles concernant l'APC et comment celle-ci doit être prise en compte dans les activités de production écrite du texte informatif, notamment la lettre officielle en classe de CM1. Ensuite, nous avons procédé à une étude descriptive d'un cours de communication écrite en classe de CM2 pour mieux comprendre comment, dans l'évolution des savoirs sur l'axe du temps, l'APC est mise en œuvre par l'enseignant et les apprenants au cours de leurs interactions verbales. Il s'agit surtout de vérifier, à travers la chronologie des actions relatives à l'écriture d'une lettre officielle, si les recommandations liées à l'Approche Par les Compétences sont respectées.

1. La notion de compétence

Au départ, la notion de compétence était employée dans le monde professionnel et étudiée plutôt par les ergonomes de l'activité en didactique du travail. Depuis quelques années, elle est essentielle à l'élaboration des *curricula* à l'école, plus spécifiquement au cycle fondamental, à travers l'APC. En effet, elle peut être comprise comme la capacité à maîtriser un ensemble de situations spécifiques à un domaine professionnel. Au-delà de l'aspect professionnel, elle est considérée en éducation comme une aptitude à mettre en pratique de manière constante et efficace les connaissances et les savoirs construits et/ou aco-construits dans le milieu didactique. A ce propos, P. Mayen, J-F. Metral et C. Tourmen (2010, p. 32) pensent que la compétence constitue un ensemble : « [...] de capacités, connaissances, savoir-faire, savoir-être, habiletés, aptitudes, qualités, etc. [...] » qui visent une finalité efficiente. S'il s'agit plutôt de vérifier cette notion de compétence sous l'angle des apprentissages, il faudra se focaliser sur le fait de « (...) savoir et comprendre ce qu'il faut faire et quand il faut le faire ; - l'assimilation de l'action, c'est-à-dire savoir le faire de façon efficiente ». Métral (2020, p. 110). L'action du sujet apprenant devient centrale dans l'approche par les compétences car il participe de manière significative à la construction des savoirs de sorte à mieux les acquérir. Aussi, faut-il le reconnaître la compétence à l'école est liée à la conception et au développement des actions d'apprentissage en situation aboutissant à la maîtrise et à l'appropriation des savoirs qui en seront construits. C'est pourquoi, Ph. Jonnaert¹⁰⁴ (2002a, p. 76-77) pense que :

¹⁰⁴ Cité par Jonnaert, Ph., Joanne, B., Maciotra, Domenico, M. & Mane, Y. (2006).



« [...] les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations [...] Il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés [...] mais de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos des contenus disciplinaires ».

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'APC, faisant de l'apprenant, comme dans une démarche socio-constructiviste, l'acteur central de la co-construction des savoirs en situation didactique. L'apprenant compétent est donc celui qui a cette capacité à s'approprier les connaissances disciplinaires en participant à leurs transformations pour que les savoirs construits conjointement avec les autres acteurs didactiques le soient à partir de leurs actions situées. Il ne doit pas se contenter d'assimiler ou de recevoir magistralement des savoirs disciplinaires savants mais il lui importe de les maîtriser tout au long du processus métamorphique dont il est l'un des principaux acteurs et au terme duquel ils deviennent pour lui un savoir-faire et un savoir-être. Ce qui revient à dire que ce que l'apprenant sait faire et ce qu'il est devenu après les apprentissages dépendent de ce qu'il a fait en situation pour transformer des savoirs, en particulier théoriques et savants, en savoirs pratiques à la construction desquels il a été un réel co-acteur didactique. A ce propos, Il semble indéniable que la compétence relève de la capacité de l'apprenant dans le cadre de l'APC à comprendre et à maîtriser la variation des situations d'enseignement/apprentissage dans lesquelles les acteurs tentent de trouver des solutions à un problème didactique c'est-à-dire une question qui n'a pas encore trouvé de réponses. A ce sujet, Perrenoud (1995, p. 24) définit la compétence en ces termes :

« Comme capacité de traitement d'une classe de problèmes, autrement dit d'un ensemble de situations de même structure appelant des décisions et des actions de même type, la compétence évoque le *schème* piagétien, structure invariante de l'action qui permet, au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situations semblables ».

À la lumière de cette réflexion, il semble que la compétence peut être comprise comme une phase de modification qui permet aux acteurs de passer des savoirs théoriques aux savoirs pratiques, d'où l'importance des actions situées dans le temps et le milieu didactique qui permettent de saisir et de traiter les variations et les modifications des savoirs propres à toute activité didactique. Or, l'APC est un référentiel des situations didactiques à partir desquelles se construisent des savoirs d'actions émanant des compétences des apprenants qui les construisent ou co-construisent avec leur enseignant. C'est dans ce sillage que s'inscrit la réflexion de G. Le Boterf (2011, p. 27-28) pour qui :

« [...] « être compétent », c'est être capable d'agir avec pertinence et compétence dans une situation professionnelle (activité ou projet à réaliser, problème à résoudre, événement auquel il faut faire face, etc.). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente par rapport aux exigences de la situation, tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (connaissances, habiletés, comportements, aptitudes, etc.). On se réfère ici au domaine de l'action, de l'agir professionnel ».

