

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

CENTER FOR RESEARCH AND
DOCTORATE TRAINING IN
SCIENCES OF EDUCATION

UNITY FOR RESEARCH AND
DOCTORATE TRAINING IN
DIDACTICS

Mémoire de Master 2 en science de l'éducation

Filière : Didactique des disciplines

Spécialité : Didactique de français

LA DIDACTIQUE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE AU CAMEROUN :

**Une étude évaluative de l'impact de l'APC sur la qualité de
l'éducation dans les écoles primaires publiques à partir des points de
vue des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi.**

Présenté et soutenu publiquement le 28 juillet 2023

par

Jean-Jacques MAWOUNG

(17R3671)

Jury :



Président : MGBWA Vandelin, *professeur*

Université de Yaoundé I ;

Rapporteurs : MBALA ZE Barnabé, *Professeur*

Université de Yaoundé I ;

Membres : TOUA Léonie, *Chargée de Cours*

Université de Yaoundé I ;

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	4
1.2. PROBLÈME DE RECHERCHE	9
1.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	19
1.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	20
1.5. INTÉRÊTS	21
1.6. DÉLIMITATION DU SUJET	22
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE....	25
2.1. CADRE CONCEPTUEL	25
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	31
2.3. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	45
2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	53
2.5. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS	53
2.6. TABLEAU SYNOPTIQUE	55
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	59
3.1. TYPE DE RECHERCHE	59
3.2. SITE DE L'ÉTUDE	60
3.3. POPULATION D'ÉTUDE	61
3.4. LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	62
3.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	64
3.6. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES ET ENCODAGE.....	70
3.7. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE DE CONTENU	71
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	74
4.1. LES RÉSULTATS RELATIFS À LA CONNAISSANCE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET DE LA QUALITÉ EN ÉDUCATION	74
4.2. LES RÉSULTATS RELATIFS À LA PERCEPTION DE L'IMPACT DE L'APC SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	82
4.3. LES RÉSULTATS RELATIFS AUX PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DANS LES ÉCOLES CAMEROUNAISES	97
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DE L'ÉTUDE.....	102
5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	102
5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS	114
5.3. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	121
CONCLUSION GÉNÉRALE	124
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	127
ANNEXES	134

À toi Espérance Félicité YIANE BANDA, pour ton assistance indéfectible.

REMERCIEMENTS

Ce travail ne serait arrivé à son terme sans l'aide et l'accompagnement de certaines personnes. Ainsi nous adressons nos remerciements :

- Au Professeur Barnabé Mbala ZE, mon directeur de recherche dont la compréhension, le soutien, la disponibilité et les conseils ont été au-delà de nos attentes.
- Au Professeur Renée Solange NKECK BIDIAS, chef de département de didactique de discipline, pour la qualité de la formation reçue.
- Au collège des enseignants du département de didactique de discipline de la faculté des sciences de l'éducation, qui a contribué efficacement à notre formation.
- À l'ensemble des personnes qui nous ont encouragées et soutenues durant ce parcours. Nous pensons au Dr Pascal NDAM GBETNKOM, M. Dieudonné Jean-Claude BIBANGA et M. Christian Olivier LEGUE DIADZE qui, malgré les obstacles, n'ont jamais cessé de me remonter le moral. Puisse Dieu le leur rendre au centuple.
- À M. Janvier OWONA MESSI, délégué départemental de l'éducation de base, à M. Lambert EMAN ALO'O, inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base de Kyé-Ossi et à Mme Jacqueline TCHOUPOU, CRP/DREB/SUD, pour m'avoir permis de retourner à l'école.
- À mes frères et sœurs, Mme. Pauline Lydie AKAM, M. Guillaume NGUIAMBA, Mme. Anne SIANG, M. Georges Joly PFOUGA et M. Jules NGUEMONG, nous leurs disons merci pour les soutiens multiformes.

À tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail mais dont les noms ne figurent pas ici.

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

APC : Approche Par Compétences

APO : Approche Par Objectifs

CAPIEMP : Certificat d’Aptitude Pédagogique d’Instituteurs de l’Enseignement Maternel et Primaire

CEP : Certificat d’étude primaire

CEPE : Certificat d’étude primaire et élémentaire

CEPFCA : Curriculum de l’Enseignement Primaire Francophone Camerounais

CIEP : Centre international d’études pédagogiques

CM1 : Cours moyen première année

CM2 : Cours moyen deuxième année

CRP : Conseiller Régional de Pédagogie

DDEB : Délégation départementale de l’éducation de base

DID : Didactique des disciplines

DREB : Délégation Régionale de l’Éducation de Base

ENIEG : École Normale des Instituteurs de l’Enseignement Général

FMI : Fonds monétaire international

HR : Hypothèse de Recherche

HS : Hypothèse Spécifique

IAEB : Inspection d’arrondissement de l’éducation de Base

MINEDUB : Ministère de l’éducation de base

NAP : Nouvelle Approche Pédagogique

O.S. : Objectif spécifique

OCDE : Organisation de la coopération et de développement économique

OIF : Organisation internationale pour la francophonie

ONU : Organisation des nations unies

PAS : Programme d’ajustement structurel

PPO : Pédagogie Par Objectif

Q.S. : Question Spécifique

SCED : Sciences de l’éducation

UNESCO : Organisation des nations unies pour l’éducation, la science et la culture

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

LISTE DES PHOTOS

- Photo 1 :** Captures d'écran de la vidéo d'un cours de littérature initié par la lecture d'un texte par les élèves du CM1 (Cf, CD annexé au mémoire)..... 16
- Photo 2 :** Captures d'écran de la vidéo d'un cours de littérature faisant ressortir le contexte scolaire en situation de classe (Cf, CD annexé au mémoire) 17

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années les autorités politiques camerounaises ont mis l'éducation au cœur de leurs politiques publiques. De ce fait, plusieurs réformes des programmes ont vu le jour à savoir : la réforme par contenus matières, l'approche par objectifs et l'approche par compétences (APC). Avec cette dernière, la finalité recherchée par les pouvoirs publics était de former un nouveau type de citoyen à même de participer au développement du pays grâce aux compétences qu'il aurait acquises à l'école. Le choix de cette approche nait du fait que l'APC semble avoir une réponse adéquate aux problèmes d'échec scolaire que connaissent certains systèmes éducatifs. Ainsi cette recherche s'intéresse à son impact sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques camerounaises. Elle explore les points de vue des enseignants, acteurs de premier plan dans toute réforme en éducation dans l'optique de contextualiser le processus d'enseignement-apprentissage et évaluation du français au primaire. Il s'agit d'examiner la compréhension des enseignants de l'approche par compétences, de la qualité en éducation et des finalités poursuivies par la politique éducative, d'évaluer l'impact de cette approche sur la qualité de l'éducation au terme dudit processus. La méthodologie utilisée dans cette étude est qualitative et de type exploratoire parce que reposant sur l'entrevue semi-dirigée comme instrument de collecte des données. Elle s'est orientée sur l'analyse du discours de 12 enseignants sur leur perception de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques de Kyé-Ossi, zone rurale cible. Après analyse des contenus des verbatim des répondants, les résultats montrent qu'au Cameroun, l'APC n'a pas pour vocation d'améliorer la qualité de l'éducation en français au primaire car elle n'est pas adaptée aux réalités de vie réelle des apprenants. Pour preuve, les investigations montrent que s'il est vrai que la littérature est inscrite dans les nouveaux curricula de 2018, force a été de constater que la lecture ne l'est pas or, on ne peut enseigner la littérature aux élèves qui ne savent pas lire. Bien plus, le problème de l'implantation effective de l'APC dans le primaire au Cameroun est lié à plusieurs écueils tels que les structures d'accueil, les manuels scolaires et le matériel didactique et pédagogique, la prise en compte de l'élève lui-même, son inadéquation au contexte scolaire camerounais et l'absence de l'implication des parents dans l'accompagnement de l'élève dans ses études. À l'état actuel, il serait donc utopique de prétendre que l'APC aidera à rendre autonome les apprenants camerounais dans un contexte où les jeunes ne lisent pas et la question de la formation des enseignants et la pratique enseignante se voient hypothéquées par des curricula de formation qui ne prennent pas en compte les réalités du terrain.

Mots-clés : Didactique, APC, écoles primaires, enseignement, apprentissage.

ABSTRACT

For several years now, Cameroon's political authorities have been placing education at the heart of their public policies. As a result, a number of curricular reforms have been introduced, including subject content reform, the objectives-based approach and the competency-based approach (CBA). With the latter, the aim of the public authorities was to train a new type of citizen capable of participating in the country's development thanks to the skills he or she would have acquired at school. The choice of this approach stems from the fact that APC seems to offer an adequate response to the problems of school failure experienced by some education systems. This research focuses on its impact on the quality of education in Cameroonian public elementary school. It explores the points of view of teachers, key players in any educational reform, with a view to contextualizing the process of teaching-learning and assessment of French at primary level. The aim is to examine teachers' understanding of the competency-based approach, quality in education and the aims pursued by education policy, and to assess the impact of this approach on the quality of education at the end of the process. The methodology used in this study is qualitative and exploratory, relying on the semi-directed interview as a data collection instrument. It focused on analyzing the discourse of 12 teachers on their perception of the quality of education in public elementary school in Kyé-Ossi, the target rural area. After analyzing the content of the respondents' verbatim, the results show that in Cameroon, CBA is not intended to improve the quality of French-language education at primary level, as it is not adapted to the real-life realities of learners. As proof, investigations show that while it's true that literature is included in the new 2018 curricula, reading is not, and you can't teach literature to pupils who can't read. What's more, the problem of effectively implementing CBA in Cameroon's primary schools is linked to a number of pitfalls, such as the facilities available, the textbooks and teaching and learning materials, the lack of consideration for the pupils themselves, its unsuitability for the Cameroonian school context, and the lack of parental involvement in supporting pupils in their studies. As things stand, it would therefore be utopian to claim that CBA will help make Cameroonian learners autonomous in a context where young people don't read, and the question of teacher training and teaching practice is mortgaged by training curricula that don't take account of the realities on the ground.

