

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

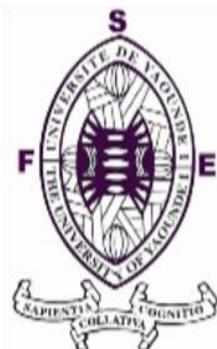
Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE FORMATION ET DE
RECHERCHES DOCTORALES EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATES SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

**SUJET : ANIMATION PEDAGOGIQUE ET AUTO-EFFICACITE
DES ENSEIGNANTS DANS LES ETABLISSEMENTS
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC AU CAMEROUN : CAS
DU LYCEE BILINGUE DE GOUACHE-BAFOUSSAM**

*Mémoire soutenu le 15 septembre 2022 comme exigence partielle pour l'obtention du diplôme
de Master en Management de l'Education*

Spécialité : Inspection de la Vie Scolaire

Par

Motchueng Tatou Malvine
Master 1 en Management de l'Education
Matricule : 18Z3530

Devant un jury composé par :

Président: MAINGARI Daouda, Professeur Titulaire, FSE-UY1

Examinateur : DJEUMENI TCHAMABE Marcelline, Maître de Conférences, ENS-UY1

Rapporteur : FOZING Innocent, Professeur Titulaire, ENS-UY1



Septembre 2022

A mon époux

NTOLO ENONGENE Nestor Frédéric

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire n'a pu être possible que grâce à l'intervention et le soutien indéfectible de certaines personnes dont je tiens à remercier particulièrement. Tout en rendant grâce à Dieu pour la santé, le courage et la force qu'il m'a donnés pour aller jusqu'au bout de cette formation de Master, nous tenons avant tout à remercier le directeur de ce modeste travail, Pr. FOZING Innocent, pour son implication sans réserve, sa clairvoyance et sa disponibilité à l'élaboration de ce mémoire.

Nos remerciements vont à l'endroit du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation Professeur BELA Cyrille Bienvenu qui par ses efforts quotidiens se rassure et veille au quotidien que les étudiants reçoivent une bonne formation dans son établissement.

Nous exprimons également ici toute notre infinie reconnaissance aux enseignants du Département de curricula et évaluation et en particulier ceux de la filière Management de l'Éducation de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) qui nous ont encadré de manière indéfectible tout au long de notre formation.

Nous remercions de tout cœur tous les enseignants du Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam qui ont daigné donner de leur précieux temps pour participer à cette étude et par la même occasion contribuer au développement de l'éducation et de la science. A cet effet, nous remercions spécifiquement le Proviseur du Lycée Bilingue de Gouache Bafoussam Monsieur MOUBE GUEKO Sylvain Honoré, notre encadreur de stage Monsieur SEGNING RAYMOND, Censeur au Lycée Bilingue de Gouache, Dr TSAMO FOMANO William pour ses conseils et tous nos collègues du Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam.

Nous remercions particulièrement toute l'équipe de recherche pour sa détermination dans la collecte des données sur le terrain en ce temps rendu difficile par la pandémie de la COVID19. Merci infiniment pour votre aide si précieuse.

Nous osons profiter de cette occasion pour manifester toute notre profonde gratitude à tous les membres de notre famille : frères, sœurs, parents, enfants, époux, etc pour leur indéfectible soutien.

Nous remercions spécialement Arlette, Maurine, Ebanga, et l'ensemble des camarades qui nous ont aidés de près ou de loin et avec qui nous avons passé des moments de chaleur humaine mémorables durant notre formation. Et que tous nos ami(e)s trouvent ici l'expression de notre reconnaissance pour leur soutien multiforme.

SOMMAIRE

DEDICACES	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES FIGURES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE I : CADRE THEORIQUE, CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L’ETUDE	6
CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET FONDEMENT THEORIQUE DE L’ANIMATION PEDAGOGIQUE EN CONTEXTE D’APC ET L’AUTO-EFFICACITE DE L’ENSEIGNANT	32
CHAPITRE 3 : APPROCHE METHODOLOGIQUE	66
PARTIE II : CADRE OPERATOIRE, EMPIRIQUE ET ANALYTIQUE	92
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES SUR LE TERRAIN	93
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES POUR L’AMELIORATION DE L’AUTO-EFFICACITE DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE ACTUEL D’APC	103
CONCLUSION GENERALE	120
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	126
TABLE DE MATIERES	133
ANNEXES	138

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Dissimilitudes entre la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences .	16
Figure 2 : Caractéristiques d'une animation pédagogique moderne	45
Figure 3 : Modèle graphique de l'hypothèse de recherche1	104
Figure 4 : Graphique de l'analyse de regression linéaire de la variable 'compétences techniques de l'enseignant' comme déterminant de l'auto-efficacité de l'enseignant.....	105
Figure 5 : Modèle graphique de l'hypothèse de recherche 2	106
Figure 6 : Graphique de l'analyse de regression linéaire : la participation et la coopération des élèves comme déterminant de l'auto-efficacité des enseignants	106
Figure 7 : Modèle graphique de l'hypothèse de recherche 3	107
Figure 8 : Graphique de l'analyse de regression linéaire : l'implication de l'enseignant des élèves comme déterminant de l'auto-efficacité de l'enseignant	107
Figure 9 : Modèle graphique de l'hypothèse de recherche 4	108
Figure 10 : Graphique de l'analyse de regression linéaire : la répartition de l'espace-temps d'apprentissage comme déterminant de l'auto-efficacité de l'enseignant	109
Figure 11 : Récapitulatif des résultats de l'analyse des données	110

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : récapitulatif des différents styles d'animation	47
Tableau 2 : les applications de l'auto-efficacité selon Lecomte, 2004	55
Tableau 3 : Analyse thématique des facteurs secondaires en rapport avec le facteur principal.	74
Tableau 4 : Tableau synoptique	76
Tableau 5 : coordonnées du Lycée Bilingue de Gouache	80
Tableau 6 : valeur de l'alpha de Cronbach (α) pour chaque thème	88
Tableau 7 : données socio-démographiques de l'échantillon.....	94
Tableau 8 : Variance totale expliquée	96
Tableau 9 : Matrice de corrélation.....	97
Tableau 10 : Test de multicolinéarité	98
Tableau 11 : Indice KMO et test de Bartlett	99
Tableau 12 : Statistiques descriptives	99
Tableau 13 : Distribution de données relatives à la variable « compétences techniques del'enseignant ».....	100
Tableau 14 : Répartition des données relatives à la variable « participation et la coopération des élèves ».....	100
Tableau 15 : Distribution des avis des enquêtés sur la variable « implication de l'enseignant en contexte d'APC »	101
Tableau 16 : Distribution des avis des enquêtés sur la variable « répartition de l'espace-temps d'apprentissage ».....	101
Tableau 17 : Distribution des avis des enquêtés sur la variable « auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC ».....	102

LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS

APC	: Approche Par Compétences
APO	: Approche par Objectifs
BEPC	: Brevet d'Etudes Premier Cycle
CBA	: Competency-Based Approach
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'Education Nationale
EPT	: Education Pour Tous
EVA	: Education à la Vie et à l'Amour
HR	: Hypothèse de Recherche
LCN	: Langue et Culture Nationales
MEN	: Ministère de l'Education Nationale
ODD	: Objectifs du développement durable
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
PPO	: Pédagogie de Par Objectifs
QI	: Quotient Intellectuel
SVTEEHB	: Sciences de la Vie et de la Terre, Education à l'Environnement, Hygiène et Biotechnologie
TIC	: Techniques de l'Information et de la Communication
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations of International Children's Emergency Fund
VD	: Variable Dépendante
VI	: Variable Indépendante
IPN	: Inspecteur Pédagogique National

RESUME

La présente étude menée au Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam porte sur l'animation pédagogique et auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC dans les établissements secondaires publics au Cameroun ; dans l'intention d'avoir un aperçu global sur le plan régional et peut-être national. Pour cela, notre objectif était de déterminer dans quelle mesure une animation pédagogique en contexte d'APC, bien planifiée et appliquée influence de manière significative l'auto-efficacité des enseignants du secondaire public au Cameroun. Comme démarche méthodologique, nous avons opté pour une approche quantitative de nature hypothético-déductive. Une revue critique de la littérature nous a permis de présenter trois grands modèles théoriques de l'animation pédagogique, à savoir les modèles transmissif, behavioriste et socioconstructiviste.

L'opérationnalisation de la VI qu'est l'animation pédagogique en contexte d'APC nous a permis de retenir quatre (04) facteurs à partir desquels nous avons émis quatre hypothèses de recherche, à savoir **(HR1)**: les compétences techniques de l'enseignant ont une influence sur son auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public, **(HR2)** : la participation et la coopération des élèves ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public, **(HR3)**: l'implication de l'enseignant exerce une influence sur son auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public **(HR4)**: la répartition de l'espace-temps d'apprentissage a une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public.

Les données ont été collectées via un questionnaire administré auprès de 72 enseignants choisis de manière probabiliste aléatoire simple au Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam. Ces données ont été analysées avec Excel et SPSS 20.0 ; l'analyse factorielle et la modélisation grâce à la régression linéaire multiple ont été utilisés pour vérifier nos hypothèses. Les résultats obtenus indiquent l'existence d'un lien statistique significatif entre tous les facteurs et l'auto-efficacité des enseignants ce qui nous a confirmé toutes nos hypothèses. Comme principale suggestion, l'enseignant dorénavant fin stratège et animateur pédagogique doit appliquer le modèle socioconstructiviste de l'animation pédagogique qui actuellement sied le plus avec le contexte d'APC ; en plus les techniques autres que le cours seraient mieux adaptées en fonction de la notion à aborder pour le développement de l'apprentissage chez les élèves.

Mots clés : compétence, APC, socioconstructivisme, animation pédagogique, auto-efficacité.

ABSTRACT

This study we conducted at the government bilingual high school of Gouache-Bafoussam focuses on pedagogical animation and teachers' self-efficacy in the context of CBA in public secondary schools in Cameroon. For this, our main objective was to determine to what extent a well-planned and applied pedagogical animation can influence significantly the teachers' self-efficacy in the context of CBA in public secondary schools in Cameroon. As a methodological approach, we adopted a quantitative approach through a hypothetical-deductive nature. A critical literature review allowed us to present three major theoretical models of pedagogical animation, namely the transmissivity, behaviourist and socio-constructivist models.

The operationalisation of the VI which is "the pedagogical animation" allowed us to retain four (04) factors from which we issued four research hypotheses, namely (HR1): the teacher's technical skills have an influence on his self-efficacy in public secondary education in Cameroon, (HR2): student participation and cooperation have an influence on teachers' self-efficacy in public secondary education in Cameroon, (HR3): the teachers' involvement in exerts an influence on the teachers' self-efficacy in public secondary education in Cameroon, and (HR4): the distribution of space-time has an influence on the teachers' self-efficacy in public secondary education in Cameroon.

The data was collected via a questionnaire administered to 72 teachers chosen in a simple random probabilistic manner at the Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam. These data were analysed with Excel and SPSS 20.0; factor analysis and modeling using multiple linear regression were used to verify our hypotheses. The results obtained indicate the existence of a statistically significant link between all the factors mentioned and the teachers' self-efficacy, which confirmed all our hypotheses. As a main suggestion, the teacher who are now a strategist and pedagogical animator, must apply the socio-constructist model of pedagogical animation which currently suits the most with the context of CBA; in addition, techniques other than the course would be better suited depending on the concept to be addressed for the development of learning among students.

Keywords: competence, CBA, socio-constructivism, pedagogical animation, self-efficacy.

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation est un processus qui évolue avec le temps et a toujours été considérée comme moteur de développement des sociétés. Tous les systèmes éducatifs dans le monde ont connu de nombreuses réformes au fil du temps ; ceci est encore plus remarquable avec les systèmes éducatifs des pays en développement qui, dans leur élan de sortie de la pauvreté à travers l'éducation, ont connu des transformations parfois très profondes depuis les indépendances.

Sous l'impulsion des OMD, le quatrième ODD a été consacré à l'éducation, et c'est ainsi qu'une forte mobilisation a été opérée dans plusieurs pays notamment ceux qui présentaient des disparités importantes sur les plans fonctionnels, structurel voire organisationnel bref dans les systèmes éducatifs où la qualité de l'éducation a fait l'objet d'une préoccupation. En effet, depuis le développement du programme d'EPT prôné par l'UNESCO en 1990, nous avons assisté un afflux considérable des élèves dans les écoles ; un accroissement des effectifs ne s'est pas accompagné d'une amélioration de la qualité des enseignements. Celle-ci, déjà très problématique s'est même souvent vu dégradée et du fait comme le pensent Cros et al (2010), « c'est toute la question de la pertinence des systèmes éducatifs face aux enjeux de développement qui se trouve posée ».

Dans le même ordre d'idée, le forum de Dakar en 2000 avançait qu'offrir une éducation de qualité était un droit pour les citoyens et qu'il était un facteur incontournable du maintien des acquis d'apprenants dans le système scolaire formel, mais aussi une balise de tout effort de développement basé sur l'équité et la justice sociale. Ce qui fut une invitation pour les États à mettre en œuvre des politiques visant à améliorer la qualité de leurs systèmes éducatifs et s'engageait à les soutenir dans leurs efforts.

Par ailleurs, les travaux en science de l'éducation ont montré que les modèles pédagogiques transmissifs valorisent les démarches centrées sur l'apprenant visant la construction des savoirs et compétences dans le cadre d'interactions au sein de la classe. L'ensemble de ces éléments ont soulevé des réflexions pour un réexamen des curricula afin d'améliorer la qualité de l'éducation, de mieux adapter l'école aux objectifs nationaux de développement et de prendre en compte les nouveaux paradigmes pédagogiques valorisés au niveau international. C'est fort de cela que plusieurs pays se sont engagés dans la réforme des curricula selon l'approche par compétences avec le soutien politique, financier et/ou technique de différentes instances ou institutions internationales (UNESCO, UNICEF, CONFEMEN, etc.) et l'apport d'opérateurs ou d'institutions spécialisés au plan technique.

Toutefois, la mise en œuvre de ces réformes connaît un sort variable selon les pays. La hauteur de l'enjeu qui pourrait se résumer à la qualité de l'éducation et sa relation aux

objectifs de développement ainsi que la complexité de telles réformes qui engagent tous les acteurs de l'éducation suscitent une attention particulière dans le pilotage de ces processus de réformes, afin de mieux les adapter aux contextes, et de corriger les faiblesses observées.

Au Cameroun, après plusieurs réformes des programmes qui ont vu se succéder différentes approches pédagogiques telles que l'APO entre autres, l'APC fut introduite en 2002 puis généralisée dans tout le système éducatif en 2005. Les finalités assignées à cette nouvelle réforme par les autorités politiques étaient entre autres, celles de réduire les redoublements et les échecs scolaires. Plus d'une décennie après, en l'absence d'une évaluation du système qui pourrait éclairer les différents acteurs du monde éducatif, tout citoyen soucieux de l'avenir de son système éducatif est en droit de se questionner sur les tenants et les aboutissants de cette réforme.

Par ailleurs, de nombreux travaux antérieurs en sciences de l'éducation ont démontré que les enseignants sont les acteurs incontournables de toute réforme pédagogique (Bagnoud, 2005; Mellouki, 2010 ; Raulin, 2005). Sans leur implication et leur participation, toute réforme est vouée à l'échec. En ce sens, étant en contact avec la réalité de la mise en œuvre de la réforme, les enseignants ont développé une certaine expérience, un discours en rapport avec ce qui est fait, ce qui est pertinent et ce qui doit être amélioré.

L'intégration de l'APC pour certains acteurs du système éducatif s'est fait de manière précipitée. Pour ces derniers, il fallait d'abord attendre que plusieurs promotions d'enseignants formés dans cette approche soient sur le terrain avant de la faire appliquer véritablement. La conséquence est que, encore aujourd'hui, cette approche « suscite de nombreuses interrogations, autant chez les enseignants que chez les parents » (Téguia et Mohamadou, 2015). Les séminaires pédagogiques organisés au cours de l'année scolaire, ne semblent pas encore répondre de manière satisfaisante à ces multiples questions dont parlent Téguia et Mohamadou (2015). Ces séminaires sont certes importants, mais ils sont tout simplement insuffisants.

En effet, la gestion de la réforme suivant les principes de l'APC s'est faite de manière verticale comme dans de nombreux autres pays d'Afrique (Berkaine 2015). Les conséquences de cette précipitation et de cette improvisation sont considérables. D'une part, les enseignants sont très peu préparés à cette approche, alors qu'ils sont encore accrochés à la pédagogie par objectifs et d'autre part le processus d'intégration de l'APC fait face à des difficultés qui empêchent une application efficace de cette approche par des acteurs, des difficultés d'ordre organisationnel, philosophique ou simplement pratique par exemple l'élaboration du corpus, lequel doit être en rapport étroit avec la thématique dans laquelle s'inscrit la leçon du jour.

Depuis le début des années 1990, plusieurs recherches, comme l'écrivent Richard et Bissonnette (2013), montrent que les améliorations en éducation sont liées à un processus de développement professionnel du personnel scolaire. Ainsi, les réformes réussies s'appuieraient toutes sur une forme ou une autre de perfectionnement des enseignants (Borman, Hewes, Overman et Brown, 2002 ; DeMonte, 2013; Guskey, 2000). Aussi, l'étude exploratoire effectuée par Richard et Bissonnette (2013) laissent présager que la nouvelle démarche de développement professionnel pourrait constituer un changement de paradigme dans la formation continue des enseignants.

Dès lors, la réelle mise en application de l'APC dans les classes au niveau des établissements scolaires, et les représentations voire les perceptions des enseignants concernés soulèvent quelques pistes de recherche. C'est sous cet angle de vision, à savoir la mise en application de l'APC dans les classes, l'organisation des formations pour les enseignants et enseignantes, le discours des enseignants vis-à-vis de cette approche pédagogique que nous avons été particulièrement interpellée. Cette position nous a conduits à nous interroger sur la perception que les enseignants ont de l'APC. Comment les enseignants s'y prennent-ils ? Comment l'animation pédagogique en contexte actuel d'APC influence-t-elle l'auto-efficacité des enseignants et de ce fait le rendement dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun, et plus précisément au Lycée Bilingue de Gouache à Bafoussam que nous avons choisi comme cas d'étude.

Ce mémoire comprend deux grandes parties, chacune d'elles correspondant aux différents axes de la recherche. Dans la première qui représente le cadre théorique, conceptuel et méthodologique de l'étude, le premier chapitre traite de la problématique générale de l'étude, le deuxième chapitre présente une revue critique de la littérature sur l'auto-efficacité de l'enseignant en contexte d'APC ainsi que les fondements théoriques de la recherche, et le chapitre 3 quant à lui présente la démarche méthodologique sur laquelle nous nous sommes appuyée pour mener à bien notre étude. Dans la deuxième partie qui constitue le cadre opératoire analytique de l'étude comporte deux chapitres. Le chapitre 4 présente et analyse les données collectées sur le terrain, le chapitre 5 est consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus; il offre enfin des perspectives pour l'amélioration de l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC à travers l'animation pédagogique.

**PARTIE I : CADRE THEORIQUE, CONCEPTUEL ET
METHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

Le premier chapitre de notre étude est intitulé la problématique générale de l'étude. Pour Michel Beaud (2001), la problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettra de traiter le sujet choisi. Grosso modo, il est question de présenter les enjeux d'une étude quelques aspects qui nous permettront de mieux cerner notre sujet et mieux mener notre recherche, à savoir le contexte de l'étude, les questions et hypothèses de recherche, le problème de l'étude, les objectifs, l'intérêt et la délimitation de l'étude.

1.1. Etat des lieux de l'APC dans le système éducatif camerounais

Le caractère variant du but de l'enseignement a son origine dans la politique dont l'un des objectifs est de conduire la communauté par rapport aux défis du présent et anticiper dans la mesure du possible ceux du futur. La démonstration de l'évidence étant une vacuité certaine, notre démarche dans ce chapitre s'adosse sur l'appréhension empirique de ce que les penseurs pionniers du passage de l'objectif savant à la production de la compétence ou à la recherche de sa production. Dans ce deuxième chapitre, il est question de faire un état des lieux sur l'APC. Ainsi nous partons de l'invention de l'APC jusqu'à son adoption par le système éducatif camerounais et son déroulement jusqu'à présent.

1.1.1. Approche historique du concept de compétence

1.1.1.1. Apparition de l'approche par compétence

En examinant les enjeux et les facteurs qui ont poussé hors de terre toujours fertile de la pensée scientifique, la théorisation de la notion de compétence comme socle du processus enseignement – apprentissage dont la dénomination normalisée est aujourd'hui APC ou pédagogie de l'intégration, afin de circonscrire le sens original et ainsi insérer sur notre thématique.

En effet c'est la notion de compétence mise en lumière par Chomsky (1971) dans ces travaux visant à élaborer une théorie éducative qui l'associe à la linguistique. Pour lui, la compétence linguistique est une capacité innée qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre indéterminé de phrases. Cette compétence est liée au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres domaines du système d'une langue, bien que la fonction du langage soit plus ou moins abstraite et dynamique dans le temps et le contexte. D'autres penseurs vont se pencher sur cette notion et se faisant, l'affuter ou l'émousser ou l'élargie jusqu'à l'obtention d'un certain standard ; à l'instar de Hymes (1984) amplifiant la définition de la notion de compétence, en y ajoutant des dimensions socio-culturelles sous forme de règles sociales d'utilisation.

Avec Hymes (1984), nous assistons à l'émergence de la notion de « compétence de communication » à quoi il attribue, en plus d'une dimension linguistique, une dimension sociolinguistique : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ».

Une migration du concept s'impose dans les années 80 précisément grâce à un second élan des progrès scientifiques et techniques qui vient questionner le travail à la chaîne de Taylor, et proposer une adaptabilité du travailleur en situation plus ou moins complexe. « Le monde du travail a emprunté à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Il s'en est servi afin de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité, devenue indispensable, à s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles » (Richer, 2014).

C'est dans le contexte socioprofessionnel qu'un flanc prédominant de la notion de compétence va être engendré. Notons qu'il s'agit du « savoir – agir », qui deviendra le « savoir – faire » dans sa forme accomplie, du moins celle que nous avons aujourd'hui. La notion de compétence dans le monde de travail au cours de la même période est profondément ancrée dans l'action singulière, fait que traduit la définition désormais classique de la compétence donnée par Le Boterf (1994 ; p.16) l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources [...] est révélatrice l'interdisciplinarité de la notion en question. Celle-ci se réalise dans l'action ; elle ne lui préexiste pas. [...]. Cet auteur continue en disant qu'« il n'y a de compétence que de compétence en acte », de plus, la compétence est dynamique car elle est « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis ».

Plus tard Gagnon (2011) et Richer (2012), en se basant sur Le Boterf et Tardif, insistent sur cette dimension de mobilisation, combinaison de savoirs/ savoir-faire/savoir-être en écrivant que la compétence est une « association de savoirs, de savoir-faire procéduraux professionnels et cognitifs, de savoir-être qui se réalisent non sur le mode de l'addition, mais [...] sur le mode de la mobilisation, de la combinaison, de l'interaction ».

Le paradigme de la compétence, du moins dans sa version initiale est fille du monde de l'industrie par le taylorisme et de l'organisation scientifique du travail (OST). Il s'est vu à un

moment même si bref, mis en opposition à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Rogers ont été les chefs de file. Les travaux théoriques de chercheurs anglo-saxons relatifs à la « *competency based education* » remontent pour la plupart au début des années 70 avec Houston et Howsam (1972), Schmiedler (1973), Burns et Klingstedt (1973), des travaux qui étaient essentiellement appliqués à la formation professionnelle. Ce mélange de socioconstructivisme, de psychologie cognitive et de béhaviorisme a donc très visiblement une origine pluridisciplinaire. La question qui émerge ici est celle du changement ou du développement presque parallèle dudit paradigme dans le domaine de l'éducation.

1.1.1.2. Adoption du concept dans l'éducation

Rappeler que l'APC n'a pas été directement pensée par les pédagogues des années 80 mais par un champ de penseurs travaillant dans des domaines parfois lointains du processus enseignement – apprentissage n'est certainement pas vain. Le concept de compétence est le noyau central de la pédagogie par intégration, c'est un concept intéressant car développé en parallèle dans plusieurs champs, il a contribué à en faire évoluer les pratiques comme le rappellent plusieurs auteurs, en particulier Legendre (2007) : la compétence et la performance en linguistique, la compétence et la compétitivité en entreprise, la compétence et la qualification en sociologie du travail, la compétence (tâche) et l'activité en ergonomie, l'expert (qui est une personne compétente) et le novice en psychologie cognitive, la conscience pratique (acteur social compétent) et la conscience discursive en sociologie, la compétence et le savoir en didactique, etc. Ce caractère multiforme vient notamment du fait que ce concept a été utilisé pour servir des causes diverses, aussi nobles et intéressantes les unes que les autres, comme la cause du socioconstructivisme, celle de l'interdisciplinarité, celle de la pédagogie du projet, ou encore celle de la résolution des problèmes.

Les origines pédagogiques de l'APC ne sont pas décrites en ligne droite comme on pourrait s'y attendre ; mais de trois sources principales avant d'être insérer dans le monde scolaire. Les auteurs situent ces sources d'abord dans le domaine de l'industrie aux Etats Unis d'Amérique avant son évolution en parallèle dans la formation professionnelle voire la sociologie et la psychosociologie des années 60 dans l'optique d'améliorer la productivité des citoyens américains dans un premier temps.

Plus récemment, ce sont en grande partie les travaux de Perrenoud qui suppose que pour développer le paradigme en éducation, les systèmes éducatifs doivent évoluer et mettre en évidence une cohérence entre les intentions (objectifs) et leur mise en œuvre. Il élabore

cinq principes fondateurs qui ouvriront d'une manière plus prononcée la voie à l'APC dans le système scolaire, un paradigme qui deviendra la pilule bleue dans les années 80.

1.1.2. Approche pédagogique du concept de compétence

La pédagogie par objectifs, courant né au début du XXe siècle suite aux travaux de Bobbit (1918), de Charters (1929), mais surtout de Tyler (1949) et Bloom (1956), vient des États-Unis en passant par le Canada avant d'atterrir dans le système éducatif français (Hameline, 2005). C'est une théorie de l'action qui a envahi l'espace éducatif avec pour valeur l'efficacité opératoire (Haméline, 2005). Pour Tyler, rationaliser le processus enseigner/apprendre passe par la transposition dans le milieu scolaire des pratiques du monde de l'entreprise orientées à cette époque vers la répartition des tâches (Haméline, 2005). Les tenants de cette pédagogie pensent que toute activité humaine dans un monde tourné résolument vers les exigences de production doit être encadrée et rentabilisée (rationaliser les actions de l'homme pour plus de productivité). Il faut de ce fait donner suffisamment de pouvoirs à ces agents de production sans qu'ils se soustraient aux normes qui échappent souvent à leur contrôle (Hameline, 2005).

L'approche par les objectifs s'est donc construite sur les récriminations faites à l'approche par les contenus, soit trop de savoirs à acquérir et beaucoup de place laissée à la mémorisation. Issue du courant béhavioriste en psychologie, cette approche vise à développer chez l'élève, comme le dit Ouardia (2014, p. 144), « des comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans " la boîte noire " qu'est le cerveau. » L'APO organise les contenus d'apprentissage en objectifs généraux, spécifiques et opérationnels. Ce qui fait dire Buffault et Alii (2011) que l'APO trouve tout son sens dans le développement des comportements observables à partir des contenus disciplinaires décomposés en petites unités. De ce point de vue, Hameline (2005) souligne que la pédagogie par objectifs est la seule approche qui planifie ses contenus d'enseignement-apprentissage de façon détaillée autour de l'activité de l'apprenant et permet, à partir d'objectifs d'apprentissage, de clarifier les objets de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation. La planification des contenus, la définition des objectifs d'apprentissage et la clarification des objets d'évaluation en pédagogie par objectifs sont des atouts pour l'efficacité de l'enseignant et de l'élève dans la dynamique de l'enseignement apprentissage parce qu'elles leur permettent d'avoir en point de mire les points de départ et d'arrivée de l'acte pédagogique et d'ajuster au besoin les écarts possibles de leur cheminement dans le programme d'études.

De leur côté, Bosman, Gerard et Roegiers (2000) soutiennent que l'APO était une révolution copernicienne, car elle centrait l'apprentissage sur l'activité de l'apprenant en cherchant à lui faire acquérir non pas les savoirs, mais les savoir-faire qui lui seront nécessaires à son intégration sociale. À tout prendre, l'APO cherchait donc à développer chez les apprenants des capacités à partir d'unités d'enseignement réparties en objectifs généraux, spécifiques et opérationnels. Ces programmes d'études en approche par objectifs vont donc être introduits dans le système éducatif gabonais vers les années 86. Ce travail de révision de programmes répondait à l'une des exigences des États généraux de l'Éducation de 1983 et fut confié au « Projet Réforme » et à l'IPN (MEN, 1989). Les premiers programmes élaborés sur ce modèle, intitulés « programmes d'enseignement et de formation », vont être publiés en 1990 et répondaient aux nouvelles finalités assignées au système éducatif par les États généraux de 1983. Ils seront écrits par cycle (préparatoire, élémentaire et moyen), et on y retrouvera des objectifs, des contenus, des méthodes et des horaires.

Les finalités assignées à ce nouveau programme étaient donc de former : i) un type d'homme pleinement épanoui aux plans moral, civique, physique et intellectuel, conscient de ses responsabilités envers lui-même et la communauté; ii) un homme tolérant, respectueux de la diversité des peuples du monde, épris de progrès et de paix; iii) un homme d'action, conscient de la valeur du travail manuel comme facteur d'éducation et de développement, en liaison étroite avec la formation intellectuelle et décidé à mobiliser toutes ses compétences pour la transformation positive de son environnement (MEN, 1983). Les programmes en APO vont également véhiculer des pratiques pédagogiques en enseignement-apprentissage et en évaluation, pratiques axées sur le développement des comportements observables (MEN, 1990). Évidemment, l'enseignant était non seulement le « maître de la parole », mais aussi de l'action et l'élève, un acteur passif appelé à mémoriser les contenus d'apprentissage.

L'évaluation des apprentissages autour des objectifs généraux et spécifiques cherchait à développer chez les élèves des comportements. Pour Perrenoud et Scallon (1993, 1988 cité par Baribeau, 2015, p. 11), l'évaluation scolaire dans la pédagogie de maîtrise visait à examiner le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage dans une logique de développement de comportements observables au détriment de la logique systémique. L'évaluation tirait ainsi son sens des objectifs spécifiques éclatés en savoirs, le « fameux saucissonnage des contenus » dont l'enseignant devrait examiner leur degré d'assimilation afin de proposer des remédiations possibles.

Le regard de l'enseignant est surtout porté sur le produit ou résultat final de l'activité de l'élève plutôt que sur le processus de résolution emprunté par ce dernier. En plus de cela, le raisonnement de l'élève et la démarche qu'il a adoptée pour arriver au résultat n'étaient pas la préoccupation première de l'enseignant, l'attention de ce dernier se focalisant sur les réponses apportées par l'élève à l'activité proposée. Ces programmes et l'approche pédagogique qui va avec eux n'avaient pas été suffisamment expliqués aux enseignants lors de formations, ce qui eut pour conséquence leur remise en cause par ces derniers. Du coup, les limites des enseignants devenaient celles de l'approche. Les reproches faits à celle-ci portaient entre autres, sur le « saucissonnage des contenus » d'apprentissage qui fait perdre à l'élève la finalité.

1.1.3. La pédagogie par objectifs

1.1.3.1. Les richesses

L'approche pédagogique par objectif, comme méthode d'enseignement produit des richesses inestimables. On peut dire entre autres que :

- elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant ;
- elle représente un guide dans l'action pédagogique ;
- la précision des critères d'évaluation permet de réduire l'impact des valeurs ;
- elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative ;
- elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

La formation est d'autant plus efficace si l'on nomme le résultat attendu, si l'on dit ce que l'on attend exactement que l'apprenant fasse à l'issue de la formation, dans des termes précis et sous forme de comportements observables.

1.1.3.2. Les limites

De par son objet et sa pratique, une visite épistémologique du concept et de sa pratique nous fonde à relever des limites objectives de la PPO, au regard de l'actualisation dans le contexte économique contemporain. Elle fait ressortir notamment :

- une entrée étroite par les objectifs peut isoler le comportement du contexte social dans lequel il est produit ;
- une élimination des valeurs humaines par l'illusion de la transparence, de la clarification des intentions ;

- le morcellement des contenus implique la perte d'un point de vue d'ensemble ;
- l'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant, celui-ci ne fait aucune place à l'imprévu ;
- l'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant sa propre

Dès lors, est-il possible et économiquement viable de continuer à utiliser une méthode qui a du mal à s'adapter aux exigences de l'environnement dénaturé et fortement handicapé, de formation des cadres et des exécutants, surtout en Afrique, et à partir du moment où les formés, *in fine*, font face à une concurrence féroce dans la recherche de l'emploi ? Une méthode plus adaptée ou plus flexible et inclusive serait donc à rechercher.

1.1.4. La pédagogie d'intégration

1.1.4.1. Les spécificités

Une personne est compétente lorsque le traitement qu'elle apporte à une situation est viable, c'est-à-dire satisfaisant. L'entrée dans les programmes se base sur les compétences qui se développent en situations. Une personne ne peut construire une compétence hors situation et chercher ensuite à l'appliquer dans une situation quelconque.

L'APC est donc une méthode pédagogique qui instaure un contrat didactique dans lequel l'apprenant est appelé à s'impliquer, à participer à un effort collectif pour réaliser de nouvelles compétences. Il a droit aux essais et aux erreurs. Il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de comprendre, de mémoriser, et de communiquer.

Les pratiques pédagogiques s'effectuent ainsi de manière cohérente : l'évaluation diagnostique d'orientation de début d'année, les apprentissages ponctuels consistant en un séquençage d'activités visant à développer des sous-compétences, les modules d'intégration intermédiaire ayant pour fonction la consolidation des acquis et la remédiation aux lacunes constatées, et en fin d'année, on envisage un module d'intégration qui reflète l'objectif terminal d'intégration (OTI) de l'année. L'unité principale de gestion des apprentissages est le module qui assure la progression cohérente des compétences.

L'APC promeut des innovations qui sont transversales à toutes les disciplines : la centration sur l'apprenant et la tentative de prise en compte des besoins de ce dernier. L'un des avantages de l'APC est le fait que l'apprenant participe activement à la construction de

ses connaissances ; l'enseignant ne servant plus comme un « guide » dans une sorte d' « auto-construction » de l'apprenant. Cette centration passe par l'implication des apprenants dans la recherche des informations concernant la discipline concernée. La leçon est désormais participative dans la mesure où l'apprenant est au cœur de son apprentissage.

1.1.4.2. Les limites

L'APC semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l'agir de la vie réelle (Astolfi et Perrenoud, 2000) afin de leur rendre du sens, mais elle n'est pas dénuée de travers. En effet, elle est soumise à des critiques notamment celle d'être une version améliorée de la PPO. En effet, même si l'APC est venue pour combler et faire face aux critiques de la PPO, elle manifeste encore des influences de la PPO. Ce que reconnaît Roegiers (2006, p 52) en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ». Ce que soulignent de leur part Nguyen et Blais (2007, p 20) en écrivant : « il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. ».

Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO (c'est-à-dire le « saucissonnage » des savoirs avec oubli de leur réinvestissement dans la tâche finale), en réalité il y a un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves.

Enfin, selon Nguyen et Blais (2007, p 17), « l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »

1.1.5. Les divergences entre APO et APC

La pédagogie par objectif (PPO) et l'approche par compétence (APC) sont deux approches distinctes ayant des fondements épistémologiques opposés et des implications qui ne s'allient pas.

La pédagogie par objectifs se fonde sur les descriptions de comportement relativement bien circonscrit que doivent développer les apprenants face à des contextes disciplinaires précis. Des contenus complexes sont progressivement réduits en unités de plus en plus simples de contenus d'enseignement. Les ressources décrites dans les programmes sont nécessaires au traitement de situations bien circonscrites. Par contre les situations ne sont pas évoquées dans le programme.

L'APC, situe quant à elle la personne en référence à une classe de situations. Les ressources organisées dans les programmes d'étude ne sont évoquées que pour être appliquées au traitement de la classe de situations définies dans le profil de sortie de la formation. Dans cette perspective, l'organisation des programmes se fait sur la base d'une identification de ce qu'une personne doit faire pour devenir compétente dans ces situations. Résumons les dissimilitudes.