On retrouve dans cette réflexion les fondements mêmes de la compétence en situation didactique, c'est-à-dire cette capacité à transformer le milieu didactique en espace cognitif avec et dans lequel des acteurs interagissent en construisant des savoirs nouveaux à partir de ceux qui existent déjà. Cela suppose *a priori* que les acteurs, y compris les apprenants en classe de CM2, aient des compétences déjà acquises, explicites ou implicites, et qu'ils doivent en développer de nouvelles à partir de ce qu'ils sont, ce qu'ils font et ce qu'ils pensent, pour faire face à un problème didactique

émergent auquel il faut trouver une solution ou une question qui aboutit à une réponse appropriée. Nous remarquons que savoirs et pratiques doivent être combinés dans une action didactique qui repose sur l'APC pour que l'on puisse parler de compétence. G. Le Boterf (2011, p. 28) parle de « [...] savoir mettre en relation des savoirs et des pratiques et, par conséquent, en faire un « tandem gagnant ». Ainsi, nous pouvons penser que les savoirs théoriques acquises en formation initiale comme connaissances disciplinaires, par exemple, et les savoirs pratiques construits *in situ* dans l'action didactique et « l'agir professionnel » constituent ensemble les éléments fondamentaux qui permettent de définir la compétence, en particulier en classe de CM2. Il s'agit dès lors de vérifier quelles sont les compétences de base requises en classe de CM2, c'est-à-dire celles qui permettent aux apprenants d'acquérir le minimum de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être requis pour qu'ils puissent être considérés comme étant « capables de », « aptes à » et « habilités à », afin que la mise en œuvre de l'APC soit effective.

1. Analyse de la mise en œuvre de l'APC en classe de CM2

Dans cette partie, nous explicitons et justifions notre approche méthodologique, c'est-à-dire la démarche mixte qui consiste à combiner une analyse documentaire et une étude descriptive de la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences.

2.1. La méthode d'analyse

Notre approche méthodologique est mixte. D'abord, elle procède d'une étude documentaire du guide pédagogique langue et communication 3^{ème} étape : P1 afin d'évaluer la manière dont l'enseignant se sert des prescriptions ou recommandations officielles concernant l'APC et comment celles-ci sont prises en compte dans la construction et/ou la co-construction des savoirs sur l'axe du temps chronologique¹⁰⁵ et didactique¹⁰⁶.

Ensuite, elle consiste à une analyse descriptive d'un cours de communication écrite en classe de CM2 pour mieux comprendre comment l'APC est mise en œuvre dans l'évolution des savoirs sur l'axe du temps. Il s'agit surtout de vérifier, à travers la chronologie des actions didactiques relatives à l'écriture d'une lettre officielle, si les recommandations liées à l'Approche Par les Compétences sont respectées. Cela implique la lecture imprégnation-compréhension du texte informatif (la vérification des compétences antérieures des apprenants, l'acquisition des disciplines outils, l'élaboration du référentiel des mots, etc.), l'analyse approfondie (Les caractéristiques du texte informatif, sa différence avec les autres types de texte, etc.), la synthèse et l'évaluation par la production écrite de la lettre officielle.

Pour recueillir les données de cette analyse, nous avons filmé une activité de communication écrite en classe de CM2. Elle porte sur l'écriture du texte informatif, plus précisément la lettre officielle qui se trouve au palier 5 et qui est une sous-dominante de langue et communication en classe de CM2 au Sénégal. Puis, nous avons transcrit la prise de vue de l'activité et élaboré un tableau synoptique qui permet de décrire les actions de l'enseignant et des apprenants afin de mieux percevoir la progression des savoirs sur l'axe du temps suivant les principes directeurs de l'Approche Par les Compétences. Enfin, les données de l'étude documentaire sont

¹⁰⁵ La succession des actions didactiques dans le processus d'acquisition du/des savoir(s).

¹⁰⁶ Le temps où les actions d'enseignement et d'apprentissage sont explicites.



issues exclusivement du Guide pédagogique langue et communication 3^{ème} étape : P1, notamment de ses principes directeurs relatifs à l'APC.

2.2. Analyse documentaire de la mise en œuvre de l'APC en classe de CM2 selon le Guide Pédagogique 3^{ème} étape langue et communication : P1¹⁰⁷

Il convient de vérifier comment l'APC a été introduite dans les réformes curriculaires au Sénégal qui faisait partie des pays, dont le Maroc, la Tunisie, l'Algérie et Bénin, où elle a été expérimentée. En effet, pendant plusieurs années, de multiples approches ont été utilisées dans les enseignements et apprentissages avec des résultats différents et parfois mitigés selon le contexte.

D'abord, l'approche par les contenus, fondée sur la transmission de savoirs et de connaissances, a été jugée trop « livresque », car favorisant « [...] l'appropriation de nombreuses connaissances théoriques ne garantissant aucunement la possibilité que les élèves puissent les utiliser ou les mobiliser dans des situations de résolution de problème... » (GPLC, p.3). Cette approche repose essentiellement sur la mémoire aléatoire des apprenants, laquelle peut lui faire défaut à tout moment. Elle néglige également l'aspect pratique et utilitaire des savoirs construits et/ou co-construits que les apprenants doivent réinvestir dans et/ou en dehors de la classe.

Ensuite, l'approche par les objectifs dont la finalité était « [...] d'opérationnaliser et de préciser les objectifs que devaient poursuivre les élèves » (GPLC, p.3-4). Elle a révélé une incapacité des apprenants à mobiliser les connaissances supposées construites en classe pour les réinvestir afin de « [...] résoudre les situations problèmes auxquelles ils sont confrontés » (GPLC, p.4). Ainsi, pour remédier aux limites des approches par les contenus et les objectifs, une nouvelle réflexion portée sur les approches pédagogiques innovantes à mettre en place a abouti à l'adoption de l'approche curriculaire du fait de son aspect holistique. Celle-ci se fonde sur le curriculum qui est considéré comme « [...] un ensemble planifié de finalités, d'objectifs, de contenus, de méthodes, de stratégies de formation des maîtres et de modalités d'évaluation » (GPLC, p. 5). Son système repose sur le ciblage et le centrage de l'action didactique sur les acteurs et leurs interactions dans et/ou avec le contexte cognitif que représente le milieu didactique à travers l'action située des acteurs dont les apprenants occupent une place centrale. C'est à partir de cette entrée curriculaire que va naître l'Approche Par les Compétences qui en est en quelque sorte le prolongement logique, voire l'aboutissement. En réalité, l'approche par les compétences s'appuie sur les théories constructivistes selon lesquelles les connaissances et les savoirs se construisent « par l'expérience », et socio-constructivistes qui indiquent que le contexte social est déterminant dans la construction/co-construction des savoirs.