Key words: Didactics, CBA, elementary school, teaching, learning.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le développement croissant de nos sociétés contemporaines s'accompagne d'un accroissement de nos besoins de consommation qui obligent les individus et les États à ajuster indéfiniment leurs stratégies de survie afin de s'adapter à ce nouvel environnement aussi exigeant que mouvant. Pour répondre à ces besoins, les individus et les États placent l'éducation au centre de leurs préoccupations parce que, pensent-ils, elle est l'un des leviers essentiels de toute politique de développement sociale, politique et économique (Roegiers, 2008). C'est pourquoi, depuis plusieurs années, des organisations internationales telles que l'UNESCO, l'ONU et l'OIF encouragent les états membres à mettre en œuvre des politiques tendant à l'amélioration non seulement de l'accès à l'éducation de base, mais également à la qualité de celle-ci (Unesco, 2000). En effet, l'UNESCO en 1990, à travers la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, notait que l'accès à l'éducation était insuffisante en Afrique et marquait la nécessité pour ces États d'accroître l'accès à l'éducation de leurs citoyens et d'en améliorer la qualité en termes d'infrastructures d'accueils, d'approches didactiques et pédagogiques, de la qualité de la formation des enseignants et des objectifs terminaux comme une forme privilégiée de la formation des acteurs sociaux communs de références pour le développement. Dans le même cadre, 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 circuit scolaire formel, mais aussi une assise de tout effort de développement basé sur l'équité et la justice sociale. Elle invitait ainsi 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.

C'est dans ce contexte que beaucoup de pays africains, dont le Cameroun, ont pris la décision, sous l'impulsion des bailleurs de fonds internationaux, de réformer leurs systèmes d'éducation en adoptant l'approche par compétences (APC) comme nouveau paradigme pédagogique pouvant accroître leur efficacité à travers la réécriture des programmes d'études sous forme curriculaire. L'APC a été vue comme une solution « clés en mains » (CIEP, 2010, p.13) pouvant résoudre les problèmes d'inefficacité et d'équité des systèmes éducatifs des pays (Roegiers, 2008). C'est d'ailleurs autour de ce principe d'efficacité qu'elle a été fortement recommandée à certains pays où la qualité de l'offre en éducation ne permet pas d'atteindre les objectifs escomptés. Pour le cas du Cameroun, après plusieurs réformes des programmes, l'APC a été introduite en 1999 dans l'enseignement primaire puis généralisée dans tout le système éducatif en 2003.

Les finalités assignées à cette nouvelle réforme par les autorités politiques étaient entre autres, celles de réduire les redoublements et les échecs scolaires. Près de deux décennies 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. Cette position nous a conduits à nous intéresser à l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques camerounaise en explorant les points de vue des enseignants. Effectivement, il est reconnu 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.

La problématique au centre de cette étude est donc de savoir : comment l'Approche Par Compétence améliore-t-elle la qualité du processus enseignement-apprentissage et évaluation dans les écoles primaires du Cameroun ? de manière spécifique, l'étude interroge la compréhension que les enseignants se font de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l'éducation au Cameroun. Bien plus, elle pose la question de savoir quelles sont leurs perceptions de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans leurs classes respectives quelles perspectives proposent-t-ils pour améliorer la qualité de l'éducation dans leurs classes ? Pour répondre à ces questions, il a été adopté la méthode de recherche qualitative et de type exploratoire parce que reposant sur l'entrevue semi-dirigée comme instrument de collecte des données. Elle s'est orientée sur l'analyse du discours de 12 enseignants sur leur perception de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques de Kyé-Ossi camerounaise. L'objectif poursuivi étant de faire un diagnostic sur le système éducatif camerounais depuis la mise en œuvre de la réforme axée sur l'Approche Par les Compétences au niveau de l'éducation de base à travers le regard des principaux acteurs de ce système que sont les enseignants du primaire afin d'identifier les problèmes qui l'affectent, l'étude s'est appuyée sur le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme pour émettre l'hypothèse selon laquelle l'approche par les compétences améliorerait la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire au Cameroun si elle était adaptée aux réalités contextuelles.

Dans sa structure interne, l'étude est constituée de cinq chapitres. Le premier met en exergue la problématique au centre de l'étude. Dans le second chapitre, nous élaborons le cadre théorique de l'étude. Pour sa part, le chapitre trois présente la démarche utilisée pour la collecte des données présentées et analysées au chapitre quatre. Le dernier chapitre est consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

D'une manière générale, la notion de problème de recherche en psychologie tout comme en sciences de l'éducation désigne les situations face auxquelles le sujet ne dispose pas de conduite adaptée instantanément mobilisable (Lavarde, 2008). De même, la notion de problématique de recherche renvoie au fait qu'il n'y a pas de recette toute faite et immédiate pour la construire chaque étude. Bien plus, cette construction est un exercice délicat et difficile dans la démarche d'autant plus qu'elle est une composante essentielle dans la recherche. C'est pourquoi toute étude en sciences de l'éducation trouve son origine dans un problème ou un fait socioéducatif observé de telle sorte que la solution à la question scientifique ne se trouve dans les connaissances disponibles mais exige la production de nouvelles connaissances pour combler un écart à la norme. La problématique de recherche se définit donc comme : « *construction conceptuelle et thématique qui met en lien un certain nombre de problèmes et de questions indépendantes, le tout dans une cohérence convaincante et des bases de réflexion analytique permettant de traiter le problème* » (Fonkeng, Bomba et Chaffi, 2014, p.39). Dans le cadre de la présente investigation, il s'agit de mettre en exergue l'impact de l'Approche Par les Compétences (désormais APC) sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques au Cameroun. Pour ce faire, ce chapitre fait l'état de la question autour de six principaux axes à savoir : le contexte et de la justification du choix du sujet, la position du problème, les questions de recherche, les objectifs visés, l'intérêt et la délimitation du champ d'application de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Dans les sociétés africaines en général et camerounaise en particulier, l'entrée à l'école de l'enfant constitue un moment particulièrement signifiant pour la famille. En effet, à ce moment, fierté et anxiété, bonheur et inquiétude se mêlent souvent, que ce soit chez l'enfant ou chez ses parents et dans une certaine mesure chez les enseignants. Bien plus, et ceci du côté des parents, l'excitation de voir l'enfant grandir et franchir une étape majeure de son développement se mêle au souci que l'entrée à l'école, et au-delà l'ensemble de la trajectoire scolaire de l'enfant, se déroulent de manière positive. Ce sentiment partagé dans la société africaine face à l'école est une marque indélébile de la colonisation car : « *L'école africaine, de par son organisation des cycles, ses contenus d'enseignement, ses critères de sélection et sa langue d'enseignement, est indissociable de son histoire coloniale* » (Lange, 2007, cité par Demba, 2012, p. 22).

Sur bien des aspects, historique, colonial, socioculturel, géographique, religieux, humain, linguistique, le Cameroun est le pays de la diversité. Pays de contrastes, on le présente comme l’Afrique en miniature ou le microcosme de l’Afrique. Ses spécificités sont assez représentatives des autres contextes africains au sud du Sahara. Vouloir donc mener une étude sur le système scolaire camerounais, c’est en raccourci tenter de cerner le « processus » de scolarisation dans les pays africains où se posent des problèmes similaires. Pour ce faire, il convient sans doute de rappeler que l’histoire de la scolarisation au Cameroun est intimement liée, d’abord, à l’entreprise d’évangélisation chrétienne, puis au projet de colonisation engagé par les États européens. Sur ce point, l’une des spécificités du Cameroun est d’avoir connu trois modèles coloniaux et donc trois systèmes coloniaux de scolarisation dont l’influence des idéologies sous-jacentes demeure forte dans les modes actuels de fonctionnement de l’école.

Pour mieux comprendre le contexte dans lequel s’inscrit la présente étude et s’arrimer à l’actualité, il est important de savoir singulièrement comment les idéologies transnationales de ces vingt dernières années, et avec elles la mondialisation, ont contribué au dynamisme de l’école camerounaise. Il convient aussi de se demander comment les acteurs locaux de l’éducation ont répondu à toutes les emprises allogènes afin de permettre au système scolaire de répondre à ses fonctions traditionnelles et nouvelles. Pris sur ce prisme, quatre moments clés ont schématiquement marqué le développement de l’école et des politiques scolaires au Cameroun. Il s’agit spécifiquement de la période coloniale (1844-1959), la période postindépendance (1960-1985), celle des grandes orientations de la politique éducative camerounaise (1990- 2003) et de 2018 à nos jours.