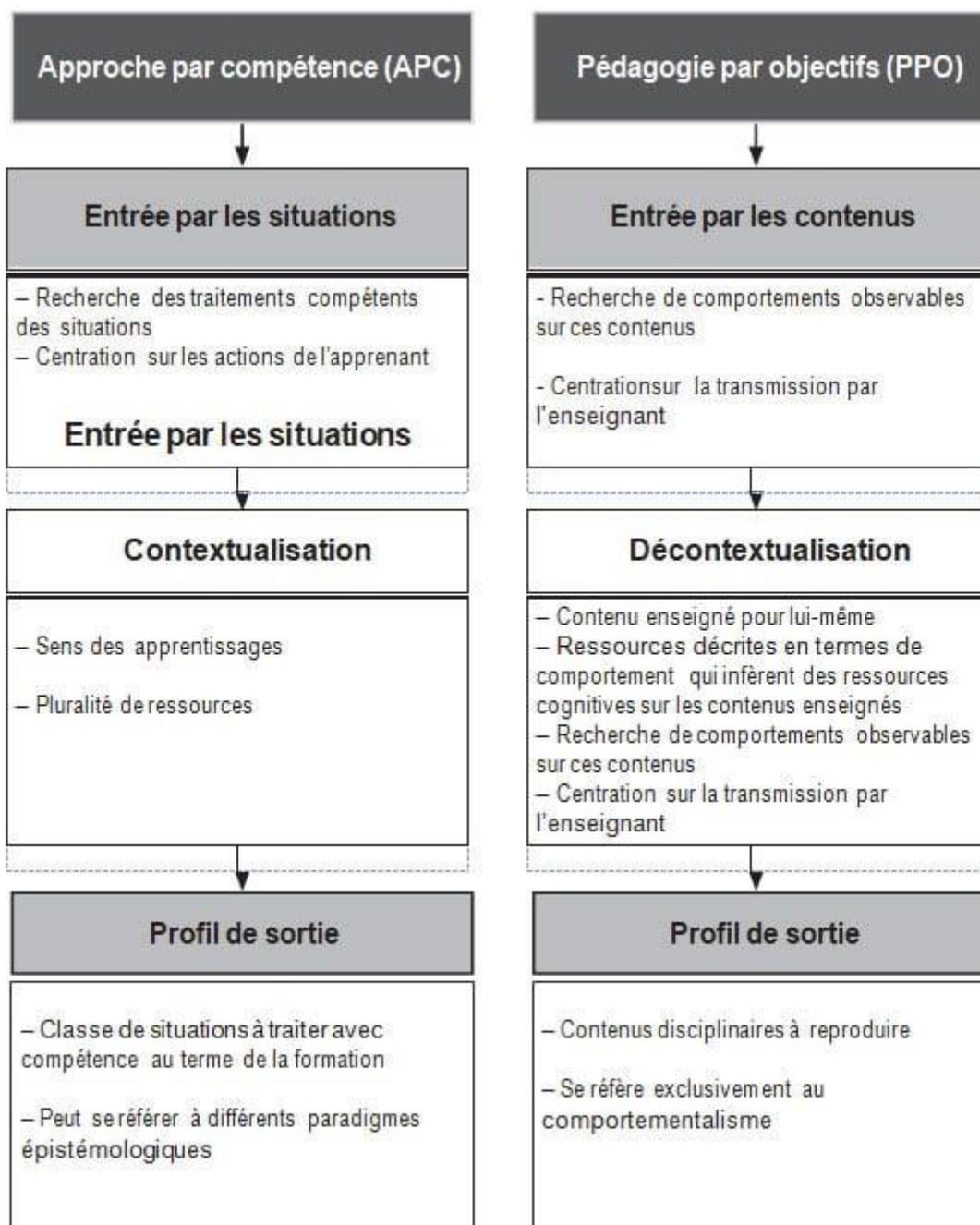


Figure 1 : Dissimilitudes entre la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences (Source : RAIFFET 2014)

Ces deux approches ne se rencontrent pas parce qu'elles portent sur des objectifs différents : la PPO prescrit des comportements que l'apprenant doit reproduire alors que

l'APC ne formule que des hypothèses à propos de traitements compétents que peut réaliser une personne en situation.

El Mokhtar 1 (2010) relève par contre une confusion maintenue par les « marchands de la pédagogie » qui parlent de « PPO » et « APC » en tant que pratique de classe. En réalité pour lui, ces approches sont des cadres méthodologiques permettant la rationalisation de l'action dans le secteur de l'enseignement permettant une meilleure communication entre les différents partenaires en vue de mieux décrire les programmes et les curricula pour des profils de sorties définies par les prescripteurs.

Adopter l'APC, c'est donc nécessairement chercher une nouvelle approche curriculaire qui permet d'introduire un ensemble de situations dans les groupes- classes. L'APC donne une technique pour lire une situation ou préparer la réalisation d'une tâche. À chacun ensuite de choisir le comment.

1.2. Actualité sur l'animation pédagogique en contexte d'APC et son influence sur l'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Cameroun

L'intégration de l'APC dans l'éducation au Cameroun a commencé par le primaire.

Pour Nkeck Bidias (2013) :

« L'expérimentation de l'APC a été mise en œuvre dans cent cinquante (150) écoles primaires pilotes pendant deux (2) ans (2003 et 2004) réparties sur l'ensemble du territoire national. La mise à disposition des curricula élaborés s'est faite en 2009. L'implémentation de l'APC a démarré en avril 2012 par un séminaire de formation des personnels de la chaîne de supervision pédagogique. Elle devrait se poursuivre jusqu'au niveau de l'enseignant de l'école primaire à partir de l'année scolaire 2012-2013 et durant la période 2012- 2016 ».

Cette expérimentation de l'APC qui a commencé en 2003 dans le primaire consistait en l'élaboration des curricula et la formation des agents superviseurs et des instituteurs. C'est autour de 2012 qu'elle a débuté au niveau du secondaire de manière progressive par la classe de sixième, notamment par la formation des inspecteurs nationaux, l'élaboration des programmes d'études et l'enseignement de ces derniers dans le sous-cycle d'observation. Ces programmes d'expérimentation ont été remplacés deux ans plus tard.

De nos jours, l'application de cette approche a été généralisée dans toutes les autres classes du secondaire. En 2016/2017 déjà, le sous-cycle d'orientation (4e et 3e) avait également ses programmes APC. La situation n'a pas évolué au cours de l'année scolaire qui a suivi. Si dans le primaire la formation a été planifiée comme cela se perçoit sous la plume de Nneck Bidias (2013), dans le secondaire, les choses se sont accélérées : les inspecteurs ont certes bénéficié d'une formation sur l'APC ; mais au niveau des régions, il faut relever qu'il est incohérent de former les inspecteurs pédagogiques régionaux au même moment que les animateurs pédagogiques (qui sont des enseignants). En fait, il aurait été souhaitable que cette réforme commence par l'école de formation des enseignants, au lieu de surprendre les enseignants déjà en exercice avec une approche pour laquelle ils n'ont pas été formés (Daouaga Samari, 2017).

Les programmes ont été revus de manière tout simplement à redisposer les anciens contenus dans les nouvelles entrées prévues par l'APC : contenus, exemples de situation, etc. Il aurait fallu une réforme globale à tous les niveaux du curriculum (Berkaine *op. cit.*) de manière à ce que toutes les actions menées à tous les niveaux du système soient en cohérence avec l'approche préconisée mais ce n'est pas le cas dans la réalité. En effet, dans les nouveaux programmes APC, on remarque la volonté d'intégrer des TIC (internet, téléviseur, microphone, dictaphone, ordinateur, tablette, ipad, iphone, poste radio, etc.) dans les pratiques pédagogiques en classe, alors que nombreux sont les établissements qui n'ont pas de centre multimédia ou qui se trouvent dans des zones non électrifiées, et parfois des enseignants qui ne maîtrisent pas eux-mêmes l'utilisation des TIC ; il est donc difficile d'utiliser ces instruments qui se veulent à l'ère des APC plus didactiques et pédagogiques.

Par exemple le sixième module (médias et communication) de la classe de 6e prescrit dans le tableau 6 « l'utilisation du téléphone ». Comment les élèves peuvent-ils apprendre à utiliser à l'école un outil dont le port leur est dans le même temps interdit ? Comme le dit Daouaga Samari (2017), l'intégration de cette approche dans le secondaire s'accompagne d'un certain nombre d'innovations qui, même si elles sont plus ou moins anciennes dans certaines disciplines telle que les didactique des langues, sont quelque peu nouvelles dans l'enseignement au Cameroun, et méritent de ce fait d'être discutées vis-à-vis de son influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun depuis son intégration.

1.2.1 Contexte et justification de l'étude

Au lendemain de l'indépendance, le système éducatif camerounais se veut une continuité du système éducatif occidental dont il a hérité à savoir le système éducatif français pour le sous-système francophone et le système éducatif britannique pour le sous-système anglophone. Dans ce contexte de l'école africaine postcoloniale, Ndiaye, Ndoye-Ndiaye et Bâ (2003, p. 4), en parlant par exemple de l'école sénégalaise, soutiennent qu'elle était « comme caractérisée par une simple continuation de la conception de l'école qui, dans les colonies, devait être une copie conforme de l'école de la métropole, tant par ses programmes que par ses méthodes ». De ce fait, les individus sortis de cette école devaient servir comme commis dans cette administration coloniale et, par-dessus tout, répondre aux besoins de la main-d'œuvre locale dont la métropole avait grandement besoin pour administrer ses services décentralisés et exploiter les richesses de ses différentes colonies.

C'est ainsi que Demba (2012) affirme que les problèmes de l'échec scolaire trouvent leur explication dans plusieurs aspects de la vie sociale et scolaire, notamment les infrastructures scolaires, les types d'école, les filières de formation, l'organisation de l'école, la relation pédagogique et les rapports de domination. Il y a donc nécessité pour les systèmes éducatifs d'entamer des réformes pour sortir de cette tradition coloniale qui maintient les individus dans inertie et ne répond plus désormais aux exigences du monde contemporain.

Pour cela, l'APC est présentée comme la solution juste aux problèmes auxquels font face les systèmes éducatifs des pays ciblés. Dans une analyse critique de la mise en place de nouveaux programmes scolaires par APC en Afrique, Bernard et *al.* (2007) écrivent : « l'approche par compétences a rapidement été reçue en Afrique comme le moyen global le plus sûr pour parvenir à ces objectifs assignés aux réformes curriculaires ». Ces systèmes sont comme des terrains semi-arides dans lesquels doit germer cette nouvelle semence qu'est l'APC. Alors, les fruits de cette dernière ne pourront être que le résultat d'efforts innombrables. Et, comme on aime le dire au Cameroun, « impossible n'est pas camerounais ! », il s'agit de se lancer dans un processus de changement aux réformes éducatives actuelles sans une planification conséquente réelle.

Pour Perrenoud (2000), l'APC est le fait de mobiliser un ensemble de ressources cognitives relatives aux savoirs, aux capacités et aux informations permettant de faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations. En d'autres termes, avec cette approche, il est question de mobiliser des ressources multiformes : connaissances, savoirs, expériences, schèmes, automatismes, capacités et savoir-faire de différents types (Rogiers 1999).

L'approche par compétences nécessite plus qu'une application de stratégies, elle nécessite un changement dans les représentations des enseignants concernant l'apprendre et le comment apprendre. Le rôle du savoir, de l'apprenant et de l'enseignant sont à changer et à faire évoluer chez tous les acteurs éducatifs. Elle nécessite aussi un changement dans la conception qu'ont les acteurs éducatifs de l'exercice de leur métier. Ceux-ci doivent se considérer comme des professionnels pour arriver à changer et innover leurs pratiques pédagogiques selon les situations rencontrées.

Pour Daouaga Samari (2018), les acteurs, au premier rang desquels les enseignants, n'ont pas été assez préparés à la mise en œuvre de cette approche ; plongés dans la pédagogie par objectifs qu'ils ont apprise dans les écoles de formation, ils ont été surpris avec l'intégration de cette nouvelle approche. Ce qui nous amène à penser aux effets que cela pourra produire en terme de rendement scolaire.

Par ailleurs, nous avons dans les établissements scolaires, des cellules d'animation pédagogique dont l'objectif principal est de s'assurer que les enseignants qui enseignent la même discipline (ou encore qui appartiennent au même département) se sentent à l'aise dans l'accomplissement de leurs différentes tâches. et soute permet de revenir avec l'ensemble des enseignants sur les difficultés rencontrées durant la mise en œuvre des séances du module ainsi que sur les moments de réussite. La discussion peut porter sur des aspects matériels aussi bien que sur des considérations pédagogiques. Ce temps de mutualisation varie en fonction du groupe d'enseignants, de l'avancement des séances mais aussi de la volonté de se dévoiler. Cela étant dit, il va de soi que l'animation pédagogique est un instrument de pilotage du processus enseignement apprentissage dans la mesure où c'est en son sein que l'établissement organise et oriente l'atteinte des objectifs pédagogique comme la main ouvrière.

Toutefois Torail (1990, p189) écrit que "le problème de l'animation est présentement le problème pédagogique fondamental, dans la perspective d'une école ouverte sur la vie et sur le monde". Le "terme d'animation n'était jamais utilisé isolément, mais nécessairement rattaché à la notion de groupe" (Delorme, 1982) et il traduit une médiation s'adressant très particulièrement au groupe qu'à l'individu parce qu'il constitue une expérience et une action à vivre en groupe par les individus qui le composent. Ainsi l'enjeu est de plus en plus grandissant pour développer les compétences des acteurs en vue des pratiques d'enseignement apprentissage réussies car l'animation pédagogique "c'est d'abord, éveiller et entraîner les pouvoirs de l'intelligence, de la mémoire, la sensibilité, la créativité"

L'étude que nous proposons sous le thème de « l'animation pédagogique selon l'APC et rendement scolaire », se situe aussi bien dans le champ de l'inspection de la vie scolaire que

dans celui du développement des systèmes et des pratiques d'enseignement/apprentissage. Elle provient principalement de l'expérience acquise dans la formation continue des enseignants du secondaire au Cameroun. En effet, l'ambition de l'étude que nous menons est d'essayer de mettre en évidence l'influence d'une animation pédagogique sur l'auto-efficacité des enseignants qui constituent les premiers acteurs concernés en contexte de réforme du système éducatif selon le nouveau courant méthodologique et didactique que représente l'APC. Comme le dit Hamdani (2021), il est temps de dire que l'animation pédagogique [...] et la maîtrise de ses techniques sont indispensables pour l'amélioration de l'acte d'enseignement apprentissage.

1.2.2. Positionnement du problème

Les systèmes éducatifs dans les pays en développement ont subi de véritables transformations depuis les états généraux de l'éducation à Jomtien en 1990 et à Dakar en 2000, des transformations qui place l'éducation au centre des préoccupations mondiales. Dès lors, différentes réformes ont été entreprises dans le but d'améliorer leur efficacité face aux divers changements provoqués par les effets de la mondialisation. Ainsi, sous l'impulsion des grands défis lancés par les organismes internationaux œuvrant dans le secteur de l'éducation lors de ces états généraux de l'éducation, les pays en développement se sont engagés à entreprendre des réformes globales dans leur système éducatif.

Cependant, en raison de leur philosophie, des contraintes liées aux particularités des contextes d'appropriation ainsi qu'à la pression exercée par des organismes de financement international qui exigent des résultats rapides, ces réformes doivent faire face à des difficultés d'applicabilité considérables. Les pays doivent déployer des efforts considérables pour contextualiser celles-ci. Or, comme nous l'avons mentionné plus haut, le temps imparti à cette entreprise est souvent trop limité et les moyens économiques et humains disponibles insuffisants.

Ainsi, parmi les contraintes majeures que rencontrent les pays concernés dans l'implantation de la réforme, se trouvent celles liées à sa coordination et à son pilotage. En effet, les rôles des acteurs ne sont pas toujours clairement définis. Les enseignants ont raconté avoir eu affaire, lors des séminaires de formation à des responsables locaux qui parfois eux-mêmes semblent ne pas bien cerner la chose, et les discours tenus par les uns ou les autres sont souvent différents. Ce qui crée une certaine confusion d'un point de vue théorique et au prisme de l'orientation de leur travail.

L'adoption de l'APC comme approche ou cadre méthodologique permettant la rationalisation de l'action communicative de l'enseignant devient donc impérieuse pour faire face à la complexité des situations sur le terrain de l'exercice pédagogique des formateurs. Cette complexité de la mise en œuvre en situation de classe de cette approche dont les contours peinent à être bien cernés par les acteurs impliqués, mais également celle de leurs représentations autant sur l'approche proprement dite que sur sa mise en œuvre est restée un sujet à polémique.

L'intégration de l'APC comme réforme dans les systèmes éducatifs des pays en développement comme le Cameroun a connu de nombreuses difficultés que Cros et al. (2010) cités par Coulibaly (2017) ont identifiées et regroupées autour de trois axes majeurs :

(1) au niveau institutionnel et structurel ; l'APC est difficilement applicable dans un contexte caractérisé par le surpeuplement des classes et le manque flagrant, voire l'inexistence de support pédagogique, comme cela a été observé dans de nombreuses classes des pays visités ;

(2) au niveau du processus ; il existe un déficit de communication, une formation descendante qui priorise la formation de la hiérarchie et qui s'amenuise progressivement, finissant par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes, ce qui conduit à une répartition inégale des ressources pédagogiques adaptées et une absence totale de l'APC en formation initiale des enseignants ;

(3) au niveau du pilotage qui est plus ou moins chaotique et qui ne délimite pas de façon claire les différentes réformes successives et ne structure pas le lien entre les cycles scolaires (Cros et al., 2010).

À cela vient se greffer la difficulté d'appropriation par les enseignants de nouvelles pratiques et l'utilisation des outils privilégiés dans le cadre des changements de paradigmes et d'approches pédagogiques véhiculées par les réformes basées sur l'APC. Selon Cros et al. (2010), un changement de pratiques ne peut se réaliser que dans le temps et à certaines conditions, notamment par une politique claire et constante, un appui concret aux enseignants et un suivi à moyen terme par une ou des équipes convaincues et compétentes.

Même s'il faut reconnaître avec Draelants (2009) que « les réformes engendrent rarement des effets rapides et spectaculaires », nous constatons plus d'une décennie après l'intégration de l'APC dans le système éducatif camerounais comme nouvelle approche pédagogique que le rendement dans les établissements d'enseignement secondaire semble ne pas changer au contraire, on pourrait penser que la situation s'empire.

Les différentes réformes engagées avaient pour objectif principal l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les systèmes éducatifs concernés, notamment au niveau de l'amélioration des performances scolaires (réduction du taux d'échec et de décrochage scolaires, augmentation du taux de réussite aux différentes évaluations...). Malgré toutes ces réformes, la qualité de l'éducation demeure préoccupante. Même si on observe une absence d'études sur l'évaluation de la dernière réforme de l'approche par compétences (Demba, 2012), les taux d'échec élevés aux examens nationaux tels que le baccalauréat ou le GCE peuvent orienter toute personne intéressée par les problèmes de la qualité de l'éducation du système éducatif.

Nonobstant les efforts fournis par les différents acteurs de l'éducation dont les enseignants sont en premier rang, et à la vue de la persistante du niveau des élèves qui ne présente pas de réel changement jusqu'ici, certaines études ont révélé que l'APC n'a pas entraîné les changements souhaités d'où l'apparition de nombreuses plaintes soulevées par les acteurs de l'éducation et qui vont dans tous les sens. Notamment en ce qui concerne l'amélioration de la qualité des apprentissages. Pire encore, elle aurait plutôt conduit à une sorte cacophonie manifestée entre autres par une baisse inquiétante du niveau scolaire des élèves, une désorientation des enseignants dont l'auto-efficacité est remise en cause.

Sur le terrain, la difficulté d'appliquer l'APC par les enseignants voire les élèves est réelle, à lire ces propos d'un enseignant marocain recueillis lors d'une étude sur l'application de l'APC menée par Lauwerier et Akkari, (2003, p.5) :

« Une ou deux fois par année, l'inspecteur vient et me dit ce qu'il faut faire. Alors je lui réponds, venez à ma place et montrez-moi comment cela marche. Bien sûr, il ne sait pas affronter la classe : les élèves indisciplinés, le froid l'hiver, le manque de matériel, la pauvreté des parents »

De fait, le problème de l'appropriation par les enseignants et même par ceux qui sont supposés former les enseignants à savoir les inspecteurs pédagogiques, des innovations qu'induisent les réformes, est soulevé directement. À travers la même étude, ces auteurs évoquent les causes des difficultés d'opérationnalisation de l'APC en Afrique et mentionnent que « les enseignants (au Cameroun) regrettent une insuffisance et/ou la médiocrité des formations continues pour mettre à jour leurs connaissances, souvent proposées par le directeur d'école qui lui-même peut être est désemparé ».

Le fil conducteur des incongruétudes qui plombent l'élan et la bonne marche de l'approche par compétence aboutit inexorablement à l'animation pédagogique.

Toutes ces difficultés d'implémentation de l'APC dans les établissements scolaires de manière pratique susmentionnées et qui ciblent les enseignants placés en premier rang comme acteur de l'éducation laissent paraître les conséquences négatives sur l'efficacité du système éducatif tout entier. Ceci nous a amené par ricochet à soulever le problème de l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC dans les établissements d'enseignement secondaire compte tenu que de nombreux travaux en particulier sur l'« effet-enseignant » ont démontré que l'enseignant est le garant premier des résultats des élèves voire des performances scolaires au niveau de l'établissement scolaire.

1.2.3. Problématique spécifique et champ de l'étude

L'analyse des fondements de l'approche par compétence montre que la conception d'apprentissage véhiculée par cette approche est le résultat de l'évolution des recherches scientifiques en relation avec les théories d'apprentissage, sous les contraintes et opportunités du contexte liées au développement socioéconomique. La conception d'apprentissage ainsi véhiculée appartient aux courants constructivistes, socioconstructivistes qui sont en étroite relation avec le courant cognitiviste. Elle consiste à un processus d'acquisition de connaissances qui prend en considération l'activité de l'apprenant. Celui-ci devient le responsable de la construction de ses connaissances et acteur dans son apprentissage, contrairement aux anciennes approches.

Au Cameroun comme dans de nombreux pays africains, il serait difficile de dire que cette réforme fut bien planifiée car les référentiels s'écrivaient en même temps que la formation était dispensée, l'expérimentation dans les écoles était menée conjointement à toutes les démarches institutionnelles y afférentes. Comment donc être efficace tout en étant contraint ? D'où la tentation d'adopter des solutions pédagogiques toutes prêtes issues des pays référents.

En effet, l'implantation et de la mise en œuvre de toute réforme devra normalement faire l'objet d'un projet bien élaboré. Une réforme doit prendre en compte le contexte c'est-à-dire les caractéristiques spécifiques de la localité où le projet doit s'appliquer, ceci facilite l'intégration du projet par les acteurs locaux du fait qu'elle doit répondre à leurs besoins réels. La disponibilité des ressources aussi est un facteur capital dans la faisabilité de tout projet.

L'étude de Lauwerier et Akkari (2013) sur les constats et les controverses suscitées par l'introduction des réformes curriculaires en général et particulièrement celles basées sur l'APC en Afrique, nous montre qu'en effet, les préoccupations des uns et des autres pourraient être divergentes et la réforme en elle-même conçue comme un projet piloté en

déphasage avec le contexte local, empêchant ainsi toute velléité de succès. De nombreux travaux nous conduisent à dire que le problème pourrait être essentiellement un déficit au niveau du pilotage des réformes, plutôt que le choix pédagogique de l'approche par compétences (Coulibaly, 2017 ; Cros et al., 2010 ; Lauwerier et Akkari, 2013). Ainsi donc, la contextualisation par l'appropriation des réformes et son adaptation aux réalités locales seraient un gage de succès pour les réformes.

En considération des difficultés évoquées, et selon plusieurs études menées sur le sujet, nous constatons jusqu'ici que les réformes par APC n'ont pas apporté une amélioration des résultats des élèves ; le bilan est même mitigé, voire négatif comme l'affirme l'AFD (2010). L'APC ne serait pas dénuée de tout intérêt pédagogique, mais la problématique de son application au niveau local (Coulibaly, 2017) de manière pratique et concrète reste d'actualité.

Au niveau de l'établissement scolaire, des activités de formation dans l'optique d'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants sont généralement observées. Il s'agit en fait du transfert des savoirs professionnels qui s'exerce essentiellement en formation continue destinée aux enseignants en activité. Grâce à l'intervention de certains 'experts' ou à l'expérience de plus capés, les collèges d'enseignants regroupés en département (département des SVTEEB) tentent de trouver des réponses aux questionnements et préoccupations des enseignants en ce qui concerne l'élaboration et le développement de leurs cours. Du coup, l'animation pédagogique pourrait se présenter comme une solution à ce charivari dans lequel les initiateurs de la réforme curriculaire ont intégré les enseignants pétris d'expérience dans l'APO et sans aucune préparation préalable et qui se débrouillent autant que peut se faire pour s'arythmer.

Pour Boutin (2005), l'APC conduirait à une rupture dans les pratiques des enseignants, à une multiplicité de compétences qui se développeraient au regard des situations complexes auxquels les apprenants seraient soumis et installerait un certain comportementalisme chez les élèves. L'étude de Bibana (2017) menée sur l'APC dans les écoles primaires gabonaises laisse entrevoir que la majorité des enseignants ont une idée assez floue des caractéristiques de l'APC et il écrit que les enseignants « pensent que la caractéristique de l'APC consiste seulement à mettre l'enfant au centre de son apprentissage, donc actif, ou lui fournir des rudiments lui permettant de s'intégrer dans la vie ». Toutes ces perceptions et attitudes des enseignants vis-à-vis de l'APC questionnent sur leur efficacité sur le terrain. Et au vu des difficultés que les Etats présentent dans le pilotage de cette réforme aussi bien dans la formation continue des enseignants que dans la mise à disposition des différentes ressources, quel pourrait être l'apport de l'animation pédagogique dans ce processus de réforme dans une

optique de redonner un nouveau blason à l'enseignant dont l'auto-efficacité est devenu problématique ?

Au demeurant, l'adoption de l'approche par compétences comme réforme a incité des changements plus ou moins profonds au niveau de l'enseignant soit dans la conception du processus d'enseignement/apprentissage, soit dans l'application dans les salles de classe bref dans de l'exercice du métier. Un tel changement a de nombreuses conséquences parmi lesquelles l'auto-efficacité de l'enseignant dans l'acte d'enseignement qui se trouve affecter. À cet effet, Perrenoud (1999) pense que des « changements de tel ordre ne peuvent être seulement décrétés, mais ils doivent passer par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation du travail ».

Actuellement, en dehors des séminaires pédagogiques qui déroulent au trop deux fois par an, l'animation pédagogique au sein des départements constitue le moyen le plus convenable à travers lequel les enseignants ont la possibilité d'apprendre à améliorer leurs compétences dans la pratique de l'APC comme nouvelle approche pédagogique utilisée dans le processus d'enseignement/apprentissage. C'est à cet effet que nous avons pensé mener une étude sur l'animation pédagogique en contexte d'APC et chercher une potentielle influence qu'elle pourrait avoir sur le développement de l'auto-efficacité de l'enseignant.

1.2.4. Question de recherche

1.2.4.1. Question principale

Dans une perspective constructiviste, l'interprétation attribuée aux éléments du changement d'approche pédagogique par les acteurs pédagogiques tels les enseignants, est à prendre en considération dans l'implantation d'une réforme. Notre étude vise l'auto-efficacité de l'enseignant en contexte d'APC, et cherche comment elle peut être améliorée à travers l'animation pédagogique au sein des établissements scolaires.

Pour cela, nous avons énoncé comme question principale de notre étude : l'animation pédagogique en contexte d'APC influence-t-elle de façon significative l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ?

1.2.4.2. Questions secondaires

Dans cette recherche, nous allons nous contenter d'une mise en évidence de quelques éléments constituant l'animation pédagogique. De ce fait, dans le cadre de ce travail, nous allons approcher les questions suivantes :

- **QS 1:** quelle est l'influence des compétences techniques de l'enseignant sur son auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun en contexte d'APC ?
- **QS 2:** quelle est l'influence de la participation et la coopération des élèves sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun en contexte d'APC?
- **QS 3:** quelle est l'influence de l'implication des enseignants sur leur auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun en contexte d'APC ?
- **QS 4:** quel est l'influence de la répartition de l'espace-temps en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ?

1.2.5. Hypothèse de recherche

Pour Mace et Petry (2000), l'hypothèse est une réponse anticipée que le chercheur formule à la suite d'une question de recherche. Elle se veut déclarative et part du postulat qu'il existe une relation plausible entre les composantes du problème ou du phénomène observé. Ces auteurs soutiennent à cet effet que « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée ».

1.2.5.1. Hypothèse générale

À partir de notre cadre de référence, nous pensons que, du fait que les enseignants n'ont pas eu de formation continue, ni un accompagnement au cours de l'implantation de la réforme curriculaire : « une animation pédagogique bien planifiée et appliquée influence de façon significative l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC, dans l'enseignement secondaire public au Cameroun ».

1.2.5.2. Hypothèses secondaires

L'opérationnalisation de notre variable indépendante à savoir l'animation pédagogique en contexte d'APC pouvant influencer l'auto-efficacité de l'enseignant permet d'élaborer les hypothèses secondaires suivantes :

- **HR 1 :** les compétences techniques de l'enseignant ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

- **HR 2** : la participation et la coopération des élèves ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- **HR 3**: l'implication des enseignants exerce une influence sur l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- **HR 4**: la répartition de l'espace-temps a une influence sur l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

1.2.6. Objectifs de recherche

1.2.6.1. Objectif général

L'objectif général de la présente recherche est de déterminer dans quelle mesure une animation pédagogique bien planifiée et appliquée influence significativement l'auto-efficacité en contexte d'APC des enseignants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun.

À la suite de cet objectif général, nous pouvons formuler les différents objectifs spécifiques en lien avec celui-ci :

1.2.6.2. Objectifs spécifiques

Notre étude vise de manière spécifique à :

- **OS 1** : faire ressortir l'influence des compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun
- **OS 2** : faire ressortir l'influence de la participation et la coopération des élèves en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- **OS 3** : déterminer l'influence de l'implication des enseignants en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- **OS 4**: faire ressortir l'influence de la répartition de l'espace-temps en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

1.2.7. Pertinence de la recherche

1.2.7.1. Pertinence scientifique

La pertinence scientifique d'une telle recherche est de faire développer les connaissances sur l'APC, une pédagogie de réforme en développement et dont les travaux concernant son impact en éducation ne sont pas suffisamment documentés dans le monde (Roegiers, 2010).

En effet, on recense de nombreux travaux sur l'impact de la réforme curriculaire qui consiste en l'adoption de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les pays en développement, notamment sur le processus d'enseignement/ apprentissages, mais peu d'études consacrées à l'animation pédagogique en contexte d'APC et l'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun. Donc cette recherche fournira des informations importantes sur la problématique de l'amélioration de l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC à travers l'animation pédagogique au Cameroun et ouvrira certainement des pistes aux chercheurs, praticiens et décideurs en éducation qui s'intéresseraient à cette question.

1.2.7.2. Pertinence socio-économique

Une étude met en exergue les limites du processus de réforme en éducation initié dans plus pays en développement parmi lesquels le Cameroun qu'est l'adoption de l'APC comme nouvelle approche pédagogique. Cette réforme couplée aux objectifs de développement plaide en faveur d'un bon management de la réforme afin de mieux l'adapter au contexte et de corriger si possible les égarements. D'un point de vue générale, cette étude essaie d'améliorer la gestion du projet de réforme afin d'améliorer la qualité de l'éducation en relation avec l'application de l'approche par compétences et d'envisager des ajustements nécessaires dans une optique d'amélioration de l'auto-efficacité des enseignants donc les effets directs sont visibles au niveau des performances scolaires. En effet, du point de vue sociale, l'étude va permettre aux enseignants de retrouver leur identité dans cette réforme qui leur a été imposé et donc ils se sont fait des représentations péjoratives, et d'autre part améliorer les performances des élèves.

Du point de vue économique, elle va proposer des solutions pour améliorer l'efficacité du système éducatif ; en effet, en développant des méthodes d'animation pédagogiques susceptibles améliorer l'auto-efficacité des enseignants, elle facilite de manière indirecte la réussite des élèves ce qui réduit les coûts de l'éducation. Cette étude entre en droite ligne du développement de la société à travers l'éducation comme le soutient l'UNESCO (1990) en

disant que l'éducation est le déclencheur de tout développement et que son absence réduit les potentialités de l'individu et de la société de produire de la croissance ou de profiter des bénéfices de celle-ci (UNESCO, 1990),

1.2.8. Délimitation de l'étude

1.2.8.1. Délimitation thématique

Cette étude porte essentiellement sur le management de l'éducation notamment le champ de l'inspection de la vie scolaire dans une optique d'amélioration l'auto-efficacité des enseignants qui s'est retrouvé affectée négativement avec l'adoption de l'APC comme nouvelle approche pédagogique et par ricochet améliorer la qualité de l'éducation dans le système éducatif camerounais.

1.2.8.2. Délimitation spatio-temporelle

Notre étude s'est déroulé au cours de l'année 2021 de juin à décembre et concerne les enseignants de l'enseignement secondaire public au Cameroun. En effet, le cycle secondaire est le dernier niveau du système éducatif camerounais où s'est implanté l'APC et c'est seulement en 2021 que l'approche a atteint le dernier niveau qu'est la classe de terminale. Pour une réforme qui a été imposé, les enseignants de ce niveau qui embrasse cette nouvelle approche sont encore désorientés ce qui affecte leur auto-efficacité et une étude pour améliorer leurs pratiques à travers l'animation pédagogique serait la bienvenue. Pour des contraintes de faisabilité et de restriction imposée par la COVID19, nous avons choisis un cas d'étude qui présente les caractéristiques typiques d'un établissement d'enseignement secondaire public pour représenter tout le cycle secondaire

1.2.8.3. Délimitation conceptuelle

Le cadre conceptuel d'une étude peut-être défini comme « un espace de problèmes ou de situations-problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les présenter » (Vergnaud, 1989, p. 52). Ainsi, le champ conceptuel de cette étude est celui de l'animation pédagogique et son influence sur l'auto-efficacité des enseignants du cycle secondaire en contexte d'APC. Autrement dit, cette étude s'attarde sur comment à travers l'animation pédagogique, les enseignants qui se sont fait vu imposé une réforme et des représentations en contexte, retrouve leur identité d'antan qui les plaçait en premier rang du processus d'éducation et qu'ils retrouvent leur auto-efficacité afin d'améliorer les performances du système éducatif.

Au demeurant, le chapitre 1 de cette étude avait principalement pour objet de mettre en exergue les aspects fondamentaux de notre travail. En effet, dans un premier temps, nous avons présenté un état des lieux de l'APC dans le système éducatif camerounais, ensuite nous avons présenté l'actualité sur l'animation pédagogique en contexte d'APC et analysé le contexte camerounais dans lequel s'inscrit la réforme curriculaire qu'est l'APC imposé aux enseignants. Enfin, nous avons déterminé la pertinence de notre étude. D'où la problématique générale de l'étude qui a permis par ses différentes composantes, de poser le problème de recherche, les questions de recherche et autres hypothèses de recherche, d'ouvrir la voie à la première partie portant sur les aspects conceptuels, théoriques et méthodologiques de cette recherche.

**CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET FONDEMENT
THEORIQUE DE L'ANIMATION PEDAGOGIQUE EN CONTEXTE D'APC ET
L'AUTO-EFFICACITE DE L'ENSEIGNANT**

Le chapitre 2 de notre étude s'intitule revue critique de la littérature et fondement théorique de l'animation pédagogique en contexte d'APC et son impact sur l'auto-efficacité de l'enseignant. Il a principalement pour objet de présenter les concepts-clés de notre travail en les inscrivant dans une revue scientifique et, par la suite, mettre en avant les différents modèles théoriques sur lesquels les variables de notre étude sont fondées. Cette articulation de notre travail permet d'inscrire celle-ci dans la continuité des travaux antérieurs portant sur l'auto-efficacité de l'enseignant en contexte d'APC et son amélioration via l'animation pédagogique.