Au Sénégal, la mise en place de l'APC a connu plusieurs étapes. D'abord, elle a commencé avec l'élaboration du Livret-Horaire-Programme (LHP) comme référentiel de compétences car il « [...] comprenait essentiellement une liste de compétences de base et les objectifs qui en constituaient la déclinaison. Ces objectifs étaient catégorisés selon qu'ils couvraient des dimensions du savoir, du savoir-faire, ou du savoir-être » (GPLC, p.8). Ensuite, la mise à l'essai qui avait pour objectif de vérifier « [...] la pertinence et la faisabilité du LHP, de tirer des aspects positifs du LHP, de rectifier le tir le cas échéant, et enfin, de construire avec les enseignants les autres éléments du

¹⁰⁷ GPLC= Guide pédagogique 3^{ème} étape Langue et Communication : P1

curriculum » (GPLC, p.8). Enfin, la réécriture du Livret de Compétences (LC) et des autres documents didactiques nécessite la formulation des objectifs et la prise en charge des contenus dans les actions didactiques. En clair, il s'agit d'associer, voire d'intégrer dans l'APC des éléments de l'entrée par les objectifs et par les contenus. A cela s'ajoute « l'élaboration d'un Guide de formateur [qui] constituait l'un des éléments déterminants de l'environnement propice au développement du curriculum » (GPLC, p.11). Cela a mené vers la définition des directives et des concepts clefs qui caractérisent l'entrée par les compétences dans un livret scindé en trois dimensions :

- les compétences de cycle qui renvoient au « [...] profil de sortie du préscolaire, de l'élémentaire, de l'école communautaire de base et de l'alphabétisation »,
- les compétences d'étapes ou de section définissent le profil de sortie pour chaque étape ou chaque section et les compétences de base,
- les compétences de base « [...] considérées comme essentielles à la maîtrise des compétences d'étape ou de section [...] à la poursuite des apprentissages ultérieurs [...] et [qui] doivent être maîtrisées par tous les élèves et évaluées par les enseignants » (GPLC, p. 13).

Or, dans le Guide pédagogique 3^{ème} étape (p. 14-15), cinq (05) principes directeurs sont retenus pour la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences.

- Le premier : « le tout n'est pas la somme des parties » permet d'éviter de « juxtaposer » les connaissances acquises mais de favoriser leur intégration par les apprenants,
- Le deuxième : « tout n'a pas la même importance » montre que le choix de l'essentiel et de l'accessoire dans les actions didactiques doit se fonder moins sur les « compétences de perfectionnement jugées utiles mais non indispensables » que sur celles de base « [...] utiles et indispensables »,
- Le troisième : « même le plus compétent commet des erreurs » soutient l'idée selon laquelle il faut « reconsidérer le statut de l'erreur » en lui fixant un « [...] seuil acceptable pour les apprentissages fondamentaux »,
- Le quatrième : « ce qui distingue le professionnel expert de celui qui ne l'est pas réside, notamment, dans son pouvoir efficace à remédier » est inhérent à l'évaluation, l'identification des erreurs, l'élaboration d'un diagnostic et la mise en place de « [...] de stratégies de remédiation adéquates »,
- Le cinquième : « Ce qui est significatif à l'enfant résiste mieux à l'usure du temps » permet à l'enseignant de construire des situations significatives d'intégration (SSI) » relatives au quotidien et à « l'imaginaire » des apprenants,

Par ailleurs, certains éléments comme la compétence (la compétence disciplinaire, la compétence interdisciplinaire, la compétence transversale), la capacité et le contenu matière sont essentiels à l'Approche Par les Compétences. Dans le Guide pédagogique, la compétence est définie comme « [...] la capacité que manifeste un élève, en situation de classe ou ailleurs, de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une situation-problème nouvelle, familière et significative » (GPLC, p. 15). Cela veut dire que l'apprenant compétent est celui qui, après avoir construit et/ou co-construit le/les savoir(s), doit être capable de s'en servir pour trouver une réponse appropriée à un problème didactique. Néanmoins, cette capacité de l'apprenant à



utiliser le/les savoir(s) acquis en situation didactique peut être liée à une ou plusieurs discipline(s), d'où les notions de compétence disciplinaire ou interdisciplinaire. La compétence disciplinaire est définie comme la capacité de l'apprenant à utiliser ou à réinvestir des savoirs acquis et/ou construits, spécifiques à une discipline (Mathématiques, Français, Histoire, etc.). Quant à la compétence interdisciplinaire, elle renvoie à la mobilisation par l'apprenant de savoirs liés à différentes disciplines pour résoudre un problème didactique spécifique. Au-delà, une autre compétence, dite transversale, permet de fédérer les savoirs relatifs à toutes les disciplines dans le processus de résolution d'une situation-problème (GPLC).

Par ailleurs, dans l'APC, la participation effective (dans les interactions didactiques des apprenants, sur lesquels sont centrés les enseignements/apprentissages, est primordiale. C'est la raison pour laquelle dans le GPLC, la notion de compétence est bien caractérisée pour mieux définir celles de l'apprenant sur lesquelles s'appuie l'acquisition des savoirs dans la perspective de l'APC. Pour cela, l'apprenant doit être en mesure de mobiliser un certain nombre de ressources, les utiliser dans un contexte social général ou spécifique et les évaluer afin d'installer chez lui une capacité évolutive à surmonter les difficultés dans et en dehors de la classe.

2.3. Analyse descriptive de la mise en œuvre de l'APC en classe de CM2

L'activité de communication écrite du texte informatif que nous allons décrire peut être analysée en deux grandes étapes, celles de la lecture et la production écrite. La lecture concerne deux lettres officielles que l'enseignant a choisies comme textes support. Le premier texte est une lettre que le président de la gouvernance scolaire a adressée au médecin chef du district de santé pour une demande de conférence sur la pandémie de la Covid 19. Il a permis à l'enseignant de faire la mise en situation qui peut être considérée comme l'étape d'imprégnation et de compréhension du texte informatif. Le deuxième texte est une lettre officielle que le délégué du quartier a adressée à la directrice de L'Office National d'Assainissement du Sénégal (ONAS) pour une demande d'évacuation des eaux usées du quartier. Il a favorisé une analyse approfondie du texte informatif, en particulier ses principales caractéristiques. La production écrite de la lettre officielle en un jet est une étape d'évaluation sommative du projet d'écriture du texte informatif en classe de CM2.