Du point de vue historique, il convient de rappeler qu’au moment où Gustave Nachtigal fait du « Kamerun » un protectorat allemand en 1884, il existe bien déjà une tradition scolaire vieille de quarante années. L’administration allemande, arrivée fort tardivement dans l’aventure coloniale, n’entend pas développer en colonie un « appareil administratif » qui nécessiterait l’envoi d’un grand contingent de fonctionnaires. Faute d’une administration conséquente, la scolarisation des « indigènes » amorcée par les baptistes anglais ne connaîtra pas, pendant le protectorat, un effort soutenu. De 1919 à 1959 le Cameroun est successivement placé sous le mandat et la tutelle de la France et de l’Angleterre. Entre les populations camerounaises et les administrations mandataires se trouve l’école. Ces dernières en font l’instrument privilégié du projet colonial. L’école est en position de force. Il ne s’agit point d’un appendice du système. C’est tout un appareil

idéologique au service de la cause. Entre les Français et les Britanniques, les politiques scolaires diffèrent mais toutes sont de type colonial. Avec la fin de la tutelle en 1959, le Cameroun français accède à l'indépendance en 1960. La réunification, en 1961, avec une partie de l'ancien Cameroun britannique fonde la République fédérale du Cameroun. Les premiers responsables du pays sont conscients du fait que « l'avenir se construit par l'éducation ». D'emblée, l'État s'arroge le droit sur la scolarisation. C'est l'acteur principal. C'est lui qui en assure l'organisation, les orientations politiques et le contrôle stratégique. Dans ce contexte, le caractère monolithique du pouvoir de l'État écarte du débat public la question scolaire.

La réunification des deux sous-systèmes éducatifs hérités de la colonisation ne s'opère pas, ils cohabitent et chacun puise ses marques selon son histoire et son passé. On préserve le bilinguisme français-anglais et les langues locales sont absentes des programmes officiels. Les missions qui fournissent l'œuvre de scolarisation et d'évangélisation s'en servent dans leurs écoles. Par conséquent, les décennies 60, 70 et 80 sont les années de l'explosion scolaire. Cette extension à la fois qualitative et quantitative est à mettre en relation avec les orientations politiques et économiques de l'époque.

Du système éducatif qui se développe jusqu'en 1985, où les réformes ne connaissent que de timides tentatives, il se dégage les caractéristiques fondamentales suivantes :

- L'école participe de la construction de l'État-nation et du parti unique ;
- L'anglais et le français sont adoptés comme langues officielles et d'égale valeur dans le champ éducatif. Ce choix, qui réaffirme l'option nationale du biculturalisme se fonde sur des valeurs locales et républicaines ;
- L'idéal scolaire comporte : la promotion du bilinguisme ; la garantie, pour tous, de l'égalité des chances d'accès à l'éducation ; la préservation et le renforcement de l'unité nationale et la contribution au développement économique et social ;
- Comme acquis de l'époque coloniale, les principes de la laïcité, du libre choix scolaire pour les parents et la liberté d'enseignement pour les missionnaires sont reconnus ; l'effort de scolarisation des missionnaires est soutenu par des subventions ;
- Dans l'ordre des finalités, l'école s'inscrit dans une visée universelle, utilitariste et productive ; elle intègre les notions d'instruction, de connaissance, de savoir-faire et être ;

Dans l'ensemble, le mouvement de scolarisation s'est largement transformé en s'adaptant parfois aux réalités locales. Toutefois, par bien des aspects, tant du côté anglophone que du côté francophone, le système a continué de développer et d'entretenir, au plan des structures fonctionnelles, des symboles d'identification hérités des époques d'avant l'indépendance. Par exemple, les modes d'organisation et le calendrier scolaires, qui remontent à l'époque coloniale, demeurent inchangés. Ainsi, à chacun des trois niveaux de la scolarisation, l'année académique, qui s'étale de septembre à juin, ne tient pas compte des réalités économique, climatique ou agricole du pays. Dans ce même contexte, les vestiges des modèles de certification issus de l'époque coloniale continuent de structurer l'évaluation des apprentissages. Ce n'est qu'en 1995 que le CEPE devient le CEP. D'ailleurs, entre 1990 et 2000 le système scolaire camerounais est en crise. En réalité, c'est en 1985 que débute l'époque actuelle. Elle apparaît d'un intérêt certain dans la compréhension de la crise scolaire et des réformes qui vont être engagées au tournant des années 2000. La crise sociétale qui se dessine dès les années 80 se précise en 1990, quand elle devient sévère et multiforme. Elle est à la fois politique, culturelle, démocratique, économique voire éducative.

Ce contexte conduit à un bouleversement tumultueux du paysage social. Pour s'adapter à la situation nouvelle, le Cameroun accède au Programme d'ajustement structurel (PAS) imposé par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale. En matière de politiques publiques, on assiste alors à des interactions heurtées entre les idéaux locaux et les modèles transnationaux de gestion. Comme conséquence de cette conjoncture, le déséquilibre entre la demande et l'offre d'éducation s'accroît. En somme, l'ampleur de la crise, par ses effets sociaux, aura fini par fragiliser la crédibilité et la perception de l'image de l'école auprès des populations. La véritable finalité de l'école n'est pas clairement définie. C'est que, en ces années 90, au moment où l'on assiste à la grande chute de l'école, l'idée de mondialisation traverse les débats publics. Au poids de la crise s'ajoute donc celui du discours dominant. C'est par l'entremise des instances supranationales que la pensée globale, au milieu des années 90, va être perceptible dans la réalité des politiques d'éducation avec l'avènement de la loi de l'orientation scolaire de 1998.

La scène scolaire devient propice aux réformes nécessaires. D'abord, on a le souci de former le profil d'homme spécifique voulu par l'orientation de la politique éducative. Il s'agit de : « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* » (Loi d'orientation, 1998, p.2, Art. 5, alinéa 1). Seulement, dans ses nouvelles orientations, le système scolaire continue de

s'inspirer des traditions coloniales perpétrées depuis l'indépendance. En effet, jusqu'à nos jours, le programme de l'école maternelle est celui de 1987. Pour sa part, l'école primaire va connaître une évolution critique. Ici, le modèle d'évolution que l'on peut regrouper autour de quatre phases, n'est pas congruent avec la politique éducative mise en place. D'ailleurs, après l'indépendance, le Cameroun entreprend la ruralisation de l'enseignement primaire avec le tout premier programme camerounais (1974) et conserve la méthode traditionnelle jusqu'en (1990). Entre 1990 et 1994, le programme de 1974 est toujours en vigueur mais la méthode est la Pédagogie Par Objectif (PPO). Jusqu'ici, l'école primaire camerounaise ne forme que des automates, de simples copistes et reproducteurs incapables de réfléchir et d'utiliser le savoir acquis pour participer au développement de la société. De surcroît, l'avènement de la Nouvelle Approche pédagogique (NAP) qui a couvert la période allant de 1995 à 2002 dans l'enseignement primaire ne permettra pas de changer l'état des choses.

Tout compte fait, le bilan négatif des précédentes approches comme la méthode traditionnelle et la pédagogie par objectif ainsi que leurs limites par rapport aux orientations de la politique éducative va impulser de nouvelles réformes au niveau de l'enseignement primaire, suite à ses révision, l'Approche Par les Compétences (APC) sera adoptée en 2003 comme nouveau paradigme pédagogique pour l'enseignement primaire au Cameroun. Dès lors, de nouveaux espoirs d'une école camerounaise intégrée et contextualisée vont naître. Seulement, jusqu'en 2018, aucun programme calqué sur cette approche ne sera arrêté et l'école primaire va émerger vers la promotion collective. Dès lors, on se demande à quoi servent les méthodes d'enseignement adoptées si on ne peut former des camerounais capable de transformer leurs savoirs scolaires pour en faire un facteur économique dans un pays en pleine émergences à l'horizon 2035. Dans un contexte marqué par l'absence d'un véritable bilan qui permettrait de mieux appréhender la tradition et l'évolution méthodologique dans l'enseignement primaire au Cameroun, il est urgent de mener des études qui permettraient d'évaluer l'influence du paradigme pédagogique en vigueur sur la qualité de l'éducation que ce niveau d'enseignement offre. Ainsi, dans le cadre de la production d'un mémoire de fin de formation en Sciences de l'Éducation (SED), filière Didactique des Discipline (DID) à l'Université de Yaoundé I, nous avons vu une réelle opportunité d'aborder l'un des problèmes majeurs qui minent la didactique de l'école primaire au Cameroun et se propose de mener : « *Une étude évaluative de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques à partir des points de vue des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi* ».

1.2. PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans cette section, nous proposons de présenter lesdits constats afin de déduire le problème objet de notre investigation. Mais avant, rappelons que l'histoire de l'école au Cameroun, le diagnostic de ses forces et de ses faiblesses restent encore à faire car dans un monde qui évolue et change en permanence, l'école est appelée à se transformer en s'adaptant aux mutations et aux nouveaux contextes. L'école n'est pas qu'idéologie. Elle est aussi culture partagée et ouverture. Elle dispense des savoirs et des valeurs qui sont de l'ordre de l'universel. C'est en ce sens que la mondialisation de l'éducation, qui ne saurait être uniformisation ou soumission à un ordre unique et global, est salubre. Elle constitue un élément nouveau à prendre en compte dans la définition des politiques éducatives.

La mondialisation ne permettra pas de réduire les problèmes et inégalités constatés. Dans une marche en avant, c'est la bonne gouvernance et le pilotage efficace qui feront la différence : d'où la quête d'une véritable tradition de la didactique du primaire au Cameroun à travers l'évolution méthodologique. Le constat ici est celui de la perception des raisons justificatives et les motivations des choix méthodologiques pour l'éducation de base au Cameroun. En effet, on a du mal à percevoir ce qui est fait pour que la méthode adoptée soit adéquate au curriculum et à la politique éducative du pays. Ceci concerne aussi bien la formation des enseignants et le recyclage de ceux qui sont déjà sur le terrain que les contenus des programmes et la prise en compte des réalités de l'environnement scolaire du pays.