2.1. Revue critique de la littérature

2.1.1. Concept de compétence et APC

2.1.1.1. De la connaissance à la compétence

L'éducation est un processus évolutif basée sur la connaissance. Avant les années 80, le statut de la connaissance a évolué avec une influence sur les programmes éducatifs. Les travaux de Roegiers et De Ketele (2000) nous présentent quatre mouvements principaux qui ont marqué l'évolution du statut de la connaissance, une évolution qui a eu un impact significatif sur l'apprentissage et sur « comment on apprend » (Lage, 2007).

Le premier mouvement correspondait à la maîtrise des textes fondateurs de la civilisation et de leurs commentaires, et on assistait à une domination des courants philosophique. Le second mouvement consistait au développement de l'« esprit scientifique » à travers les programmes scolaires ce qui a conduit aux progrès scientifiques et techniques, les sciences pures étaient prépondérants dans l'enseignement et les systèmes scolaires. Le troisième mouvement quant à lui apparaît quand le taylorisme et le behaviorisme se sont développés et ont eu un essor considérable en tentant d'apporter une rationalité et une rationalisation dans la gestion en organisation. Ces trois mouvements ont inspiré le monde de l'éducation à travers la pédagogie par objectifs et la pédagogie de maîtrise de Bloom. Selon ce pédagogue, on peut enseigner n'importe quoi à n'importe qui (sauf les handicapés mentaux) si on s'y prend bien (Roegiers et De Ketele, 2000).

L'objet de l'enseignement est de découper les connaissances en objectifs suffisamment précis et hiérarchisés et s'assurer que les objectifs prérequis soient réellement maîtrisés et suffisamment stabilisés, avant de passer à un apprentissage nouveau. Ces mouvements ont eu pour conséquence une vague de réforme des programmes durant les années 70 et 80. Connaître dans cette perspective correspondait à la démonstration de la maîtrise d'objectifs traduits en comportement observables. Enfin le quatrième mouvement apparaît sous la

mouvance de la mondialisation, le statut de la connaissance change de sens et correspond désormais à une démonstration de la compétence d'où la naissance du « concept de référentiel de compétence des métiers ». Ces référentiels, exigeaient des compétences transversales et génériques s'exerçant sur des situations très diverses (recherche d'information, interprétation de problème...) et des compétences qui selon Roegiers et De Ketele, (2000) l'école devrait normalement développer chez ses élèves.

Parallèlement, il a été constaté des problèmes aussi bien quantitatifs que qualitatifs dans le rendement des systèmes éducatifs de certains pays. Et sous la pression des organismes internationaux bailleurs de fond en éducation (UNESCO, Banque Mondiale, UNICEF, PNUD...), plusieurs pays ont opté pour une réforme des curricula avec des appellations différentes par exemple « basic skills » ou « basic competencies » dans les pays anglo-saxons ; « compétences socles » et « objectifs d'intégration » successivement dans l'enseignement secondaire et primaire belge ; « objectifs noyaux » dans l'enseignement suisse ; « compétences minimales » et « compétences par cycles » dans l'enseignement primaire français ; « compétences de base » dans plusieurs pays africains ;...(Roegiers et De Ketele (2000).

2.1.1.2. Concept de compétence

La littérature scientifique présente une multitude de définitions du concept de compétences, lesquelles ne sont pas claires et encore moins partagées (Jonnaert, 2002,2009 ; Jonnaert et al., 2009 ; Lasnier, 2000 ; Perrenoud, 1995, 2008 ; Rey et al., 2012 ; Scallon, 2007). En effet, ce concept change selon qu'on soit linguiste, psychologue, spécialiste en sciences de travail ou en sciences de l'éducation (Jonnaert, 2002). Pour notre étude, nous allons donner les définitions les plus couramment rencontrées et des interprétations les mieux adaptées aux sciences de l'éducation qui est notre domaine d'étude. Cette tendance a pour but de mieux outiller les enseignants en ce qui concerne le concept de compétences et ce qu'ils doivent attendre dorénavant chez leurs élèves.

2.1.1.2.1. Quelques définitions

Selon Le Boterf (1995), la compétence correspond à « un savoir agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements...) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche ».

Pour De Ketele (1996), elle est un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci ».

Perrenoud (1999), voit dans la compétence une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Ainsi, les savoirs, en tant que ressources, donnent rarement la solution, ils permettent de poser le problème, d'envisager des hypothèses, d'imaginer ce qui va se passer, de décider « en connaissance de cause ». Donc les connaissances aident à penser, à peser le pour et le contre, mais à certains moments, il faut s'avancer en faisant aussi confiance à l'intuition, en prenant certains risques. Pour en être capable, il ne suffit pas d'accumuler les ressources mais il faut prendre du temps pour exercer leur mobilisation. L'acteur aux prises avec une situation complexe va utiliser différentes ressources, les orchestrer et souvent aller au-delà.

Pour Roegiers et De Ketele (2000) la compétence est définie comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes ».

Lasnier (2000, p. 32) pour sa part définit la compétence comme :

« un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.

Selon Jonnaert et al. (2004, 2005), la compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources (internes et externes). Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. Ces auteurs ont analysé les principales conceptions de la notion de compétence véhiculée par des champs disciplinaires utilisant fréquemment ce concept et les ont regroupés en trois catégories :

- catégorie A : didactique / pédagogie / curriculum ;
- catégorie B : sociologie / psychologie du travail / psychologie cognitive ;
- catégorie C : ergonomie / didactique professionnelle.

La conception de compétence dégagée de l'analyse de la catégorie C est la conception la plus claire et la plus homogène. Selon cette catégorie :

« la compétence ne peut être la simple description d'une action ou d'un comportement attendus, elle est plus que cela. Elle correspond alors à une structure dynamique organisatrice de l'activité, qui permet à la personne de s'adapter à une classe de situations, à partir de son expérience, de son activité et de sa pratique. » (Jonnaert et al., 2004, 2005),

Jonnaert pense qu'il existe « un flou épistémologique » qui entoure les propos de la catégorie A et qui rend l'utilisation de la compétence aléatoire. Pour la catégorie B, le fait que leurs propos sont limités à des finalités restreintes, ils n'en permettent pas aussi l'utilisation de ce concept.

Une autre définition provient de Romainville (2006, p. 2) pour qui la compétence est une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » Des éléments essentiels émergent de cette définition, ceux d'une compétence vue comme un ensemble intégré de ressources cognitives, socio-affectives et sensorimotrices orienté vers l'action et en rapport avec une famille de situations.

Une analyse minutieuse de ces différentes approches notionnelles du concept de compétence montre qu'elle (i) se développe dans un contexte donné et une situation, et (ii) fait intervenir les ressources dans le but de (iii) résoudre un problème identifié. Les ressources et les situations constituent apparemment les éléments variables du concept de compétence (Lage, 2007).

2.1.1.2.2. Quelques interprétations du concept de compétence en sciences de l'éducation

Le sens donné au mot compétence(s), d'après Boutin (2004), varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou telle école de pensée. Il peut se faire dans le cadre d'une perspective comportementaliste, constructiviste ou encore socioconstructiviste. Selon Boutin (2004), les behavioristes utilisent le mot compétence pour désigner « des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné », alors que les constructivistes l'utilisent pour « illustrer une construction de capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune ». Cette différence préminente au niveau de leurs cadres de référence explique en partie l'ambiguïté du concept de compétence quand il s'agit de l'appliquer par différents acteurs éducatifs.

Selon Boutin (2004), malgré le fait que le concept de compétence a été défini par plusieurs auteurs, son opérationnalisation dans le domaine de l'éducation reste encore floue et même difficile. De ce fait, Jonnaert & al. (2006) insistent sur l'importance d'une clarification épistémologique quand il s'agit de l'utilisation du concept de compétence ; aspect qui n'est pas tenu en compte au cours des réformes curriculaire dans pays.

En contexte d'APC, les pratiques pédagogiques induites par les curriculums ont différentes orientations soit constructiviste (Jonnaert 2002), intégratif (De Ketele, 1996 ; Perrenoud, 1997; Rey, 2000 ; Rogiers, 2003), néo-behavioriste (dans le monde anglosaxon), interdisciplinaire (Lenoir et Sauvé 1998 ; Maingain, Dufour et Fourez, 2002) ou autres. Les changements qui en découlent se déclinent de façon différente selon la façon dont est comprise la notion de compétence qui fonde ces curriculums (Roegiers 2004).

Ces confusions existantes dans la compréhension et l'utilisation du concept de compétences, surtout au niveau de l'élaboration des programmes scolaires, peuvent être dues, selon Jonnaert & al. (2006) cité par Lage (2007), au fait qu'il existe au niveau de la littérature pédagogique, un important corpus théorique et empirique en relation avec la pédagogie par objectifs, avec de nombreuses recherches construisant et appuyant les outils et les méthodes utilisés par cette pédagogie dans l'élaboration des curriculums.

Par ailleurs, ce manque de clarification dans la définition du concept de compétence et les différents entendements qu'il fait véhiculer est expliqué par une « carence dans le cadre théorique » (Belisle et Linard, in Boutin 2004). L'absence d'un cadre de référence clairement établi et surtout l'absence d'une théorie des compétences permettant de faire la nuance entre les différentes facettes du concept tout en montrant comment elles s'articulent entre elles (Jonnaert & al., 2004 ; 2005).

Pour Perrenoud (1999), la compétence est un nouveau mot-clé, créer pour nous donner l'impression qu'il y a un enjeu et un nouveau défi et il dit à cet effet que « Si le langage est nouveau, l'approche par compétences répond à un vrai et ancien problème de l'école ». Ce problème est en relation avec la mobilisation du savoir scolaire à l'extérieur de l'école.

Jonnaert (2002) rappelle que la notion de compétence est difficilement transposable dans le monde de l'éducation. Selon Allal (1999, cité par Jonnaert, 2002, p. 18), l'approche innéiste de la compétence initiée par Chomsky n'est pertinente que dans le domaine de la linguistique et son utilisation dans d'autres sphères nécessite des adaptations et risquerait de dénaturer ledit modèle.

Toutefois, Jonnaert (2002) avance que ces approches influencent le monde de la pédagogie depuis plusieurs années et établissent des relations entre objectifs opérationnels et

compétences. Cette auteure avance que les objectifs opérationnels sont des caractéristiques observables des compétences des élèves et correspondent à des modèles définis à priori. En formulant un objectif opérationnel, l'enseignant précise les critères qui lui permettront d'évaluer l'atteinte de l'objectif d'apprentissage. L'objectif et les critères correspondent au modèle des psychologues et des linguistes et l'action de l'élève est la performance. Mais ce rapprochement des objectifs opérationnels avec les compétences serait une erreur fondamentale parce que les deux termes n'ont pas de similitudes (Jonnaert, 2002).

Le concept de compétence est souvent dissocié de celui de performance en sciences de l'éducation même si certains auteurs pensent au maintien des deux concepts. De ce fait, la compétence n'est pas immuable, en ce sens qu'une personne qui aurait manifesté une compétence dans une circonstance donnée ne manifesterait plus la même compétence dans une autre situation si les deux ne sont pas de la même famille. Cela soulève le débat sur la question de la définition de la compétence qui ne peut se définir qu'en tenant compte de l'action et de la situation, deux concepts inséparables à ce moment précis. En effet, une compétence fait référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès (Jonnaert, 2002).

La définition de Gillet (1991, cité par Jonnaert, 2002, p. 32) de la compétence regroupe les termes évoqués ci-dessus. Pour lui, la compétence est « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace. »

Delorme (2008, p. 17) affirme de son côté que la compétence est « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une classe de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace. »

Pour Perrenoud (2008, p. 7), la compétence est « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas... Elle n'est pas une simple mise en œuvre « rationnelle » de connaissances, de modèles d'action, de procédures, mais n'exclut pas l'assimilation des connaissances ». Ainsi, la construction des compétences est intimement liée à la formation adéquate des schèmes de mobilisation des connaissances, en temps réel, au service d'une action efficace, et qui se développent et se stabilisent à la lumière de la pratique (Perrenoud, 2008).

Dans le même sens, Jonnaert et al. (2004) cités par Jonnaert, (2009, p. 63-64) soutiennent que la compétence est :

« l'aboutissement de ce processus dynamique, elle est spécifique à une situation et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situation, et est fonction des contraintes et des obstacles que ressent la personne ou le collectif de personnes et/ou qui sont présents parmi les circonstances de la situation. »

Selon le CIEP (2010, p.23), une compétence vise :

« l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion). Elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. Elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise in situ différentes ressources cognitives, affectives, sociales sensori-motrices, procédurale, etc., ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier. Dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière ».

C'est dire qu'une compétence n'est observable et mesurable qu'à travers l'action de l'individu qui met en mouvement plusieurs de ses ressources internes et externes pour résoudre un problème donné.

Romainville et al. (1998, pp. 21-27) rapportent que « la compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » Ici la notion de famille de situations qu'on retrouve dans les curricula des systèmes éducatifs ayant adopté l'APC comme méthode pédagogique est capitale en ce sens qu'elle est un paramètre important du développement des compétences, c'est-à-dire que c'est dans sa confrontation régulière avec les situations dites équivalentes que l'apprenant acquiert ses connaissances et développe ses compétences.

En définitive, même s'il existe des différences au niveau de la définition de la compétence par les auteurs, il y a néanmoins des éléments communs qui constituent une sorte de consensus sur le concept (Carette, 2007; Delorme, 2008). La compétence est donc un savoir agir en situation qui fait appel à un ensemble de ressources intégrées (savoirs, savoir-faire, savoir-être) par l'individu. Une fois acquises et intégrées, ces ressources doivent être mobilisées en situation. Quatre notions essentielles selon nous fondent l'existence de la compétence, à savoir les ressources, l'intégration, la mobilisation et la situation. Par ailleurs, la compétence peut s'identifier à partir de plusieurs caractéristiques.

2.1.2. Animation pédagogique et APC

2.1.2.1. Définition

L'expression animation pédagogique est une composante de deux termes semblables dans les sciences éducatives actuelles à savoir « animation » d'une part et « pédagogique » d'autre part.

Concernant le terme « animation » au strict sens lexicographique, elle renvoie au caractère de ce qui est en mouvement, une grande activité dans un groupe (Dictionnaire Larousse, 2015). On peut aisément comprendre à ce seul sens littéral que l'animation est tout au moins une action qui provoque ou encadre une autre, autrement dit c'est le fait de donner de l'intensité.

Etymologiquement, le mot animer vient du latin « *anima* » qui signifie animer, qui est le fait de donner une âme à quelque chose, à un groupe. Le dictionnaire français Larousse (2010) définit le terme 'animer' comme donner du mouvement, du dynamisme à un groupe ; pousser à agir. De là, nous avons le mot 'animation' du latin '*animatio*' qui traduit l'« effervescence ». Sa signification dépend du domaine socioprofessionnel impliqué. Ainsi, l'animation dans le cinéma (technique) n'est pas le même que dans les sciences éducatives en l'occurrence qui ici fait référence à un procédé encadrant un groupe de jeunes dans la conduite du processus éducatif.

L'animation concerne donc la gestion d'un groupe qui constitue à donner une âme à ce groupe ou de le faire vivre à travers différentes techniques. L'animation peut être également considérée comme un ensemble de procédés utilisés par un individu (animateur) pour amener un groupe d'individus à produire certaines réponses. Dans le cas de l'éducation, l'animateur est l'enseignant et le groupe d'individus est la classe. L'animation est donc fondamentale pour mettre en place les conditions nécessaires au processus d'apprentissage.

L'animation est considérée comme une technique d'intervention et d'action dans les textes officiels comme dans celui du diplôme aux fonctions d'animateur. L'animation agrandit son champ de gestion de services sociaux. La transformation rapide et profonde du camp social a une influence sur les animateurs ; ce qui a pour conséquence d'engendrer des profils d'animateurs très différents selon les époques en évolution permanente, dissemblables d'une génération à l'autre (Laure, 2018). L'animateur qui était juste responsable de faire

bouger les mouvements socioculturels s'est vu convertir en professionnel avec un contrat de travail à l'appui

L'animation est une étape qui relie l'art et la méthode, l'art relevant des qualités personnelles plus ou moins innées mises au service d'un savoir-faire appris ou acquis des pratiques pédagogiques pensées et analysées. L'animation de classe est ainsi un ensemble de techniques et/ou de procédés, alliés aux qualités personnelles de l'animateur-enseignant utilisés pour amener le groupe-classe à développer des compétences dans leur processus d'apprentissage en maintenant leur attention à travers des activités, en gérant les tensions et les conflits tout ceci dans une ambiance propice. Cette animation nécessite des techniques spécialisées telles que le questionnement, la reformulation, l'encouragement de l'apprenant, l'utilisation des exemples, la synthèse partielle, etc. pour faire assimiler des notions.

- **Pédagogie**

La pédagogie qui signifie étude de l'enseignement et de l'apprentissage ou encore science des méthodes du processus enseignement-apprentissage, les objectifs éducatifs ainsi que les moyens pour les atteindre. Altet (1994, p.5) pense que :

« La pédagogie est ce champ de la transformation du savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action ; le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en savoir... ».

Pour Altet (1994, pp. 6-7), la pédagogie recouvre le domaine de la relation interpersonnelle et sociale intervenant dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la salle de classe qui est considérée comme un microsysteme. Elle s'articule autour du processus enseignement-apprentissage au niveau de « la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant ».

La définition de la pédagogie est aujourd'hui importante à préciser, pour la sortir des amalgames, de l'imprécision, et surtout pour montrer sa légitimité, car son champ d'action et son statut sont toujours soumis à des luttes de territoire et des pressions institutionnelles. Sa définition en termes de « théorie pratique » devrait apaiser ces tensions en montrant que les savoirs spécifiques qui émergent du travail du pédagogue sont des savoirs essentiels (Etienne Vellas, Article mis en ligne par People 2022). La pédagogie a été définie comme un art ; l'art d'éduquer, de conduire les enfants au savoir, une conception rappelant l'origine du travail du pédagogue de l'Antiquité grecque.

Pour Pastiaux et Pastiaux (1997) :

« La pédagogie traverse des champs qui se croisent ou se confondent et dont les frontières sont mal fixées. Toute entreprise de définition est donc problématique. Cependant, la spécificité de la pédagogie peut se construire aujourd'hui par rapport aux autres notions auxquelles elle est liée. »

Ces auteurs révèlent la difficulté de donner une définition claire et précise de la notion de pédagogie. Toutefois, l'histoire de l'éducation mentionne une influence de l'Éducation Nouvelle dont les pédagogues les plus réputés sont entre autres, John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Ovide Decroly ... Leurs points communs sont les fondements de base, comme l'autonomie et le respect du rythme de l'enfant, mais aussi : un environnement propice à l'apprentissage des cours interdisciplinaires, l'apprentissage de la démocratie, une gestion du travail scolaire par l'enfant ou autogestion des outils pédagogiques spécifiques, un cadre didactique des notations individuelles et subjectives, une autodétermination.

Dewey (par Stéphane Galetic 2009 P.6) est l'initiateur du *Learning by doing* ("apprendre par l'action") à l'École expérimentale : " L'enfant vient pour faire des choses...et utiliser des outils pour des actes de construction simples ; et c'est dans ce contexte et à l'occasion de ces actes que s'ordonnent les études : écriture, lecture, arithmétique, etc. " Répartis par classe d'âge, les élèves s'articulent autour de projets reprenant les compétences des métiers ou activités quotidiennes : cuisine, couture, menuiserie, bricolage... La conduite du projet ordonne la quête de connaissances. C'est l'intérêt pour une tâche qui doit motiver l'apprentissage, non la crainte d'être puni ou exclu, ou encore mal noté. Le maître est un guide, un facilitateur. Pour Dewey l'expérience a un double aspect, elle consiste d'un côté à essayer et de l'autre à éprouver. En tant qu'actions et épreuves, l'expérience est la clé de la compréhension de la nature et de la réalité. L'expérience est aussi un moyen nécessaire pour comprendre l'échec et s'en préserver, elle n'est pas définitive mais vouée à la continuité de la construction.

Pour Montessori (par Karolina D Perisset, mémoire de fin d'étude à HEP-VS 2016), elle tout passe par la manipulation et par les sens. L'enfant est un être à part entière. L'adulte est là pour l'aider à expérimenter par les sens, par et pour lui-même. Une posture différente, un travail important d'anticipation. L'enseignant : guide, accompagne, observe, crée les conditions : il met en situation. Nécessité d'anticiper, préparer, présenter le matériel/ expliciter les consignes/ verbaliser les actions. Circuler, réguler/ accompagner.

La pédagogie de Célestin Freinet (Mémoire de Mona Chibout avril 2017) quant à elle se fonde sur l'expression libre des enfants : production de textes libres, dessins libres, correspondance interscolaire, imprimerie et journal scolaire, individualisation du travail. Cette particularité se perpétue de nos jours et est pratiquée par des enseignants non seulement en France mais de par le monde. Célestin Freinet comme Maria Montessori a élaboré un concept de développement de l'enfant et non un concept d'enseignement. Les deux pédagogues fondent non seulement leur pédagogie sur les besoins de l'enfant mais aussi sur la certitude qu'il faut mettre à sa disposition tout ce qui est nécessaire à son développement (matériel scolaire adapté). La pédagogie Freinet veut bouleverser profondément l'école au bénéfice de tous les enfants et de tous les adolescents.

Decroly (année) développe l'approche individualisée. Celle-ci permet de prendre l'enfant dans sa globalité, tenant compte de sa sensibilité, de son corps physique, psychique et sensoriel. L'observation des faits concrets dans le développement de l'enfant et l'expérimentation sont les piliers de sa méthode. Decroly pointe du doigt l'inadéquation du système scolaire et revoit les fondements, les programmes et les méthodes d'enseignement de l'école tout entière : l'école doit pouvoir s'adapter aux enfants, et non pas l'inverse. Il considère l'école comme un microcosme préparant à la vie en société : « les conflits sont traités dans une volonté d'écoute, la parole de chacun est écoutée, les erreurs sont acceptées sans stigmatisation ». L'enfant doit participer à la construction de son savoir : c'est la pédagogie « pour la vie par la vie ». Il s'épanouit grâce à un environnement dans lequel il trouve des centres d'intérêt. La globalisation est un pivot de la théorie de Decroly. Partant du postulat que l'enfant amasse des expériences et des notions sans les ordonner et qu'il les appréhende dans leurs relations entre eux et par rapport à lui-même, il est nécessaire que l'école adopte aussi cette globalité vivante, pour « partir d'un composé concret, réel et signifiant pour passer, plus tard au particulier et aux détails abstraits ».

Toutes ces pédagogies ont des spécificités, des particularités, des différences : lorsque l'une met l'accent sur le matériel, l'autre le fera sur les exercices ; les discussions auront une place centrale chez l'une, tandis que l'autre mettra en place des entretiens.

- **L'animation pédagogique.**

Elle apparaît donc comme le centre des opérations du processus enseignements apprentissage, la dynamique qui pilote le système éducatif dans son ensemble. C'est en même temps l'art et la technique de transmettre le contenu des curricula en suivant

scrupuleusement la politique éducative fixée par le gouvernement. Ceci fait de l'animation pédagogique le processus qui impulse et contrôle la pédagogie des enseignants et par ricochet les enseignements qu'ils dispensent en situation de classe. L'animation pédagogique se dévoile ainsi dans une strate ou une pyramide dont le sommet est la politique éducative et la base la salle de classe.

Dans une animation pédagogique les informations sont découpées faciles à présenter et à comprendre. Le transfert des savoirs professionnels ou académiques s'exerce essentiellement en formation à travers l'animation pédagogique destinée aux enseignants en activité.

2.1.2.2. L'origine de l'animation pédagogique

Si l'animation pédagogique à l'école a été toujours un phénomène habituel qui se rapporte aux mutations et influences de l'école sur son monde environnant, "l'apparition du phénomène animation nommé comme tel est récente dans l'institution scolaire" (Delorme, 1982). Il fut le fruit d'une réflexion sur ce choc ressenti à double facette : d'une part "comme militant responsable de la coopération scolaire, dans un mouvement pédagogique, qui affirmait la nécessité de changer l'école pour changer la vie et la modification des relations entre enseignant-enseignés" et comme fonctionnaire ou inspecteur, particulièrement attaché aux problèmes de la vie scolaire d'autre part" (Torail, 1990).

La spécificité de l'animation pédagogique découle du fait qu'elle requiert un certain niveau de compétence technique et spécialisée. En effet, l'animation pédagogique nécessite un peu plus de talent pour l'animateur afin que le groupe soit captivé. La distinction souvent mentionnée entre animation pédagogique et animation éducative ou socio-culturelle est, comme le dit Torail (1990) cité par Hamdani (2021) que l'animation éducative ou socio-culturelle "peut être l'affaire de tous, et que les professeurs en dehors de leurs classes peuvent y participer selon leur désir, on proclame aujourd'hui que l'animation pédagogique ne concerne que le professeur en situation d'enseignement".

2.1.2.3. Les caractéristiques d'une animation pédagogique

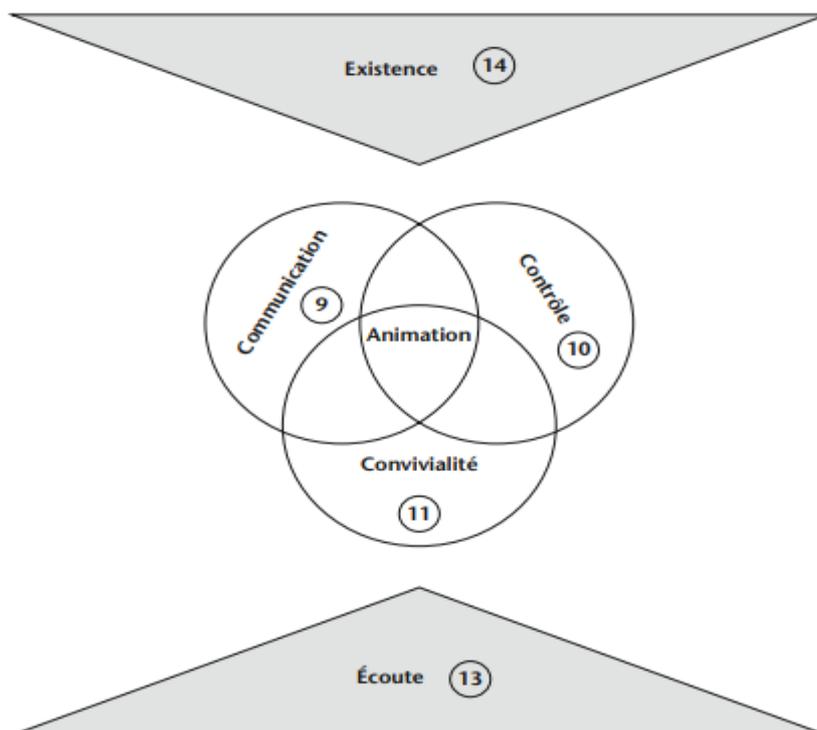


Figure 2 : Caractéristiques d'une animation pédagogique moderne

Source : Travaux de François LAURÉ, 2018

L'Écoute et l'Existence définissent la place respective qu'occupent l'animateur et les participants dans la relation qu'ils entretiennent le temps de l'animation. Lorsque vous choisissez d'occuper plus d'espace que votre groupe, vous êtes en Existence. Lorsque vous choisissez de laisser votre groupe occuper plus d'espace que vous, vous êtes en Écoute. L'Écoute et l'Existence constituent les leviers de base dont l'alternance à bon escient conditionnera le succès de l'animation. Le plus grave danger pour l'animateur ne consiste pas à être trop ou pas assez en Écoute ou en Existence, mais plutôt consiste à être en Existence lorsqu'il faut être en Écoute et vice-versa.

2.1.2.4. Les styles de l'animation pédagogique

Les travaux scientifiques et expérimentaux sur l'autorité, le leadership, les modalités de commandement ont permis aux psychosociologues de relever trois grands styles d'animation qui peuvent avoir une influence sur le comportement et la productivité du groupe.

2.1.2.4.1. Le style autocratique ou directif

Dans ce type d'animation, l'animateur se comporte comme le chef et maître unique de la situation. C'est lui qui établit toutes les directives et les prescriptions en assurant la discipline et l'ordre (Hamdani, 2021). Cet animateur "conduit le travail du groupe selon le

plan préétabli qu'il a prévu et qu'il ne communique pas au groupe de sorte que l'orientation des activités n'est jamais claire et certaine pour le groupe" (Gherib, 1996). Donc ce type d'animation rend les apprenants passifs, sans participation active. Ce qui crée le sentiment de frustration, l'inertie, le refus du cours et d'échange mutuelle d'informations. Les animés sont exigé de docilité, de dépendance presque complète à l'égard de l'animateur. Les travaux de Lippit et White concluent qu'avec un leader autocratique, les élèves travaillent avec une ardeur modérée aussi longtemps que le leader est présent, s'il s'absente, le rythme de travail se ralentit" (Gherib, 1996), et ceci juste parce que le travail est ressenti par les participants comme une contrainte.

2.1.2.4.2. Le style démocratique

Il s'agit d'une animation interactionnelle et dynamique. Ici l'animateur explique au groupe ce qui doit être fait avant de s'y intégrer en sollicitant les avis différents. Les directives, le plan du travail, la distribution des rôles, la division en sous-groupes font l'objet de discussion collective et dynamique. L'esprit de groupe est très présent, l'agressivité est vite résolue, les membres du groupe partagent sérieusement le travail.

Les recherches de Lippit et White ont arrivées au fait qu'"avec un leader démocratique les élèves travaillent de façon régulière, le rythme du travail n'est que fort peu affecté par la présence ou l'absence du leader". Cela signifie que les élèves continuent de travailler avec persévérance lors de l'absence même de ce leader, animateur stratège qui joue le rôle de personne ressource en répondant à toute demande d'aide ou de renseignement.

2.1.2.4.3. Le style laisser-faire

L'animateur en question, lance la tâche et laisse les élèves absolument libres de faire ce qu'ils veulent. Il "n'intervient à aucun niveau, ni participer au travail, ni pour donner les directives ni pour approuver ou désapprouver" (Gherib, 1996). Cette position exprime qu'il prend une attitude d'indifférence et d'irresponsabilité. L'esprit de compétition groupale est absent, la tâche est complètement abandonnée. Les élèves réalisent ainsi le travail dans un climat perturbé pleinement d'insatisfaction et de frustration. si les élèves sollicitent les conseils de cet animateur, il répond : « vous savez, je ne connais rien à la construction des cabanes mais il faut la faire quand même, Ce sont les ordres, alors faites comme vous le croyez bon » (Raynal et Rieunier, 1997).

La différenciation qu'on a établie entre ces trois styles d'animation pédagogique, permet à un point de vue personnel de dire que le style le plus rentable, le plus efficace et le mieux, surtout dans les situations scolaires est le style démocratique

Tableau 1 : récapitulatif des différents styles d'animation

SITUATIONS D'ANIMATION	STYLES D'ANIMATION		
	AUTORITAIRE	DÉMOCRATIQUE	LAISSER-FAIRE
CADRE DE LA RÉUNION	Prévoit tout, sans discuter.	Prévoit certaines choses et discute d'améliorations à apporter.	Ne prévoit rien sauf le lieu.
CHOIX DE L'OBJECTIF	Présente l'objectif au groupe, qu'il suit sans déroger si désaccord; il impose sa perception.	Demande au groupe de réviser l'objectif et l'aide à décider de façon éclairée.	Expose de façon générale l'objectif et laisse le groupe faire à sa guise.
CHOIX DES PROCÉDURES	Informe le groupe des procédures mais ne permet pas de déviations.	Propose un éventail de procédures et en sollicite d'autres. Aide le groupe à faire le choix et maintient ce choix.	Aucune procédure de définie; les leaders du groupe font leurs procédures.
RELATIONS DANS LE GROUPE	Membres du groupe sont centrés sur l'animateur; communication à sens unique.	Communications à multiples sens : de l'animateur aux membres et des membres entre eux; climat de confiance.	Climat de happening; formation de clans; isolement de certains membres; on tourne en rond.
PARTICIPATION	L'animateur mène tout; aucune initiative créée.	L'animateur joue son rôle, les membres aussi. Chacun a sa tâche et ses responsabilités.	L'animateur laissant faire, certains leaders prennent le contrôle et les autres sont passifs.
ÉVALUATION	Elle est fuie par l'animateur qui ne veut pas remettre en question son rôle et ses attitudes.	Accorde une grande importance à l'évaluation qui lui permet de s'améliorer.	N'y pense pas; s'il le fait, c'est de façon superficielle.

Source : travaux de recherche tiré de la fiche pratique VADE –MECUM du Conseil de l'éducation médicale continue du Québec, 2021

2.1.2.5. Les techniques d'animation pédagogique

Les techniques d'animation pédagogique sont l'ensemble des procédés et des outils utilisés au cours d'une action éducative par un animateur pédagogique pour guider un groupe d'individus à produire certaines réponses. Le choix de la technique tient compte des objectifs

pédagogiques, des contraintes matérielles, des contenus à enseigner ou des apprentissages à réaliser. Ces techniques sont multiples et variables et nous présenterons ici celles qui peuvent être utilisées en contexte d'APC.

2.1.2.5.1. Le brainstorming

Ce terme vient de l'anglais brain qui signifie cerveau, et de storm qui signifie orage. Cette technique de créativité est mise au point par Alex Osborn, et s'appelle aussi « tempête de cerveau », « remue méninge » ou encore « assaut d'idées ». Le brainstorming consiste à produire de façon intensive des idées (faire parler l'imagination) propres à une situation, ou à solutionner comme le pense Gherib (1996), "un problème particulier, concret et non imaginaire". Son principe est de "réunir un groupe de six à dix personnes", pendant 5 à 15 minutes autour d'une table. Chaque membre doit librement exprimer sa pensée sans n'être critiqué ni porter un jugement de valeur sur les idées des autres. L'animateur présente un exposé clair et précis sur le problème, en sollicitant le maximum d'idées. Puis regrouper ces productions et les classer selon l'intérêt afin de les présenter à d'autres personnes intéressées par le problème qui exploitent et enrichissent ces idées.

2.1.2.5.2. Le cours (exposé)

L'exposé est une technique de groupe la plus ancienne (Said Siagh, 2012) et qui comme le pense Raynal et Rieunier (1997) « ne convient pas à des enfants à l'école primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, qui ont besoin de supports matériels pour construire leurs connaissances ». Il s'est amélioré avec le temps par l'introduction d'un débat final qui réduit son caractère magistral et permet par conséquent la participation de l'auditoire. Le cours a l'avantage de gagner en temps, représente un bon exemple à établir avec des petits groupes, en particulier pour étudier et minimiser des problèmes comme la communication et l'expression orale. Cependant, cette technique met plus en avant le processus d'enseignement par rapport à l'apprentissage, ce qui ne sied plus exactement avec le contexte de l'APC où l'apprentissage prime sur l'enseignement et où l'élève lui-même construit ses connaissances

2.1.2.5.3. L'étude de cas (méthode de cas)

L'étude de cas a été utilisée pour la première fois en 1920 à l'Université de Harvard pour son Business School. C'est une méthode utile et flexible qui propose des exemples afin de générer une discussion ou des commentaires de la part des participants. Elle nécessite « la participation active de 6 à 10 personnes à la recherche de solutions, de diagnostic ou de décisions » Gherib (1996).

L'étude de cas est la description d'une situation concrète et réelle de la vie. Il se présente généralement par écrit. En effet, ici l'animateur explique une situation de vie aux participants pendant 5 à 15 minutes, puis le groupe prend conscience du cas et se divise ensuite en équipes de travail. Ce groupe s'efforce à sortir de cette situation embarrassante à travers l'analyse des composantes, la détection du problème principal de la situation, la discussion et enfin l'arrivée à la solution la plus pertinente et efficiente.

L'étude de cas présente un intérêt pédagogique assez fort dans la mesure où elle :

- constitue un temps fort de la formation pour les participants, qui les marque durablement ;
- favorise des échanges actifs et aisés entre les participants ;
- permet un questionnement individuel et une réflexion collective ;
- constitue un outil de collecte de premiers matériaux pour la poursuite de l'accompagnement de la formation.

2.1.2.5.4. Le jeu de rôle

Le jeu de rôle se veut une technique de pédagogie active, utilisée surtout dans les apprentissages sociaux. C'est une improvisation à partir d'un scénario succinct qui consiste en une « mise en scène dans laquelle un sous-groupe, volontaire, jouera devant les autres membres du grand groupe une situation de vie relative au sujet de discussion qui fait appel à une prise de décision » (Gherib, 2016). Cette méthode pédagogique permet aux autres participants de prendre conscience des motivations, des différents modes de pensées et de développer leurs facultés de compréhension et d'adaptation.