2.3.1. La mise en situation des apprenants

Premièrement, l'enseignant écrit le premier texte support au tableau. Il demande aux apprenants de le lire silencieusement pour s'en imprégner :

P : Alors/ Nous allons essayer de voir ce texte qui est affiché au tableau/ Donc/ Nous allons essayer de lire ça silencieusement/ Pour trois minutes/ Ou quatre minutes/ Donc/ On lit silencieusement/ Le texte/.

A la fin de la lecture silencieuse (00,21 : 02,00)¹⁰⁸, les interactions verbales débutent sous la forme d'un jeu de questions et de réponses autour du thème du texte, comme nous le notons de cet extrait (P=enseignant/E=apprenant) :

P : C'est bon/ De quoi parle-t-on dans ce texte+ ?/ Wey/

E : D'une conférence publique/

¹⁰⁸ La durée en minutes de la tâche.

P : Très bien/On parle d'une conférence publique/D'une conférence/D'une conférence publique/
P : et qui fait cette conférence ? Cette conférence/Sur quoi se base-t-il pour dire que cette conférence est publique ?/Une conférence publique sur quel thème/ Ou bien sur quoi ? Une conférence publique sur quoi exactement ? Wey/
P : et qui fait cette conférence ? Cette conférence/Sur quoi se base-t-il pour dire que cette conférence est publique/Une conférence publique sur quel thème/ Ou bien sur quoi ? Une conférence publique sur quoi exactement ? Wey/
E : Sur la pandémie Covid 19/
P : Très bien sur la pandémie COVID 19/Il faut parler fort/Sur la pandémie/Donc/Conférence publique sur la pandémie COVID 19/Pandémie sur la COVID 19/Donc/Qui écrit cette lettre++ ?/Wey (02, 00 : 02,43)

Cet extrait permet à P de mettre les apprenants en situation. Une fois qu'ils se sont imprégnés du texte, il leur a posé des questions liées à la compréhension. Ainsi, au cours d'une première interaction verbale, les apprenants ont réussi à dégager le thème de la lettre officielle : Une conférence publique sur la pandémie de la Covid 19. Ensuite, l'enseignant entame des échanges autour des principaux éléments qui constituent la lettre officielle, en particulier l'expéditeur et le destinataire, ainsi que leur fonction qui permet de donner un caractère officiel à la correspondance. A ce sujet, il leur demande : « P : Qui écrit cette lettre++ ?/Wey / ». Un apprenant répond, en donnant le nom de l'expéditeur : « E : Pape Alé Guèye/ ». P lui demande alors une précision sur sa fonction : « P : Pape Alé Guèye/C'est qui+ ?/ ». Les apprenants lui précisent sa fonction : « E : le président du gouvernement scolaire/ » (02,43 : 03,09). Cet échange est très déterminant pour faire la différence entre les autres types de lettre. En effet, la nature de la lettre dépend du type de relation qu'entretiennent l'expéditeur et le destinataire, de même que le sujet. En réussissant à les identifier, les apprenants pourront plus facilement préciser le type de lettre. Cela permet à P de passer plus convenablement à la découverte du type de texte que les apprenants essaient d'identifier dans cet extrait (03,11 : 05,58) :

P : Il s'agit de quel type de texte ?/Selon vous, quel type de texte avons-nous au tableau ?/
E : Lettre officielle/
P : Très bien, il s'agit d'une lettre officielle/Il s'agit d'une lettre+/
E : Officielle/
P : Officielle/Pourquoi on l'appelle une lettre officielle++/?/Pourquoi ?/Donc, pourquoi on l'appelle une lettre officielle/Pourquoi/ officielle/Pourquoi ?/Vous n'avez jamais vu une lettre officielle?/Wey/
E : ?/
P : Il faut parler fort/
E : Il fait une demande/
P : Il fait une...
E : Demande
P : Très bien, il fait une demande/Mais c'est adressé.../Une demande/On peut le faire sans pour autant que ce texte soit une lettre officielle+/Cette demande est adressée à qui ? Pour qu'elle soit officielle elle doit être adressée à qui ? A quel type de personne on doit adresser la lettre pour qu'elle soit officielle?/
E : Lève la main
P : Lam/
E : au président
P : Un président, c'est qui/ Un président de la république/Un ministre/Un maire/Un médecin chef/On les appelle comment ?/Des : On les appelle des+/
E : Des chefs/
P : Un chef, c'est qui ? C'est une.../Une auto/



E : rité/

P : Très bien/Une autorité/ La lettre/Elle est officielle parce qu'on l'adresse à une autorité/Qui est cette autorité-là dans le texte/On l'adresse à une autorité/ Qui est cette autorité à qui on a dressé la lettre/

E(s) : claquent les doigts pour demander la parole.