1.2.1. Quelques observations

Il a été donné de constater que l'instruction des enfants constitue une base non négligeable du développement d'un pays. Toutefois, selon (Roegiers, 2010), très souvent, les enfants vont à l'école pendant plusieurs années et ne sont pas à mesure d'utiliser leurs connaissances scolaires dans la vie quotidienne. En fait, il nous a été donné de constater qu'au Cameroun, les connaissances reçues aussi par les élèves du primaire que par ceux du secondaire ne leur permettent pas de s'insérer socioéconomiquement dans leur environnement de vie sociale. Or, on peut constater que le système éducatif scolaire camerounais connaît des progrès remarquables depuis quelques années. C'est le cas de l'adoption de l'APC comme nouveau paradigme pédagogique dont l'introduction dans l'enseignement primaire reste mitigée. En effet, en tant que nouvelle méthode pédagogique de diffusion scientifique des savoirs, les études menées par Mahamat (2011) ont permis de

situer son adoption dans le système éducatif camerounais au niveau de l'enseignement primaire. Pour cet auteur :

L'APC a été introduite dans les écoles primaires camerounaises vers les années 1994-1995 et fait l'objet d'une expérimentation. Cette réforme concerne non seulement les élèves, mais également les enseignants, les inspecteurs et les éditeurs de manuels scolaires (Unesco, 2000). Les responsables du système éducatif camerounais estiment qu'il s'agit là d'une des meilleures approches connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que social (Ministère de l'Éducation de Base, 2000). (Mahamat, 2011, p.34)

Cette observation celle de Bipoupout (2007) dans son article portant sur la contribution de l'APC dans l'éducation pour tous au Cameroun. En effet, en scrutant la portée de cette approche pédagogique, les études menées par ce didacticien montrent que l'approche par les compétences permettra d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques à une demande sociale plus exigeante et à un environnement changeant. Il s'agit ici de forger les citoyens capables d'utiliser les savoirs acquis pour résoudre des problèmes liés aux situations de vie réelle de l'apprenant. Ce processus est celui de l'agir social qui implique l'intégration sociale de l'apprenant. On ne se rassure plus seulement que l'élève a appris mais qu'il est capable d'utiliser ses acquis pour intégrer son milieu de vie (un apprentissage visant l'intégration sociale de l'apprenant). Seulement, depuis 1995 passant par 1998 avec l'arrivée de la loi de l'orientation scolaire jusqu'à nos jours, on se rend compte plus de 20 années après que dans la plupart des écoles primaires camerounaises, les enseignants n'ont pas tous des compétences pointilleuses dans chacune des disciplines qu'ils doivent enseigner pour former un acteur social. Bien plus, on s'interroge de plus en plus sur leur capacité à développer chez leurs élèves un rapport actif au savoir (MINEDUB, 2000). De même, à les conduire aux recherches épistémologiques, à une curiosité fondamentale, puisqu'ils sont eux-mêmes critiqués par rapport aux savoirs qu'ils enseignent. Aussi longtemps que cela puisse paraître, les éducateurs, les responsables en charge des questions d'éducation des enfants, la communauté éducative du Cameroun et de l'étranger prennent du recul et appréhendent les curricula les plus novateurs soient ramenés aux pratiques courantes. C'est pourquoi, il est impératif que de nos jours, les enseignants du primaire soient capables d'aller au-delà des textes, de réorienter et de traduire les compétences en performances. Ils se doivent de s'inspirer de leur propre expérience de la vie et des savoirs qu'ils diffusent. Seulement, pour le faire, il faut répondre à la question de savoir si le contexte de formation, de pratique pédagogique, les structures scolaires et même le statut de l'instituteur sont de nature à

susciter cette motivation au point d'éveiller la conscience professionnelle de ceux-ci au plus haut degré de l'éducation.

Loin de prétendre à la recherche effrénée des réponses à la question portant sur le statut de l'enseignant de l'école primaire au Cameroun qui, de manière empirique, ne serait pas de nature à stimuler la conscience professionnelle en ceci que le parcours pour être intégré et le profil de carrière mettent à mal le respect des exigences pédagogiques ainsi que le recyclage volontaire dû à l'absence d'une véritable politique de formation continue, nous voulons juste nous atteler au processus d'implantation de l'APC dans l'enseignement primaire au Cameroun afin de mettre en exergue son impact sur la qualité de l'éducation offerte dans les écoles primaires. À ce propos, le constat fait par les uns et les autres révèle que l'approche par les compétences n'est présente que dans les textes. Les enseignants ne s'intéressent pas et reviennent aussitôt aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles d'antan (MINEDUB, 2000, 2002, ; Unesco, 2000, 2005 et 2008). Les réalités scolaires deviennent encore de plus en plus difficiles aux yeux des élèves, partagés entre les objectifs et l'esprit des programmes. L'approche par les compétences étant innovante en matière de formation, il est évident que son adoption nécessite un changement dans les mentalités. Il est légitime que l'abandon des anciens réflexes et l'adoption de cette nouvelle méthodologie ne puissent se faire du jour au lendemain. Cela demande une appropriation de la méthode par les acteurs de formation. De surcroît, son implantation nécessite des effectifs réduits, la présence d'un environnement scolaire équipé pour le déploiement pratique des compétences en cours d'acquisition ou acquise. À ceux-là s'ajoute le temps de formation et la prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves qui se pose comme un luxe qu'un instituteur ne peut se permettre s'il faille tenir compte du programme et sa répartition sur une année scolaire. Ceci met en exergue la question de l'adéquation entre l'APC et les réalités du contexte camerounais en matière d'éducation au primaire et pose le problème de l'adaptation ou de l'appropriation de cette approche en fonction du contexte d'implantation.

De manière connexe aux précédentes observations, notre formation en didactique des disciplines nous a permis de comprendre que développer les compétences nécessite de revoir les programmes, l'organisation pédagogique, les supports d'apprentissage (manuels), les pratiques et la formation initiale et continue des enseignants. En effet, un réel changement n'est possible que si les enseignants sont convaincus de son utilité et de la possibilité de le mener à bien. C'est pourquoi, en ce XXI^e siècle, il est encore surprenant de constater que des réformes qui coûtent cher aux États en général et au Cameroun en particulier ne sont pas

appliquées par des acteurs supposés changer les systèmes éducatifs. Bien plus, ces référentiels qu'offrent les réformes éducatives doivent faire l'objet des séances de remise à niveau ou de formation continue chez les enseignants afin qu'ils puissent mieux les intégrer dans leur pratique enseignante pour le développement des compétences des apprenants. Seulement, la question de la formation continue souvent perçue sous le sigle de *recyclage* est un mystère en contexte camerounais où l'on trouve des supérieurs hiérarchiques qui persécutent les enseignants désireux de peaufiner leurs formations pour d'ample compétences didactique et pédagogique. Or, l'attitude avant-gardiste de ces enseignants désireux de mieux se former au goût des réformes éducatives du pays est ce que nous voudrions dévoiler car les différentes réformes engagées ont pour dénominateur commun l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires, notamment au niveau de la réduction significative des échecs scolaires (redoublements et abandons). Et, l'avènement des sciences de l'éducation en est une parfaite occasion de remise à niveau objectif des profils professionnels des enseignants du primaire. Or, malgré toutes ces réformes, la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire demeure préoccupante et même si on observe une absence d'études sur l'évaluation de la dernière réforme par compétences (Demba, 2012), les taux d'échec élevés aux examens nationaux et aux bilans annuels peuvent orienter toute personne intéressée par les problèmes de la qualité de l'école primaire au Cameroun.

Dans le processus d'implantation de l'APC au Cameroun, plusieurs problèmes entravent la qualité de l'éducation au niveau de l'enseignement primaire. Le premier serait celui de l'insuffisance de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants qui a un effet induit sur la qualité de leur pédagogie. En effet, dès l'adoption de l'APC comme nouveau paradigme pédagogique dans le processus enseignement-apprentissage et évaluation au niveau du primaire, rien n'a été formellement fait pour le recyclage des enseignants qui sont déjà sur le terrain. Bien plus, au Cameroun, l'application de cette approche est enseignée dans les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) telle qu'elle est copiée à l'origine et non comme elle devrait être appliquée en fonction des réalités du contexte. Par conséquent, son implémentation pose des problèmes de congruence systématique au niveau de l'effectif qui est pléthorique, les infrastructures qui ne sont pas en adéquation avec les exigences de l'APC telle qu'elle est pratiquée en Occident, le temps de formation qui ne permet pas la prise en compte des caractéristiques individuelles de chaque élève, la massification de l'éducation au niveau du primaire et

surtout le coût de la formation qui n'est pas la chose la mieux partagée sur les réalités socioéconomiques du pays. C'est pourquoi, en parlant de l'impact de l'APC dans l'éducation pour tous au Cameroun, Bipoupout (2007) relève que les politiques gouvernementales considèrent les compétences des enseignants comme des axes de la réussite des réformes engagées dans le système éducatif. Même si le rôle de la formation initiale des enseignants est souvent difficile à cerner dans l'apprentissage des élèves (MINEDUB, 2007), on pense qu'elle contribuerait à l'amélioration des performances des élèves si cette formation était contextualisée et non idéalisée.