2.1.2.5.5. Le Phillips 6/6

C'est une technique de discussion inventée par l'américain Donald Phillips dans l'objectif de faire participer efficacement un nombre important de participants sur un sujet précis. La formule 6/6 signifie que des groupes de 6 personnes doivent aborder un sujet de 6 minutes. L'animateur débute par la définition du thème, puis invite tout l'effectif à constituer des petits groupes de six personnes. Chaque petit groupe choisit un animateur rapporteur qu'élabore une synthèse des opinions du petit groupe. Les rapporteurs se rassemblent autour d'une table sous la conduite de l'animateur et devant les autres participants, ils exposent brièvement l'idée principale retenue et esquissent un débat. Cette technique permet de « créer une ambiance détendue et d'obtenir rapidement un consensus, de rendre possible la participation de tous "en encourageant "la division du travail et des responsabilités » (Said

Siagh, 2012), de dynamiser l'ensemble des groupes et de rendre impossible le monopole de parole.

2.1.2.5.6. La table ronde

L'organisation de la table ronde vise la prise de décision suivie de l'action. Son projet est de faire la comparaison des idées, des conceptions et l'échange de connaissances entre les participants et l'animateur à propos d'une problématique. Le rôle de l'animateur après une brève présentation du sujet à étudier est « de discuter et d'adopter avec les participants un mode de travail plus adapté à la nature du problème » (Gherib, 2016), ensuite, il ouvre le débat par un tour de table permettant à chaque cellule de l'ensemble de se positionner par rapport aux objets de débat. De temps à autre l'animateur intervient pour distribuer la parole parmi les intervenants et de guider la discussion vers le but ciblé.

2.1.2.5.7. La simulation

La simulation se définit comme « une reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité » selon les spécialistes. Cette méthode pédagogique vise à recréer en classe une situation représentant la réalité de manière objective et à laquelle l'apprenant pourrait être confronté. La simulation permet aux apprenants de mettre en pratique leurs habiletés et leurs apprentissages dans un environnement plus encadré par des règles que dans le jeu de rôle ou dans une situation réelle.

La simulation a l'avantage principal qu'elle fournit l'occasion d'expérimenter une situation et d'observer la réaction des participants. Bien que les processus soient conçus pour être proches autant que possible de la réalité, elles sont toutes fois contrôlées par des exercices. En fin de compte, dans une simulation, l'apprenant joue son propre rôle en se projetant dans une situation professionnelle réaliste alors que, dans un jeu de rôle, il campe un rôle ou un personnage.

D'autres techniques d'animation pédagogiques existent aussi. On parle de la discussion-réunion, du panel, de visualisation... L'animateur est appelé donc à choisir, adopter et adapter telle ou telle technique d'animation en prenant compte des principes d'apprentissage, du contenu, des conditions et des contraintes que cette technique impose à l'animateur.

2.1.3. Auto-efficacité de l'enseignant et APC

Les croyances et les perceptions que peuvent avoir les individus sur leur efficacité influencent une grande partie des domaines de la vie quotidienne, des comportements, des pensées et de la motivation (Lecomte, 2004). Elles affectent les efforts que les enseignants mettent en œuvre et les objectifs qu'ils visent, mais elles sont aussi associées aux attitudes

qu'ils auront en classe (Loreman, Sharma, & Forlin, 2013; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Ainsi, l'auto-efficacité est un facteur central qui aurait un impact sur les performances dans toutes les tâches d'enseignement (Imants et de Brabander, 1996) et pourrait donc avoir une importance dans la façon dont l'enseignant abordera la redéfinition de son rôle dans le contexte d'une réforme telle que celle de l'école inclusive ou encore la réforme curriculaire. Il semble donc nécessaire d'inclure l'auto-efficacité des enseignants dans les recherches étudiant la mise en œuvre de telles réformes (Bonvin, 2011).

2.1.3.1. Concept d'auto-efficacité

Le concept d'auto-efficacité encore appelé efficacité personnelle ou sentiment d'efficacité personnelle est un terme qui a eu un essor considérable en management des organisations. Le concept d'auto-efficacité a été introduit par Bandura (2003) qui « stipule que les croyances d'efficacité personnelle teintent la force de nos décisions, notre persévérance et nos démissions, l'évaluation de nos actes avant d'agir ou d'abandonner, notre vulnérabilité au stress et à la dépression, nos engagements et la nature de nos choix de vie. » (Gaudreau, N. 2012).

Pour Lecomte (2004), l'auto-efficacité se compose de sentiments spécifiques d'efficacité liés à des activités particulières, telles que l'enseignement. Il définit l'auto-efficacité des enseignants en tant que croyances et sentiments que les enseignants ont quant à leurs capacités et leur efficacité à motiver les élèves et à favoriser l'apprentissage (Lecomte, 2004).

Dans le domaine de l'enseignement, il a été développée deux approches théoriques reconnues comme étant à la base de nombreux travaux qui tentent de définir l'auto-efficacité :

- Premièrement, l'auto-efficacité en tant que croyances personnelles sur l'influence de certaines actions, contrôlables par les enseignants, et sur les conséquences et les résultats de l'enseignement (Rotter, 1966) ;
- Deuxièmement l'auto-efficacité des enseignants en tant que croyances sur leurs propres capacités à réaliser certaines actions, croyances qui influenceront ensuite leurs efforts, leur persistance et leurs réactions devant les obstacles (Bandura, 1977, 1997).

Gibson et dembo (1984) ont, sur la base des travaux de Bandura, redéfini l'auto-efficacité comme étant l'évaluation personnelle que font les enseignants de leurs capacités à engendrer des changements positifs chez leurs élèves tandis qu'une autre définition semble davantage se baser sur l'approche de Rotter en suggérant que l'auto-efficacité se réfère aux

croyances en l'influence que les enseignants peuvent avoir sur l'apprentissage de leurs élèves, même les plus difficiles ou les moins motivés (Guskey et Passaro, 1994).

L'approche de Rotter (notion de locus de contrôle interne et externe) provoque une confusion évoquée par Tschannen-Moran et al., (1998) et qui diffère de celle de Bandura (croyances d'un individu sur ses capacités à réaliser une action particulière). En effet, ces auteurs stipulent qu'un individu peut tout à fait croire qu'une conséquence est uniquement le résultat de son action, et qu'elle est donc interne et contrôlable, tout en ayant peu ou pas du tout confiance en ses capacités à réaliser cette action (tschannen-Moran et al., 1998).

Nous retiendrons donc la définition selon laquelle l'auto-efficacité se réfère aux croyances d'un individu sur les capacités qu'il mettra en œuvre dans une situation donnée, soit les croyances des enseignants au sujet de leurs compétences à réaliser une tâche liée à l'enseignement et dans un contexte spécifique (tschannen-Moran et al., 1998). Ainsi, l'auto-efficacité est un concept contextuel.

Malgré un cadre théorique quelquefois confus, le concept d'auto-efficacité reste largement étudié dans le domaine de l'enseignement. Pour ne se limiter qu'au domaine de l'intégration ou de l'inclusion scolaire, où l'auto-efficacité peut impliquer la perception des capacités à enseigner dans une classe hétérogène (Andrews et Lupart, 2000), son influence significative sur la capacité à accepter les difficultés inhérentes à l'inclusion a été montrée (Busby, Ingram, Bowron, Oolivier, et Lyons, 2012). Par exemple, un enseignant se percevant comme étant compétent et ayant confiance en ses capacités à enseigner en classe inclusive estimera qu'un élève ayant des besoins particuliers pourra apprendre efficacement en classe ordinaire, alors qu'un enseignant qui n'a pas confiance considérera qu'il ne pourra pas apporter quelque chose de constructif pour ce même élève (Sharma et al., 2011).

Ainsi, des études ont pu mettre en évidence que les enseignants présentant un niveau élevé d'auto-efficacité seraient les plus disposés à utiliser de nouvelles méthodes afin de répondre aux besoins de leurs élèves (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly et Zellman, 1977 ; Guskey, 1988; stein et wang, 1988), auraient davantage tendance à recommander le maintien des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire (Podell et Soodak, 1993 ; Soodak et Podell, 1993, 1994) ou à accepter de les prendre en charge dans leur classe (Soodak et Podell, 1994), et auraient des niveaux d'organisation et de planification supérieurs (Allinder, 1994).

L'auto-efficacité a également été associée à la satisfaction professionnelle et permettrait de lutter contre le stress (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, et Steca, 2003 ; Ware et Kitsantas, 2007). De ce fait, le niveau de collaboration entre enseignants serait également lié à une

augmentation de l'auto-efficacité (Chester et Beaudoin, 1996 ; Rosenholtz, 1989), et les enseignants qui utiliseraient des méthodes d'enseignement variées et qui auraient un niveau élevé d'auto-efficacité seraient les plus réceptifs à l'inclusion (soodak et al., 1998).

Enfin, l'expérience d'enseignement dans des classes aurait une forte influence sur l'auto-efficacité des enseignants et agirait même lorsque le type d'enseignement (ordinaire par rapport à spécialisé) est contrôlé (Malinen et al., 2013).

Bien que le corpus de recherches disponibles sur l'auto-efficacité des enseignants soit conséquent, il reste des questions quant à son évaluation (henson, Kogan, et Vacha-haase, 2001).

2.1.3.2. L'auto-efficacité en contexte de réforme

2.1.3.3. Les processus médiateurs

Bandura, traduit par Lecomte (2004), explique comment, selon lui, les sentiments d'auto-efficacité produisent leurs effets. Ces facteurs nommés médiateurs ou incitateurs sont d'ordre cognitif, motivationnel, émotionnel et de sélection entrent alors en action. Ainsi, les enseignants qui interviennent auprès des élèves présentant des comportements difficiles activent les différents processus médiateurs en fonction de leur croyance.

L'enseignant qui a un sentiment d'efficacité personnelle élevé, interprète les situations complexes de classe à gérer comme surmontables car il se remémore cognitivement les stratégies efficaces pour agir et peut ainsi anticiper. Le processus motivationnel entre en action quand l'enseignant attribue ses succès et ses échecs à ses efforts, il est ainsi plus enclin à les reproduire et c'est ainsi que la motivation s'accroît. Le processus émotionnel agit sur l'interprétation de l'expérience vécue chez l'enseignant, ainsi plus il croit être en mesure de gérer des situations complexes en classe, moins il s'inquiète. Enfin, le processus de sélection entre en jeu pour montrer que plus l'enseignant se juge capable d'affronter des activités ou des situations et plus son choix sera grand. C'est ainsi que les enseignants sont constamment influencés par leur auto-efficacité dans leurs choix, leurs décisions, leurs actions...en lien avec leur environnement professionnel.

2.1.3.4. Les fondements du développement professionnel des enseignants

À la suite de ces constats, il apparaît important de se poser la question de comment est influencé le SEP des enseignants. Selon Bandura (2003), les activités de développement professionnel des enseignants sont en lien avec les 4 sources suivantes :

- L'expérience antérieure de maîtrise : le fait de vivre des succès augmente les croyances d'efficacité dans un contexte donné. Pour cela, Bandura (2003, p. 125) mentionne que

« les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité parce que ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir ».

- L'expérience vicariante : observer ses pairs réussir permet d'apprendre de nouveaux comportements et de croire en ses propres capacités à réussir dans un contexte donné, on peut également parler de modelage ou de comparaison sociale.
- La persuasion verbale : être entouré de personnes, en qui l'on croit (formateurs, collègues, familles...) et qui croient en nos capacités a pour effet d'accroître nos croyances d'efficacité. On recense alors les encouragements, les critiques, le soutien, les conseils...
- Les expériences physiologiques et psychologiques : vivre un sentiment de bien-être physique et psychologique dans une situation donnée favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle relatif à cette tâche ou ce contexte.

2.1.3.5. Interaction auto-efficacité et environnement

Bandura fait la démonstration du rôle important des croyances d'efficacité personnelle dans la quasi-totalité des actions humaines et les recherches en psychopédagogie se sont beaucoup penchées sur ce concept, composé de croyances et d'attentes : 'croyance' que l'individu se fait de sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'est fixé (en ce sens, cela diffère de l'efficacité personnelle qui désigne le fait d'atteindre véritablement ce but) et 'attente' de résultats représentée par le jugement que l'individu porte sur les conséquences probables découlant de ses performances (les attentes positives poussent la personne à agir alors que les autres la démobilisent).

Lecomte (2004) nous explique différemment que Bandura n'adhère pas à une théorie strictement individualiste de l'efficacité personnelle. Il accorde également de l'importance à l'efficacité collective et à l'effet de l'environnement sur ce sentiment. Ainsi, il y a donc « interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement ». Dans le schéma ci-après, Lecomte nous explique que les différents degrés de croyances d'efficacité et d'attentes de résultats (liées à la réceptivité de l'environnement) ont des effets psychosociaux et émotionnels différents.

Tableau 2 : les applications de l'auto-efficacité selon Lecomte, 2004

	Faibles attentes de résultats	Fortes attentes de résultats
Sentiment d'auto-efficacité élevé	Revendications Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction professionnelle
Sentiment d'auto-efficacité faible	Résignation Apathie	Auto-dévalorisation Découragement

Source : Lachaise à partir des travaux de Lecomte, 2019

Il convient donc de distinguer, « attentes de résultats » et « attentes d'efficacité », car une personne peut croire qu'une action peut produire un résultat donné mais si cette dernière a des doutes sur sa capacité à la réaliser, alors les probabilités sont fortes pour que la personne ne réalise pas l'action, et inversement. (Bandura, 1997). Cet exemple confirme la forte valeur prédictive des attentes d'efficacité dans les actions.

2.1.4. L'auto-efficacité chez les enseignants

2.1.4.1. Le sentiment d'efficacité des enseignants

A l'origine du concept de sentiment d'efficacité des enseignants, nous pouvons citer l'étude américaine d'Armor (1976), citée par Gaudreau (2012) et commandée dans le cadre de recherches sur l'enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis. Armor souhaite étudier l'efficacité des programmes scolaires américains en lecture auprès d'élèves de primaire de quartiers défavorisés. Selon cet auteur, plusieurs facteurs contribuent à l'amélioration des compétences des élèves, dont l'auto-efficacité de l'enseignant.

Plus tard, Gibson et Dembo (1984) vont élaborer un modèle théorique du sentiment d'efficacité des enseignants en distinguant deux canaux :

- l'efficacité personnelle des enseignants (perceptions de l'enseignant de ses propres capacités à apporter des changements positifs chez l'élève pour amener ce dernier à la réussite).
- l'efficacité générale d'enseignement qui renvoie à des croyances plus globales que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire malgré les influences sociales, familiales, économiques (attentes de résultats).

Ils vont ainsi élaborer la première échelle de mesure du sentiment d'efficacité des enseignants appelée la TES, bien qu'après plusieurs auteurs s'accordent à dire que la TES ne

reflète pas complètement le concept d'auto-efficacité selon la définition donnée par Bandura et sur laquelle elle est censée se baser (Coladarci et Fink, 1995; Guskey et Passaro, 1994; Tschannen-Moran et al., 1998).

2.1.4.2. Une nouvelle échelle de mesure de l'auto-efficacité

À la suite de Gibson et Dembo (1984), Tschannen-Moran et al (1990), (cités par Gaudreau et al., 2012), proposent d'ajouter deux sous-dimensions à l'auto-efficacité : la croyance quant à la responsabilité personnelle dans les résultats positifs des élèves et la croyance quant à la responsabilité personnelle dans les résultats négatifs des élèves. Ils démontrent également que les études qui ont utilisé une mesure globale du sentiment d'efficacité, associant sentiment d'efficacité personnelle et sentiment d'efficacité générale, révèlent des « résultats ambivalents ». Ils valident donc une nouvelle échelle de mesure, soit l'échelle OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) ou TSES (*Teacher' Sense of Efficacy Scale*) (Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

Les versions longue (à 24 items) et courte (à 12 items) de cette échelle permettent d'évaluer l'auto-efficacité perçue des enseignants. Les analyses factorielles ont mis en évidence trois sous-échelles: (a) l'efficacité dans l'engagement des étudiants (EEE; motivation des élèves), (b) l'efficacité dans les stratégies d'enseignement (ESE; stratégies mises en place pour répondre aux besoins de tous les élèves), et (c) l'efficacité dans la gestion de la classe (EGC; gestion des comportements et discipline). Les items se présentent sous la forme d'affirmations.

La TSES ressort de la revue de la littérature en tant qu'échelle la plus fréquemment utilisée dans les recherches sur l'auto-efficacité des enseignants. Bien que ce recensement n'atteste ni de sa validité ni de ses qualités psychométriques, cet instrument de mesure est présenté par plusieurs auteurs comme étant l'outil le plus adapté à l'évaluation du concept d'auto-efficacité tel qu'il est défini par Bandura (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001 ; Klassen et Chiu, 2010, 2011).

2.1.4.3. Le lien entre auto-efficacité et enseignement/action pédagogique

Si l'on se réfère à ce que l'on a pu indiquer plus haut, les croyances d'auto-efficacité de l'enseignant reposent davantage sur sa perception de ses compétences plutôt qu'à leur niveau réel. On peut donc convenir que ces croyances ont une influence importante sur l'enseignement et l'action pédagogique. Lecomte (2004) nous explique ainsi que les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique organisent leur action en

pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles ou en difficulté grâce « à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées », ils consacrent davantage de temps aux activités scolaires, il y a un étayage plus important... Inversement, les enseignants avec un faible sentiment d'efficacité pédagogique « estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés [...] », construisent un environnement de classe insécure, ils sont moins patients, plus stressés... et à ce propos, Woolfolk et Hoy, (1990), cités par Lecomte (2004) disent que :

« Ils doutent de la motivation des élèves, imposent des règles strictes de fonctionnement pour mieux contrôler le comportement des élèves, se focalisent plus sur la matière enseignée que sur la formation des élèves et utilisent des récompenses extrinsèques et des sanctions pour amener les élèves à étudier »

Gaudreau (2012) explique que plusieurs études ont montré le lien entre l'auto-efficacité des enseignants, la réussite scolaire des élèves, leur motivation et les pratiques éducatives. Aussi des liens entre l'auto-efficacité des enseignants et leurs interventions auprès des élèves en difficultés de comportement ont largement été identifiés par cette dernière. Ainsi des enseignants qui présentent un niveau d'auto-efficacité élevé sont plus ouverts à de nouvelles idées ou à de nouvelles propositions de pratiques pédagogiques, de nouvelles expérimentations... Par ailleurs, il est démontré qu'ils s'investissent davantage dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers (Cousins et Walker, 2000, Guskey, 1988 ; Stein et Wang, 1988 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2001).

En contexte d'APC dans lequel s'est engagé le système éducatif Camerounais qui aujourd'hui ne présente pas de résultats satisfaisants, l'auto-efficacité des enseignants pourrait-elle être indexée ?

2.2. Fondements théoriques de l'étude

2.2.1. Approche par compétences et ses fondements théoriques

Etudier les représentations, selon Donnay et Charlier (1991) :

« c'est s'interroger sur un mode de connaissances, c'est poser des problèmes relatifs aux apports de l'individu à la connaissance et au réel. C'est aussi considérer la connaissance comme une construction d'un individu ou d'un groupe inséré dans un contexte social et culturel ».

C'est bien dans ce sens que nous nous interrogeons, dans le cadre de notre travail, sur les modèles construits par les enseignants concernant leur fonction, plus précisément

concernant l'acte de l'apprentissage et de l'enseignement d'un savoir dans le cadre de la nouvelle approche pédagogique adoptée par la réforme curriculaire de notre système éducatif.

Les représentations des enseignants sur leur rôle, leur fonction et même sur leurs pratiques pédagogiques, peuvent être considérées comme des représentations sociales du fait qu'elles dépendent en plus de la formation initiale et de l'histoire biographique de la personne, du milieu social auquel appartient l'enseignant et l'apprenant.

Dans ce qui suit, nous allons essayer de chercher comment peut-on cerner et analyser les représentations des enseignants vis-à-vis de l'APC. Mais avant, nous allons préciser ce qu'on entend par représentation.

2.2.1.1. Perception et représentation

*** La perception.**

Elle correspond, dans le dictionnaire Foulqué (p.252), à une opération mentale de celui qui perçoit, c'est-à-dire, celui qui reçoit dans son esprit ou atteint par son esprit l'objet de connaissance ; de celui qui prend connaissance principalement des faits extérieurs, par les sens. La perception varie d'un individu à un autre. Elle dépend du cadre de référence de la personne qui perçoit, et des représentations préconstruites sur l'objet de la perception.

*** La représentation.**

Étymologiquement, la représentation correspond à l'action de présenter ou de rendre présent de nouveau, au sens ou à l'esprit, les objets de pensée (dictionnaire Foulqué). Elle correspond aussi à l'idée qu'un individu se fait d'une réalité complexe, à partir d'éléments relevant de l'expérience, de la transaction sociale, de ses propres souvenirs... (dictionnaire de pédagogie, 2000, P.244).

Selon Jodelet (1989), elle constitue une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique.

Dans le domaine de l'éducation, la représentation peut être considérée comme un des moyens à partir desquels se structurent les comportements d'enseignement et d'apprentissage. Elle constitue selon Donnay et Charlier (1991), un instrument de perceptions de la réalité, orienteur des conduites. Cette réalité, d'après Abric (1997), est appropriée par l'individu ou le

groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne.

La représentation constitue donc « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1994). Elle présente de ce fait, un aspect dynamique relatif au processus d'élaboration et un autre statique correspondant au résultat de cette élaboration. Celle-ci fait intervenir un cadre de référence, des modèles pré-élaborés pour comprendre la réalité. C'est d'ailleurs ce qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (Abric, 1997).

Les individus constituent, d'après Donnay et Charlier (1991), des théories personnelles à partir de différentes relations (cause, but, conséquence...) qu'ils établissent entre leurs représentations. Ces représentations et ces théories sont influencées par différents facteurs. Elles varient en fonction :

- de l'objet de la personne ou du groupe qui en est porteur ;
- du cadre de référence des individus ;
- de la situation de référence ;
- du projet dans lequel elles s'inscrivent ;
- du moment auquel elles sont formulées.

« Nous n'appréhendons jamais qu'une partie de la représentation, le sujet ne livre jamais qu'un aspect fragmentaire de ses représentations, il exprime ce qui lui paraît pouvoir ou devoir être dit dans la situation qu'il perçoit (...) différentes facettes de ces représentations peuvent apparaître en fonction du projet de l'individu et de la situation du recueil du moment ». (Donnay et Charlier, 1990, p. 100)

L'existence de ces différents facteurs nous conduit à chercher comment nous pouvons cerner ces représentations, mais avant nous allons présenter leurs fonctions puis développer comment elles se construisent.

2.2.1.2. Fonctions des représentations

Les représentations selon Abric (1997 ; 2001), ont différentes fonctions : fonctions cognitives ; fonctions d'interprétations et de construction de la réalité ; fonctions identitaires ; fonctions d'orientation des conduites et des comportements et fonctions justificatrices des pratiques. Par le biais de ces fonctions, elles permettent :

- D'intégrer de nouvelles données au cadre de pensées des individus ;
- De comprendre et d'expliquer la réalité et la vie quotidienne ;
- De définir le cadre de référence commun qui permet l'échange entre les individus, la transmission et la diffusion du savoir.
- De définir l'identité et la sauvegarde du groupe tout en guidant les comportements et les pratiques.
- De justifier les prises de position, des attitudes et des comportements une fois réalisés.

Dans notre recherche, les représentations seront considérées selon leurs fonctions d'interprétation et de construction de la réalité, mais aussi en fonction de l'orientation des conduites et des comportements ainsi que celles de justification de pratiques. Les enseignants seront appelés à mobiliser leurs représentations pour interpréter le changement prescrit par la réforme, mais aussi pour expliquer leurs points de vue ainsi que leurs pratiques pédagogiques et le comportement d'autres enseignants.

2.2.1.3. Construction des représentations

La construction de la représentation peut être représentée par deux phases :

- phase d'élaboration du modèle figuratif ;
- phase d'utilisation et d'exploitation de ce modèle dans l'analyse et la compréhension de la réalité et aussi dans l'explication et la justification de cette réalité.

Dans le cadre de notre travail, étant donné que les enseignants n'ont eu ni de formation continue ni de formation initiale en relation avec les changements prescrits par la réforme de l'APC, et qu'ils ont travaillé depuis des années dans le cadre de cette réforme, tout en utilisant les nouveaux manuels scolaires et en appliquant quelques instructions données par l'autorité en charge du management de la réforme, nous avons trouvé judicieux de faire une mise en évidence des « modèles figuratifs » mobilisés et exploités par ces enseignants afin d'analyser et de comprendre le niveau d'auto-efficacité qu'ils présentent et d'expliquer voire de justifier leurs pratiques pédagogiques.

2.2.1.4. Cerner les représentations

Trois couples de concepts sont avancés par Donnay et Charlier (1991) dans le but de cerner les représentations.

- le social et l'idiosyncrasique (la spécificité individuelle) :

Les représentations ont une facette individuelle et une autre sociale, selon le nombre d'individu qui les partage. Leur contenu dépend de l'histoire de l'individu et de son expérience avec les objets dans un environnement spécifique. Au sein d'un groupe, elles assurent la

communication et participent à l'édification des rapports sociaux en développant des modèles de conduites propres à chaque groupe. C'est ce qu'on appelle aussi la culture du groupe.

- un processus et un produit :

Pour Moscovisci, les représentations sont des processus de médiations entre les concepts (à dominante cognitive) et des perceptions du monde (à dominante sensorielle). Elles sont des filtres de la réalité qui permettent aux individus de prédire les événements et d'organiser une action en fonction d'anticipation. Elles peuvent être appréhendées comme des processus en tant que mode de construction et de structuration des connaissances. Elles peuvent être étudiées aussi, comme des produits et dans ce cas, leur contenu, leur modalité, leur structure et leur organisation seront analysés.

- supports et produits de l'apprentissage

Pour les constructivistes et les cognitivistes en général, les apprentissages se structurent sur la base des représentations. Apprendre, c'est construire de nouveaux réseaux sémantiques à partir des représentations et des théories existantes, déjà stockées en mémoire (supports). Le produit de cet apprentissage consiste en une nouvelle organisation représentationnelle. (Charlier, 1989)

Tous les enseignants ont des théories de leur professionnalité et des représentations sur lesquelles ils articulent l'apprentissage de nouvelles pratiques éducatives. Ignorer ces théories et ces représentations lors de l'introduction d'un changement pourrait contribuer au développement de deux systèmes de réponses parallèles utilisés en fonction des situations.

Dans le cadre de notre travail, qui a pour objectif de comprendre dans quelle l'animation pédagogique en contexte de changement imposé par la réforme curriculaire (adoption de l'APC), nous allons essayer de cerner les représentations en tant que processus et produit et en tant que social et idiosyncrasique.

2.2.2. Modèles théoriques de l'APC

Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, différentes conceptions d'apprentissage ont été adoptées et développées par des théories d'apprentissage qui ont évolué en fonction du temps et en fonction des courants socio-économiques prédominants. Différents modèles d'apprentissage, avec des points de vue particuliers et des méthodes d'investigation spécifiques, ont été développés. Des modèles qui expliquent l'apprentissage par l'influence des facteurs externes issus principalement du milieu environnant et d'autres qui l'expliquent par le biais de facteurs internes à l'individu avec ou sans l'influence de l'environnement.

Selon Boutin (2004), même si le courant de l'approche par compétences, est issu à son origine du Taylorisme et de l'organisation du travail, en se basant sur une école d'inspiration comportementaliste, il a établi des liens très étroits, surtout dans le domaine de l'école, avec le constructivisme et le socioconstructivisme qui se réfèrent à une école fondée sur le développement cognitif de l'individu.

Nous présenterons, dans ce qui suit un aperçu sur les principaux modèles de cette dernière école qui encadrent les pratiques pédagogiques au sein de la classe.

2.2.2.1. Modèle Piagétien – Constructivisme

Le modèle Piagétien est basée sur l'interaction du sujet avec son environnement. L'enfant agit sur l'environnement et réagit aux stimulations de l'environnement. C'est cette réaction qui permet son développement.

Le modèle Piagétien est un modèle de construction individuelle et interne des connaissances grâce à l'action de l'individu sur les objets et à ses interactions avec le milieu. Ces interactions sont la source d'un déséquilibre de la pensée, quand il n'y a pas d'explication disponible. Pour Piaget, « l'apprentissage est le « fruit » du développement, conçu sur le mode biologique d'une maturation progressive des structures cognitives » (Asensio et Astolfi et Develay, p.106).

La conception de l'enseignement se résume dans ce modèle en une facilitation du processus de construction du savoir par chaque enfant, tout en tenant compte de son niveau de développement.

2.2.2.2. Modèle néo-constructiviste

Ce modèle se base sur les principes de base du constructivisme tout en proposant le concept de conflit sociocognitif comme base du développement et de l'apprentissage au lieu du seul conflit cognitif interne à l'individu (quand les schèmes existants rentrent en conflits avec le milieu et des schèmes alternatifs rentrent en compétition). Il met en évidence l'importance de la confrontation avec des pairs dans la construction de la connaissance.

La théorie du conflit sociocognitif repose sur l'idée que l'effet structurant du conflit cognitif s'accroît s'il s'accompagne d'un conflit social. (Roegiers et De Ketele, 2000, p. 37)

2.2.2.3. Modèle de Vygotsky

Ce modèle se base sur les deux précédents. En outre, il met en avant, le rôle de l'adulte dans l'apprentissage et le développement de l'enfant, plus précisément l'action de l'enseignant

pour stimuler le développement intellectuel de l'élève. Pour Vygotsky, « c'est en provoquant l'apprentissage de façon sociale (l'école), qu'on stimule le mieux un développement qui n'a rien de naturel ni de spontané » (Asensio, Astolfi et Develay, 2002 p.106).

L'idée de son modèle consiste au fait que « les processus de développement interne du sujet ne sont, à certains moments, accessibles à l'enfant que dans le cadre d'une communication avec l'adulte ou avec les pairs » (Rogiers et De Ketele, 2000, p. 38). Deux moments clés dans le processus d'apprentissage existent :

- phase de médiation : l'adulte intervient pour enclencher un processus que l'élève ne peut faire seul, mais dans les limites de la zone proximale de développement. Cette activité de médiation de l'adulte permet à l'enfant de fonctionner, dans un cadre collectif, au-delà de ce qu'il serait capable de produire seul. C'est ce que Vygotsky appelle « la fonction inter-psychique ».
- phase d'intériorisation : l'élève en fonctionnant seul avec ses apprentissages, il intériorise ses acquis et permet ainsi la stabilisation de ce qu'il a réussi en collaboration. C'est ce que Vygotsky appelle la « fonction intra-psychique ».

2.2.2.4. Modèles cognitivistes

Les recherches de psychologie cognitive ont évolué. Elles se sont intéressées au début aux problèmes de la mémoire en faisant la distinction entre mémoire courte ou mémoire de travail et mémoire longue ou mémoire de stockage. Pour Rogiers et De Ketele (2000, p.39), la cognition correspond à l'activité de mémorisation en terme de processus de codage de l'information et de récupération de l'information codée en mémoire.

Par la suite, l'étude de l'apprentissage a été conçue comme « des activités de traitement de l'information et non pas comme des associations entre des stimuli présentés et des réponses observables ». Cependant les apports de cette démarche ne sont pas encore unifiés à cause de la polysémie des concepts utilisés (plusieurs concepts sont utilisés pour désigner des phénomènes semblables), et de la diversité des approches adoptées (expérimentale, qualitative) difficilement contrôlables.

Les dernières recherches en psychologie cognitive montrent que « les processus métacognitifs peuvent avoir un impact positif dans les premières phases de l'apprentissage, mais qui se réduisent cependant progressivement avec la stabilisation des connaissances et leur automatisation » (Roegiers et De Ketele, 2000). Ces processus métacognitifs semblent être actuellement des éléments intéressants et même des éléments clés dans les processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

2.2.3. Grands modèles théoriques de l'animation pédagogique

Le modèle pédagogique est une représentation formelle d'un ensemble de techniques d'enseignement apprentissage organisées en vue de développer chez les élèves des dimensions de la personnalité humaine. Les trois modèles pédagogiques décrits ci-dessous sont des manières pédagogiques d'envisager le processus d'apprentissage. Ils constituent pour l'enseignant, trois différents angles de vue pour comprendre ce qui se passe dans la classe. C'est passer d'une pédagogie encyclopédiste à une pédagogie behavioriste et, finalement, à une pédagogie socioconstructiviste dans laquelle s'inscrit l'APC.

2.2.3.1. Le modèle transmissif

Il est fondé sur le postulat qu'avant l'enseignement, l'élève est assimilé à un vase vide, sans préconception sur le sujet à aborder. Si l'enseignant expose clairement le sujet et si les élèves écoutent attentivement, ils vont assimiler le contenu du message tel qu'il est transmis. Les erreurs de l'élève sont des ruptures dues à une écoute inactive ou à une mauvaise explication. Ce modèle est plus économe en temps et moyens. Mais il risque induire l'élève de ne pas remettre en cause l'ancienne connaissance pour l'interférer systématiquement avec la nouvelle.

2.2.3.2. Le modèle béhavioriste

Le modèle béhavioriste de l'animation pédagogie se base sur l'ignorance de ce qui se passe dans la tête de l'élève qui est assimilé à une boîte noire. L'enseignant se concentre seulement sur les comportements observables et mesurables de l'apprenant en utilisant des questions ou exercices pour résoudre le problème. Il a pour rôle de définir les différents objectifs, ainsi que de mettre en place des exercices permettant à l'élève de passer graduellement de l'état d'une connaissance initiale à une connaissance finale. L'erreur de l'élève est un bogue lié à des absences de renforcement ou à une conception insuffisante des sous objectifs décomposés. L'apport de ce modèle est que l'enseignant reste attentif à l'évolution individuelle de l'élève en proposant des exercices adaptés. Mais les objectifs découpés cachent la vision d'ensemble, ce qui rend parfois l'élève incapable de réussir toutes les étapes pour atteindre l'objectif fixé.

2.2.3.3. Le modèle socioconstructiviste

Le modèle socioconstructiviste de l'animation pédagogique est une approche de pédagogie fondée sur la vie sociale des élèves au sein d'un groupe approprié. La connaissance

se construit et passe par une interaction entre l'élève, la situation d'enseignement et les acteurs de la situation (apprenants et enseignant) par le biais de résolution de problèmes dans une perspective de développement d'une compétence déterminée chez les apprenants. L'esprit de l'élève ou apprenant n'est jamais vide de conceptions et l'interaction sociale entre sujet, objet, et autre constitue un médium d'apprentissage. L'enseignant ici est un médiateur ou animateur stratégique qui organise un milieu scolaire propice pour l'apprentissage. Les élèves construisent activement leurs savoirs par le biais d'interactions dynamiques et de travail collectif en groupe. Leurs erreurs sont des éléments constitutifs de l'apprentissage.

Ce modèle est d'une très grande efficacité puisqu'il prend en considération les interactions, les représentations des élèves et permet de donner du sens aux connaissances. Mais il reste coûteux en temps. L'élève ne devient pas social, il l'est naturellement (en temps qu'être humain) et c'est au travers des progrès de sa socialisation qu'il s'individualise.

Au demeurant, dans ce chapitre, après avoir fait une revue critique de la littérature sur les variables de notre étude qui nous a permis définir les termes clés, nous avons mis en exergue les fondements théoriques qui ont soutendent l'animation pédagogique en contexte d'APC et l'auto-efficacité des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage.

CHAPITRE 3 : APPROCHE METHODOLOGIQUE

Pour Grawitz (2004, p.274), « la méthodologie est la science qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique ». Dans une recherche scientifique, la méthodologie exprime l'ensemble des procédés et des techniques mis en exergue pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats (Fonkeng, Chaffi et Bomba, 2014, p. 83). Ainsi, tout travail de recherche nécessite une bonne méthodologie afin de parvenir aux objectifs fixés dès le départ.