P : Une fille/Voilà/Derrière /Comment elle s'appelle ?/

E : La directrice/

P : A qui on adresse la lettre /C'est pas la directrice/ La directrice, elle est sous-couverte/Weh

E : Le médecin/

P : Le médecin/

E : Chef/

P : Chef/ De quel district ?/

E : De santé/

L'analyse de cette interaction verbale sur le type de texte révèle que les apprenants n'ont pas su faire le lien entre le type de relation qu'entretiennent les protagonistes de la lettre et leur fonction administrative pour pouvoir identifier le caractère officiel de la lettre. En effet, même si un apprenant pense qu'il s'agit d'une lettre officielle, il n'a pas été en mesure de l'expliquer, car pour bien vérifier que les apprenants arrivent à distinguer la lettre officielle des autres types de lettre, P leur a demandé de dire pourquoi il s'agit d'une lettre officielle. A cette question, ils ont eu du mal à répondre. Un premier E parle de « demande », donc de l'objet de la lettre et non de son caractère officiel. L'enseignant, après avoir expliqué à l'apprenant que l'objet de la lettre ne suffit pas à justifier le caractère officiel de la lettre, revient alors sur le destinataire de la lettre pour lui permettre de faire le lien entre sa fonction et le type de lettre, en prenant également le soin de reformuler plusieurs fois sa question. Finalement, un E arrive à dire le mot : « E : au président » ; cette réponse, bien que peu satisfaisante a permis à P de relancer l'échange pour aboutir à une réponse beaucoup plus précise : « E : Des chefs/ ». Constatant que cet apprenant semble induit en erreur par la fonction du destinataire de la lettre : le médecin chef du district de santé du quartier, P sollicite la précision en aidant l'apprenant à identifier le destinataire comme étant une autorité. Justement, c'est en tant qu'autorité que le destinataire confère à la lettre un caractère officiel. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant essaie à la fin de l'interaction verbale d'amener les apprenants à identifier la fonction de cette autorité destinataire de la lettre. Là encore, ils font une confusion entre le destinataire et l'autorité sous couverte de la lettre, la directrice de l'école au sein de laquelle l'expéditeur est le président de la gouvernance scolaire. Finalement, un E réussit à dire qu'il s'agit du médecin chef du district de santé.

Après cette séquence sur le thème et le type de texte informatif, en l'occurrence, la lettre officielle, P entame un nouvel échange au cours duquel il revient sur les connaissances antérieures des apprenants, relatives à la typologie des textes. Il s'agit probablement pour lui de vérifier le niveau d'acquisition des compétences déjà acquises par les apprenants, en particulier leur capacité à identifier les caractéristiques des différents types de texte et à distinguer en ce qui concerne le texte informatif les autres types de lettre en les comparant avec la lettre officielle. Cette séquence commence par une comparaison entre les différents types de lettre comme nous pouvons les noter dans cet extrait (06,01 : 07,20):

P : [...] / Alors quels sont maintenant les autres types de lettre que vous connaissez ? / A part la lettre... / Ça c'est une lettre officielle / Quels sont les autres types de lettre que vous connaissez ? /

E : La lettre civile

P : Comment on l'appelle cette lettre ? / C'est la lettre

E : personnelle /

P : Très bien la lettre personnelle / Weh / Et quel autre type de lettre ? / La lettre informative / Et quel autre type de lettre + ? / / Vous ne l'avez pas vu mais yen a d'autres / Quels autres types de textes informatifs / Par exemple, si vous voulez / Vous organisez une fête / Quel type de texte vous allez envoyer / aux autres élèves ou bien à une... / Weh / On adresse un lettre... /

E : D'invitation

P : Une lettre d'invitation / On peut adresser aussi à une autorité une lettre d'invitation / Mais à partir de ce moment y a pas d'objet / Pour une lettre d'invitation y a pas d'objet / Alors, on met invitation seulement / Vous l'avez appris au CE2 / Lettre d'invitation / Il y a aussi les télégrammes que vous pouvez envoyer / Mais les télégrammes n'existent plus / Le télégramme / Demain organisation / Quête / Ecole / Deux mots / Trois mots / Donc c'est une lettre d'invitation / Et ici nous avons une lettre /

E : officielle /

Dans cet échange entre P et les apprenants, il faut retenir le fait que globalement les E ont encore des difficultés pour faire la distinction entre les différents types de lettre. Si un E parle de lettre civile, que P précise comme étant une lettre personnelle, tout au début de l'interaction verbale, il convient de noter que les compétences, liées au texte informatif d'une part et aux autres types de texte, d'autre part, ne sont pas complètement acquises par les apprenants qui hésitent encore à caractériser de manière claire les types de texte. Cela oblige l'enseignant à reformuler sa question en s'appuyant sur une éventuelle expérience sociale et/ou culturelle : l'organisation d'une fête pour les inspirer à penser à la lettre d'invitation qu'un E finit par trouver. En outre, l'enseignant conclut ce premier extrait de l'échange qui porte sur les différents types de lettre en rappelant aux apprenants que la lettre d'invitation est une compétence écrite acquise depuis la classe de CE2 et qu'à la différence de la lettre officielle elle n'a pas d'objet. Ensuite, il engage une discussion sur les différentes parties de la lettre officielle pour s'appuyer sur les compétences acquises des apprenants afin de vérifier leur capacité à les caractériser à l'écrit. Ces extraits (07,42 : 13, 41) suivants permettent d'étudier le niveau d'acquisition de compétences des apprenants inhérentes aux parties de la lettre officielle et la différence entre les types de texte, en particulier la lettre officielle et le texte narratif :

P : Très bien c'est un texte informatif / Est-ce que c'est la manière que l'on voit dans un texte narratif / Quelle est la différence entre ces deux textes / Entre le texte narratif et le texte informatif / La lettre et un texte narratif / Quelle est la différence ? / Sur le plan donc de l'écriture / Sur le plan de la forme / Quelle est la différence ? / Quelle est la différence ? / Vous ne voyez pas de différence + / La manière dont on écrit le texte / Weh Pape Alé / (07,48 : 08,17).