Ce qui précède est pourtant déplorable car la formation académique et professionnelle des enseignants apporte des gains positifs quant à la qualité de leur performance et l'apprentissage des élèves. Un enseignement de qualité est en rapport avec la maîtrise du savoir, les méthodes pédagogiques et la culture générale de l'enseignant, ce qui inéluctablement a un effet positif sur le rendement des apprenants (Lockheed et Vespoor, 1991). Pour donc avoir de bons résultats, la qualité de la formation initiale et continue des enseignants doit être prioritaire car : *« les gouvernements du monde entier reconnaissent que la réussite des élèves est tributaire d'une population enseignante professionnelle et bien formée. Là où les enseignantes et enseignants ne sont pas qualifiés, les élèves ont de piètres résultats »* (Woloschuk, 2014, p.6). Il revient donc à dire que l'enseignant est un des facteurs ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves (Gauthier et Dembélé, 2004) et sa formation contribue à cette influence puisqu'elle lui fournit des méthodes et des procédés pédagogiques efficaces pour la gestion de la classe. Ceci étant force est de constater qu'au Cameroun, le problème de l'insuffisance de qualité dans la formation des enseignants a pour corollaire la qualification de ces derniers car la plupart des bacheliers recrutés pour une formation d'un an sont des élèves instituteurs qui n'ont souvent pas eu un cheminement universitaire normal (leur permettant de mieux se former en une année pour être instituteur qualifié) et qui cherchent seulement à se trouver un emploi. Devant ce manque de formation professionnelle, le *« bricolage pédagogique »* au sens de Philippe Perrenoud, cité par Nguema Ango (2010, p.12), est le seul moyen utilisé par ces moniteurs pour dispenser les enseignements avec tout ce qu'il peut y avoir comme dérapage. Ces enseignants constituent la majorité dans les écoles rurales camerounaises.

Le second problème qui entrave la qualité de l'éducation au niveau de l'enseignement primaire en contexte d'APC au Cameroun est celui de l'insuffisance de manuels et de matériel pédagogique de qualité et en quantité. En effet, tout le monde reconnaît l'apport des

manuels scolaires et du matériel didactique dans le processus d'enseignement-apprentissage et évaluation. Des études ont démontré qu'il y a une corrélation entre la pénurie de livres et les résultats scolaires des élèves, spécifiquement dans des pays en voie de développement comme le Cameroun (Vounda Etoa, 2016). Au Cameroun, le problème des manuels scolaires et du matériel pédagogique se pose depuis plusieurs années avant même l'introduction de la réforme en approche par les compétences. C'est pourquoi, lorsqu'ils sont inclus dans la pratique pédagogique, les manuels agréés et inscrit au programme dans l'enseignement primaire ne sont pas en adéquation avec l'APC. Or, la disponibilité des manuels contextualisés et adaptés au paradigme pédagogique en vigueur donne la possibilité à l'élève de travailler les exercices, faire des révisions sur des leçons vues en classe et par conséquent, permet de consolider et d'améliorer leurs connaissances.

Au problème de manuel s'ajoute l'inadaptation des programmes d'étude comme autre cause de l'inefficacité du système éducatif camerounais à la base. Cette problématique des programmes se pose du point de vue de leur contextualisation et de leur adaptation aux besoins nationaux de développement. Hérités de la colonisation, ces programmes étaient livresques, vidés des savoirs indigènes, donc inadaptés au contexte social, économique et culturel des apprenants. Coombs (1985, p. 3) rappelle que la conférence sur l'éducation dans le monde et ses perspectives, tenue en 1967 à Williamsburg en Virginie, relevait qu'au nombre des disparités figurait « *l'obsolescence croissante des programmes d'enseignement par rapport à l'état avancé des connaissances des étudiants et à leurs besoins réels d'instruction.* ». Le Forum de Dakar sur l'éducation en Afrique conclut que les contenus des programmes scolaires et les méthodes d'enseignement ne sont pas adaptés aux besoins éducatifs, psychologiques et socio-économiques ainsi qu'à l'environnement culturel des enfants (UNESCO, 2000). Par ailleurs, le problème de la langue d'apprentissage souvent étrangère à la langue maternelle de l'apprenant est un obstacle à la compréhension et à l'acquisition des connaissances par ces derniers (UNESCO, 2008). L'inadaptation des programmes d'études aux réalités locales a pour conséquence l'inadéquation entre la main d'œuvre issue de ces écoles et les situations d'emplois. Or, l'approche par les compétences vise fournir à l'élève des habiletés nécessaires pour résoudre les problèmes qu'il rencontre au quotidien et participer activement au développement de son environnement de vie. C'est pourquoi les États généraux de l'Éducation au Cameroun recommandent d'adapter l'éducation aux réalités sociales, culturelles et économiques du pays et de donner aux jeunes scolarisés une culture de base de qualité, polyvalente et permettant à chacun de développer

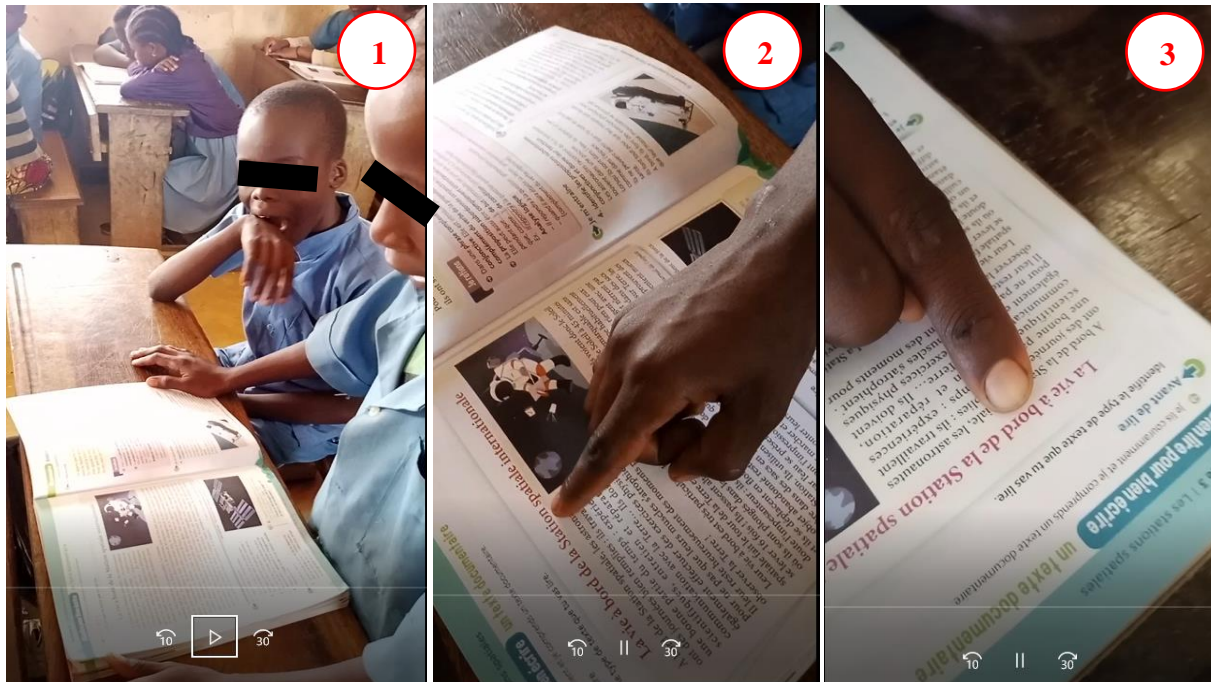
ses aptitudes pour s'insérer au mieux dans la vie civique et économique (loi d'orientation de l'éducation, 1998). Dans la même optique Fonkoua (2007, p. 52) pense que l'Afrique en général et le Cameroun en particulier :

doit revoir son système conventionnel d'éducation importé qui ne répond plus aux exigences présentes des secteurs primaire, secondaire et tertiaire de l'économie et, moins encore, aux finalités de l'éducation et du développement endogènes fondé sur la satisfaction des besoins vitaux de la population.

Ce point de vu de Fonkoua est rappel pourquoi l'APC a été introduite dans les écoles primaires camerounaises vers les années 1994-1995 pour faire l'objet d'une expérimentation (Mahamat, 2011, p.34). En effet, avant cette période, les programmes de l'école primaire étaient élaborés suivant une perspective béhavioriste, paradigme dominant de cette époque avec le principe de stimulus-réaction. Ce paradigme appelé approche par objectifs (APO) prônait l'élaboration des programmes d'enseignement en prenant appui sur les objectifs généraux et spécifiques. Ces programmes remplaçaient ceux de l'approche par contenus ou approche dite traditionnelle des années 70, colorés aux savoirs et objectifs de cette époque qui précédait l'indépendance du pays. Rapidement, les critiques vont apparaître de tous les côtés. On reproche à ces programmes leur côté illisible et redondant qui faisait que d'une part, les enseignants ont du mal à les exploiter et que d'autre part, les élèves retrouvent d'une classe à une autre les mêmes savoirs.

En dépit de cette réforme des programmes et des efforts consentis par le gouvernement dans la construction des infrastructures scolaires de 1991 à 1997, le système éducatif camerounais ira de mal en pis et c'est l'une des raisons qui justifia l'introduction de l'APC à travers la réécriture des programmes sous forme curriculaire dont la matérialisation officielle date de 2018. Cette révision amène les acteurs de cette réforme à revoir les programmes existants en supprimant les savoirs redondants, en redistribuant les savoirs dits essentiels dans tout le cycle primaire mais ne réduit pas pour autant le nombre d'années d'études. Bien plus, la lecture, socle d'accès à tout savoir scientifique a tout simplement été retirée dans les nouveaux curricula de 2018 au profit de la littérature. Or, sans lecture, pas de littérature. En effet lire : « c'est apprécier, c'est interpréter une œuvre littéraire » (CEPFCA, p.34, Niveau 2). Pour cela, l'enseignant partira toujours d'une situation problème dont la résolution se trouve dans le texte à lire, soit dans le livre (roman ou bande dessinée). Il veillera à faire lire tous les élèves quel que soit le degré de maîtrise de la langue. Pour se faire, une séance d'observation du cours a été effectuée comme base de sondage pour

meubler notre objet d'étude et peaufiner notre problème de recherche. Les images ci-après laissent voir à suffisance que la lecture est un véritable problème pour l'accès que cours de la littérature chez les élèves des niveaux 2 et 3 de l'enseignement primaire en milieu rural en général et à Kyé-Ossi en particulier.