Dans ce chapitre, nous abordons la méthodologie. Nous allons d'abord commencer par la formulation des hypothèses de recherche à la suite d'une opérationnalisation de la variable dépendante et de la variable indépendante. Il sera ensuite question de présenter les démarches mises en œuvre dans le but de vérifier si nos prédictions de départ sont acceptables. Dans l'optique de tester les hypothèses d'une auto-efficacité des enseignants via l'animation pédagogique en contexte d'APC, nous allons adopter une méthodologie adéquate et appropriée dont l'importance n'est plus à démontrer car comme l'a si bien relevé Bomba (1991, p.95), « une bonne problématique, un bon objet de recherche ne prennent véritablement sens dans une démarche scientifique que par une méthodologie d'approche bien édifiée et bien structurée ». Ainsi, nous présenterons et justifierons en même temps, le site de l'étude, la population, l'échantillon et l'échantillonnage, la méthode et les outils de collecte des données, les techniques de présentation, d'analyse et de prise de décision quant à la validation des hypothèses de l'étude. En d'autres termes, il est question ici de définir la démarche à suivre, la façon dont cette recherche sera menée.

3.1. Formulation des hypothèses de recherche

3.1.1. Rappel de la question principale de recherche

Pour notre étude, nous avons énoncé comme question principale : comment l'animation pédagogique influence-t-elle l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public ? en d'autres termes comment peut-on, en contexte d'APC, améliorer l'auto-efficacité des enseignants de l'enseignement secondaire public à travers l'animation pédagogique ?

3.1.2. Hypothèses de recherche et variables de l'étude

Pour Rossi (1980.p.17), l'hypothèse « définit les effets des variables sur le comportement ». C'est donc la ligne directrice qui oriente le chercheur en établissant une relation entre les variables. La présente étude rappelle que cette hypothèse dans le sillage de la congruence est une réponse provisoire à la question principale. Par rapport à la présente étude,

l'hypothèse générale de recherche qui nous a permis de mener notre étude se formule de la manière la suivante : « une animation pédagogique bien planifiée et appliquée en contexte d'APC influence de façon significative l'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun ».

3.1.3. Opérationnalisation des variables et leurs indicateurs

Une variable est une caractéristique qui peut supposer plus d'un ensemble de valeurs auxquelles il est possible d'attribuer une mesure numérique. On distingue les variables indépendantes ou explicatives et les variables dépendantes ou expliquées.

L'opérationnalisation de nos différentes variables d'étude est la pierre angulaire de la présente étude. En effet, cette phase majeure du travail permet d'évaluer de manière empirique les hypothèses de recherche formulées. Pour Thiétard, l'opérationnalisation des variables de recherche vise « à déterminer les indicateurs ou les instruments nécessaires à la traduction d'un concept » (Thiétard et al., 2007, p. 173).

A partir de l'hypothèse de recherche, nous avons fait ressortir deux variables : une variable indépendante et une variable dépendante

- La variable indépendante est « l'animation pédagogique en contexte d'APC »
- La variable dépendante quant à elle est : « l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun »

3.1.3.1. Variable dépendante

La variable dépendante est la variable dont l'expérimentateur cherche à observer les éventuelles variations en fonction des variables indépendantes qu'il tient sous son contrôle. Pour notre étude, la VD est « l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ».

L'opérationnalisation de la VD s'est faite à partir de la TSES. La TSES est une échelle de mesure de l'auto-efficacité des enseignants plus proche de la théorie de Bandura (1997) qui a été conçue par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) pour mieux refléter les types de tâches auxquelles les enseignants doivent faire face. Les analyses factorielles ont mis en évidence trois sous-échelles :

- (a) L'efficacité dans l'engagement des étudiants (EEE) : motivation des élèves,
- (b) L'efficacité dans les stratégies d'enseignement (ESE) : stratégies mises en place pour répondre aux besoins de tous les élèves
- (c) L'efficacité dans la gestion de la classe (EGC) : gestion des comportements et discipline).

Etant donné que nous sommes en contexte d'APC où l'apprentissage est centré sur l'élève, nous allons choisir des items des sous-échelles (a) et (b) pour construire notre questionnaire de recherche.

3.1.3.2. Variable indépendante

Nous entendons par variable indépendante, un paramètre ou une caractéristique pouvant prendre au moins deux valeurs différentes dont la variation influence la valeur d'une ou de plusieurs autres variables qualifiés de variables dépendantes

La variable indépendante est la variable explicative sur laquelle le chercheur prend appui et qui correspond au phénomène manipulé. C'est une caractéristique de l'environnement physique et/ou social qui, par suite d'une intervention ou d'une manipulation pratiquée par le chercheur prend certaines valeurs afin que son impact sur certains comportements soit évalué.

Pour notre étude, la VI est « l'animation pédagogique en contexte d'APC ».

- **Analyse thématique : du facteur principal aux facteurs secondaires**

Il s'agit ici entre autre de visualiser les aspects de l'animation pédagogique en contexte d'APC et de son impact sur l'auto-efficacité des enseignants. Les difficultés de l'application de l'APC comme nouvelle approche pédagogique dans l'enseignement secondaire au Cameroun ne sont pas restées inaperçues et sont d'origines diverses. Elles ont trait à :

- ◇ **Les représentations que se font les enseignants sur l'APC**

En Sciences de l'éducation, la représentation peut être considérée comme un des moyens à partir desquels se structurent les comportements d'enseignement et d'apprentissage. Elle constitue selon Donnay et Charlier (1991), un instrument de perceptions de la réalité, orienteur des conduites. Une réalité qui, selon Abric (1997), est appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. La représentation constitue donc « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1994).

Les représentations selon Abric (2001), ont différentes fonctions parmi lesquelles nous pouvons mentionner la fonctions d'interprétations et de construction de la réalité. A cet effet, elles permettent entre autres d'intégrer de nouvelles données au cadre de pensées des

individus, de comprendre et d'expliquer la réalité et la vie quotidienne, de définir l'identité et la sauvegarde du groupe tout en guidant les comportements et les pratiques, de justifier les prises de position, des attitudes et des comportements une fois réalisés.

Pour notre étude, les représentations seront considérées selon leurs fonctions d'interprétation et de construction de la réalité, mais aussi en fonction de l'orientation des conduites et des comportements ainsi que celles de justification de pratiques. En effet, l'adoption de l'APC est considérée par de nombreux acteurs de l'éducation comme une réforme imposée et non négociée, et de ce fait, chaque acteur se fait une représentation de la chose et prend position. C'est ainsi que les enseignants seront interpellés par leurs représentations pour interpréter le changement prescrit par la réforme, mais aussi pour expliquer leurs points de vue ainsi que leurs pratiques pédagogiques et le comportement d'autres enseignants.

◇ **Les compétences techniques de l'enseignant**

Si enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de la vie, ce ne peut être qu'en s'inscrivant dans un processus de développement progressif et intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être incarnés dans les compétences professionnelles dans leur contexte d'exercice. En effet, l'adoption de toute réforme nécessite un certain niveau de maîtrise du dit changement et un certain niveau de compétences acquis en la matière. L'APC vient remplacer une méthode pédagogique en place depuis des décennies et qui est déjà assimilée par les différents acteurs en place. Les enseignants dans les écoles normales ont été formés selon l'APO et à leur sortie continue d'exercer selon la méthode avec laquelle ils ont été formés. Pour des raisons de nécessité, il surgit une réforme curriculaire et dont tous les acteurs doivent faire face.

Plutôt que des maîtres, les enseignants deviennent des techniciens en éducation. A cet effet, Muler (2008) pense qu'il doit développer trois qualités, à savoir l'« utilisateur » qui doit développer comme compétence l'utilisation des TICE, le « réalisateur » qui doit développer comme compétence l'utilisation de l'audiovisuel, la mise en œuvre des outils pédagogiques et la préparation des sorties et stage ; et enfin la qualité d' « animateur » dont les compétences se situent au niveau de la définition des progressions et la création des outils de travail.

La maîtrise des techniques d'animation devient aujourd'hui une compétence indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage.

◇ Les prérequis des élèves

Les prérequis sont des éléments (savoirs, savoir-faire, ...) qui sont indispensables aux apprentissages prévus. Ils doivent être installés ou rappelés pour pouvoir commencer les apprentissages nouveaux. Ils s'inscrivent dans une perspective cohérente et pertinente de planification et de priorisation et ne sont pas un luxe car à défaut de leur maîtrise, d'autres connaissances ne peuvent être construites et apprises. Sans prérequis, il y aura toujours ce sentiment, cette sensation, ce constat du non achevé didactique. Beaucoup d'efforts pédagogiques et professionnels (préparations, corrections, régulations, soutien, recherche, ...) pourraient être ainsi déployés, mais sans résultats palpables, ce qui approfondit davantage chez l'enseignant le sentiment de déception et chez les élèves celui de démotivation et de décrochage cognitif.

Il est donc essentiel d'envisager avant chaque préparation d'une activité quelconque, les prérequis comme éléments constitutifs de l'activité en question, et partant, adopter une démarche qui faciliterait leur intégration aux activités prévues. Dans le cas contraire, on risque de faire beaucoup de digressions didactiques pour gérer une situation qui se complexifie pour les élèves (explications périphériques, rappels discontinus, ...)

◇ Le matériel didactique

L'APC opte pour une visée plus large et plus complexe des contenus d'E/A. Ces derniers doivent dépasser le stade des savoirs et des savoir-faire. De nouvelles catégories de contenus deviennent ainsi indispensables, comme par exemple des *life skills* et des compétences transversales; les notions introduites en classe se veulent transversales et transposables à d'autres matières et disciplines d'enseignement. Le recours aux situations-problèmes qui permet aux apprenants de démontrer ce dont ils sont capables sert à complexifier les apprentissages. Ceci nécessite un matériel didactique approprié. Nous allons voir l'intervention des TICE (internet, téléviseur, microphone, dictaphone, webcam, ordinateur, mégaphone, tablette, ipad, iphone, poste radio, etc.) dans la formation des jeunes de nos jours dans la majorité de disciplines. Mais la difficulté réside tout d'abord au niveau des enseignants qui soit ne savent pas encore utiliser convenablement les outils recommandés soit ne sont pas formés à mobiliser efficacement les outils en situation de classe.

Par ailleurs, certains matériels tels le téléphone portable (pourtant considéré dans les programmes comme un des outils modernes à exploiter en classe de français par exemple),

restent proscrits dans les établissements scolaires. Le matériel didactique reste une condition sine qua none dans le processus d'apprentissage centré sur l'élève.

◇ **La participation et la coopération des élèves**

L'APC propose une autre vision de l'apprenant. Ici, l'apprenant est le principal acteur du processus de son apprentissage car il évolue dans un environnement stimulant qui lui permet d'acquérir une certaine autonomie. Il est désormais placé au centre des apprentissages. En tant que preneur d'initiatives, il devient capable ainsi de recueillir de nouvelles informations par le biais des nouvelles technologies, en bibliothèques et de les partager avec son entourage.

Ainsi, comme le mentionne le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour l'éducation en France :

« L'élève engagé dans la scolarité devra apprendre à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet, que ce soit dans une situation habituelle ou, plus difficile, dans une situation nouvelle ou inattendue » (MEN, 2005, p.36).

L'APC met les apprenants en activité à partir des situations-problèmes qui leur sont proposées. Elle permet à l'apprenant de mobiliser toutes ses ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui sortent du domaine de la répétition d'un comportement déjà installé. La participation de l'apprenant est active et doit coopérer avec les membres de son groupe d'une part et d'autre part avec l'enseignant assure le processus en donnant des orientations et des directives.

◇ **L'engagement des enseignants**

L'engagement au travail est relié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels répondant aux besoins de la personne de s'identifier à l'organisation ou à sa profession, d'être en relation avec celles-ci ou de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie. Cette forme d'engagement se présente comme le résultat de la force motivationnelle interne de la personne. Mowday, Porter et Steers (1982) pensent que l'engagement organisationnel d'un enseignant se caractériserait par une forte croyance dans les buts et les valeurs de l'école, une volonté d'exercer des efforts significatifs au profit de celle-ci et un fort désir d'en rester membre. Fournier (2019) pense que les marques de

reconnaisances du travail accompli et la possibilité d'actualiser ses connaissances incitent les enseignants à s'engager davantage dans leur travail.

Toutefois, selon Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain cité par Ndoheraho (2014), l'engagement professionnel enseignant peut-être défini comme un :

« Empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance. Il s'actualise également par l'attachement de la personne à sa profession de même que par la poursuite d'une ligne d'activités constante à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps ».

Les enseignants peuvent être engagés à plusieurs niveaux de leur profession, : envers leurs élèves, leur travail, leur équipe d'enseignants, leur école voire leur développement personnel ou professionnel (Cherkowski, 2005 ; Cross, 2003 ; Duchesne, 2004 ; Giraud, 2011).

◇ **L'implication des enseignants**

Le processus d'implication est défini comme l'attachement psychologique et physique d'un individu envers sa tâche et son organisation. Comme le pensent Mowday, Porter et Steer cité par Fournier (2019), cet attachement se traduirait par une forte croyance de l'individu dans les buts et les valeurs de l'organisation, par une volonté d'exercer des efforts significatifs au profit de celle-ci et par un fort désir d'en rester membre. Les travaux de Duchesne et Savoie-Zajac (2005) en sciences de l'éducation ont montré que l'implication des enseignants présentent des facteurs d'engagements d'ordres privés tels qu'aimer les enfants, avoir le soutien des collègues ou de la direction.

Il n'existe pas de profil type d'enseignant impliqué, seules quelques tendances se dessinent en fonction du ressenti de chacun, de son implication au métier et/ou à l'organisation (Fournier, 2015). Certaines dispositions telles les marques de reconnaissances du travail accompli et la possibilité d'actualiser ses connaissances sont susceptibles d'inciter les enseignants à s'engager dans leur travail. Par contre, d'autres conditions non favorables telles que le doute, les difficultés personnelles et les obstacles rencontrés dans la profession auront pour effet d'affaiblir, voire même d'anéantir, cette implication.

◇ La répartition de l'espace-temps

Généralement la réalisation d'une tâche ou d'un projet qu'on a jamais eu à faire nécessite suffisamment de temps. L'élève lui-même doit construire ses connaissances pendant tout le temps cela doit prendre puisqu'il doit nécessairement présenter cette compétence à la fin de cette formation. Les élèves sont appelés à construire activement leurs savoirs par le biais d'interactions dynamiques et de travail collectif en groupe. Ce qui entraîne nécessairement à certains moments la présence des erreurs qui apparaissent comme des éléments constitutifs de l'apprentissage. Il faut non seulement du matériel en quantité suffisante mais aussi du matériel adéquat.

Tableau 3 : Analyse thématique des facteurs secondaires en rapport avec le facteur principal (Résultats issus de la décomposition du facteur principal).

Facteur Principal	N°	Facteurs secondaires	Note					Fréquence de réponses (%)
			1	2	3	4	5	
L'animation pédagogique en contexte d'APC	1	Les représentations que se font les enseignants sur l'APC						50
	2	Les compétences techniques de l'enseignant						62,5
	3	Les prérequis des élèves						60
	4	La participation et la coopération des élèves						62,5
	5	L'engagement des enseignants						60
	6	L'implication des enseignants						67,5
	7	La répartition de l'espace-temps						65,7
	8	Le matériel didactique						60

Source : travaux de terrain, 2021.

• Analyse et interprétation

Les résultats contenus dans le tableau ci-dessus sont obtenus à partir d'un questionnaire administré à 12 enseignants choisis au hasard parmi les enseignants des lycées du Cameroun. Leurs résultats ont été utilisés pour décrire l'existence de relations entre les différents facteurs secondaires et le facteur principal de l'étude. Les quatre premiers facteurs ayant obtenus les pourcentages supérieurs à 60% ont été retenus comme facteurs secondaires qui serviront pour notre étude. Il s'agit de :

- Ce sont ces facteurs qui ont permis de formuler les questions secondaires de recherches de cette étude. En réponse à ces questions, nous avons posé des hypothèses que nous allons vérifier par une étude sur le terrain.
- **Énonciation des hypothèses de recherche**
 - **HR 1** : les compétences techniques de l'enseignant ont une influence sur leur auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public.
 - **HR 2** : la participation et la coopération des élèves a une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public.
 - **HR 3**: l'implication des enseignants exerce une influence sur leur auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public.
 - **HR 4**: la répartition de l'espace-temps d'apprentissage influence l'auto-efficacité des enseignants du secondaire public.

Tableau 4 : Tableau synoptique

Problème de l'étude	Question principale	Questions secondaires de recherche	Objectif de l'étude	Hypothèse générale	Hypothèses secondaires de recherche	Variable de l'étude	Indicateurs	Nombre d'indicateurs	Nombre de questions	Modalités de réponse
Baisse du niveau d'auto-efficacité des enseignants du secondaire public au Cameroun en contexte d'APC	L'animation pédagogique influence-t-elle de façon significative l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public?		déterminer dans quelle mesure une animation pédagogique bien planifiée et appliquée en contexte d'APC influence significativement l'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement secondaire public.	« une animation pédagogique bien planifiée et appliquée en contexte d'APC influence de façon significative l'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement secondaire public ».		VD : l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun	-gestions des relations en classe -suivi des apprentissages -gestion des difficultés -état émotionnel	4	4	1=pas du tout satisfaisant 2=pas satisfaisant 3=ni pas satisfaisant ni satisfaisant 4= satisfaisant 5=très satisfaisant
		QS1 : quelle est l'influence des compétences techniques de l'enseignant sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public?			HS1 : les compétences techniques de l'enseignant ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire p.	VI 1 : les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC	-organisation du travail de classe -maîtrise et utilisation des TIC -mise en œuvre d'une progression différenciée -prise en compte de la diversité des élèves -travail en équipe	5	5	1=pas du tout d'accord 2=pas d'accord 3=ni pas d'accord ni d'accord 4= d'accord 5=très d'accord
		QS2 : quelle est l'influence de la participation et la collaboration des élèves sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire?			HS2 : la participation et la coopération des élèves a une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire.	VI 2 : la participation et la coopération des élèves en contexte d'APC	-réactivité -expression orale -interactions -dynamisme -motivation	5	5	1=pas du tout d'accord 2=pas d'accord 3=ni pas d'accord ni d'accord 4= d'accord 5=très d'accord
		QS3 : quelle est l'influence de l'implication des enseignants sur leur propre auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public ?			HS3 : l'implication des enseignants exerce une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire.	VI 3 : l'implication des enseignants en contexte d'APC	-attachement à l'établissement -attachement au travail -suivi des élèves en difficulté -temps de travail supplémentaire	5	5	1=pas du tout d'accord 2=pas d'accord 3=ni pas d'accord ni d'accord 4= d'accord 5=très d'accord
		QS4 : quelle est l'influence de la répartition de l'espace-temps sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public ?			HS4 : la répartition de l'espace-temps d'apprentissage influence l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire.	VI4 : la répartition de l'espace-temps d'apprentissage en contexte d'APC	-période -retard -adéquation avec le programme -équité	4	5	1=pas du tout d'accord 2=pas d'accord 3=ni pas d'accord ni d'accord 4= d'accord 5=très d'accord

Source : travaux de l'auteure, 2022

3.2. Devis de l'étude

Selon Fortin le devis de l'étude désigne « un plan qui permet de répondre aux questions ou de vérifier des hypothèses et qui définit des mécanismes de contrôle ayant pour objet de minimiser les risques d'erreur » (Fortin, 2005, p. 171). Pour dire que le devis de recherche doit être compris comme une organisation globale dont le but est de structurer l'observation permettant sur le terrain de confirmer ou, dans le cas contraire, infirmer une hypothèse de recherche. Il est ainsi primordial de mobiliser toutes les ressources nécessaires afin que ce devis soit clairement défini et structuré de manière cohérente dans ses différentes composantes.

Le devis de recherche doit donc toujours cadrer avec les objectifs de l'étude. En conséquence, pour cette étude, il est important de rappeler que son objet principal est de déterminer l'influence de l'animation pédagogique en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Ainsi, notre étude sera sous-tendue par un devis corrélationnel ou explicatif dans la mesure où il permet de montrer le lien d'influence entre les variables distinctes de l'étude (Fortin, 2006). Nous avons fait le choix du devis corrélationnel pour plusieurs raisons.

La première raison qui a motivé notre choix est la volonté de pouvoir observer l'influence de l'animation pédagogique en tant que volet pratique et majeur du rendement des enseignants et par ricochet leur auto-efficacité au sein des instances éducatives de l'enseignement secondaire du Cameroun. C'est-à-dire que notre posture dans le cadre de ce travail est celle de chercheur passif dont le rôle est d'observer objectivement et donc de manière impartiale la réalité concernée sans influencer ni les acteurs ni le milieu étudié. Le choix d'une étude de cas est justifié lorsqu'« une question de type « comment » ou « pourquoi » se pose sur un ensemble d'événements contemporains sur lesquels le chercheur n'a que peu ou aucun contrôle » (Yin, 2009, p. 10). Nous sommes partis du postulat selon lequel « la connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux. Elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme et de mieux comprendre les différentes formes d'organisation sociale » (Gravel, 1978, p. 6). Le rappel a été fait aux participants sur l'aspect purement scientifique de ce devis qui tente d'expliquer un phénomène de rendement en milieu éducatif.

La deuxième raison qui justifie le choix du devis corrélationnel ou explicatif est étroitement liée à la première raison sus-évoquée. En effet, par une approche essentiellement

empirique, il sera question d'observer dans son environnement naturel l'auto-efficacité des enseignants sous l'angle de l'animation pédagogique en contexte d'APC. Par ailleurs, il est nécessaire de préciser que la collecte des données aura lieu après les faits. Autrement dit, notre enquête par le biais de questionnaire transmis aux participants fera un sondage sur la perception de ces derniers relativement à des situations antérieures.

Au demeurant, nous noterons que le devis corrélationnel ou explicatif sur lequel s'est porté notre choix n'est pas infaillible. Il comporte effectivement des forces et des faiblesses concomitamment du point de vue de sa validité interne et de sa validité externe. Il est donc question de prendre en compte ces forces et ces limites en mettant en relief l'analyse que Thiétard (2007) en fait. Pour ce dernier, il est capital dans le choix de n'importe quel devis de recherche de questionner la rigueur et la capacité de généralisation des conclusions de la recherche menée.

3.2.1. La validité interne du devis explicatif

La validité interne d'un devis de recherche « consiste à s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats générés par l'étude » (Thiétard et al., 2007, p. 287). Lamarche s'appuyant sur les travaux de Sekaran (2003) précise alors que « la validité interne pose la question suivante : dans quelle mesure l'activité d'observation permet d'être certain que les relations observées sont vraies, que c'est effectivement la variable indépendante observée qui fait varier la variable dépendante et pas une autre variable non-observée ? » (Lamarche, 2012, pp. 50-51). Dans le cas d'espèce, la validité interne du devis de la présente étude reposera sur le fait que l'animation pédagogique en contexte d'APC exerce effectivement une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

3.2.2. La validité externe du devis explicatif

Thiétard (2007) soutient que la validité externe « examine les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation des résultats d'une recherche ». Ce type de validité questionne l'activité même d'observation. Il s'agit, en effet, dans la logique de Sekaran (2003), de voir si les résultats obtenus de façon spécifique à travers les activités d'observation peuvent être transposées et vérifiées dans d'autres milieux, d'autres échantillons de population ou encore d'autres environnements ou réalités organisationnelles. On parle alors d'une capacité de généralisation ou d'universalisation des conclusions de l'étude. De plus, il est important de noter qu'il existe d'autres limites en lien avec le devis

corrélationnel ou explicatif. Celles-ci sont elles-mêmes étroitement liées à la fois à la nature des analyses statistiques convoquées par ce type de devis ; sans oublier les analyses corrélationnelles qui en définitive influencent la validité interne du devis. En effet, l'approche corrélationnelle se veut plus poussée dans la compréhension d'un phénomène, bien au-delà de la simple observation de celui-ci. Or, une simple corrélation statistique, trop superficielle par essence, n'aide pas véritablement à établir les diverses relations entre les variables de l'étude. Dès lors, une simple corrélation statistique pourrait par exemple trouver une autre cause ou motif à l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public à l'instar du leadership organisationnel du chef d'établissement. Au final, les éventualités sus-citées amènent à être davantage attentif à la construction de l'outil de collecte des données afin d'éviter justement de mettre en relief des corrélations erronées entre des variables n'entretenant, dans les faits, aucun rapport notamment de cause à effet. Cette attention particulière est déterminante pour la validité interne de l'étude qui dans le cas contraire peut être remise en question (Thiétard et al., 2007).

3.3. Le terrain de l'étude

Le site de l'étude est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population concernée par les objectifs visés et les hypothèses de recherche à tester (Fonkeng et al. 2014, p.83). Pour ce faire, nous choisissons l'étude de cas, car elle est importante pour répondre à des problèmes se rapportant à des phénomènes globaux et permet de comprendre les raisons d'une situation qu'on a du mal à contrôler (Yin, 1994). La nature et la complexité de la problématique dont il est question dans notre recherche nous amènent à chercher à comprendre les faits tels qu'ils se déroulent sur le terrain. Nous avons donc choisi comme site de notre étude le Lycée Bilingue de Gouache – Bafoussam.

Le Lycée Bilingue de Gouache est un établissement de l'enseignement secondaire général bilingue situé dans la région d'Ouest, plus précisément dans le département de la Mifi, arrondissement de Bafoussam III. Cet établissement repose dans un quartier de la ville appelé Gouache situé à l'ouest de Kouogouo, et au nord de Tokèt, et ayant une densité moyenne de la population en majorité jeune et reconnu pour son grand calme.

La présence d'un commissariat de sécurité de police du 3ème arrondissement situé à moins de 100m et à moins d'un km et d'un hôpital, constituent un gage pour la sécurité de cet établissement. Il est aussi à noter que le Lycée Bilingue de Gouache se situe dans milieu très calme et propice pour l'apprentissage ; on peut y observer non loin de l'établissement de

nombreux autres établissements tels que l'ENIEG de Bafoussam. Le Lycée bilingue de Gouache est localisé sur trois sites: le site principal abrite les classes d'examen, le site B qui comporte les bâtiments de sixième et cinquième et localisé à Congelcam et le troisième site situé dans les locaux de l'ENIEG de Bafoussam abrite les classes de quatrième et seconde.

Tableau 5 : coordonnées du Lycée Bilingue de Gouache

Région	Ouest
Département	Mifi
Arrondissement	Bafoussam III
Coordonnées	5° 29' 16,9" nord et 10° 23' 37,6" est
Superficie	9 300 ha = 93 km ²
Population	16 681 (2005) 42 535 hab.1
Densité de la population	457 hab./km ²
Adresse postale	B.P. 1268
Téléphone	/
Email	lybigouache2013@yahoo.fr

Source : travaux de terrain, 2021

L'établissement fut créé sous Décret n°99/728/PM du 03 septembre 1999 et la date d'ouverture est le 26 avril 2000 sous décision n°110/A/501/MINEDUC/CAB comme CES. Et c'est le 20 août 2006 qu'il a été hissé au rang de Lycée avec pour code 1369. Le Lycée Bilingue de Gouache abrite environ 5430 élèves (2034 au 1er cycle et 1795 au 2nd Cycle section francophone et 1151 au 1er cycle et 450 au 2nd cycle section anglophone), 33 personnels administratifs, 114 enseignants et 10 personnels d'appui. Cet établissement comporte également 92 divisions, 60 salles de classe à Cycle Complet bilingue.

3.4. La population de l'étude

3.4.1. Population cible

La population cible englobe l'ensemble des individus répondants aux critères généraux de l'étude (Tsafack, 2007). Le terme population cible désigne les personnes auprès de qui nous pouvons obtenir un résultat étendu au sens général du terme. Ainsi, notre population cible est constituée des enseignants des établissements d'enseignement secondaire public du Cameroun.

3.4.2. Population accessible

La accessible est celle qui, dans un ensemble vaste d'individus de population cible est à la portée de chercheur et peut aisément rendre l'étude effective. Notre population accessible est constituée des enseignants qui interviennent au Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam.

3.5. L'échantillon et l'échantillonnage

La sélection des répondants au sein de la population de référence a été effectuée selon une approche probabiliste. La méthode probabiliste consiste à sélectionner un échantillon représentatif de la population de référence à des fins d'inférence statistique et de validité externe. Cette approche est la plus robuste car elle permet de généraliser les résultats de l'échantillon à la population de référence dans son ensemble (Thiétard et al., 2007).

La taille de l'échantillon d'une étude est un facteur déterminant pour obtenir des données fiables à propos d'une proportion dans une population (Magnani, 2001). La fiabilité des données n'étant jamais absolue, il est prudent de déterminer l'intervalle de confiance et la marge d'erreur. Plus l'intervalle est petit, ou plus la marge d'erreur est faible, plus la taille de l'échantillon devra être grande afin de fournir une valeur plus juste de cette proportion dans l'ensemble de la population étudiée.

Notre échantillon est constitué des 114 enseignants qui sont en activités au Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam pendant la période que nous menons notre enquête.

3.6. La collecte des données

Cette recherche est basée sur l'utilisation de trois principales sources de données de façon à obtenir le maximum et une concordance des données recueillies, et d'atteindre une forme de triangulation. La logique de la triangulation permet d'augmenter la validité et la fiabilité (Singleton, 1999 ; Patton, 1990).

3.6.1. La recherche documentaire

La recherche documentaire a constitué la première étape de notre investigation. Il nous a paru indispensable de parcourir les écrits relatifs à l'auto-efficacité des enseignants en général et au lien entre elle l'animation pédagogique en contexte actuel d'APC dans les établissements d'enseignement secondaire public en particulier, l'enjeu ici étant de mieux comprendre les concepts et les débats épistémologiques sur le sujet. Nous nous sommes portés à la lecture d'un certain nombre de documents utiles pour notre travail. Il s'agit des rapports d'activités, des articles, des thèses et mémoires, des monographies entre autres.

La plupart des ouvrages consultés traitant des questions d'auto-efficacité des enseignants en pédagogie par objectif, il nous a fallu user d'autres moyens pour saisir la réalité de d'auto-efficacité des enseignants en pédagogie par intégration dans les établissements d'enseignement secondaire public. A cet effet, nous avons mené une enquête auprès des enseignants du Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam à travers des entretiens exploratoires avec le personnel et plus tard à travers un questionnaire préalablement bien élaboré. C'est grâce à ce dernier que nous avons collecté les données qui ont fait l'objet d'une analyse et la vérification de nos hypothèses de recherche.

3.6.2. L'observation directe

Selon Berthiaume (2004), l'observation directe repose donc sur le fait de rapporter exactement le comportement observé, avec le moins d'interprétations possibles. Il s'agit ainsi de décrire une séquence de comportements de façon narrative. Les mots utilisés doivent permettre de distinguer ce qui a été observé. L'observation directe est décrite comme une observation où le chercheur est présent sur le terrain. A partir d'une grille d'observation, il note, décrit les comportements des acteurs au moment où ils se produisent, tels que les conduites des élèves et des enseignants en classe. L'observation consiste donc à regarder se dérouler sur une période de temps donnée des comportements ou des événements et à les enregistrer (N'DA, 2002). 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.

3.6.3. Les entretiens exploratoires

Les entretiens exploratoires avaient pour but de recueillir des informations complémentaires sur notre sujet, d'observer les comportements et recueillir le sentiment des enquêtés sur les questions d'animation pédagogique dans leur établissement et plus précisément au sein de chaque département. Pour garder l'objectivité dans notre démarche, nous avons préféré les entretiens individuels.

3.6.4. Le questionnaire

C'est notre principal outil de collecte des données. Il a été élaboré non seulement à partir de la littérature et des entretiens exploratoires que nous avons eus avec le personnel de l'établissement, mais aussi en fonction de nos variables, dépendantes et indépendantes. Pour permettre à nos enquêtés de répondre plus aisément aux questions, notre questionnaire a été anonyme et conçu selon le modèle de Likert. Celui-ci permet à chacun de répondre aux

questions à l'aide d'une échelle de mesure allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) pour les variables indépendantes, puis de 1 (très faible) à 5 (très élevé), pour les indicateurs du rendement scolaire (variable dépendante).

D'autre part, pour rassurer la personne interrogée et obtenir des réponses fiables, nous avons procédé en « entonnoir » en partant des questions les moins engageantes aux questions les plus personnelles et du général au particulier.

3.7. Instrument de collecte de données

3.7.1. Construction du questionnaire

Notre questionnaire qui commence par une introduction est divisée en 6 thèmes dont les 4 premiers sont consacrés à la variable indépendante (relatifs à nos hypothèses de recherche) et le cinquième est consacré la variable dépendante et le dernier est consacré l'identification du répondant.

L'introduction est la partie qui ouvre la porte de notre questionnaire. Elle a pour but de présenter le chercheur, l'objectif de sa recherche afin de motiver les répondants et l'intérêt manifeste de chacun d'eux en leur garantissant l'anonymat et la bonne utilisation des informations qui seront collectées.

Section 1 : questions relatives à la variable indépendante

Elle est la partie fondamentale de notre questionnaire. Elle est constituée de 20 items repartis en 4 thèmes.

✓ Thème 1 : Items relatifs à la première hypothèse

La première hypothèse de notre étude stipule que « les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ». En effet, avec l'adoption de la nouvelle approche pédagogique qui est la pédagogie par intégration, l'enseignement se retrouve dans une posture qui lui nécessite de nouvelles capacités pour assurer l'apprentissage chez les élèves: l'organisation de la classe, la prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux des élèves, l'intégration et la coopération avec les différentes parties prenantes de l'éducation, etc. Le développement de nouvelles capacités chez l'enseignant implique une modification plus ou moins conséquente de l'auto-efficacité de ce dernier. Cette sous partie est constituée de 5 items permettant aux répondants d'exprimer leur avis à propos de l'influence des compétences techniques de l'enseignant dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun en contexte d'APC sur leur auto-efficacité. En exprimant leur accord ou

leur désaccord par rapport à chaque item, nous essayerons de comprendre le sentiment des répondants sur les questions. Ces items laissent la latitude aux répondants qui sont les enseignants de donner leur point de vue sur le fait que les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

✓ **Thème 2 : Items relatifs à la deuxième hypothèse**

Comme deuxième hypothèse de notre recherche, nous avons postulé qu'il existe un lien entre la participation et la coopération des élèves et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Cette sous partie est constituée de 5 items ; lesquels visent à recueillir l'avis des répondants sur la participation et la collaboration des élèves au cours d'une animation pédagogique en contexte d'APC et son influence probable sur l'auto-efficacité des enseignants. En effet, dans l'enseignement secondaire public, la pédagogie par intégration adoptée avec la réforme curriculaire met l'élève au centre des apprentissages ; c'est l'élève lui-même qui construit ses connaissances. Il doit de ce fait être plus participatif qu'avant et coopératif non seulement avec ses camarades mais aussi avec l'enseignant qui lui sert de guide dans la construction de ses savoirs. Les questions proposées sous ce thème ont pour but d'interroger le dynamisme des élèves pendant le cours, les interactions entre eux, leur expression orale, leur réactivité pendant les séances d'enseignement/apprentissage. Ainsi, en répondant à ces items, les enquêtés donnent leurs avis sur l'influence de la participation et la coopération des élèves pendant une séance d'enseignement/apprentissage sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

✓ **Thème 3 : Items relatifs à la troisième hypothèse**

Dans cette sous partie, nous avons une série de questions relatives à l'implication des enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette sous partie constituée de 5 items permet de mettre en exergue l'intensité du lien qui existe entre l'implication des enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage en contexte d'APC et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. En effet, un enseignant peut être impliqué au travail mais pas dans l'organisation. C'est ainsi que les items proposés dans notre questionnaire visent à évaluer l'implication psychologique, affective et normative, et professionnelle des enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage actuel. Les enseignants, en répondant aux différents items de

cette partie, font ressortir l'intensité de l'implication des enseignants dans le processus enseignement/apprentissage en contexte actuel d'APC et son influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

✓ **Thème 4 : Items relatifs à la quatrième hypothèse**

Dans cette sous partie, il est question de répondre aux items liés à la quatrième hypothèse qui stipule l'influence de la répartition de l'espace-temps en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. L'APC est une méthode pédagogique qui met l'apprenant au centre du processus d'enseignement apprentissage. L'apprenant, dans une série d'essais-erreurs, doit construire ses savoirs. Ce qui nécessite suffisamment de temps pour développer une compétence chez un individu supposé être novice. Face à de nombreuses disciplines auxquelles sont formées les élèves dans les établissements scolaires, la répartition de l'espace-temps devient une équation à plusieurs inconnues qu'il faut résoudre afin que se déroule de manière adéquate et parcimonieuse le processus d'enseignement/apprentissage. Dans une logique de non maîtrise ou de maîtrise partielle de la NAP en application c'est-à-dire la pédagogie par intégration, les plaintes sont évoquées aussi bien par les enseignants que par les IP sur l'insuffisance du temps matériel pour couvrir les apprentissages. Ainsi, les répondants en répondant aux 5 items proposés dans cette sous partie, donnent leurs avis sur l'influence de la répartition de l'espace-temps en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Section 2 : questions relative à la variable dépendante

✓ **Thème 5 : Items relatifs à l'auto-efficacité des enseignants**

Cette sous partie comporte 4 items qui relèvent de l'auto-efficacité des enseignants tiré de la TSES construit par Tschannen-Moran et Hoy (2001). En effet, il existe dans la littérature scientifique de nombreux travaux qui présentent l'auto-efficacité de l'enseignant ou SEP depuis les travaux de Bandura (1971) jusqu'à nos jours en passant ceux de Lecomte (2004) ou encore ceux de Geaudrau (2012). Avec l'adoption de la pédagogie par intégration dans le système éducatif comme approche pédagogique, les enseignants auparavant ayant acquis une certaine maturité et expérience dans l'ancienne méthode pédagogique, se voient questionner leurs niveaux d'auto-efficacité au regard des performances et du rendement scolaires. Il est question ici que les répondants qui sont les enseignants sur le terrain donnent leurs avis sur l'auto-efficacité des enseignants dans le contexte actuel des pratiques d'APC dans le processus

d'enseignement/apprentissage. Cela va permettre de faire un lien avec l'animation pédagogique en contexte d'APC et son influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Section 3 : Identification des répondants

✓ Thème 6 : Données sociodémographiques des répondants

Le sixième et dernier thème de notre questionnaire a pour vocation de relever quelques caractéristiques du répondant ou données sociodémographiques du répondant à savoir son genre, son âge, et son expérience professionnelle.