Pour mieux amener les apprenants à dégager les différentes parties de la lettre officielle que doivent produire les apprenants, l'enseignant choisit d'échanger avec eux sur la différence entre la lettre officielle et le texte narratif dont les compétences sont normalement installées en classe de CM1. L'idée c'est apparemment de les amener à relever les éléments constitutifs de la lettre officielle que l'on ne retrouve pas dans le texte narratif. Cette approche didactique s'avère gagnante dès lors que les



apprenants dégagent beaucoup plus facilement les différentes parties de la lettre officielle :

E : La date

P : Il y a la date/Weh/On ne retrouve pas la date dans texte narratif/Weh Dame/

E : Y a l'objet

P : Très bien/ Il y a l'objet/Y a l'objet que l'on ne retrouve pas/Astou Faye/

E : Le nom/

P : Le nom de qui?/ Le nom/On peut retrouver un nom dans le texte narratif/Mais quel type de nom/Weh/

E : L'expéditeur/

P : Très bien/Nous avons l'expéditeur/Nous avons l'expéditeur/Weh/

E : Le destinataire

P : le destinataire

E : Formule d'appel

P : La formule d'appel/Weh/Pas toujours les mêmes/Les autres/Sur cette rangée/Weh/

E : L'expéditrice

P : L'expéditeur, on l'a déjà dit/Weh/

E : La signature

P : La signature/Weh/

E : Les formules de la.../

P : Et les formules de.../

E : Politesse (08,18 : 09,16)

Comme nous le constatons donc, es différentes parties de la lettre officielle : la date, l'expéditeur, le destinataire, l'objet, la formule d'appel, le corps de la lettre, la formule de congé et la signature, sont identifiées par les apprenants. Il reste à P de faire la synthèse en rappelant le nombre exact de parties dans une lettre officielle et en les mettant dans l'ordre, P : l'expéditeur/La date/Le destinataire/L'objet/La formule d'appel/Le contenu de la lettre/Formule de congé ou de politesse/La signature/(13,34 : 14,08).

En somme, de ces échanges entre l'enseignant et les apprenants, nous pouvons retenir que les interactions verbales ont tourné autour de la lettre officielle et ont permis à P de mettre en situation les apprenants en les imprégnant des caractéristiques du texte informatif, en l'occurrence la lettre officielle. Il s'est surtout agi d'une étude sur la forme du texte informatif au cours de laquelle l'enseignant a mis l'accent sur les caractéristiques de la lettre officielle, sa composition et sa différence par rapport aux autres types de texte. Cela l'a autorisé à vérifier non seulement les pré-requis des apprenants mais surtout leurs compétences sur la typologie des textes, en particulier le texte informatif avant de passer à une deuxième séquence d'interactions verbales portées sur une analyse syntaxique et grammaticale, notamment sur les types de phrases, de verbes (modes, temps et aspect, etc.) et le vocabulaire spécifique au texte informatif.

2.3.2. Analyse de la structure morphosyntaxique du texte informatif

Pour faire cette analyse, l'enseignant a choisi un deuxième texte support. Il a débuté cette séquence consacrée à l'analyse du fonctionnement morphosyntaxique du texte informatif par une vérification des acquis des apprenants sur les parties de la lettre officielle qui ont fait l'objet des actions didactiques de la séquence précédente. Ensuite, il engage une discussion sur les types de phrases spécifiques au texte informatif :

P : [...] Maintenant/Nous allons analyser au tableau les différentes caractéristiques/Par Exemple, dans une lettre/Quel type de phrase nous avons+ ?/En général /Dans ce texte+/ Donc/Nous allons analyser les caractéristiques+/[...]/Quel type de phrases devons-nous avoir ?/Dans un texte informatif comme la lettre/ Nous devons avoir quel type de phrases ?/Y a des phrases/Une phrase/Mais la majeure partie/Je vous prie+/Donc/Veuillez+ agréer etc./Oui/ (16,47 : 19,50).

L'objectif de l'enseignant semble consister à entamer une analyse syntaxique du texte informatif en partant des compétences des apprenants appelés à distinguer les types de phrases qui le composent : c'est une étape importante pour pouvoir écrire une lettre officielle et développer des compétences écrites y afférentes. A ce propos, P demande aux E de relever les types de phrases qui constituent en général le texte informatif. La première réponse d'un apprenant : E : Il y a des phrases infinitives/ (19,52 : 19,54) ne semble pas trop convaincre P qui essaie de la préciser. Il rappelle d'abord aux apprenants que la phrase infinitive n'est pas encore une compétence acquise à leur niveau : P : Il y a des phrases infinitives+/ Si vous voulez/Donc des phrases infinitives/ Bon la phrase infinitive vous ne l'avez pas apprise/ (22,54 : 24,55), au lieu de tenir compte du fait que les apprenants peuvent développer des compétences linguistiques en dehors de la classe. Ensuite, sans relancer l'interaction à partir de ce que savent déjà les apprenants, il donne la réponse : P : Les phrases+ déclaratives/Si voulez/Donc/Infinitives/On peut dire nominales/Phrases nominales/Au lieu d'infinitive/Phrases déclaratives/Mais le plus souvent/On retrouve des phrases impératives/ (24,55 : 26,31). Ce passage montre clairement que parfois l'enseignant ne s'appuie pas sur les compétences des apprenants, il reprend entièrement dans une posture de sachant l'initiative de l'interaction verbale en répondant à sa propre question. Ainsi, passe-t-il à une séquence sur le temps et le mode des verbes dans le texte informatif :

P : « Impératives/ Comme/Veuillez recevoir l'expression de mes sentiments distingués/ C'est la formule de politesse+/ Donc/ dans une phrase impérative, on retrouve quel type de verbes/ A quel mode doit être le verbe ?/Dans la phrase impérative/Le mode, il est/Le mode impératif/Et nous avons aussi le temps/On a des temps qui sont conjugués au+/ » (26,33 : 27,06).

Nous remarquons que P s'appuie sur la formule de politesse : « veuillez recevoir l'expression de mes sentiments distingués » pour orienter les échanges autour du type, du mode et du temps de verbes que l'on retrouve souvent dans le texte informatif. Les apprenants réussissent à identifier le temps dominant dans le texte informatif, c'est-à-dire le présent de l'indicatif :

E : présent/

P : Présent/Très bien/ « De bien vouloir suivre la conférence publique sur la pandémie qui sévit »/Donc, au présent de l'indicatif/ [...] » (27,06 : 27,10).