Source : Auteur, 2023

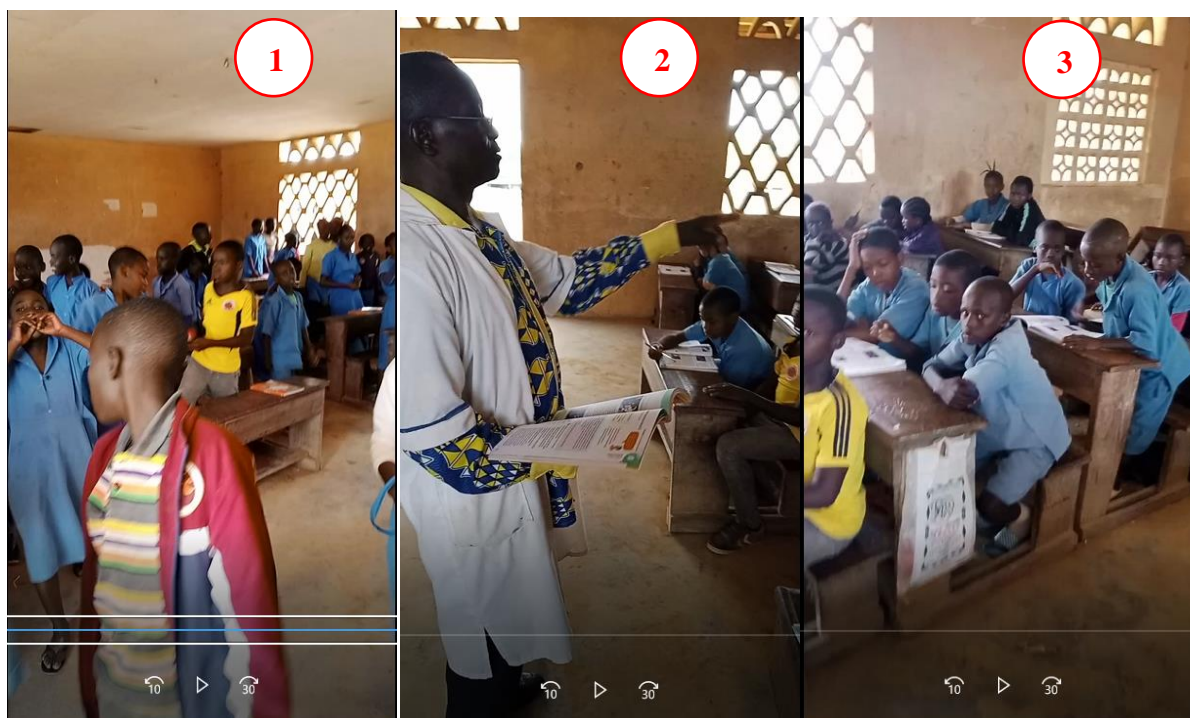
Photo 1 : Captures d'écran de la vidéo d'un cours de littérature initié par la lecture d'un texte par les élèves du CM1 (Cf, CD annexé au mémoire)

Les photos ci-dessus sont des captures d'écran de la vidéo d'un cours de littérature et le texte corpus est un documentaire dont le but est d'amener l'élève à « *Bien lire pour bien écrire* ». Sur la première photo, on peut aisément voir l'attitude de l'élève qui s'apprête à lire comme si cela était un véritable combat. L'anxiété de son voisin de banc trahi clairement le fait que lire est un véritable calvaire qu'il n'aimerait pas affronter. Déjà, dans les images 2 et 3, les doigts pointés sur les mots à lire relèvent de l'épellation car, en écoutant la vidéo de la séance filmée, on se rend compte que ces élèves ne savent pas lire.

Ils épellent et le font très mal comme on peut entendre dans le CD que nous avons mis en annexe de ce mémoire. Dès lors, il se pose le problème de déterminer comment faire un cours de littérature dans une classe où les élèves ne savent pas lire. Bien plus, dans ce contexte marqué par les difficultés factuelles en lecture observées chez les élèves du cours moyen première année

(CM1) de l'école publique de Kye-Ossi groupe 1, cette observation pose la problématique de la détermination du rôle que l'Approche Par Compétence peut jouer pour améliorer la qualité du processus enseignement-apprentissage et évaluation.

Des précédentes observations s'ajoutent, le manque de matériel didactique et pédagogique, les effectifs pléthoriques, le manque d'enseignants pour le suivi et le développement individuel des compétences des élèves selon les principes de l'APC. D'ailleurs, au début de la séance filmée pour rendre objectif nos observations et construire l'objet de notre en se basant sur des faits réels, l'on aperçoit ces problèmes.



Source : Auteur, 2023

Photo 2 : Captures d'écran de la vidéo d'un cours de littérature faisant ressortir le contexte scolaire en situation de classe (Cf, CD annexé au mémoire)

Les photos ci-dessus sont d'autres captures d'écran de la vidéo du cours de littérature observé. Elles laissent voir un effectif pléthorique illustré par la première photo et encadré par un seul enseignant (photo N°2) qui, en situation d'interaction pédagogique, rassemble les élèves par 2 et par 3 autour d'un seul livre (photo N°3) lorsque c'est possible. Lui-même tenant son livre à main, ne dispose pas de matériel ou d'outil semi-concret comme le vidéo projecteur pour permettre aux élèves de suivre au moins la prononciation des mots lorsqu'il lit. Ce constat s'est avéré plus critique lorsqu'en écoutant et en regardant la vidéo, les élèves n'arrivent toujours pas

à lire l'expression « *à bord de* » qui bonde pourtant le texte documentaire corpus du cours. Dans ce contexte, on se demande si l'APC est une approche appropriée pour résoudre les problèmes qui empêchent l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage et évaluation pour des élèves compétents avec des meilleurs résultats scolaires. Ceci amène à s'interroger sur le choix de l'APC comme paradigme pédagogique dans un contexte où tout porte à croire que les réalités du milieu scolaire camerounais n'est pas favorable à son implantation.

1.2.2. Position du problème

Les observations présentées supra ont permis de mettre en exergue un certain nombre de constats tels que les effectifs pléthoriques, l'insuffisance des tables bancs, le manque d'enseignant, le manque de matériel didactique et pédagogique et les difficultés liées aux *backgrounds* des élèves qui ne facilitent pas le bon déroulement du processus enseignement-apprentissage et évaluation. Dès lors, il convient d'identifier et d'analyser les enjeux auxquels se greffent les défis des politiques éducatives. À ce propos, Njiale (2009, p.4) dans son étude portant sur l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun estimait déjà que : « *le Cameroun, en 2015, de par sa démographie, devra accueillir près de cinq à six millions d'élèves à un moment où les objectifs de l'éducation universelle n'auront pas pour autant été atteints* ». Seulement, pour faire face à ce défi, la scolarisation primaire est appelée à jouer un rôle décisif dans la concrétisation des recommandations énoncées dans les objectifs du millénaire qui stipule que

L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux (Loi d'Orientation de l'éducation au Cameroun, article 4).

L'éducation pour tous reste ainsi un enjeu qui se nourrit d'une conviction que l'essor de la scolarisation peut par ricochet contribuer à la promotion de l'économie. Cette option devrait s'accompagner d'un nombre de mesures facilitant l'effectivité de la gratuité et de l'obligation scolaires. Il faut aussi intégrer le fait qu'au cœur de la mondialisation des savoirs se trouve la question des technologies de l'information et de la communication. Il s'agit d'un enjeu à l'importance considérable. Les travaux s'accordent pour souligner la fracture numérique entre le Nord et le Sud. Cependant, des États des pays en voie de développement continuent d'adopter et de forcer l'application des méthodes qui ne sont pour autant pas adaptées à leurs besoins ponctuels et à venir pour l'émergence. Sur ce point, les constats fait

dans la précédente sous-partie de notre étude permettent de déduire que l'histoire de l'efficacité de l'école au Cameroun, le diagnostic de ses forces et de ses faiblesses restent encore à faire. Dans un monde qui évolue et change en permanence, l'école est appelée à se transformer en s'adaptant aux mutations et aux nouveaux contextes. L'école n'est pas qu'idéologie. Elle est aussi culture partagée et ouverture. Elle dispense des savoirs et des valeurs qui sont de l'ordre de l'universel mais contextuel. C'est en ce sens que la mondialisation de l'éducation qui ne saurait être uniformisation ou soumission à un ordre unique et global est salutaire. Elle constitue un élément nouveau à prendre en compte dans la définition des politiques éducatives. La mondialisation ne permettra pas de réduire les problèmes et inégalités constatés. Dans une marche en avant, c'est la bonne gouvernance et le pilotage efficace qui feront la différence.