En fin de compte, notre questionnaire de recherche qui est destiné aux enseignants aura six thèmes dont cinq thèmes pour les questions relatives aux différentes variables de l'étude et un thème pour l'identification du répondant. Il serait important de noter que ce questionnaire est constitué uniquement des questions avec échelle d'attitude.

3.7.1.1. Validité et fidélité du questionnaire

Toute collecte des données sur le terrain est conditionnée par la vérification à la fois de la fidélité et de la validité des instruments de mesure à utiliser (Thiétard et al., 2007). Ainsi, parler de fidélité d'un instrument de mesure revient à « établir et vérifier que les différentes opérations d'une recherche pourront être répétées avec le même résultat par des chercheurs différents » (Thiétard et al., 2007, p. 281). Il faut par conséquent dans la collecte des données mettre un accent particulier sur une réduction optimale de l'erreur aléatoire comme le souligne Fortin (2005). Généralement, l'erreur dite aléatoire est corollaire à des aspects subjectifs et ponctuels des dispositions physiques, physiologiques et psychosociologiques du répondant.

Autrement dit, la mauvaise construction de l'instrument de collecte peut également mener à la survenue de ce type d'erreur c'est-à-dire qu'une mauvaise formulation des items en l'occurrence peut conduire le participant à commettre une erreur aléatoire. Cette dernière pourrait découler « des facteurs subjectifs (fatigue, humeur, faim etc.) ou extérieurs (chaleur, distraction, etc.), au manque de clarté des énoncés et à des variations dans l'utilisation des instruments de mesure (addition ou soustraction de questions, changement de personnel, erreurs dans l'enregistrement des données). » (Fortin, 2005, p. 280).

✓ La fidélité des instruments de mesure de notre étude est garantie par le fait que ces instruments ont préalablement fait leur preuve dans les travaux antérieurs qui nous ont

inspirés. En effet, chacun de ces instruments s'est avéré pertinent comme outil de collecte des données empiriques successivement dans les études de Folger et Konovsky (1989), Sanchez, Truxillo et Bauer (2000) pour ce qui est notamment de la pertinence des objectifs de rendement avec un α de Cronbach = 0,924. Pour ce qui est du processus d'évaluation du rendement, cet instrument de mesure a été emprunté aux travaux de Colquitt et al. (2001) et sa fidélité mise en relief par un α de Cronbach de même valeur que l'instrument précédent. Il en est de même du caractère fidèle des instruments portant sur : la politique relative au montant maximum des primes, le sentiment d'équité individuelle et la variable dépendante qu'est l'engagement organisationnel. Par conséquent leur fidélité est largement démontrée.

✓ En ce qui concerne la validité de nos instruments de mesure, le même sérieux a été de mise. En effet, afin de garantir la fiabilité de nos résultats, il a été question de s'appuyer dans la construction des outils de collecte sur des travaux menés antérieurement. Il s'agit des travaux de Thiétard et al. (2007). Pour ces auteurs, la validité d'un instrument de mesure « est reflétée par le degré auquel un outil particulier mesure ce qu'il est censé mesurer plutôt qu'un autre phénomène » (Thiétard et al., 2007, p. 287).

Dans le cas d'espèce, la présente étude a pour objet de mesurer le degré d'influence que l'animation pédagogique en contexte d'APC exerce sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Ainsi nos instruments de mesure ne sont valides que s'ils sont essentiellement axés sur cette problématique et découlent de manière cohérente de l'opérationnalisation des différentes variables de l'étude dont ils en sont les indicateurs. Le caractère juste de nos résultats est donc garanti par le cheminement logique de nos travaux de l'identification du problème à la construction des outils de collecte permettant de recueillir les données empiriques déterminantes dans la compréhension du phénomène étudié.

Par ailleurs, empruntés à des études antérieures où ils ont fait leur preuve, nos instruments de mesure sont valides si nous suivons la logique de Thiétard. Pour cet auteur en effet il est aisé de « valider l'utilisation d'un outil en s'appuyant sur l'existence d'un consensus au sein de la communauté de recherche quant à cette utilisation » (Thiétard et al., 2007, p. 277). :

➤ **Test de fiabilité**

« Un instrument est fiable s'il produit les mêmes résultats toutes les fois qu'il est utilisé pour mesurer un trait ou un concept égalisé à maintes reprises par les autres chercheurs » (Amin, 2005). Ainsi pour notre test de fiabilité, nous avons calculé l'alpha de Cronbach.

L'alpha de Cronbach est un test de fiabilité qui donne la cohérence interne des échelles utilisées ou leur capacité à produire des résultats similaires en cas d'utilisations répétées sur un même phénomène (Grawitz, 1993 ; Roussel et al., 2009 ; Baumard et al., 2003 ; Evrard, Pras, et Roux, 2003) et permet de déterminer la validité du questionnaire. Il traduit le degré de cohérence interne. Selon ces derniers auteurs, l'alpha de Cronbach permet de « mesurer la fiabilité des différentes questions censées mesurer un même phénomène ». Ce coefficient est le plus usité dans les recherches en gestion (Igalens et Roussel, 1998). L'échelle de mesure que nous avons utilisée est l'échelle de Likert qui permet aux répondants de donner le degré d'accord avec chaque item de notre questionnaire. Pour notre étude, nous avons choisi le seuil de 0,7 qui est supérieur au seuil de « 0,6 utilisé pour les recherches exploratoires » comme le préconisent Evrard, Pras, et Roux (2003).

Tableau 6 : valeur de l'alpha de Cronbach (α) pour chaque thème

Thème	Alpha de Cronbach
Les compétences techniques de l'enseignant	$\alpha=0,87$
La participation et la coopération des élèves	$\alpha=0,75$
L'implication des enseignants	$\alpha=0,79$
La répartition espace-temps	$\alpha=0,82$
L'auto-efficacité des enseignants	$\alpha=0,89$

Source : traitement des données à parti de SPSS par l'auteure, 2022.

3.7.1.2. Administration du questionnaire

Thiétard présente cette phase empirique d'une étude comme une approche qui « permet au chercheur de rassembler le matériel empirique sur lequel il va fonder sa recherche » (Thiétard et al., 2007, p. 228). De manière pratique, la présente étude s'est appuyée sur l'administration d'un questionnaire physique auprès des enseignants du Lycée bilingue de Gouache-Bafoussam qui constituaient notre échantillon. Comme relevé plus haut, cette étape déterminante de l'étude n'a pas été aisée du fait du caractère sensible de notre thème de recherche.

Cette méthode d'administration physique du questionnaire offre plusieurs avantages à l'instar de la réduction de l'erreur aléatoire. En effet, au contact des participants physiquement ou par personnes interposées, il nous a été possible d'expliquer dans les détails l'objet de l'étude, ses tenants et ses aboutissements notamment sa portée purement scientifique et la

garantie par ricochet de la confidentialité des répondants. Cette approche a permis en l'occurrence de réduire à la fois les facteurs subjectifs, extérieurs et mieux garantir la clarté des énoncés comme le conseille Fortin (2005). De plus, l'autre avantage qu'offre ce type d'administration du questionnaire est la possibilité d'amener les participants à répondre à tous les items et ainsi éviter de rejeter après les questionnaires mal remplis. Néanmoins, il faut relever que ce contact physique ajouté à la sensibilité de notre sujet d'étude ont pu créer ou du moins amplifier la méfiance de certains enseignants de notre échantillon.

Dans le cas de cette étude, un total de 89 questionnaires a été administré aux enseignants du Lycée Bilingue de Gouache dans la période allant de 02 au 15 décembre 2021. Nous avons obtenu un retour de 75 questionnaires remplis, soit un taux de 84,27%. Le tri à plat nous a permis d'épurer ces questionnaires en rejetant ceux dont toutes les questions n'étaient pas répondues ou étaient illisibles. Le nombre de questionnaires valides finalement retenus est de 72, soit un taux de réponse assez satisfaisant de 80,9%.

Nonobstant les difficultés rencontrées, il est à noter que la sincérité des participants ayant dûment remplis leurs questionnaires est une assurance quant à la fidélité de nos instruments. En effet, leur engouement tributaire à l'intérêt qu'ils ont porté à la présente étude démontre le bienfondé de celle-ci.

3.8. Méthodes d'analyse des données

La méthode peut être un procédé par lequel le chercheur envisage son objet d'étude pour la résolution d'un problème. Elle est un ensemble des différentes stratégies préconisées par le chercheur pour répondre à ses questions des recherches, tester ses hypothèses et atteindre ses objectifs (Fonkeng et al.2014, p.94). Les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de notre questionnaire. Ainsi, pour donner du crédit à nos données nous avons utilisé la statistique descriptive, et la statistique inférentielle grâce au logiciel SPSS dont nous nous sommes servis pour le traitement de nos données.

3.8.1. La statistique descriptive

La statistique descriptive a pour but de faire ressortir les tests de fréquence. Elle permet au chercheur de représenter les propriétés d'un ensemble de données (...) il s'agit davantage de faciliter la visualisation des données, de relever leur structure sous-jacente et d'extraire certaines variables importantes (Fonkeng *et al*, 2014, p.114).

Les analyses descriptives nous permettent de vérifier la pertinence l'animation pédagogique en contexte d'APC et l'auto-efficacité des enseignants.

Par la statistique descriptive, il est possible de calculer la fréquence f_i à l'aide de formule suivante :

$$f_i = \frac{n_i}{x_i} \times 100$$

f_i = fréquence
 n_i = nombre d'individus ayant répondu aux questions
 x_i = effectif total des répondants

Au fait, il est question pour nous de regrouper de toute évidence les caractéristiques des différentes modalités et variables afin de les croiser et obtenir de résultats susceptibles nous permettant de tirer une conclusion.

3.8.2. La statistique inférentielle

Ensuite, nous procédons à un second traitement grâce au logiciel SPSS dans sa version 20.0, sous environnement Windows. Ensuite, nous allons faire analyse de la régression linéaire. Elle permet de mesurer jusqu'à quel point deux ou plusieurs variables sont reliées entre elles. Les techniques utilisées pour mesurer l'intensité d'une telle relation sont appelées des mesures d'association, tandis que les valeurs numériques qui leurs sont assignées sont des coefficients d'association.

- (i) La vérification de l'existence de corrélation significative et de l'absence de multicollinéarité entre les variables

Deux conditions sont essentielles pour réaliser une analyse de régression. La première condition de cette analyse de régression est l'existence d'une corrélation forte entre l'animation pédagogique en contexte d'APC et l'auto-efficacité des enseignants. La seconde condition est celle de l'inexistence d'une multicollinéarité entre les deux variables. Dans une régression, la multicollinéarité est un problème qui survient lorsque certaines variables de prévision du modèle mesurent le même phénomène. Une multicollinéarité prononcée s'avère problématique, car elle peut augmenter la variance des coefficients de régression et les rendre instables et difficiles à interpréter. L'indicateur utilisé est la VIF (Variance Inflation Factor). Il n'y a pas de consensus sur la valeur au-delà de laquelle on doit considérer qu'il y a multicollinéarité. Rodríguez (2010) estime qu'une VIF en dessous de 4 est acceptable et lorsqu'elle est proche de 1 c'est l'idéal.

- (ii) Évaluation de l'ajustement du modèle de régression aux données et de la variabilité expliquée par le modèle de régression

Le coefficient de corrélation R permettra d'attester l'existence d'une corrélation significative entre les deux variables. Un coefficient égal à 1 indique clairement que les deux variables sont significativement en relation, (même valeur obtenue lors de l'analyse des

corrélations). Selon Evrard, Pras, et Roux (2003) des coefficients de corrélation supérieure à 0,5 sont généralement admis comme étant satisfaisantes. Le coefficient de détermination R^2 permettra de mesurer la prédiction de la régression linéaire. Ce coefficient se situe entre 0 (exprime un pouvoir de prédiction faible) et 1 (exprime un pouvoir de prédiction fort voire parfait). Un coefficient de détermination qui est en dessous de 0,3 n'est pas satisfaisant (Evrard, Pras, et Roux, 2003). Traduit en pourcentage, ce coefficient contribue à l'explication de la variabilité du modèle de régression et indique par-là, le pouvoir de prédiction de la variable indépendante sur la variable dépendante. La variation de F associé au modèle est très importante pour expliquer la significativité de la variance de la variable indépendante. Une significativité de F avec $p < 0,05$ est significative et lorsque $p < 0,001$, elle est très significative

(iii) Analyse des résidus et validation des hypothèses

L'examen des résidus est nécessaire pour confirmer la qualité du modèle. Cela est possible à travers le test de Durbin-Watson et l'examen des graphiques. Ce test permet d'évaluer la corrélation entre les résidus et les erreurs. Sa valeur varie entre 0 et 4. Il permet de confirmer ou d'infirmer l'indépendance entre les résidus. Pour s'assurer que les résidus ne sont pas corrélés, la valeur du test de Durbin-Watson doit se situer entre 1,5 et 2,5. Une valeur du test de Durbin-Watson permet de dire à priori que les résidus ne sont pas corrélés et que le modèle de régression est valide. Toutefois, il faut examiner les graphiques pour confirmer et valider cette conclusion. Un nuage de point regroupé autour de la droite de régression permet de valider la qualité du modèle de régression.

En somme, dans le chapitre 3, nous avons décrit l'approche méthodologique adoptée pour la réalisation de cette recherche. Nous avons commencé par une phase préliminaire qui a été consacrée à la présentation du modèle de recherche corrélationnel explicatif et la description de l'échantillon de notre étude. Nous avons à cet effet décrit la méthode de collecte des données. Les données quantitatives ont été collectées à l'aide de questionnaire. Enfin, nous avons présenté notre méthodologie de traitement des données ; d'une part les tests de qualité et de fiabilité pour l'analyse descriptive et d'autre part la régression linéaire pour l'analyse inférentielle à l'aide du logiciel SPSS 20.0.

PARTIE II : CADRE OPERATOIRE, EMPIRIQUE ET ANALYTIQUE

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES SUR LE TERRAIN

Le présent chapitre porte essentiellement sur l'analyse des données de terrain de l'influence de l'animation pédagogique en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Après la présentation l'approche méthodologique au chapitre précédent, il est donc question dans le présent chapitre, comme son nom l'indique à suffisance, de mettre en relief les différents résultats en terme d'analyse statistique issus de la collecte des données empiriques sur le terrain. Ainsi donc, et de manière succincte et successive, nous présenterons dans un premier temps les caractéristiques sociodémographiques de notre échantillon avant d'analyser dans un second temps, les statistiques descriptives en rapport avec nos différentes variables d'étude : les variables indépendantes et la variable dépendante.

4.1. Présentation de l'échantillon

Le tableau ci-dessous présente les résultats descriptifs pour chacune des variables genre, âge, expérience professionnelle et discipline enseignée. L'échantillon est essentiellement féminin qui a un taux de participation à l'enquête de 62,5. 37,5% de participants ont moins de 30 ans d'âge, 44,4% sont compris entre 31 et 40 ans d'âge et 18,1% ont plus de 40 ans d'âge. Quant à l'expérience professionnelle, 62,5% ont moins de 10 ans d'ancienneté dans la profession alors que l'autre partie des participants soit 37,5% ont entre 11 et 20 ans d'expérience professionnelle. Nous avons là des enseignants qui pour la plupart sont impliqués dans les APC depuis qu'ils ont commencé l'enseignement. 50% dispensent les matières littéraires, 37,5% dispensent les matières scientifiques et 12,5% dispensent autres matières (EPS, EVA, LCN).

Tableau 7 : données socio-démographiques de l'échantillon

	Genre	
	Effectifs	Pourcentage
FEMME	45	62,5
HOMME	27	37,5
Total	72	100,0

Age		
	Effectifs	Pourcentage
MOINS DE 30 ANS	27	37,5
31 à 40 ANS	32	44,4
PLUS DE 40 ANS	13	18,1
Total	72	100,0

Expérience professionnelle		
	Effectifs	Pourcentage
0 à 10 ANS	45	62,5
11 à 20 ANS	27	37,5
Total	72	100,0

Discipline enseignée		
	Effectifs	Pourcentage
LITTERAIRE	36	50,0
SCIENTIFIQUE	27	37,5
Autres	9	12,5
Total	72	100,0

Source : travaux de l'auteur, 2022.

4.2. Analyse factorielle

Notre étude a principalement pris en compte quatre dimensions de l'animation pédagogique en lien avec le contexte d'APC actuel à savoir les compétences techniques de l'enseignant, la participation et la coopération des élèves, l'implication des enseignants et la répartition de l'espace-temps. Ces dimensions de l'animation pédagogique en lien avec le contexte d'APC constituent par conséquent, les variables indépendantes de l'hypothèse générale formulée comme suit : une animation pédagogique bien planifiée et appliquée en contexte d'APC influence de façon significative l'auto-efficacité des enseignants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun. Dans ce volet de notre recherche, il s'agit donc de déterminer cette influence en procédant à l'analyse des résultats.

De prime abord, il est important pour mener à bien l'analyse des résultats obtenus, de vérifier par le biais d'une analyse factorielle que les différents participants font la différence entre ces quatre dimensions de la justice procédurale. Ainsi, l'analyse factorielle convoquée a

pour objet « de simplifier des données en mettant en évidence un petit nombre de facteurs généraux ou de dimensions clés » (Thiétard et al., 2007, p. 393). Autrement dit, l'analyse factorielle vise à regrouper les différents items relativement à la variance qu'ils entretiennent entre eux. Thiétard souligne à cet effet qu'« un des moyens les plus répandus et mobilisés pour faciliter l'interprétation et la rotation des facteurs (Thiétard et al., 2007, p. 408). Dans le cas de la présente étude, nous avons fait appel à une rotation de type Varimax. Cette dernière « cherche à minimiser le nombre de variables fortement corrélées avec un facteur donné » (Thiétard et al., 2007, p. 408). Pour dire que ce type de rotation permet de diminuer le nombre des facteurs pour faciliter l'interprétation des données récoltées. Ainsi, et conformément au cadre théorique de la présente recherche, l'analyse factorielle doit mettre en exergue les quatre dimensions de l'animation pédagogique en contexte d'APC susmentionnées.

Tableau 8 : Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	2,187	43,743	43,743	2,187	43,743	43,743	2,050	41,008	41,008
2	1,704	34,080	77,824	1,704	34,080	77,824	1,841	36,816	77,824
3	0,638	12,758	90,582						
4	0,389	7,774	98,356						
5	0,082	1,644	100,000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Source : traitement des données sous SPSS, 2022

Au demeurant, le recours à la corrélation des items a révélé des coefficients de corrélation significatifs. Comme le souligne Thiétard « en règle générale, les corrélations supérieures à 0,30 en valeur absolue sont jugées significatives et celles supérieures à un coefficient de 0,50 sont très significatives » (Thiétard et al., 2007, p. 409). En définitive, l'observation des critères choisis (la règle de Kaiser, la restitution minimum et la corrélation des facteurs), réaffirme l'individualité des quatre facteurs et autorise par ricochet leur analyse de manière distincte.

4.3. Résultats descriptifs

Les tableaux présentent consécutivement la matrice de corrélation et les statistiques descriptives des cinq thèmes étudiés. Ces derniers sont en lien avec les différentes variables de l'étude notamment les quatre variables indépendantes inhérentes à l'animation

pédagogique en contexte d'APC et la variable dépendante que représente l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Dans cette étude, nous avons utilisé effectivement la moyenne, l'écart-type et le coefficient de corrélation afin de comprendre les résultats. La moyenne est une mesure de tendance centrale qui nous permet d'avoir un chiffre résumant la perception moyenne des participants. L'écart-type quant à lui permet de comprendre comment les données sont distribuées. En effet, selon Giard (2003) l'écart-type est utilisé pour déterminer la dispersion qui offre la possibilité de comprendre de quelle manière les données de l'étude sont distribuées. Par conséquent, plus les données sont proches de la moyenne, plus l'écart-type est faible. En ce qui concerne le coefficient de corrélation, Colin note que « le coefficient de corrélation est un chiffre compris entre 1 et -1, qui mesure l'intensité du lien linéaire entre deux variables quantitatives. » (Colin et al., 1995, p. 228). Dans le principe, plus le coefficient se rapproche de 1 ou de -1, plus il existe un lien fort entre les deux variables considérées. C'est ce qui fait dire à l'auteur que « si le coefficient est négatif, cela signifie qu'il existe un lien négatif entre les deux variables » (Colin et al., 1995, p. 228). En d'autres termes, lorsque la valeur d'une variable augmente, la valeur de l'autre variable baisse nécessairement.

Tableau 9 : Matrice de corrélationa

	compétences techniques de l'enseignant	la participation et la coopération des élèves	l'implication des enseignants	la répartition de l'espace-temps	l'auto-efficacité des enseignants
compétences techniques de l'enseignant	1,000	0,583	0,574	-0,336	0,172
la participation et la coopération des élèves	0,583	1,000	0,467	0,101	0,278
l'implication des enseignants	0,574	0,467	1,000	-0,396	0,204
la répartition de l'espace-temps d'apprentissage	-0,336	0,101	-0,396	1,000	0,291
l'auto-efficacité des enseignants	0,172	0,278	0,204	0,291	1,000

a. Déterminant = 0,214

Source : données traitées à partir du logiciel SPSS, 2022.

Le tableau ci-dessus présente la nature de la corrélation entre les différents thèmes. Dans les faits, on constate qu'il y a une corrélation positive entre tous les facteurs susmentionnés et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ainsi qu'il suit :

- Compétences techniques de l'enseignant et auto-efficacité ($r= 0,172$)
- Participation et coopération des élèves et auto-efficacité ($r= 0,278$)
- Implication des enseignants et auto-efficacité ($r= 0,204$)
- Répartition de l'espace-temps d'apprentissage et auto-efficacité ($r=0,291$).

Le déterminant de la matrice de corrélation est non nul (0,214) ce qui nous confirme qu'il n'y a pas multicolinéarité entre des différents facteurs. Par ailleurs, la VIF (Variance Inflation Factor) permet d'établir une multicolinéarité entre les variables. Rodríguez (2010) estime qu'une VIF en dessous de 4 est acceptable et lorsqu'elle est proche de 1 c'est l'idéal. Le tableau ci-dessous nous permet de voir les valeurs de la VIF pour chaque variable. Nous constatons que ces valeurs sont proches de 2 pour les variables « compétences techniques de l'enseignant » et « la participation et la coopération des élèves » et elles tendent vers 1 pour les variables « l'implication des enseignants » et « la répartition de l'espace-temps d'apprentissage ». ce qui vient soutenir le déterminant calculé plus haut et permet de rejeter une hypothèse de multicolinéarité entre les variables de l'étude.

Tableau 10 : Test de multicolinéarité

Modèle	Statistiques de colinéarité	
	Tolérance	VIF
compétences techniques de l'enseignant	0,475	2,103
la participation et la coopération des élèves	0,496	2,014
l'implication des enseignants	0,553	1,809
la répartition de l'espace-temps d'apprentissage	0,647	1,546

Source : traitement des données à partir de SPSS, 2022

L'indice de KMO = 0,371 avec une p-value de 0,013 inférieur au seuil de signification montre que les données sont adéquates et permettent de poursuivre les analyses.

Tableau 11 : Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,559
	Khi-deux approximé	13,128
Test de sphéricité de Bartlett	Ddl	10
	Signification de Bartlett	0,017

Source : traitement des données sous SPSS, 2022

À la suite de la matrice de corrélation, nous pouvons dresser le tableau suivant portant sur les statistiques descriptives. Ces dernières prennent principalement en compte les différentes moyennes et les écarts-types obtenus de notre enquête.

Tableau 12 : Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
compétences techniques de l'enseignant	72	15	23	20,75	2,454
la participation et la coopération des élèves	72	13	24	20,17	3,271
l'implication des enseignants	72	14	22	17,67	2,839
la répartition de l'espace-temps d'apprentissage	72	10	23	18,75	3,720
l'auto-efficacité des enseignants	72	13	18	15,08	1,782

Source : traitement des données sous SPSS, 2022

4.4. Les variables indépendantes

4.4.1. Les compétences techniques de l'enseignant

Le score moyen des participants au sujet des compétences techniques de l'enseignant comme facteurs pouvant influencer l'auto-efficacité de l'enseignant en contexte d'APC s'élève à 20,75. En effet, 86,67% des enquêtés considèrent que les les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC ont une influence sur l'auto-efficacité de l'enseignant tandis 8,34% pensent le contraire et 5% sont neutres. L'écart type (2,454) révèle une variabilité dans la des participants. Le tableau ci-après présente la distribution des données par catégories de réponse.

Tableau 13 : Distribution de données relatives à la variable « compétences techniques del'enseignant ».

Echelle de mesure	Fréquence (%)
Pas du tout d'accord	1,67
Pas d'accord	6,67
Ni pas d'accord ni d'accord	5,00
D'accord	46,67
Tout à fait d'accord	40,00
Total	100

Source : traitement des données sous Excell, 2022

4.4.2. La participation et la coopération des élèves

La moyenne des scores relative à la participation et la coopération des élèves (20,17) indique que les participants considèrent que la participation et la coopération des élèves ont un influence sur l'auto-efficacité des enseignants. A partir de la distribution des données, on constate que plus de 78,33% des participants estiment que la participation et la coopération des élèves en contexte d'APC exerce une influence sur l'auto-efficacité des enseignants. Notons par contre que 13,34% des répondants ne sont pas d'accord avec les énoncés et 8,33% sont neutres. L'écart type (3,271) confirme le fait que les participants ne soient pas unanimes sur cette perception. Le tableau ci-après présente la distribution des réponses des participants.

Tableau 14 : Répartition des données relatives à la variable « participation et la coopération des élèves ».

Echelle de mesure	Fréquence (%)
Pas du tout d'accord	1,67
Pas d'accord	11,67
Ni pas d'accord ni d'accord	8,33
D'accord	38,33
Tout à fait d'accord	40,00
Total	100

Source : traitement des données sous Excell, 2022

4.4.3. L'implicaion des enseignants

La moyenne des scores des participants vis-à-vis de l'implication de l'enseignant en contexte d'APC est de 17,67 avec un écart-type de 2,839. Les enquêtés considèrent à 63,34% que l'implication des enseignants en contexte d'APC a une influence significative sur l'auto

efficacité des enseignants tandis que 16,66% de notre échantillon est contre cet avis et 20% de ces enseignants sont restés neutres. D'où le tableau ci-après qui récapitule les différentes fréquences observées :

Tableau 15 : Distribution des avis des enquêtés sur la variable « implication de l'enseignant en contexte d'APC »

Echelle de mesure	Fréquence (%)
Pas du tout d'accord	5,00
Pas d'accord	11,66
Ni pas d'accord ni d'accord	20,00
D'accord	51,67
Tout à fait d'accord	11,67
Total	100

Source : travaux de terrain, 2022

4.4.4. La répartition de l'espace-temps d'apprentissage

Conformément à l'échelle de Likert que nous avons utilisée comme unité de mesure des différents avis des enquêtés, le score moyen des participants relatif à la variable «répartition de l'espace-temps d'apprentissage » est de 18,75. Cette échelle indique que 53,33 % de notre échantillon est d'avis que la répartition de l'espace-temps d'apprentissage en contexte d'APC a une influence plus ou moins significative sur l'auto-efficacité des enseignants. A contrario, 21,67% des enseignants sollicités estiment que cette répartition de l'espace-temps d'apprentissage en contexte d'APC n'a pas d'influence sur l'auto-efficacité des enseignants. Tandis que 25 % des enquêtés ont adopté une attitude neutre vis-à-vis de l'énoncé. Il n'y a donc pas ici également unanimité dans la perception qu'ont les différents participants. Ce qui explique à suffisance un écart-type de 3,720 obtenu. Le tableau ci-après nous permet d'obtenir les différentes fréquences des réponses des participants.

Tableau 16 : Distribution des avis des enquêtés sur la variable « répartition de l'espace-temps d'apprentissage ».

Echelle de mesure	Fréquence (%)
Pas du tout d'accord	8,33
Pas d'accord	13,33
Ni pas d'accord ni d'accord	25,00
D'accord	18,33
Tout à fait d'accord	35,00
Total	100

Source : traitement des données sous SPSS, 2022

4.5. La variable dépendante

En s'appuyant sur l'échelle de mesure adoptée pour cette enquête, nous avons obtenu un score moyen de 15,08 avec un écart-type de 1,782. Ce score moyen est en lien avec 77,08% des participants qui estiment que le niveau d'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun est influencée par les différents aspects de l'animation pédagogique en contexte d'APC, 16,67% ont affirmé le contraire et 6,25% n'ont pas daigné resté neutre sur le niveau d'auto-efficacité des enseignants. Toutefois, l'écart-type qui s'élève à 1,782 met en évidence une réelle disparité entre les avis des différents participants vis-à-vis de cette variable. Le tableau ci-après indique les différentes fréquences des réponses relatives à ce thème.

Tableau 17 : Distribution des avis des enquêtés sur la variable « auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC »

Echelle de mesure	Fréquence (%)
Pas du tout d'accord	4,17
Pas d'accord	12,50
Ni pas d'accord ni d'accord	6,25
D'accord	50,00
Tout à fait d'accord	27,08
Total	100

Source : traitement des données sous SPSS, 2022

En somme, le chapitre 4 de notre étude, portait principalement sur l'analyse des données empiriques récoltées auprès des enseignants du Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam. Ainsi, dans un premier temps, nous avons mis en exergue les résultats issue l'analyse statistique desdites données. Cette phase a permis ensuite de représenter les différentes statistiques descriptives en lien avec les variables d'étude identifiées en amont. À terme, ce chapitre qui s'achève a été l'occasion de décrire en profondeur la technique d'analyse de notre échantillonnage. Dès lors, le chapitre suivant sera le cadre d'une interprétation des résultats des l'analyse de données. Après ce premier volet du chapitre 5, nous allons discuter et soulever différentes perspectives d'amélioration de l'animation pédagogique en contexte d'APC pour une augmentation de l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

**CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION
ET PERSPECTIVES POUR L'AMELIORATION DE L'AUTO-
EFFICACITE DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE ACTUEL D'APC**

Il est question dans ce chapitre 5 d'éprouver les différentes hypothèses de la présente étude par les connaissances empiriques récoltées à travers l'enquête que nous avons menée auprès de notre échantillon. Il s'agit donc de confronter les résultats de l'analyse des données faite au chapitre précédent aux réalités du terrain révélé par les différentes données collectées.

5.1. Interprétation et vérification des hypothèses

Il s'agit en effet de confronter les réalités du terrain révélé par les différentes données collectées. Il est donc question dans cette articulation dans cette partie d'éprouver les différentes hypothèses de la présente étude par les connaissances empiriques récoltées par le biais de l'enquête que nous avons menée au sein de notre échantillon. Dans les faits, notre enquête a été menée auprès des enseignants du Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam.

Selon Fortin (2006) il est primordial dans le cadre d'une étude en science humaine de vérifier à travers les hypothèses de recherche retenues l'influence effective qu'exercent les variables indépendantes sur la variable dépendante. Lui emboitant le pas, Lefebvre (2011) souligne que la régression linéaire multiple est cruciale dans la vérification de ces hypothèses. Il s'agit en l'occurrence d'identifier « la meilleure relation linéaire entre la variable aléatoire (aussi appelée variable dépendante) et la variable déterministe (aussi appelée variable indépendante) » (Lefebvre, 20011, p. 381).

Concrètement, nous avons effectué quatre régressions à raison d'une pour chacune des variables dépendantes que sont : les compétences techniques de l'enseignant, la participation et la coopération des élèves, l'implication de l'enseignant et la répartition de l'espace-temps d'apprentissage.

5.1.1. L'influence des compétences techniques de l'enseignant sur l'auto-efficacité de l'enseignant

La première hypothèse de recherche pour notre étude stipulait que « les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ».

Figure 3 : Modèle graphique de l'hypothèse de recherche1



Source: travaux de l'auteure, 2022

Par rapport à cette hypothèse de recherche, un certain nombre d'items notamment cinq ont été proposés et soumis à notre échantillon constitué. L'analyse de la régression linéaire multiple (figure 4) nous permet d'observer un lien significatif ($b=0,38$) entre les deux variables que sont les compétences techniques de l'enseignant (VI) et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun (VD). Le coefficient de détermination $R^2=0,028$. Alors le modèle permet d'expliquer seulement 2,8% de la variance de l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Toutefois, le test de Durbin-Watson nous donne une valeur de 2,076 qui permet de dire que les résidus ne sont pas corrélés et le graphique ci-dessous permet de valider le modèle de régression.

Ces résultats de l'analyse de la régression linéaire entre les compétences techniques de l'enseignant et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun soutiennent le test statistique de l'analyse factorielle fait plus haut et montrent une liaison positive très significative entre les compétences techniques de l'enseignant et la performance des établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Ce qui est suffisamment pour confirmer notre hypothèse de recherche 1.

Au vu de cette liaison significative sur l'influence de la VI sur la VD, nous pouvons conclure que l'hypothèse de recherche 1 (HR1) est acceptée.

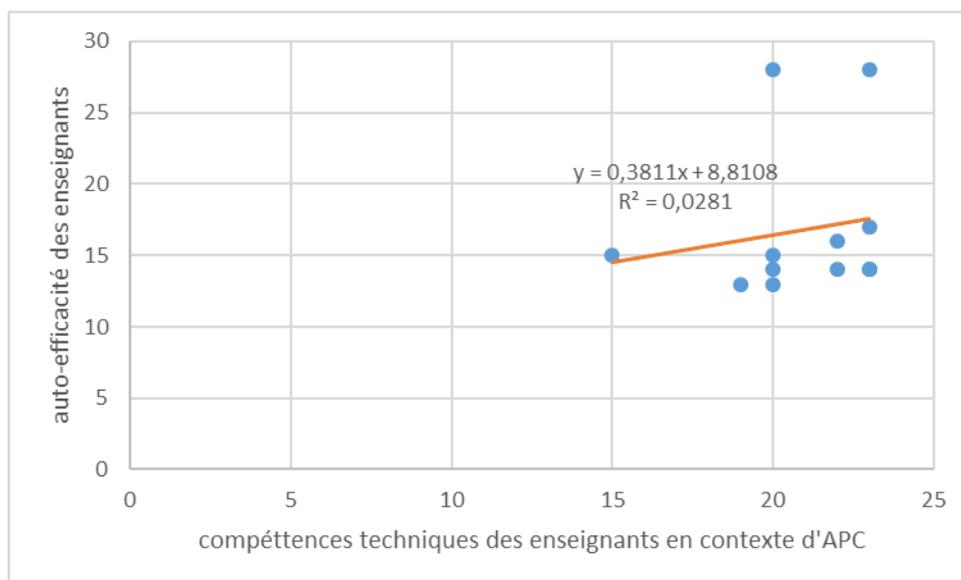


Figure 4 : Graphique de l'analyse de régression linéaire de la variable 'compétences techniques de l'enseignant' comme déterminant de l'auto-efficacité de l'enseignant

Source : traitement des données de terrain à partir d'Excel, 2022

5.1.2. Influence de la participation et la coopération des élèves sur l'auto-efficacité de l'enseignant

Comme deuxième hypothèse de recherche, nous avons émis le postulat selon lequel « la participation et la coopération des élèves en contexte d'APC a une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Figure 5 : Modèle graphique de l'hypothèse de recherche 2



Source : travaux de l'auteure, 2022

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons soumis cinq items à notre échantillon d'étude. L'analyse de la régression linéaire (figure 6) permet d'observer un lien statistiquement significatif ($b=0,46$) entre les deux variables que sont la participation et la collaboration des élèves (VI) et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun (VD). Le modèle permet d'expliquer 7,62% de la variance de l'auto-efficacité des enseignants. Toutefois, le test de Durbin-Watson nous donne une valeur de 1,726 qui permet de dire que les résidus ne sont pas corrélés et le graphique ci-dessous permet de valider le modèle de régression.