Cela lui permet de passer à une discipline outil : le vocabulaire, dont la maîtrise est fondamentale à la réussite d'un projet d'écriture des différents types de texte, en particulier le texte informatif : P : Avez-vous des mots difficiles que vous ne comprenez pas dans le texte ?/Et, on va mettre ça dans la .../ [...]/ (27,10 : 27,45). Dans ces propos, l'enseignant vérifie les compétences lexicales des apprenants qui apparemment ne semblent pas avoir de difficultés sur le sens des mots, même si le mot : « agréer » interpelle un E (27,50). C'est aussi pour lui une occasion d'élaborer éventuellement un référentiel des mots les plus fréquents dans un texte informatif en vue de la production écrite des apprenants.



En outre, la séquence suivante est consacrée à une synthèse globale de la lecture des deux textes support qui permet à P de revenir avec les apprenants sur les caractéristiques de la lettre officielle. A ce sujet, ils rappellent les caractéristiques de la lettre officielle : l'expéditeur, la date, le destinataire, l'objet, la formule d'appel, le corps de la lettre ou le contenu, la formule de congé et la signature (27,52 : 29,30). Avant de passer à la séquence réservée à l'évaluation, notamment l'écriture de la lettre officielle, P prend le soin d'interagir avec les apprenants sur l'élaboration préalable de leur projet d'écriture :

P : Donc/Quand on vous demande d'écrire la lettre officielle/Qu'est-ce que vous devez faire ?/ Rapidement/Vous devez avoir un sujet d'écriture/Un projet d'écriture+/ Ça veut dire quoi ?/Cela veut dire sur quoi je dois écrire/A cette autorité/Ce que vous écrivez/ Au maire/A un président/A un ministre/[...]/Donc/Je dois avoir un projet d'écriture et quoi aussi ?/Qu'est-ce que je dois avoir ?/Pour écrire une lettre professionnelle/Je dois avoir un projet d'écriture dès le départ/Le thème que je dois écrire c'est quoi ?/Weh/ Je dois ? » (09,30 : 32,10).

Dans cet extrait, nous remarquons que P, sentant que les apprenants n'arrivent pas à décliner les éléments de leur projet d'écriture, essaie de les relancer dans l'échange en leur indiquant la nécessité de choisir l'autorité officielle, destinataire de la lettre et le thème de la lettre. Il les interpelle sur les autres éléments qui doivent composer la lettre officielle que les apprenants ont déjà relevés en amont, lors de la lecture du texte support et qu'ils doivent intégrer concrètement à leur projet d'écriture (32,11 : 33,40).

Enfin, P termine cette interaction de lecture du texte informatif par une séquence d'évaluation. Il choisit de procéder à une évaluation sommative en écrivant au tableau le sujet de l'écriture de la lettre officielle que les apprenants doivent produire :

P : Donc/ On va évaluer/Donner un sujet/Je vais vous donner un sujet d'évaluation/Vous écrivez ça/Donc sujet/Vous devrez vous absenter/Donc/La semaine prochaine/ça c'est quoi ?/Donc/Production d'écrits/

Sujet : Vous devrez vous absenter la semaine prochaine pour assister à une cérémonie familiale.

Consigne : écris une demande d'autorisation d'absence à la directrice de ton école/Donc, voilà la production écrite/ » (33,42 : 34,50).

A ce sujet, P rappelle aux apprenants l'objet de la lettre officielle, en particulier une demande d'autorisation d'absence. De plus, il aborde avec eux les questions relatives à l'utilité sociale de la compétence relative à l'écriture de la lettre officielle que l'on peut réinvestir dans la vie quotidienne :

P : Maintenant/Normalement, vous devez être compétents à la maison quand on vous demande d'écrire une demande d'absence/d'autorisation d'absence/Votre maman/Votre papa vous demande d'écrire une demande pour lui/Vous devez savoir l'écrire/ (36,52 : 37,48).

L'enseignant aborde dans ses propos une question fondamentale dans les objectifs de l'Approche Par les Compétences, c'est-à-dire le réinvestissement dans les activités quotidiennes, sociales, culturelles, économiques, etc., des compétences écrites acquises et/ou développées par les apprenants dans leurs productions écrites de tous les types de texte en français, et particulièrement celles du texte informatif en classe de CM2. En effet, c'est cette capacité à utiliser les compétences écrites acquises en classe dans un environnement social autre qui donne un sens à l'Approche Par les Compétences. De

même, il est important que les apprenants soient capables de puiser dans leurs compétences culturelles pour réussir leur projet d'écriture.