À l'évidence, le Cameroun est toujours à la recherche de l'unification de son système éducatif. L'école au Cameroun n'est pas encore l'école camerounaise. Il lui faut une âme, une identité pour répondre aux besoins de la société. Or, de tous ce qui précèdent, il ressort que l'un des problèmes des systèmes éducatifs camerounais est l'inadaptation des méthodes d'enseignement-apprentissage aux besoins éducatifs, psychologiques et socio-économiques ainsi qu'à l'environnement culturel des enfants. Dès lors, et prenant en compte le nouveau paradigme pédagogique qui est celui de la pédagogie de l'intégration, il se pose le problème de l'évaluation de son impact sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques du Cameroun. Pour cette évaluation, la présente étude se propose d'appréhender cette problématique à partir des points de vue des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

Dans la recherche en sciences sociales et éducatives, les questions de recherche donnent des indications sur ce que vous allez résoudre au cours de vos investigations et permettent de structurer votre mémoire. Allant dans ce sens, Hasnaoui, (2017) précise que : « *on y trouve généralement une question centrale de recherche (qui est la question fondamentale que vous explorez) ainsi que des sous-questions (qui vous aident à répondre à la question centrale)* ». Ainsi, pour mieux aborder cette étude, nous avons énoncé une question principale et trois questions spécifiques de recherche.

1.3.1. Question principale de recherche

La question générale au centre de la présente étude est celle de savoir : Comment l'Approche Par Compétence améliore-t-elle la qualité du processus enseignement-apprentissage et évaluation dans les écoles primaires du Cameroun ?

1.3.2. Questions spécifiques

Cette recherche qui se trouve dans le sillage des études qui portent sur l'évaluation de l'impact d'un paradigme pédagogique sur la qualité du processus enseignement-apprentissage et évaluation dans les écoles primaires du Cameroun tourne autour des trois questions spécifiques suivantes :

Q.S.1. : Quelle compréhension les enseignants se font de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l'éducation au Cameroun ?

Q.S.2. : Quelles sont leurs perceptions de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans leurs classes respectives ?

Q.S.3. : Quelles perspectives proposent-ils pour améliorer la qualité de l'éducation dans leurs classes ?

1.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Il est indispensable de se fixer des objectifs dans toute recherche scientifique, c'est-à-dire ce à quoi on veut aboutir au terme de l'étude. Ceci nous permet non seulement de guider et d'opérationnaliser la recherche dans les activités précises à mener mais aussi d'éviter une navigation à vue. Dans le cadre de cette étude, nous avons défini un objectif général à atteindre et trois objectifs spécifiques qui constituent la cheville ouvrière de l'étude.

1.4.1. Objectif principal de l'étude

De manière générale, cette recherche a pour objectif de faire un diagnostic sur le système éducatif camerounais depuis la mise en œuvre de la réforme axée sur l'Approche Par les Compétences au niveau de l'éducation de base à travers le regard des principaux acteurs de ce système que sont les enseignants du primaire et à identifier les problèmes qui l'affectent.

1.4.2. Objectifs spécifiques de recherche

De manière spécifique, trois buts sont visés à savoir :

O.S.1. : examiner la mise en pratique de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative du Cameroun pour l'amélioration du processus enseignement-apprentissage et évaluation dans les écoles primaires.

O.S.2. : évaluer l'impact de l'approche par compétences sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

O.S.3. : explorer des pistes susceptibles d'améliorer cette qualité dans les écoles primaires au Cameroun.

1.5. INTÉRÊTS

Dégager l'intérêt d'un travail consiste pour le chercheur à montrer son importance voire son utilité et son originalité. Selon Fonkeng Epah et Chaffi (2012, p.87), l'intérêt de l'étude est ce qui « *explique aux lecteurs l'importance de l'étude (sa contribution à la connaissance) sur le plan théorique, thématique et son but (son importance pour certains individus et organisations)* ». Ce faisant, ce travail présente un double intérêt sur les plans scientifique, didactique-pédagogique.

1.5.1. Intérêt scientifique de l'étude

La pertinence scientifique d'une telle recherche est de faire progresser la connaissance de l'APC, pédagogie en développement dont les travaux concernant son impact en éducation ne sont pas suffisamment documentés dans le monde (Roegiers, 2010). En effet, on relève beaucoup de discours portant sur l'impact de l'Approche Par les Compétences sur la qualité de l'éducation, notamment sur les apprentissages des élèves et l'environnement d'apprentissage, mais peu d'études sont consacrées sur l'évaluation de l'impact de l'APC dans le système éducatif camerounais au niveau de l'enseignement primaire. Donc cette recherche fournira des informations importantes sur la problématique de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans ce pays et ouvrira certainement des pistes aux chercheurs, praticiens et décideurs en éducation qui s'intéresseraient à cette question.

1.5.2. Intérêt didactique et pédagogique

La didactique et la pédagogie ont ceci de particulier qu'elles cherchent les méthodes et techniques adéquates pour faciliter le processus enseignement-apprentissage et surtout d'améliorer les résultats scolaires. Ainsi, l'enjeu de la qualité de l'éducation et sa relation aux objectifs de développement plaident en faveur d'une gouvernance attentive de la réforme par les compétences afin de mieux l'adapter au contexte camerounais et de corriger si possible les faiblesses observées.

Cette étude devrait donc permettre d'avoir une vue globale quoique réduite des avancées et des ratés de la réforme pour ce qui est de la qualité de l'éducation en relation avec l'application de l'Approche Par Compétences et d'envisager des ajustements nécessaires afin d'améliorer ses effets sur la population scolarisée et de réduire le taux d'échecs scolaires. Il est admis que la mauvaise qualité de l'éducation peut conduire au non-achèvement des études, donc à la sortie du système éducatif sans diplôme et avoir des conséquences sur les plans personnel, social et économique des apprenants. D'ailleurs, l'UNESCO soutient 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). Elle affirme que l'amélioration de la qualité de l'éducation permet de satisfaire un ensemble d'objectifs de développement économique et social en termes de main d'œuvre, de réduction de la pauvreté et de réduction de comportements sexuels à risque (UNESCO, 2005). Aussi, la mauvaise qualité de l'éducation a des effets induits sur les résultats des élèves, spécifiquement le redoublement et l'abandon des études. On sait que le redoublement exige des ressources additionnelles pour les parents et pour l'État et prive le système des moyens financiers pouvant être investis dans d'autres services (construction des salles de classe, achat des manuels et matériels scolaires, pour ne citer que ceux-là). C'est dans ce sillage que cette étude laisse voir son intérêt, à la fois, didactique et pédagogique.

1.6. DÉLIMITATION DU SUJET

La délimitation d'une étude permet de fixer les bornes du degré d'approfondissement de celle-ci. Il s'agit de circonscrire l'étude. Nous délimiterons notre étude sur un double plan thématique et spatio-temporel.

1.6.1. Délimitation thématique

Sur le plan thématique, le travail s'articule autour de l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie puis une sortie par des activités d'intégration partielle et l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques du Cameroun. L'étude ainsi intitulée « *La didactique de l'école primaire au Cameroun : Une étude évaluative de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques à partir des points de vue des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi* » s'inscrit dans le domaine de la didactique des disciplines et particulièrement celui de la didactique du primaire. Cette dernière concerne aussi bien la politique éducative à travers les réformes opérées que la corrélation entre la connaissance de l'APC et de ses caractéristique et son apport dans le processus d'enseignement-apprentissage à ce niveau de système scolaire en tant que paradigme pédagogique adopté pour la réalisation d'une école intégrée et conforme aux objectifs visés par le programme en vigueur. En un mot, la gestion dans cette étude renvoie à l'aménagement des contenus de l'APC appliqué au contexte camerounais pour à une mise en œuvre adéquate dans le processus enseignement-apprentissage et évaluation au primaire. Les précisions portant sur thème de notre travail étant faites, il apparaît également nécessaire de le circonscrire dans le temps et dans l'espace.

1.6.2. Délimitation spatio-temporelle

Sur le plan spatial, cette recherche a pour cadre d'étude le Cameroun. Considérée comme l'« Afrique en miniature », le Cameroun est un pays très complexe au point de vue linguistique, avec deux langues officielles (le français et l'anglais) encore appelées langues premières et plus 250 langues images de la multiplicité des cultures que regorge ce géant d'Afrique. La république du Cameroun se trouve limitée au nord-ouest par le Nigeria, à l'est par le Tchad et la République centrafricaine, au sud par le Congo, le Gabon et la Guinée équatoriale, à l'ouest par le golfe de Guinée. Le Cameroun s'étire vers le nord jusqu'au lac Tchad, formant un triangle de 475 442 km² de superficie reliant l'Afrique équatoriale à l'Afrique occidentale. À l'intérieur de ce vaste triangle, nous avons opté de mener notre étude dans la ville de Kyé-Ossi qui est une commune du Cameroun située dans la Région du Sud et précisément dans la Vallée du Ntem. Sur le plan temporel, l'étude a couvert la période allant de juin 2020 à juillet 2021.

Depuis l'indépendance jusqu'à nos jours, ce pays ne cesse d'émerger du point de vue éducatif et fait l'objet d'une réputation remarquable dans le monde en général et en Afrique en particulier. Cette dynamique est ce qui a impulsée le pays à une nouvelle réforme éducative en 2014 pour le secondaire et depuis 1995 pour le primaire, ceci dans le but de rejoindre le cap de l'émergence fixé à l'horizon 2035. Dans cette perspective, la définition du nouveau programme d'étude veut réaliser une école camerounaise intégrée comme prescrit depuis 1998 dans la loi d'Orientation de l'Éducation et vise la formation des citoyens enracinés dans leurs cultures et ouverts au monde. C'est pourquoi, l'enseignement primaire public qui est la base de tout système éducatif se doit plus que jamais d'adhérer, au même titre que d'autres secteurs de l'éducation, à cette politique à travers l'adoption et l'application des méthodes qui soient soucieuses de l'atteinte des objectifs visés par la politique éducative mis en place.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre a pour but de situer l'étude dans un cadre théorique approprié. Pour se faire, il se structure autour de six points essentiels. De manière spécifique, il scrute les concepts clés de la thématique abordée, procède à en revue des études effectuées autour de du sujet de l'étude. À la suite de ces deux principaux axes, il développe les théories explicatives qui sous-tendent les hypothèses émises à cet effet puis définit les variables. Dans ses dernières articulations, il met en exergue les éléments dominants de cette étude par le biais d'un tableau synoptique.