Au vu de ce lien non significatif de cette VI sur la VD, nous pouvons conclure* que l'hypothèse de recherche 2 (HR2) est rejetée.

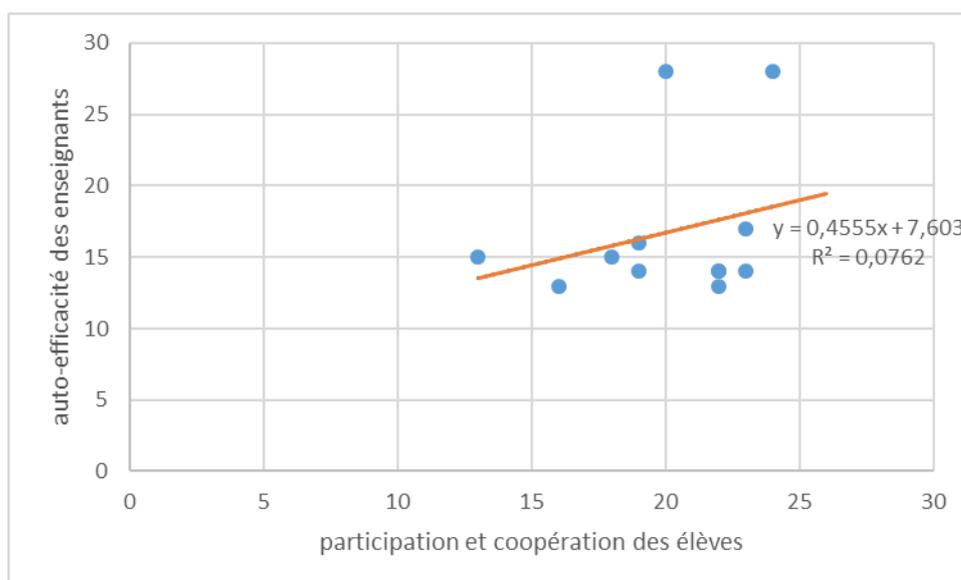


Figure 6 : Graphique de l'analyse de régression linéaire : la participation et la coopération des élèves comme déterminant de l'auto-efficacité des enseignants

Source : traitement des données de terrain à partir d'Excel, 2022

5.1.3. Influence de l'implication de l'enseignant sur l'auto-efficacité des enseignants

Notre troisième hypothèse de recherche était la suivante : l'implication des enseignants en contexte d'APC exerce une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Figure 7 : Modèle graphique de l'hypothèse de recherche 3



Source: travaux de l'auteure, 2022

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons soumis également cinq items à notre échantillon d'étude. L'analyse de la régression linéaire (figure 8) nous permet d'observer un lien significatif ($b=0,32$) entre les deux variables que sont la participation et la collaboration des élèves (VI) et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun (VD). Le modèle permet d'expliquer 2,78% de la variance de l'auto-efficacité des enseignants. Aussi, le test de Durbin-Watson nous donne une valeur de 1,872 qui permet de dire que les résidus ne sont pas corrélés et le graphique ci-dessous permet de valider le modèle de régression.

Au vu d'un lien non significatif de cette VI sur la VD, nous pouvons conclure que l'hypothèse de recherche 3 (HR3) est acceptée.

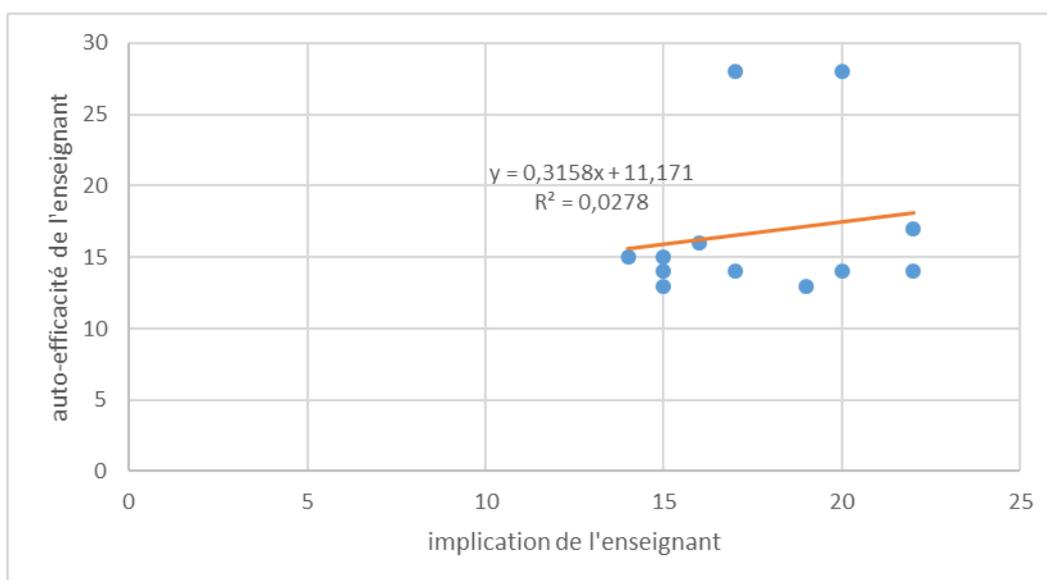


Figure 8 : Graphique de l'analyse de régression linéaire : l'implication de l'enseignant des élèves comme déterminant de l'auto-efficacité de l'enseignant

Source : traitement des données de terrain à partir d'Excel, 2022

5.1.4. Influence la répartition de l'espace-temps d'apprentissage sur l'auto-efficacité des enseignants

Comme quatrième et dernière hypothèse de notre étude, le postulat suivant a été émis : la répartition de l'espace-temps d'apprentissage en contexte d'APC influence l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Figure 9 : modèle graphique de l'hypothèse de recherche 4



Source : travaux de l'auteur, 2022

Pour vérifier cette hypothèse de recherche, nous avons aussi soumis cinq items à notre échantillon d'étude. Les résultats de l'analyse en composante principale des données recueillies sur le terrain ont exprimé un coefficient de corrélation ($r=0,484$) très significatif entre la répartition de l'espace-temps d'apprentissage et l'auto-efficacité des enseignants car il est sensiblement égal à 0,5 comme l'a dit Thiétard (2007).

Par ailleurs, une analyse de la régression linéaire multiple (figure 10) nous permet d'observer un lien significatif ($b = 0,34$) entre les deux variables que sont la répartition de l'espace-temps d'apprentissage (VI) et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun (VD). Le modèle permet d'expliquer 5,71% de la variance de l'auto-efficacité des enseignants. Toutefois, le test de Durbin-Watson nous donne une valeur de 2,463 qui permet de dire que les résidus ne sont pas corrélés et le graphique ci-dessous permet de valider le modèle de régression.

Au vu de ce lien non significatif de cette VI sur la VD, nous pouvons conclure que l'hypothèse de recherche 4 (HR4) est acceptée.

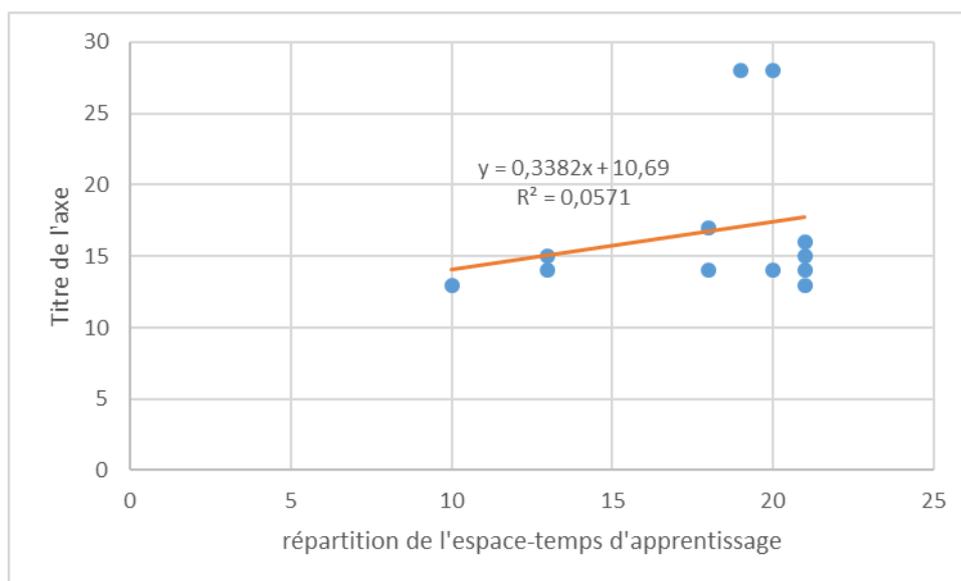


Figure 10 : Graphique de l'analyse de régression linéaire : la répartition de l'espace-temps d'apprentissage comme déterminant de l'auto-efficacité de l'enseignant

Source : traitement des données de terrain à partir d'Excel, 2022

5.2. Discussion des résultats

Pour rappel, l'objectif de la présente étude est de déterminer dans quelle mesure une animation pédagogique bien planifiée et appliquée influence significativement l'auto-efficacité en contexte d'APC des enseignants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun. La recension des écrits menées dans le cadre de l'organisation préliminaire de ce travail, nous a permis d'observer une pléthore de travaux sur l'auto-efficacité des enseignants. Cependant, peu de travaux, pour dire le moins, ont abordé cette auto-efficacité des enseignants sous l'angle de l'animation pédagogique en contexte d'APC qui est une réforme curriculaire récemment adoptée dans le système éducatif camerounais et qui jusqu'ici est la recherche d'un repère solide. En effet, différentes techniques d'animation pédagogiques existent et en fonction de l'approche pédagogique, elles peuvent avoir un impact sur l'auto-efficacité des enseignants. Sachant que malgré la réforme curriculaire qui est l'adoption de l'APC en lieu et remplacement de l'APO, les enseignants sont restés dans le cours comme technique d'animation pédagogique, une technique qui ne sied plus exactement avec le contexte de l'APC où l'apprentissage prime sur l'enseignement et où l'élève lui-même construit ses connaissances car elle met plus en avant le processus d'enseignement par rapport à celui de l'apprentissage.

Ainsi donc, dans le but d'atteindre l'objectif qui sous-tend ce travail, nous avons organisé ce dernier en quatre hypothèses de recherche. Par la suite, nous avons éprouvé

chacune de ces hypothèses par une étude empirique menée au Lycée Bilingue de Gouache-Bafoussam. Au terme de cette enquête, toutes les hypothèses de notre étude ont été confirmées via l'analyse de régression comme le révèle la figure ci-dessous.

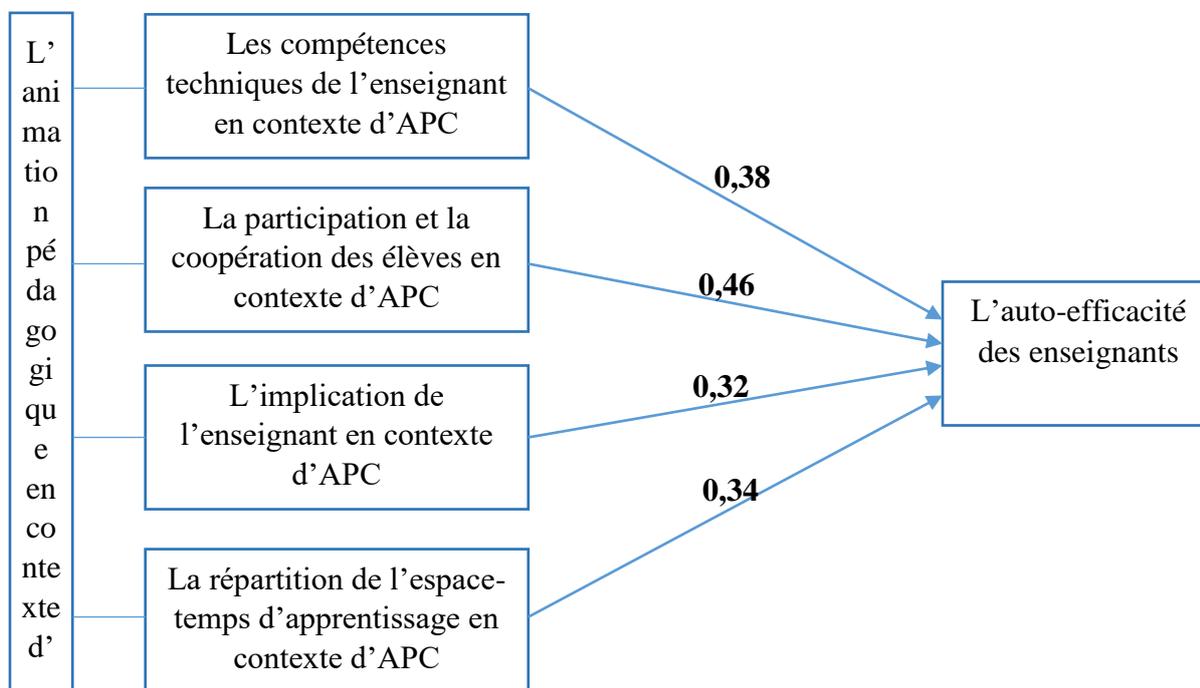


Figure 11 : Récapitulatif des résultats de l'analyse des données

Source : travaux de l'auteure, 2022

5.2.1. Discussion de l'hypothèse de recherche 1

Pour notre étude, la première hypothèse de recherche stipulait que les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Les résultats de l'analyse statistique des données empiriques collectées sur le terrain ont permis de confirmer de cette hypothèse.

Les résultats de l'analyse nous présentent des arguments importants qui permettent de mettre en liaison les compétences techniques de l'enseignant et leur auto-efficacité en contexte d'APC : l'analyse factorielle et l'analyse de la régression linéaire des compétences techniques de l'enseignant comme déterminant de l'auto-efficacité des enseignants ont établi un lien statistiquement significatif entre ces deux variables. Par ailleurs, 86,67% des enquêtés considèrent que les les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC ont une influence sur l'auto-efficacité de l'enseignant tandis 8,34% pensent le contraire et 5% sont neutres. Les fréquences des réponses aux items permettent de mieux comprendre la position des enseignants vis-à-vis de la variable 'compétences techniques de l'enseignants'. A l'item

Q2 « Vous utilisez les TIC et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser vos connaissances », à 100% tous les répondants sont d'accord. Ceci montre que les enseignants sont pourvus de connaissances techniques pour mieux assurer le processus d'apprentissage en salle de classe. Toutefois, les fréquences de réponses à l'item Q4 « Vous prenez en compte le rythme d'apprentissage des élèves pour avancer avec les notions. » qui se présentent ainsi : 63,7% sont d'accord, 25% sont neutre et 8,3% ne sont du tout d'accord, nous révèle que la pratique dans la salle de classe est tout autre chose. Le taux de neutralité et de ceux qui ne sont pas du tout d'accord laisse entrevoir qu'un bon nombre d'enseignants n'arrivent pas encore à mettre en pratique les différentes compétences techniques qu'ils ont acquises au cours de leur formation sur l'enseignement en contexte d'APC.

En effet, être doté de compétences techniques est une chose, exercé ou appliqué ces compétences techniques en pratique en est une autre. Avec l'adoption des APC comme approche pédagogique dans le système éducatif camerounais, les enseignants se sont dotés autant que possibles des compétences nécessaires pour assurer les apprentissages selon les exigences de cette approche. Ceci à travers les séminaires de formation, les séminaires pédagogiques, l'utilisation des TIC, ... Cependant, dans la pratique c'est-à-dire dans la salle de classe, l'application de ces compétences n'est pas effective totalement ce qui a une influence significative sur l'auto-efficacité des dits enseignants. D'où la validation de notre hypothèse de recherche qui stipulait que les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Ce qui sera donc intéressant de savoir à quel degré l'application des compétences techniques de l'enseignant en salle de classe pendant le processus d'enseignement/apprentissage puisse influencer l'auto-efficacité des enseignants dans le secondaire public au Cameroun. Quand on parle d'application, on fait référence à la technique d'animation pédagogique utilisée par les enseignants pour appliquer leurs compétences techniques. Les enseignants sont restés ancrés dans la technique du cours utilisé dans l'APO à la seule différence qu'au début d'une séance, il faut évoquer une situation-problème contextualisé et une séance d'intégration à la fin d'une séquence d'enseignement/apprentissage.

5.2.2. Discussion de l'hypothèse de recherche 2

La deuxième hypothèse de recherche pour notre étude était la suivante : la participation et la coopération des élèves en contexte d'APC ont une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Après

l'analyse factorielle et la regression linéaire entre les deux variables que sont 'la participation et la coopération des élèves' et 'l'auto-efficacité des enseignants' a établi un lien statistiquement significatif qui nous a permis de confirmer cette hypothèse.

A partir de la distribution des données, on constate que plus de 78,33% des participants estiment que la participation et la coopération des élèves en contexte d'APC exerce une influence sur l'auto-efficacité des enseignants. Notons par contre que 13,34% des répondants ne sont pas d'accord avec les énoncés et 8,33% sont neutres.

A l'item Q8 « Pendant les séances d'enseignement/apprentissage, vous observez des interactions régulièrement chez les élèves dans la compréhension des notions », 33,3% ne sont pas d'accord. Et à l'item Q9 « Vos élèves sont bien dynamiques », 16,7% ne sont pas de cet avis, 33,3% sont neutres et 50% sont d'accord. Ces taux notamment de désaccord sont suffisamment élevés pour questionner le niveau de participation et de coopération des élèves pendant leur processus d'apprentissage. Ces taux montrent que de nombreux élèves ne participent et ne coopèrent pas en classe pendant le cours. Ne serai-ce pas la façon dont l'enseignement design sa séance d'enseignement/apprentissage c'est-à-dire la technique d'animation utilisée par l'enseignant pour aborder une leçon qui fait problème ?

En effet, l'APC est une méthode pédagogique qui met l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. L'apprenant est le principal acteur du processus de son apprentissage car il évolue dans un environnement stimulant qui lui permet d'acquérir une certaine autonomie. Sa participation est active et doit coopérer avec les membres de son groupe d'une part et d'autre part avec l'enseignant. Le processus d'enseignement/apprentissage en contexte d'APC nécessite un certain dynamisme de la part des élèves. Et pour cela, on doit observer des échanges réguliers entre les élèves et aussi avec l'enseignant. Ce dernier doit susciter la participation et la coopération des élèves en adoptant des techniques d'animation pédagogique adéquate pour le processus. La capacité de l'enseignant à susciter la participation et la coopération des élèves est directement interpellée et par ricochet, c'est l'auto-efficacité de l'enseignant qui est concerné.

Le modèle socioconstructiviste de l'animation pédagogique stipule que la connaissance se construit et passe par une interaction entre l'élève, la situation d'enseignement et les acteurs de la situation (apprenants et enseignant) par le biais de résolution de problèmes dans une perspective de développement d'une compétence déterminée chez les apprenants. Les élèves construisent activement leurs savoirs par le biais d'interactions dynamiques et de

travail collectif en groupe. Leurs erreurs sont des éléments constitutifs de l'apprentissage. Quand nous savons l'influence du style d'animation pédagogique dans le processus pédagogique, par exemple un style autocratique ne fait pas intervenir suffisamment les apprenants, il conviendrait donc à l'enseignant pour aborder les différentes leçons, de choisir des méthodes appropriées qui vont inciter la participation et la coopération active des élèves dans la construction de leurs propres connaissances.

5.2.3. Discussion de l'hypothèse de recherche 3

La troisième hypothèse de notre recherche était ainsi formulée : l'implication des enseignants en contexte d'APC exerce une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. A la suite de l'analyse factorielle et de la régression linéaire, un lien statistique significatif a été établi. Ce qui nous permet de confirmer notre hypothèse de recherche 3.

La distribution des avis des enquêtés sur la variable 'implication de l'enseignant' nous donne les proportions suivantes : 63,34% des enquêtés considèrent que l'implication des enseignants en contexte d'APC a une influence significative sur l'auto efficacité des enseignants tandis que 16,66% de cet échantillon est contre cet avis et 20% sont restés neutres. Toutefois, les statistiques sont révélatrices. A l'item Q13 « Vous suivez individuellement la progression de vos élèves dans leurs processus d'apprentissage », 16,7% ne sont pas d'accord, 25% sont neutres et seulement 58,3% sont d'accord. Il en est de même à l'item Q14 « Vous passez généralement un certain temps au Lycée après la fin de vos cours pour aider les élèves ayant les difficultés dans votre matière », où 16,6% ne sont pas d'accord, 25% sont neutres et 58,3% sont d'accord. Aussi à l'item Q15 « Vous vous sentez à l'aise avec la nouvelle approche pédagogique », 8,3% ne sont pas d'accord, 33,3% sont neutres et seulement 57,4% sont d'accord. En effet, le taux de ceux qui ne sont pas d'accord et le taux d'abstention ou neutralité sont assez élevé pour comprendre que les enseignants ne sont suffisamment impliqués aussi bien dans le travail, que dans l'organisation voire dans la profession. Les enseignants n'ont pas encore une réelle idée des effets de leur implication sur la performance scolaire. C'est ce que dit Fournier (2019) quand elle écrit que l'implication des enseignants dans leur mission, dans leur métier favorise directement la performance des élèves, même si, lors de nos observations, nous observons que la prise de conscience de cet impact n'est pas perçue ainsi par eux.

La littérature scientifique définit le processus d'implication comme étant l'attachement psychologique et physique d'un individu envers sa tâche et son organisation, un attachement se traduirait par une forte croyance de l'individu dans les buts et les valeurs de l'organisation, par une volonté d'exercer des efforts significatifs au profit de celle-ci et par un fort désir d'en rester membre (Mowday, Porter et Steer cité par Fournier, 2019). Les travaux de Duchesne et Savoie-Zajac (2005) en sciences de l'éducation ont montré que l'implication des enseignants présentent des facteurs d'engagements d'ordres privés tels qu'aimer les enfants, avoir le soutien des collègues ou de la direction. Fournier (2019) établit une relation commune directe à toutes les formes d'implication des enseignants sur le suivi des résultats des élèves c'est-à-dire : à la réussite aux examens et à la performance des établissements scolaires.

En contexte d'APC, l'apprenant est mis au centre du processus d'enseignement/apprentissage, cela ne rend pas moindre la position de l'enseignant qui demeure stratégique. Le modèle socioconstructiviste de l'animation pédagogique présente l'enseignant comme un médiateur ou animateur stratège qui organise un milieu scolaire propice pour l'apprentissage. Les élèves continuent de travailler avec persévérance en présence ou en absence même de cet enseignant leader, animateur stratège qui joue le rôle de personne ressource en répondant à toute demande d'aide ou de renseignement. L'enseignant se concentre seulement sur les comportements observables et mesurables de l'apprenant en utilisant des questions ou exercices pour résoudre le problème.

Pour Vigosky, deux moments clés existent dans le processus d'apprentissage. Une phase de médiation faisant intervenir l'adulte qui ici est l'enseignant pour enclencher un processus que l'élève ne peut faire seul, mais dans les limites de la zone proximale de développement. Cette activité de médiation de l'adulte permet à l'enfant de fonctionner, dans un cadre collectif, au-delà de ce qu'il serait capable de produire seul. C'est ce que Vygotsky appelle « la fonction inter-psychique ». Et une phase d'intériorisation pendant laquelle l'élève en fonctionnant seul avec ses apprentissages, intériorise ses acquis et permet ainsi la stabilisation de ce qu'il a réussi en collaboration. C'est ce que Vygotsky appelle la « fonction intra-psychique ». La phase de médiation est une condition sine qua none dans le processus d'apprentissage qui révèle le rôle primordial de l'enseignant qui a pour rôle de définir les différents objectifs, ainsi que de mettre en place des exercices permettant à l'élève de passer graduellement de l'état d'une connaissance initiale à une connaissance finale.

Par ailleurs, l'implication de l'enseignant dépendrait de la technique d'animation pédagogique mise en place pour soutenir le processus d'apprentissage des élèves. L'Écoute et

l'Existence définissent la place respective qu'occupent l'animateur et les participants dans la relation qu'ils entretiennent le temps de l'animation. La littérature laisse entrevoir deux caractéristiques importantes de l'animation pédagogiques : l'écoute et l'existence qui sont des leviers de base dont l'alternance à bon escient conditionnent le succès de l'animation. Le plus grave danger pour l'animateur ne consiste pas à être trop ou pas assez en Écoute ou en Existence, mais plutôt consiste à être en Existence lorsqu'il faut être en Écoute et vice-versa. L'implication de l'enseignant consiste donc à savoir se tenir à sa place pendant l'animation pédagogique en fonction de la technique qu'il a lui-même minutieusement choisie. En d'autres termes, l'enseignant doit savoir être en écoute quand il faut être en écoute, et être en existence quand il faut être en existence.

Si l'enseignant ne s'implique pas suffisamment parce qu'en l'APC, le processus d'enseignement apprentissage est centré plus sur l'élève ou encore si l'enseignant ne maîtrise pas et n'occupe pas adéquatement sa place pendant une séance d'apprentissage et ceci selon la technique d'animation pédagogique choisie pour la circonstance, les résultats des élèves seront affectés et par ricochet l'auto-efficacité des enseignants quant à elle prendra également un coup.

5.2.4. Discussion de l'hypothèse de recherche 4

Pour notre étude, la quatrième et dernière hypothèse de recherche a émis le postulat selon lequel « la répartition de l'espace-temps en contexte d'APC a une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ». L'analyse statistique inductive par l'analyse factorielle et soutenue par la régression linéaire entre la variable 'répartition de l'espace temps d'apprentissage' et 'l'auto-efficacité des enseignants' a établi une statistique significative entre ces deux variables, ce qui nous a permis de confirmer notre hypothèse de recherche 4.

Au regard de la distribution des données sur les avis des enquêtés par rapport à l'influence de la 'répartition de l'espace-temps d'apprentissage' sur l'auto-efficacité des enseignants, 53,33 % de notre échantillon sont d'avis que la répartition de l'espace-temps d'apprentissage en contexte d'APC a une influence sur l'auto-efficacité des enseignants tandis que 26,67 % des enseignants sollicités estiment que cette répartition de l'espace-temps d'apprentissage en contexte d'APC n'a pas d'influence sur l'auto-efficacité des enseignants et 20 % des enquêtés ont adopté une attitude neutre vis-à-vis de l'énoncé. Ces résultats montrent dans une certaine mesure une influence de la répartition de l'espace-temps d'apprentissage dans l'animation

pédagogique en contexte d'APC car la majorité des participants sont de cet avis. Plus encore, à l'item Q17 « Vous souhaiteriez qu'on augmente les heures pour votre discipline », 75% sont d'accord et à l'item Q18 « Vous pensez que pour mieux appliquer l'APC dans votre discipline, vous avez besoin de plus de temps », 75% aussi d'accord. Ceci montre que les enseignants sont bien conscients de l'insuffisance du temps alloué aux différents apprentissages. C'est ainsi qu'à l'item Q19 « Le temps alloué à une séance d'apprentissage est très déterminant pour les cours selon l'APC » 58,3 % sont d'accord. Toutefois, les taux de 16,7% et 25% pour ceux qui sont neutres et ceux qui ne sont pas d'accord respectivement laissent regarder la situation dans un autre angle. Ces proportions peuvent se justifier par le fait que les enseignants appliquent le modèle transmissif en animation pédagogique, un modèle qui est plus économe en temps et en moyens mais qui peut induire l'élève de ne pas remettre en cause l'ancienne connaissance pour l'interférer systématiquement avec la nouvelle.

Par ailleurs, avec l'APC, c'est l'élève qui construit ses connaissances comme un autodidacte à la différence qu'il y a un enseignant pour le suivre. L'apprentissage revient donc à une série d'essais-erreurs jusqu'à l'obtention et la mémorisation de la compétence recherchée. Le modèle socioconstructiviste de l'animation pédagogique qui sied le plus avec l'APC est d'une très grande efficacité puisqu'il prend en considération les interactions, les représentations des élèves et permet de donner du sens aux connaissances mais il reste coûteux en temps. Ceci est encore plus poussé dans l'animation pédagogique en matières scientifiques qui sont beaucoup plus expérimentales et pratiques. Par exemple, une excursion ou un déplacement dans un parc pour étudier la faune ou la flore en biologie (SVTEEHB) va nécessiter presque toute la journée pourtant c'est une seule leçon. Nous comprenons à cet instant l'importance de l'espace-temps d'apprentissage dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ajouté à cela, la carence en matériels dans notre contexte, quand il y a même les laboratoires, ces derniers ne sont pas suffisamment équipés pour que chaque élève occupe un poste de travail et évolue ; il faudra attendre qu'un élève finisse avant que l'autre ne s'engage dans le même processus ainsi de suite jusqu'à la fin. Ce qui va prendre énormément du temps.

Nonobstant les efforts énormes et considérables que fournissent les enseignants dans l'exercice de leur métier, l'espace-temps d'apprentissage demeure une contrainte non moins considérable qui vient s'ajouter déjà celles existantes (environnementales, professionnelles, conjoncturelles, etc). Les théories psychologiques de la cognition ont démontré que chaque

individu a un QI qui lui est propre, et sa capacité à retenir ou à apprendre dépendrait non seulement à ce QI mais aussi à des dispositions environnementales. Ceci dit chaque a sa particularité à intégrer une notion, et comme en APC il faut développer une pédagogie différentielle, évoluer en fonction du rythme de l'élève, cela nécessite plus de temps.

Au demeurant, nous constatons que la répartition de l'espace-temps d'apprentissage est un facteur qui affecte particulièrement l'animation pédagogique en contexte d'APC si vraiment et réellement les enseignants appliquent les consignes pour une animation pédagogique adéquate ; ce qui aura pour conséquence d'affecter les performances des élèves et par ricochet l'auto-efficacité des enseignants.

5.3. Perspectives pour l'amélioration de l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC

Les résultats de l'analyse des données empiriques collectées sur le terrain ont permis d'établir un lien significatif entre l'animation pédagogique en contexte d'APC et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun à travers, les compétences techniques de l'enseignant, la participation et la coopération des élèves, l'implication des enseignants et la répartition de l'espace-temps d'apprentissage. Ce qui nous amène à apporter quelques suggestions pour l'amélioration de l'auto-efficacité des enseignants du secondaire public au Cameroun et à d'ailleurs à une certaine mesure.

◇ Aux enseignants :

En effet, la spécificité de l'animation pédagogique découle du fait qu'elle requiert un certain niveau de compétence technique et spécialisée. L'animation pédagogique nécessite un peu plus de talent pour l'animateur afin que le groupe soit captivé. L'enseignant est devenu un animateur, ce qui pousse Toraille (2016) à dire que « quelles que soient les circonstances, il apparaît plus que jamais que, pour assurer l'acquisition du savoir, l'enseignant se doit d'être tout à la fois un pédagogue et un animateur ». Pour ce faire, les enseignants sont tout d'abord invités à mettre de côté les anciennes pratiques pédagogiques de l'APO qui bien vrai est difficile de s'en séparer facilement. De nos jours nous rencontrons des hybridations dans le processus d'enseignement/apprentissage : des enseignants qui à chaque début d'une notion, introduit avec les situations problèmes contextualisés, ensuite continuent de dicter le cours jusqu'à la fin et clôturent par une activité d'intégration.

Nous proposons aux enseignants l'adoption d'un style démocratique d'animation pédagogique en lieu et place du style transmissif qui est le plus couramment utilisé actuellement dans nos établissements secondaires. Dans ce style d'animation pédagogique, l'animateur qu'est l'enseignant explique au groupe-classe ou aux différents groupes formés en classe ce qui doit être fait avant de s'y intégrer en sollicitant les avis différents. Prendre les avis de tous particulièrement qui semblent être les plus « faibles » c'est-à-dire ceux qui manifestent une lenteur dans l'acquisition des compétences. Les directives, le plan du travail, la distribution des rôles, la division en sous-groupes font l'objet de discussion collective et dynamique. L'esprit de groupe est très présent, l'agressivité est vite résolue, les membres du groupe partagent sérieusement le travail.

Ensuite, les techniques d'animation pédagogique peuvent être différentes en fonction de la notion à aborder par les élèves. Le cours qui utilise une technique de groupe la plus ancienne (Said Siagh, 2012) est dépassé comme technique d'animation pédagogique. Bien que le cours a l'avantage de gagner en temps et s'est amélioré avec le temps par l'introduction d'un débat final qui réduit son caractère magistral et permet par conséquent la participation de l'auditoire, il met plus en avant le processus d'enseignement par rapport à l'apprentissage, ce qui ne sied plus exactement avec le contexte de l'APC où l'apprentissage prime sur l'enseignement et où l'élève lui-même construit ses connaissances. Les techniques autres comme l'étude de cas, la table-ronde, le jeu de rôle, le brainstorming, etc sont mieux adaptés. Et avec ces techniques, vous avez la possibilité de négocier le temps d'apprentissage avec les élèves eux-mêmes en faisant participer tout le monde.

◇ Aus autorités et responsables de l'éducation (Etat et dirigeants d'établissement)

L'APC est une approche qui nécessite suffisamment de ressources temporelles couplé aux ressources matérielles. De ce fait, le design des curricula doit se faire en fonction de la disponibilité des ressources. Les politiques des curricula doivent être contextualisées selon les régions. Cela pourrait dans une certaine mesure résoudre les problèmes d'espace-temps d'apprentissage et de matériels. Au niveau du second cycle secondaire, les programmes contenus dans les curricula doivent être plus spécifiés ce qui va de pair avec la politique de professionnalisation des enseignements proprement dite et prônée par les autorités. En effet, dans ce contexte, un élève après le BEPC pour l'enseignement général doit se spécialiser : s'il est dirigé en secondaire scientifique par exemple en seconde C, les curricula doivent disposer les $\frac{3}{4}$ de son temps d'apprentissage dans sa matière de base. D'autres disciplines que nous

pouvons qualifier de ‘second rang’ devraient donc normalement laisser le temps à l’apprentissage des matières principales. Car mieux vaut s’appliquer à l’apprentissage d’une seule notion ou une seule matière et en être compétent que d’apprendre plusieurs notions ou plusieurs matières et n’en être compétent nulle part.

Les autorités doivent veiller à la formation des enseignants dans l’application de l’APC pendant les séances d’enseignement/apprentissage. Ceci sous-entend de mieux les former et mieux les aider dans la pratique en salle de classe car le plus difficile pour les enseignants, nous pensons, c’est de se débarrasser de cette vieille habitude qu’est l’APO et dans laquelle ils ont été enseignés quand ils étaient élèves, ils ont été formés dans les ENS, et ils ont enseigné pendant plusieurs années avant l’intervent de la réforme.

Pour des mesures de bonne gouvernance dans ce processus de réforme curriculaire, les responsables sont interpellés à faire intervenir les différentes parties prenantes dans la réalisation de ce projet. Par exemple, avec les parents et les enseignants, les chefs d’établissement peuvent négocier une augmentation du temps d’apprentissage le mercredi, au lieu d’arrêter à 12h 30minutes comme d’habitude, et prolonger d’une ou deux heures pour finir à 5H 30minutes ou même 16H 30minutes.

CONCLUSION GENERALE

Notre étude portait sur « l'animation pédagogique en contexte d'APC et l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ». En effet, cette étude visait à déterminer dans quelle mesure une animation pédagogique bien planifiée et appliquée influence significativement l'auto-efficacité en contexte d'APC des enseignants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun.

La réforme curriculaire exige l'APC encore appelée la pédagogie par intégration au cycle primaire dans le processus d'enseignement/apprentissage dans les niveaux d'études désormais. Dans l'enseignement secondaire public en particulier l'APC vient remplacer l'APO qui utilisait le cours (exposé) comme technique d'animation pédagogique. Et avec cette approche, les enseignants avaient déjà atteint un certain niveau de SEP qui se doit d'être maintenu voir améliorer si nous ne voulons pas que les performances scolaires qui ne sont déjà pas bonnes se retrouvent encore en baisse. Toutefois, il est judicieux de rappeler les fondamentaux de l'APC.