3. Résultats et discussion

L'analyse descriptive des interactions verbales entre P et les apprenants à propos de la production écrite a permis de vérifier la mise en œuvre de l'approche par les compétences par l'enseignant en classe de CM2 au Sénégal. Il ressort de cette étude que les principales étapes de l'Approche Par les Compétences ont plus ou moins été respectées. P a organisé la construction et/ou la co-construction des savoirs sur l'axe du temps chronologique en quatre étapes essentiellement : la lecture imprégnation/compréhension de deux textes support portant sur la lettre officielle, l'analyse des caractéristiques morphosyntaxiques du texte informatif, notamment les disciplines outils comme le vocabulaire spécifique à la lettre officielle, la synthèse et l'évaluation sommative. En outre, la lecture imprégnation du premier texte support a autorisé l'enseignant à examiner les compétences acquises des apprenants sur les aspects formels du texte informatif, c'est-à-dire les éléments constitutifs de la lettre officielle, en l'occurrence les différentes parties ainsi que les fonctions administratives et/ou officielles de l'expéditeur et du destinataire qui permettent d'établir une relation professionnelle entre les protagonistes de la lettre. L'analyse du deuxième texte support est un moyen pour l'enseignant de s'appuyer sur les compétences grammaticales et syntaxiques des apprenants en vue de leur production écrite de la lettre officielle. Elle a fait ressortir que les compétences morphosyntaxiques relatives au texte informatif sont approximativement acquises par les apprenants qui ont montré, au cours des interactions verbales, quelques difficultés à distinguer, voire à identifier les types de phrases, des modes, des temps et des aspects des verbes que l'on retrouve généralement dans le texte informatif. Ainsi apparaît-il clairement de la lecture des deux textes support que les apprenants ne semblent pas avoir acquis toutes les compétences requises et inhérentes à la forme et aux caractéristiques morphosyntaxiques du texte informatif pour une bonne élaboration d'un projet d'écriture de la lettre officielle. L'étape de la synthèse a bien corroboré cette idée dès lors que l'enseignant, en essayant de revenir sur la forme et les caractéristiques de la lettre officielle, s'est rendu compte des réelles difficultés des apprenants à les relever aisément. En vérité, il a dû, lui-même, agir à leur place pour faire une grande partie de la synthèse. Or, dans l'Approche Par les Compétences, il est recommandé à l'enseignant d'interagir avec les apprenants pour qu'ils fassent eux-mêmes, à partir de leur savoir-faire, la synthèse de l'activité, en se mettant dans une posture d'inter-actant didactique qui, à la fin, se charge de légitimer institutionnellement les savoirs acquis et retenus par rapport à la production de la lettre officielle. De plus, après la synthèse, P est passé directement à l'évaluation sommative par la proposition d'un travail d'écriture de la lettre. En procédant de cette sorte, il ignore, peut-être volontairement, une étape cruciale dans l'Approche Par les Compétences, à savoir celle de la remédiation. Cette étape lui aurait permis, après avoir répertorié les compétences relatives au texte informatif, non encore acquises, d'y remédier afin de mettre les apprenants dans une situation d'être capables d'écrire la lettre officielle en respectant les normes formelles et morphosyntaxiques liées à ce type de texte. En réalité, la remédiation aurait permis de corriger les limites et/ou le déficit de compétences des



apprenants, et même de renforcer celles non ou mal maîtrisées/acquises que les apprenants auraient dû développer dans les classes antérieures. Par ailleurs, en faisant directement une évaluation sommative il a opté pour ne pas procéder à une/des évaluation(s) formative(s) qui lui aurait permis, en corrigeant les productions écrites, de remédier en situation aux difficultés notées au cours du premier jet de l'écriture de la lettre officielle, à moins qu'il n'ait choisi de remettre la remédiation après l'évaluation sommative. Dans tous les cas, il ressort de son approche didactique que la mise en œuvre de l'APC n'a pas été complète ou au moins certaines étapes ont été bouleversées dans la progression des savoirs sur l'axe du temps chronologique de l'activité de production du texte informatif, en particulier la lettre officielle.

Conclusion

Au terme de cette étude, nous pouvons retenir que la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC) n'a pas été effectivement complète au cours de l'activité de communication écrite concernant l'écriture de la lettre officielle, organisée par l'enseignant (P). Si nous nous référons aux quatre principes directeurs de l'APC retenus dans le Guide pédagogique 3^{ème} étape Langue et Communication : P1 (GLPC) : favoriser l'intégration des connaissances acquises en classe dans les pratiques quotidiennes des apprenants, s'appuyer sur les compétences de base des apprenants pour co-construire le/les savoir(s), fixer une limite raisonnable aux erreurs des apprenants dans leurs apprentissages, identifier et diagnostiquer les erreurs pour y remédier efficacement, nous pouvons retenir que l'APC a été mise en œuvre de manière partielle par l'enseignant. En effet, au moins les deux derniers principes directeurs, relatifs aux erreurs, n'ont pas été l'objet d'interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants. De plus, P n'a pas suffisamment agi en s'appuyant sur les compétences de base des apprenants pour co-construire les savoirs liés à l'écriture du texte informatif, même s'il a tenté de revenir aux prérequis des apprenants. Au-delà, la lecture des deux textes support ne lui a pas permis de revenir réellement sur les compétences de base des apprenants, en particulier les disciplines outils qui n'ont pas été étudiées de façon approfondie. Les disciplines outils abordés renvoient au vocabulaire et à la grammaire du texte informatif alors que l'orthographe et la conjugaison n'ont pas été assez analysées dans la phase de lecture des textes support pour permettre aux apprenants d'acquérir des compétences linguistiques, voire de consolider celles déjà acquises. Au surplus, la phase de l'évaluation sommative ne donne aucune possibilité à l'enseignant de faire de l'erreur une base de développement de compétences écrites inhérentes à la lettre officielle. En perspective, l'enseignant devra élaborer avec les apprenants un tableau d'erreurs et y remédier avant l'évaluation. En outre, même si ce n'est pas une obligation prescrite dans l'APC, il pourra procéder à l'évaluation en trois jets : la formative, la sommative et la finale. Ces trois étapes lui permettront de rattraper les erreurs qui persistent malgré les remédiations au cours de l'activité de lecture.

Bibliographie

AFD (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique*. Document de travail N°97.
GUIDE PÉDAGOGIQUE 3^{ème} étape langue et communication : P1 (S.D.).

- JONNAERT Philippe, JOANNE Barrette, MACIOTRA Domenico & Mane Yaya. 2006. « La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». *Bureau international d'éducation de l'UNESCO, IBE Working Papers on curriculum Issues* n° 4. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/>. Consulté le 3 mai 2021.
- LE BOTERF Guy. 2011. « Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ». *Pédagogie collégiale*, vol 24, n°2, pp. 27-31. En ligne : <https://cdc.qc.ca/>. Consulté le 5 mai 2021.
- MAYEN Patrick, MÉTRAL Jean François & TOURMEN Claire. 2010. « Les situations de travail ». *Recherche et Formation*. Ens Editions, 31-46.
- MÉTRAL Jean François. 2020. « Quels repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences ». *RDST*, pp. 135-162. En ligne : DOI: [10.4000/rechercheformation.191](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191). Consulté le 13 décembre 2024.
- PERRENOUD Philippe. 1995. « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ». *Pédagogie collégiale* vol.9, n°1, pp. 20-24. En ligne : <https://www.unige.ch>. Consulté le 4 mai 2021.