L'APC découle des théories psychocognitives et éducatives qui mettent l'apprentissage en avant de l'enseignement dans le processus enseignement/apprentissage. En effet, l'élève est au centre de l'apprentissage et l'enseignant n'intervient que comme un médiateur. Cependant les actions de l'enseignant et de l'élève sont complémentaires dans le processus. C'est ainsi que Vygotsky décrit un modèle du développement social consistant au fait que « les processus de développement interne du sujet ne sont, à certains moments, accessibles à l'enfant que dans le cadre d'une communication avec l'adulte ou avec les pairs » (Rogiers et De Ketele, 2000, p. 38). Ainsi, le modèle présente deux moments clés dans le processus d'apprentissage : la phase de médiation où l'adulte intervient pour enclencher un processus que l'élève ne peut faire seul, une activité de médiation de l'adulte permet à l'enfant de fonctionner, dans un cadre collectif, au-delà de ce qu'il serait capable de produire seul et que Vygotsky appelle « la fonction inter-psychique », et la phase d'intériorisation où l'élève en fonctionnant seul avec ses apprentissages, il intériorise ses acquis et permet ainsi la stabilisation de ce qu'il a réussi en collaboration et que Vygotsky appelle la « fonction intra-psychique ».

En effet, l'APC doit être appliquée pendant l'animation pédagogique. Cette dernière nécessite des techniques particulières afin d'atteindre les objectifs escomptés. Au cours de l'évolution de la société et de l'éducation, trois styles d'animation pédagogiques ont été développés : le style autocratique ou direct, le style démocratique et le style du laisser-aller. Le

style démocratique selon des travaux antérieurs s'est avéré le plus efficace et surtout qui sied avec le contexte d'APC.

Notre revue de la littérature en prélude à cette étude nous a permis de constater une carence de travaux menés dans le contexte d'auto-efficacité sous le prisme de l'animation pédagogique en contexte d'APC. La principale motivation de notre travail de recherche était donc de déterminer les différentes techniques d'animation pédagogiques que les enseignants peuvent appliquer dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun pour améliorer leur auto-efficacité.

Pour mener à bien cette recherche, il a été question en premier lieu de mettre en exergue les différents facteurs qui entrent sous le prisme de l'animation pédagogique. Tout 'abord, nous avons préalablement présenté dans tous ses aspects le concept de compétence qui apparaît en tout bout de chemin en éducation dans le contexte actuel de l'APC. Par la suite, nos travaux se sont attardés sur la présentation des modèles et fondements théoriques à même de donner une assise scientifique à la présente étude. Cette démarche avait pour objet d'étayer l'analyse de notre problématique par ces modèles explicatifs du lien qui unit l'animation pédagogique à l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement scolaire public du système éducatif camerounais.

L'opérationnalisation de la variable 'animation pédagogique' nous a permis de dégager quatre de ses dimensions essentielles qui agissent intrinsèquement sur les représentations des enseignants vis-à-vis de leur niveau de SEP. Les quatre facteurs retenus sont en l'occurrence : les compétences techniques de l'enseignant, la participation et la coopération des élèves, l'implication de l'enseignant et la répartition de l'espace-temps d'apprentissage. Une analyse statistique préalable nous a permis de constater une corrélation relative entre ces quatre facteurs et une absence totale de multicolinéarité, ce qui nous a permis de continuer notre recherche.

Au demeurant, la formulation des différentes hypothèses de recherche a nécessité la convocation de certains modèles théoriques qui sied le mieux à l'animation pédagogique en contexte d'APC avec une emphase les aspects pouvant influencer les pratiques enseignantes et impacter sur l'auto-efficacité des enseignants. Ainsi, en rapport avec l'APC, nous avons évoqué le modèle constructiviste de Piaget, le modèle néoconstructiviste avec la théorie du conflit sociocognitif, le modèle de Vygotsky ou théorie du développement social qui propose un modèle parallèle à celui de Piaget pour expliquer le développement cognitif de l'enfant, et

le modèle cognitiviste. En ce qui concerne l'animation pédagogique, nous avons mobilisé trois grands modèles théoriques, à savoir le modèle transmissif qui fut longtemps appliqués par les enseignants, le modèle behavioriste qui est basé sur l'observation des comportements de l'élève et le modèle socioconstructiviste de l'animation pédagogique qui est une approche de pédagogie fondée sur la vie sociale des élèves au sein d'un groupe approprié. Ce dernier modèle est celui qui sied le plus avec le contexte d'APC car il place l'élève au centre du processus d'enseignement/ apprentissage qui construit lui-même ses connaissances, et l'enseignant n'est plus qu'un médiateur et un fin animateur stratège qui doit développer une certaine subtilité dans l'animation des groupes élèves dans l'acquisition d'une compétence précise pendant un temps précis et avec des moyens précis (parfois très limités dans notre contexte caerounais).

À partir des quatre facteurs retenus, nous avons ainsi formulé nos hypothèses de recherche :

- HR 1 : les compétences techniques de l'enseignant en contexte d'APC ont une influence sur son auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- HR 2 : la participation et la coopération des élèves en contexte d'APC a une influence sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- HR 3: l'implication des enseignants en contexte d'APC exerce une influence sur leur auto-efficacité dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- HR 4: la répartition de l'espace-temps d'apprentissage en contexte d'APC influence l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

À la suite de la formulation de ces hypothèses de recherche, nous avons procédé à leur vérification conformément aux recommandations de Fortin (2006) pour qui il est important afin d'éprouver toute hypothèse d'effectuer une enquête sur le terrain. Notre enquête a été menée par le biais d'un questionnaire administré à 89 enseignants du Lycée Bilingue de Gouache dans la période allant de 02 au 15 décembre 2021. 75 questionnaires sont revenus et finalement 72 questionnaires après un tri à plat ont été considérés valides, soit un taux de réponse assez satisfaisant de 80,9%.

Les instruments de mesure utilisés en ce qui concerne les variables indépendantes composantes de l'animation pédagogique ont été empruntés aux travaux antérieurs que nous avons parcourus. Ces derniers ont démontré la validité et la fidélité de ces instruments de mesure. Les items de mesure de l'auto-efficacité des enseignants ont été tirés de la TSES qui est présenté par plusieurs auteurs comme étant l'instrument de mesure le plus adapté à l'évaluation du concept d'auto-efficacité tel qu'il est défini par Bandura (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001 ; Klassen et Chiu, 2010, 2011). Au terme de notre enquête dans le site choisi conformément à l'échantillon probabiliste aléatoire simple, nous avons procédé à l'analyse des données statistiques dans le but de vérifier les différentes hypothèses de l'étude. Ainsi donc, les analyses de régression multiples que nous avons effectuées ont permis de vérifier par les données empiriques ces hypothèses.

De manière générale, notre étude a le mérite de contribuer à l'avancée de la science du management en ce sens qu'elle a exploré l'animation pédagogique en contexte d'APC qui est un contexte nouveau dans le système éducatif camerounais et où les travaux en la matière sont quasiment inexistant. La présente étude a pu donc démontrer de manière spécifique qu'en l'état actuel, les compétences techniques de l'enseignant, la participation et la coopération des élèves, l'implication des enseignants et la répartition de l'espace-temps d'apprentissage sous le prisme de l'animation exercent une influence positive de manière significative sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Globalement, ces facteurs influencent positivement l'auto-efficacité des enseignants mais à une variance relativement faible. Ceci pourrait se justifier tout d'abord par le fait que nous avons 77,08% d'avis de participants qui pensent que le niveau d'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun est élevé tandis que 16,7% affirment que ce niveau d'auto-efficacité est faible et 6,25% sont neutres. Aussi du fait que l'APC étant un concept nouveau, une approche nouvelle dont aucun enseignant ne veut rester en marge, chacun à son niveau fourni des efforts considérables pour la maîtriser. En d'autres termes, les enseignants eux-même sont à l'école, et qui dit école dit apprentissage. Quelqu'un supposé guider un apprentissage doit être capable lui-même d'apprendre car comme un adage le dit si bien « le bon exemple vient d'en haut ».

Rendu au terme de notre étude, il est important de souligner que celle-ci pourrait comporter un certain nombre de lacunes ou d'insuffisances. L'intervention d'autres variables exogènes et du coup, la présence d'explications rivales (et de corrélations fortuites) reste une

possibilité » (Thiétard, 2007 et al., p. 387). Par ailleurs, les instruments de mesure que nous avons utilisés dans le cadre de cette enquête ont été empruntés à des travaux antérieurs. Ces instruments témoignent d'une fidélité élevée selon l'alpha de Cronbach convoqué. Il en est de même de leur validité tout aussi élevée comme le démontre l'analyse factorielle, la moyenne et l'écart-type des données statistiques récoltées.

Au demeurant, la présente étude qui s'achève doit être nuancée dans sa capacité à nuancer les résultats obtenus. Contandriopoulos (1990) souligne effectivement que la généralisation des résultats d'une étude est conditionnée par l'amplitude et l'hétérogénéité de ses caractéristiques. Celle-ci a le mérite de mettre en exergue un pan important du management de l'éducation à savoir le degré d'influence de l'animation pédagogique en contexte d'APC sur l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Par conséquent, les résultats obtenus soulignent les aspects de l'animation pédagogiques qui peuvent permettre d'améliorer l'auto-efficacité des enseignants. Nous pouvons donc dire qu'une animation pédagogique bien planifiée et appliquée en contexte d'APC peut améliorer significativement l'auto-efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun à travers le développement et l'application des compétences techniques nécessaires pour assurer le processus d'apprentissage des élèves, la participation et la coopération effectives et actives des élèves lors de l'apprentissage, l'implication des enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage et enfin à travers une répartition de l'espace-temps d'apprentissage adéquate et suffisante pour pouvoir le processus d'enseignement/apprentissage dans le temps et dans l'espace dans les bonnes conditions .

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ait Amar Meziane, O. (2014). De la pédagogie parobjectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergies Chine* n°9 p. 143-153.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Labor;
- Besnard P. « Eléments pour une théorie de l'animation », *Cahiers de l'animation*, n° 1. Revue française de pédagogie année 1978 pp 129-142
- Bouchara A. (2022 visible sur experpts.numilog.com) « *L'animation pédagogique* », *Gestion des établissements scolaires*, éd. Berger-Levrault.
- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique » *Connexions*, vol/1, n°81, p. 27 [en ligne] Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-connexions>
- Carette, V., Rey, B. et Loosli, C. (2008). Les clés de la gestion scolaire. La notion de compétence en débat. *Cain.fr. numero1 vol.124 page 39 -52*.
- Coulibaly Sékou, A. (2017). *L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences par les enseignants du secondaire au Mali*. Mémoire de Maitrise en sciences de l'éducation. Université de Montréal, Montréal.
- Cros, F. et al. (2010). Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. [En ligne] :<https://depot.erudit.org/>
- Daouaga Samari, G. (2018). L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1281
- De Ketele, J.-M. (2007). « *La libéralisation de l'éducation : le rôle régulateur indispensable des autorités publiques* », Working paper présenté à la réunion régionale du bureau UNICEF de l'Afrique de l'Ouest et Centrale tenue à Dakar.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro et J.-M. De Ketele (Dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p.7-21). Bruxelles : De Boeck.

- De Ketele, J.-M. et Hanssens, C. (1999). *L'évolution du statut de la connaissance, Des idées et des hommes : Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*. Groupe Avenir de l'Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Académia-Bruylants.
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., et Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs, Université de Mons.
- Destin, I. (2017). *L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ?*. Education. Université Sorbonne Paris Cité,.
- Destin, I., 2016, « Impacts du passé colonial dans les systèmes éducatifs haïtien et burkinabè : quelles possibilités de rupture par les réformes éducatives actuelles ? », in Blanc, J. et Madhere, S. (dir.), *Pensée afro-caribéenne et (psycho)traumatismes de l'esclavage et de la colonisation*.
- Donnay, J. et Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université
- Ettayebi, M., Medzo, F. et Fortier, G. (2004). De nouveaux rôles pour enseigner au temps des réformes. Actes du congrès de l'AIPU : 20 ans de recherche et d'actions pédagogiques, bilan et perspectives. 21e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Marrakech. [En ligne] : <http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/>
- Fonkeng Epah, G., Chaffi, C. I. & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé: Graphicam.
- Fortin, F., Côté, J. et Fillion, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Éditions Chenelière Éducation.
- Fournier, S. (2017). « Les pratiques de Gestion des Ressources Humaines au sein des EPLE et les effets possibles sur la performance des établissements », *Gestion et management public* /4 (Volume 6 / n° 2), p. 67-88.
- Hirtt, N. (2012). *Le « socle commun des connaissances et des compétences », un nouvel intérêt pour l'Éducation*. Conférence donnée à Lyon à l'invitation du Collectif

Enseignant Contre la Réforme des Langues, sur l'instrumentalisation de l'école au service de la compétition économique.

Jonnaert, P. (2007). *La compétence comme organisateur de programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*. BIE / UNESCO, publication de l'ORE.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2006). « *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de dépasser de ce concept à celui de « l'agir compétent »*. Observatoire des réformes en éducation ; Université du Québec à Montréal.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrah, S. et Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. ORÉ2/CIRADE- UQAM, Montréal, 2004. Dans *Revue des Sciences de l'éducation*, volume XXX (3), pages 667 -696.

<http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/observcritiq.pdf>

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. et Mane, Y. (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, Genève, Suisse,

Labourie R., « De quelques problèmes de l'animation et de la formation socio-éducative », *Cahiers de l'animation*, n° 1, 1972.

Lachaise, A. R. (2019). *Les facteurs influençant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : analyse de quatre entretiens menés auprès de professionnels enseignants exerçant au sein du dispositif spécifique Autorégulation*. Education.

Lage, B. (2007). *Approche par compétences et changement de paradigmes représentations d'un échantillon d'enseignants à propos de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement*. Mémoire de master recherche, Université de Rouen.

Laure, F. (2018). *Techniques d'animation. Tous les outils pour réussir vos présentations, réunions, formations*. Dunod.

Legendre (2017). Atelier de travail sur APC du 23 au 25 juin 2014, Agadir REFMA- Maroc,

- Legendre, M. F. (2007). Quelques caractéristiques des compétences et leurs incidences sur l'évaluation. Dans Laveault, D.; Lebel, C.; Bélair L. (Dir.) *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, 169-180. Ottawa, Ont. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, M.-F. (2007). « *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou vecteur de changements en profondeur ?* », Réf. 2003 (version de travail).
- Bernard Dadier Mache. Thèse de doctorat 2021. *Tableau comparatif des approches éducatives (Approche Par Compétences et Approche Par les Situations)*. Ecole doctorale n° 284 Cergy Paris Université
- Masciotra, D. (2006.). *Le traitement compétent en termes simples*. Document de travail pour le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) mise à jour en 2013
- Masciotra, D., Morel, D. et Mathieu, G. (col). (2010). « *Apprendre par l'expérience active et située. La méthode ASCAR* ». Des extraits du chapitre7 sur un scénario d'apprentissage et d'évaluation ...situé dans un ASCAR.
- Mgbwa, V. (2019). *Appropriation de L'APC par les Acteurs : Entre Légitimation et Résistance*. Département des Sciences de l'Éducation, École normale supérieure, Université de Yaoundé I.
- MILED, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. In *Le Français dans le monde*, mai-juin 2002, n° 321. pp.35-38.
- Miled, M. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.
- Morand, G. (2016). L'influence d'une animation pédagogique liée à l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) sur les représentations, les connaissances, les compétences et les attitudes des élèves. Mémoire de fin d'études à la HEP-VS. St-Maurice.
- N'guessan Lavri, N. (2018). De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences, la nécessaire mutation de l'IPNETP. Colloque RAIFFET du 29 au 31 Octobre 2014.
- N'da, P. (2002). *Méthodologie de la recherche de la problématique à la discussion des résultats*, Abidjan : EDUCI.

- Dr Ndibnu-Messina, E. J., Mbassi, B. et Ombakane, S. *Réformes curriculaires et enseignement de français au premier cycle du secondaire : états des lieux, impasses et perspectives* ENS, Université de Yaoundé
- Ndoreraho, J. P. (2014). *L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante : nature, manifestations et facteurs*. Thèse de Doctorat en éducation à la Faculté d'éducation/UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
- Nguyen, D.-Q. et Blais, J.-G. (2007). « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique », in *Pédagogie médicale*, vol. VIII, n°4, novembre 2007, pp. 232-251
- Nneck Bidias, R. S. (2013), « Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun », in *Syllabus Review* 4 (1), p. 217-249.
- Perrenoud, P. (2003). *Peut-on réformer le système scolaire ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. Propos recueillis par Luce Brossard, *Vie pédagogique* n°112, p.16-20 <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/>
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences*. Entretien réalisé par Paola Gentile et Roberta Bencini, Université de Genève.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, éd. de Boeck Université.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. 2e édition, éd. De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. éd. de Boeck, Bruxelles, 371.27 ROE.
- Roegiers, X. et al. (2008), L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances, *Unesco/International Bureau of Education (IBE), IBE Working Papers on Curriculum Issues*, N° 7, Genève.

- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (de) (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, éd. de Boeck.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *Approche par les compétences, curriculums, équité et réduction de la pauvreté*. UNESCO, Genève.
- Roegiers, X. (2004). *Former des formateurs dans l'approche par les compétences*. Agence intergouvernementale de la francophonie, Pool d'experts en sciences de l'éducation, Dakar 2004, [document adopté dans la formation continue des acteurs pédagogiques dans le système scolaire marocain, p :46]
- Roegiers, X. et De Ketele, J. M. (Col.) (2000). *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck & Larcier, Bruxelles.
- Roegiers, X. et De Ketele, J. M. (col.) (2000). *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck & Larcier, Bruxelles
- Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation. *Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. éd. de Boeck Université, Bruxelles.
- Rogiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. Module de formation continue des formateurs et des inspecteurs experts, Rabat.
- Tilma, F. (2016) *Les compétences à l'école secondaire, les turbulences d'une réforme*. Article publié sur Cairn.info
- Toraille, R. et Zimmermann, D. (dir.) (1990). L'animation pédagogique aujourd'hui. *Collection science de l'éducation* 2^e édition des éditions ESF 17, rue Viète Paris.
- Touzin, G. (1997). La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages. CEGEP de Chicoutimi, volume 8, numéro 1.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé, CUSEAC.
- Unesco, (2004). *Éducation pour tous. L'Exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Paris, UNESCO.

Unesco, (2004). *Groupe consultatif interinstitutions sur la réforme de l'enseignement secondaire et les affaires relatives à la jeunesse*. 4e réunion, 30 juin-2 juillet 2004 au Siège de l'Unesco, Rapport final, Paris, UNESCO.

Unesco, (2005). *La réforme de l'enseignement secondaire. Vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences*, UNESCO

Valls, M. & Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), p.1-47.

www.alldatasheet.com

www.erudit.com

www.livescience.com

www.manuscript.com

www.numlig.com

www.orcid.org.com

www.researchgate.net

TABLE DE MATIERES

DEDICACES	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ACRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS.....	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PARTIE I : CADRE THEORIQUE, CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE	6
1.1. Etat des lieux de l'APC dans le système éducatif camerounais.....	7
1.1.1. Approche historique du concept de compétence	7
1.1.1.1. Apparition de l'approche par compétence.....	7
1.1.1.2. Adoption du concept dans l'éducation.....	9
1.1.2. Approche pédagogique du concept de compétence	10
1.1.3. La pédagogie par objectifs.....	12
1.1.3.1. Les richesses.....	12
1.1.3.2. Les limites.....	12
1.1.4. La pédagogie d'intégration.....	13
1.1.4.1. Les spécificités.....	13
1.1.4.2. Les limites.....	14
1.1.5. Les divergences entre APO et APC.....	15
1.2. Actualité sur l'animation pédagogique en contexte d'APC et son influence sur l'auto- efficacité des enseignants du secondaire au Cameroun	17
1.2.1 Contexte et justification de l'étude.....	19
1.2.2. Positionnement du problème.....	21
1.2.3. Problématique spécifique et champ de l'étude	24
1.2.4. Question de recherche.....	26
1.2.4.1. Question principale	26

1.2.4.2.	Questions secondaires	26
1.2.5.	Hypothèse de recherche	27
1.2.5.1.	Hypothèse générale.....	27
1.2.5.2.	Hypothèses secondaires.....	27
1.2.6.	Objectifs de recherche.....	28
1.2.6.1.	Objectif général	28
1.2.6.2.	Objectifs spécifiques.....	28
1.2.7.	Pertinence de la recherche	29
1.2.7.1.	Pertinence scientifique	29
1.2.7.2.	Pertinence socio-économique.....	29
1.2.8.	Délimitation de l'étude	30
1.2.8.1.	Délimitation thématique	30
1.2.8.2.	Délimitation spatio-temporelle	30
1.2.8.3.	Délimitation conceptuelle.....	30
CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET FONDEMENT THEORIQUE		
DE L'ANIMATION PEDAGOGIQUE EN CONTEXTE D'APC ET L'AUTO-		
EFFICACITE DE L'ENSEIGNANT.....		
		32
2.1.	Revue critique de la littérature.....	33
2.1.1.	Concept de compétence et APC.....	33
2.1.1.1.	De la connaissance à la compétence	33
2.1.1.2.	Concept de compétence.....	34
2.1.1.2.1.	Quelques définitions	34
2.1.1.2.2.	Quelques interprétations du concept de compétence en sciences de l'éducation...	36
2.1.2.	Animation pédagogique et APC	40
2.1.2.1.	L'origine de l'animation pédagogique.....	40
2.1.2.2.	Les caractéristiques d'une animation pédagogique	45
2.1.2.3.	Les styles de l'animation pédagogique.....	45
2.1.2.3.1.	Le style autocratique ou directif	45
2.1.2.3.2.	Le style démocratique	46
2.1.2.3.3.	Le style laisser-faire.....	46
2.1.2.4.	Les techniques d'animation pédagogique.....	47
2.1.2.4.1.	Le brainstorming.....	48
2.1.2.4.2.	Le cours (exposé)	48
2.1.2.4.3.	L'étude de cas (méthode de cas).....	48
2.1.2.4.4.	Le jeu de rôle.....	49

2.1.2.4.5.	Le Phillips 6/6.....	49
2.1.2.4.6.	La table ronde.....	50
2.1.2.4.7.	La simulation	50
2.1.3.	Auto-efficacité de l'enseignant et APC	50
2.1.3.1.	Concept d'auto-efficacité.....	51
2.1.3.2.	L'auto-efficacité en contexte de réforme.....	53
2.1.3.3.	Les processus médiateurs.....	53
2.1.3.4.	Les fondements du développement professionnel des enseignants	53
2.1.3.5.	Interaction auto-efficacité et environnement.....	54
2.1.4.	L'auto-efficacité chez les enseignants	55
2.1.4.1.	Le sentiment d'efficacité des enseignants.....	55
2.1.4.2.	Une nouvelle échelle de mesure de l'auto-efficacité.....	56
2.1.4.3.	Le lien entre auto-efficacité et enseignement/action pédagogique	56
2.2.1.3.	Construction des représentations.....	60
2.2.1.4.	Cerner les représentations	60
2.2.2.	Modèles théoriques de l'APC	61
2.2.2.1.	Modèle Piagétien – Constructivisme.....	62
2.2.2.2.	Modèle néo-constructiviste	62
2.2.2.3.	Modèle de Vygotsky	62
2.2.2.4.	Modèles cognitivistes	62
2.2.3.	Grands modèles théoriques de l'animation pédagogique	64
2.2.3.1.	Le modèle transmissif.....	64
2.2.3.2.	Le modèle béhavioriste.....	64
2.2.3.3.	Le modèle socioconstructiviste	64
CHAPITRE 3 : APPROCHE METHODOLOGIQUE.....		66
3.1.	Formulation des hypothèses de recherche	67
3.1.1.	Rappel de la question principale de recherche	67
3.1.2.	Hypothèses de recherche et variables de l'étude	67
3.1.3.	Opérationnalisation des variables et leurs indicateurs	68
3.1.3.1.	Variable dépendante	68
3.1.3.2.	Variable indépendante	69
3.2.	Dévis de l'étude.....	77
3.2.1.	La validité interne du devis explicatif.....	78
3.2.2.	La validité externe du devis explicatif	78
3.3.	Le terrain de l'étude.....	79
3.4.	La population de l'étude	80

3.4.1.	Population cible	80
3.4.2.	Population accessible.....	81
3.5.	L'échantillon et l'échantillonnage.....	81
3.6.	La collecte des données	81
3.6.1.	La recherche documentaire.....	81
3.6.2.	L'observation directe	82
3.6.3.	Les entretiens exploratoires.....	82
3.6.4.	Le questionnaire	82
3.7.	Instrument de collecte de données	83
3.7.1.	Construction du questionnaire.....	83
3.7.1.1.	Validité et fidélité du questionnaire.....	86
3.7.1.2.	Administration du questionnaire	88
3.8.	Méthodes d'analyse des données.....	89
3.8.1.	La statistique descriptive	89
3.8.2.	La statistique inférentielle	90
PARTIE II : CADRE OPERATOIRE, EMPIRIQUE ET ANALYTIQUE.....		92
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES SUR LE TERRAIN.....		93
4.1.	Présentation de l'échantillon	94
4.2.	Analyse factorielle	95
4.3.	Résultats descriptifs	96
4.4.	Les variables indépendantes.....	99
4.4.1.	Les compétences techniques de l'enseignant.....	99
4.4.2.	La participation et la coopération des élèves	100
4.4.3.	L'implicaion des enseignants.....	100
4.4.4.	La répartition de l'espace-temps d'apprentissage.....	101
4.5.	La variable dépendante.....	102
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES POUR L'AMELIORATION DE L'AUTO-EFFICACITE DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE ACTUEL D'APC.....		103
5.1.	Interprétation et vérification des hypothèses.....	104
5.1.1.	L'influence des compétences techniques de l'enseignant sur son auto-efficacité ...	104
5.1.2.	Influence de la participation et la coopération des élèves sur l'auto-efficacité de l'enseignant	106
5.1.3.	Influence de l'implication de l'enseignant sur leur auto-efficacité	107
5.1.4.	Influence la répartition de l'espace-temps d'apprentissage sur l'auto-efficacité des enseigants	108

5.2. Discussion des résultats	109
5.2.1. Discussion de l'hypothèse de recherche 1	110
5.2.2. Discussion de l'hypothèse de recherche 2	111
5.2.3. Discussion de l'hypothèse de recherche 3	113
5.2.4. Discussion de l'hypothèse de recherche 1	115
5.3. Perspectives pour l'amélioration de l'auto-efficacité des enseignants en contexte d'APC	117
CONCLUSION GENERALE	120
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	126
TABLE DE MATIERES	133
ANNEXES	138

ANNEXES

Annexe1 : autorisation de recherche

Annexe 2 : questionnaire de recherche

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ

THE FACULTY OF EDUCATION

Questionnaire de recherche

Cher(e) enseignant(e)

Ce questionnaire contribue dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Education. Dans son aspect managérial, ladite recherche porte sur le sujet : « animation pédagogique en contexte d'APC et auto efficacité des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ». Elle a un but purement académique. Le strict respect de la confidentialité et l'anonymat des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Consigne de remplissage :

Veuillez exprimer votre opinion selon les modalités suivantes :

N°	Items	Modalités de réponses
Q1	L'enseignant que vous êtes doit faire face aux conflits entre élèves, susciter la collaboration entre eux en classe	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q2	Vous utilisez les TIC et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser vos connaissances	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q3	Pendant le cours, vous adoptez une progression différenciée en fonction des niveaux des élèves	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q4	Vous prenez en compte le rythme d'apprentissage des élèves pour avancer avec les notions.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q5	Vous coopérez avec les partenaires internes (collègues) et externes (parents d'élèves) dans la résolution des difficultés spécifiques des élèves	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>

N°	Items	Modalités de réponses
Q6	Pendant les séances d'enseignement/apprentissage, les élèves posent beaucoup de questions.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q7	Les élèves doivent faire plus d'efforts à l'expression orale.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q8	Pendant les séances d'enseignement/apprentissage, vous observez des interactions régulièrement chez les élèves dans la compréhension des notions.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q9	Vos élèves sont bien dynamiques.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q10	Vous pensez que les élèves doivent mieux s'impliquer aux activités en classe.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>

N°	Items	Modalités de réponses
Q11	Vous participez aux différentes activités organisées par l'établissement	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q12	Vous changerez de votre profession si une opportunité se présente.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q13	Vous suivez individuellement la progression de vos élèves dans leurs processus d'apprentissage	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q14	Vous passez généralement un certain temps au Lycée après la fin de vos cours pour aider les élèves ayant les difficultés dans votre matière	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q15	Vous vous sentez à l'aise avec la nouvelle approche pédagogique.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>

N°	Items	Modalités de réponses
Q16	Les espaces temps attribués pour chaque séance d'enseignement/ apprentissage est suffisant.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q17	Vous souhaiteriez qu'on augmente les heures pour votre discipline	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q18	Vous pensez que pour mieux appliquez l'APC dans votre discipline, vous avez besoin de plus de temps.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q19	Le temps alloué à une séance d'apprentissage est très déterminant pour les cours selon l'APC.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q20	Vous pensez que le temps alloué pour votre discipline est suffisant mais la répartition au niveau de l'emploi de temps doit être revue	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>

N°	Items (tirés de la TSES)	Modalités de réponses
Q21	Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, habituellement vous êtes en mesure de l'adapter à son niveau	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q22	Quand vous essayez vraiment, vous pouvez venir à bout des élèves les plus difficiles.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q23	Vous êtes capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>
Q24	Vous amenez les élèves à penser qu'il peuvent réussir les tâches scolaires	1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/> ; <input type="checkbox"/>

N°	Items	Modalités de réponses
Q25	Sexe	Masculin /__/ Féminin /__/
Q26	Age	/__ /__ /
Q27	Expérience professionnelle	/__ /__ /
Q28	Discipline enseignée	littéraire /__ / scientifique /__ / autres /__ /

Nous vous remercions de votre franche et sincère collaboration !!!

Annexe 3 : tableau des fréquences des réponses aux différents items

THEME 1 : LES COMPETENCES TECHNIQUES DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant que vous êtes doit faire face aux conflits entre élèves, susciter la collaboration entre eux en classe

	Effectifs	Pourcentage
D'ACCORD	18	25,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	54	75,0
Total	72	100,0

Vous utilisez les TIC et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser vos connaissances

	Effectifs	Pourcentage
D'ACCORD	42	58,3
TOUT A FAIT D'ACCORD	30	41,7
Total	72	100,0

Pendant le cours, vous adoptez une progression différenciée en fonction des niveaux des élèves

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	12	16,7
D'ACCORD	48	66,7
TOUT A FAIT D'ACCORD	12	16,7
Total	72	100,0

Vous prenez en compte le rythme d'apprentissage des élèves pour avancer avec les notions.

	Effectifs	Pourcentage
PAS DU TOUT D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	18	25,0
D'ACCORD	36	50,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	12	16,7
Total	72	100,0

Vous coopérez avec les partenaires internes (collègues) et externes (parents d'élèves) dans la résolution des difficultés spécifiques des élèves

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	12	16,7
D'ACCORD	24	33,3
TOUT A FAIT D'ACCORD	36	50,0
Total	72	100,0

THEME 2 : LA PARTICIPATION ET LA COOPERATION DES ELEVES

Pendant les séances d'enseignement/apprentissage, les élèves posent beaucoup de questions.

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	6	8,3
D'ACCORD	42	58,3
TOUT A FAIT D'ACCORD	18	25,0
Total	72	100,0

Les élèves doivent faire plus d'efforts à l'expression orale.

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	1	8,3
D'ACCORD	3	25,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	8	66,7
Total	12	100,0

Pendant les séances d'enseignement/apprentissage, vous observez des interactions régulièrement chez les élèves dans la compréhension des notions.

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	24	33,3
D'ACCORD	30	41,7
TOUT A FAIT D'ACCORD	18	25,0
Total	72	100,0

Vos sont élèves sont bien dynamiques.

	Effectifs	Pourcentage
PAS DU TOUT D'ACCORD	6	8,3
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	24	33,3
D'ACCORD	36	50,0
Total	72	100,0

Vous pensez que les élèves doivent mieux s'impliquer aux activités en classe.

	Effectifs	Pourcentage
D'ACCORD	12	16,7
TOUT A FAIT D'ACCORD	60	83,3
Total	72	100,0

THEME 3 : L'IMPLICATION DES ENSEIGNANTS

Vous participez aux différentes activités organisées par l'établissement

	Effectifs	Pourcentage
NEUTRE	12	16,7
D'ACCORD	48	66,7
TOUT A FAIT D'ACCORD	12	16,7
Total	72	100,0

Vous changerez de votre profession si une opportunité se présente.

	Effectifs	Pourcentage
PAS DU TOUT D'ACCORD	12	16,7
PAS D'ACCORD	18	25,0
D'ACCORD	36	50,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	6	8,3
Total	72	100,0

**Vous suivez individuellement la progression de vos élèves dans leurs
processus d'apprentissage**

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	12	16,7
NEUTRE	18	25,0
D'ACCORD	30	41,7
TOUT A FAIT D'ACCORD	12	16,7
Total	72	100,0

**Vous passez généralement un certain temps au Lycée après la fin de vos cours
pour aider les élèves ayant les difficultés dans votre matière**

	Effectifs	Pourcentage
PAS DU TOUT D'ACCORD	6	8,3
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	18	25,0
D'ACCORD	42	58,3
Total	72	100,0

Vous vous sentez à l'aise avec la nouvelle approche pédagogique.

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	24	33,3
D'ACCORD	30	41,7
TOUT A FAIT D'ACCORD	12	16,7
Total	72	100,0

THEME 4 : LA REPARTITION DE L'ESPACE-TEMPS D'APPRENTISSAGE

Les espaces temps attribués pour chaque séance d'enseignement/ apprentissage est suffisant.

	Effectifs	Pourcentage
PAS DU TOUT D'ACCORD	6	8,3
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	30	41,7
D'ACCORD	24	33,3
TOUT A FAIT D'ACCORD	6	8,3
Total	72	100,0

Vous souhaiteriez qu'on augmente les heures pour votre discipline

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	12	16,7
D'ACCORD	12	16,7
TOUT A FAIT D'ACCORD	42	58,3
Total	72	100,0

Vous pensez que pour mieux appliquez l'APC dans votre discipline, vous avez besoin de plus de temps.

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	12	16,7
D'ACCORD	18	25,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	36	50,0
Total	72	100,0

**Le temps alloué à une séance d'apprentissage est très déterminant pour les
cours selon l'APC.**

	Effectifs	Pourcentage
PAS DU TOUT D'ACCORD	6	8,3
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	18	25,0
D'ACCORD	6	8,3
TOUT A FAIT D'ACCORD	36	50,0
Total	72	100,0

**Vous pensez que le temps alloué pour votre discipline est suffisant mais la
répartition au niveau de l'emploi de temps doit être revue**

	Effectifs	Pourcentage
PAS DU TOUT D'ACCORD	18	25,0
PAS D'ACCORD	24	33,3
NEUTRE	18	25,0
D'ACCORD	6	8,3
TOUT A FAIT D'ACCORD	6	8,3
Total	72	100,0

THEME 5 : L'AUTO-EFFICACITE DES ENSEIGNANTS

**Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, habituellement vous êtes en
mesure de l'adapter à son niveau**

	Effectifs	Pourcentage
PAS DU TOUT D'ACCORD	12	16,7
PAS D'ACCORD	24	33,3
NEUTRE	6	8,3
D'ACCORD	18	25,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	12	16,7
Total	72	100,0

Quand vous essayez vraiment, vous pouvez venir à bout des élèves les plus difficiles.

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	6	8,3
NEUTRE	6	8,3
D'ACCORD	54	75,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	6	8,3
Total	72	100,0

Vous êtes capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.

	Effectifs	Pourcentage
PAS D'ACCORD	6	8,3
D'ACCORD	36	50,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	30	41,7
Total	72	100,0

Vous amenez les élèves à penser qu'ils peuvent réussir les tâches scolaires

	Effectifs	Pourcentage
NEUTRE	6	8,3
D'ACCORD	36	50,0
TOUT A FAIT D'ACCORD	30	41,7
Total	72	100,0