2.1. CADRE CONCEPTUEL

Dans l'opérationnalisation de l'étude ainsi intitulée *La didactique de l'école primaire au Cameroun : Une étude évaluative de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques à partir des points de vue des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi*, les notions de *compétence*, d'*Approche Par les Compétences* et de *qualité en éducation* constituent les concepts-clés. Scruter ces deux concepts est le but que cette section se propose d'atteindre.

2.1.1. Approche Par les Compétences

Le concept d'Approche Par les Compétences fait l'objet de nombreuses définitions quelques fois contradictoires (Jonnaert et al., 2006, cités par Masciotra et Medzo, 2009, p. 61) mais somme toute convergente par rapport aux principes qui caractérisent cette méthode. Si pour Bernard et al. (2007, p. 557), l'APC est « *un mouvement de réforme pédagogique issu du comportementalisme et héritier de la pédagogie par objectifs.* », il faut tout de même relever d'entrée que la définition de ce concept passe par celle des deux substantifs de la constituent à savoir *approche* et *compétences*.

L'approche ou la stratégie constitue les principes qui sous-tendent les méthodes et les techniques développées en classe. La compétence quant à elle, est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes. La situation-problème à son tour désigne « *un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée* »

(Roegiers, 2000, pp.66-126). Ainsi, l'APC est une approche qui a pour mission de mettre l'élève au centre de son apprentissage et l'opérationnalisation des enseignements pour la résolution des situations de vie complexes des élèves. Elle tend à « *s'imposer très largement dans les systèmes éducatifs, appelés à produire des individus non seulement savants, mais compétents.* » (Moncharte, 2008). Ainsi, cerner l'approche par les compétences revient tout d'abord à saisir le concept de compétence. Pour ces auteurs, l'APC a été élaborée sur les cendres de la pédagogie par objectifs et cherche à développer chez les apprenants des comportements déterminés en vue de leur intégration sociale harmonieuse. L'approche par compétences est vue ici comme une approche visant à faire acquérir aux élèves des savoir-faire et des savoir-être utilisables dans la vie de tous les jours.

Historiquement, le concept de compétence a été introduite dans le monde professionnel depuis de nombreuses années et dans le monde éducatif dans les années 80 et est intégré dans une démarche dite « *approche par les compétences* ». Même si ce concept se heurte à une grande dispersion et instabilité sémantique, les chercheurs en proposent des définitions complémentaires. Ainsi, dans le champ éducatif, la compétence, c'est : « *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* (Perrenoud, 1999). Par cette définition, Perrenoud précise qu'il s'agit de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponse programme. C'est précisément dans ce sens qu'il faut appréhender le point de vue de Merrieu (1989) pour qui la compétence est : « *La capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiés avec un programme de traitement déterminé* ».

Les définitions données par Perrenoud et Merrieu permettent de comprendre que la compétence transcende le cadre d'une simple addition ou juxtaposition d'éléments. Cette synthèse permet d'aboutir à la définition formulée par Gérard (2008). Pour cet auteur, être compétent revient dès lors à : « *pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations problèmes* ». Les ressources à mobiliser ici sont de plusieurs ordres : conceptuelles, humaines, infrastructurelles ou numérique. La compétence n'est pas donnée, elle est le fruit du construit de l'élève sous l'accompagnement de l'enseignant.

L'approche par les compétences est alors un dispositif mis sur pied en vue de rendre l'élève Camerounais compétent, capable de faire face aux situations problèmes. Depuis septembre 2012 au Cameroun, les premiers signes de l'APC apparaissent au niveau des

curricula du secondaire. La réécriture des programmes est la plus visible ce qui n'est pas le cas au primaire. L'APC a été introduite au premier cycle à titre d'expérimental en 2014 pourtant depuis 1995 on en parle au primaire avec pour objectif de redonner du sens aux savoirs. Il est donc question de passer du paradigme comportementaliste au modèle constructiviste et socioconstructiviste où les enseignements prennent la forme de projet à réaliser par les élèves placés en situation complexe et permet le développement de l'agir compétent chez l'élève à partir d'un cadre de contextualisation qui est composée dans les familles et les situations complexes.

Il ressort de ces définitions un consensus autour de l'approche par compétences, celui d'une approche d'élaboration des programmes centrée sur le développement de compétences. L'idée vient de la rationalisation des activités d'apprentissage de l'élève et de ses opérations mentales afin de développer en lui des compétences essentielles à son intégration sociale.

2.1.2. Le concept *d'impact*

L'impact est un effet sur un individu, un groupe d'individus ou une organisation suite à une action (Secrétariat du Conseil du trésor du Québec, 2009). Il peut-être aussi être pris comme un résultat ou un changement à long terme ou à court terme sur la société ou les individus (Stievenart et Pache, 2012). Les deux auteurs ajoutent que ce concept peut prendre le sens plus étroit des résultats qui n'auraient pas lieu sans une intervention de quelque nature que ce soit. Il s'agit dans ce cas d'indiquer la relation de causalité entre les changements enregistrés et l'intervention subie.

L'impact est donc le résultat ou le changement apporté à une institution, à un individu ou à un groupe suite à une intervention donnée. Le résultat ici peut être les performances des élèves à des évaluations continues, aux examens et concours ou la qualité du système éducatif en général, et l'intervention peut renvoyer à l'application d'un programme d'étude ou, de façon générale, à l'introduction d'une réforme comme c'est le cas avec l'APC.

2.1.3. Le concept de *qualité en éducation*

Le concept de qualité en éducation est très complexe et laisse entrevoir plusieurs définitions selon les intérêts des acteurs, l'usage que l'on en fait et l'environnement auquel il s'applique. À ce propos, la Banque mondiale, dans son rapport intitulé Priorités et stratégies pour l'éducation pense que « *la qualité dans l'éducation est aussi difficile à définir*

qu'à mesurer. Une bonne définition doit inclure les résultats des élèves, la nature des expériences éducatives aidant à produire de tels résultats et l'environnement éducatif » (Banque mondiale, 1995, p. 50).

Mohamed (2003, p.11), expliquant la difficulté de définir ce que l'on entend par qualité de l'éducation, dit qu'« *il est impossible de déterminer universellement un niveau de réussite qualitative* ». La définition de la qualité sera fonction de ce que l'on veut améliorer dans le fonctionnement d'un système éducatif et pour qui on veut le faire. L'amélioration peut porter sur les ressources, sur les méthodes et les processus ou sur les résultats. Selon l'UNESCO, quatre groupes d'indicateurs permettent de définir la qualité en éducation : « *les caractéristiques des élèves, les ressources investies dans l'éducation (entrants), les processus pédagogiques et les produits et résultats de l'éducation.* » (UNESCO, 1990, p. 54). Par ailleurs, le même organisme indique que les critères de mesure les plus utilisés pour évaluer la qualité de l'éducation primaire sont « *les caractéristiques des enseignants, la disponibilité du matériel pédagogique, la disponibilité d'équipements et d'installations, les activités administratives et de contrôle et des indicateurs globaux comme les dépenses par élève* » (UNESCO, 1990, p. 55) Dans le même contexte, Behrens (2007, pp. 4-5) désigne la qualité comme « *le produit ou les services ainsi que le fonctionnement d'une institution dans un contexte sociétal. Elle est psychologique lorsqu'elle est invoquée pour améliorer l'image de l'institution...elle se décrit avant tout en termes de performances des élèves.* ».

Le même auteur ajoute qu'en éducation, ce terme renvoie à des données à la fois quantitatives et qualitatives et varie selon le regard porté par chaque acteur sur ce qu'il veut analyser. Il note que la qualité sert à évaluer un rapport de conformité entre les missions définies par une institution au départ et leur satisfaction. Dans ce cas, la qualité serait alors un moyen de juger la performance du système, de le contrôler et d'assurer que l'école remplit son contrat de prestation (Behrens, 2007). Coombs (1985, p.105) souligne que :

la qualité de l'éducation se rapporte à la pertinence des matières enseignées et apprises, à leur adéquation par rapport aux besoins d'apprentissage actuels et futurs des élèves concernés, compte tenu de leur situation et de leurs perspectives particulières. Elle fait également référence aux changements importants qui surviennent dans tout système éducatif, dans la nature de ses facettes d'éducation (étudiants, professeurs, locaux, matériel et fournitures), à ses objectifs, son curriculum et ses technologies éducatives, comme à son environnement socio-économique, culturel et politique... La dimension qualitative signifie bien davantage que la qualité de l'éducation telle qu'elle est habituellement définie et jugée par la performance des élèves en termes traditionnels de programmes et de normes.

La définition de Coombs (1985) met en exergue toutes les facettes à la fois qualitatives et quantitatives d'une institution scolaire évoquées dans les définitions de la Banque mondiale et de l'UNESCO, et elle a le mérite de les énumérer. Partant du principe que l'éducation est un facteur essentiel de développement personnel et sociétal, il est donc nécessaire qu'une éducation de qualité puisse concourir à faire acquérir des compétences sociales aux individus pour leur harmonieuse intégration dans la vie courante. Sur le même plan, Pigozzi (2005), cité par Bocoum et al., 2009, p. 12) rapporte que la qualité :

va au-delà du simple apprentissage des fondamentaux : lecture, écriture et calcul. Elle recouvre les compétences nécessaires pour la vie courante et elle est directement associée aux composantes essentielles constituées par les enseignants, le contenu, les méthodologies, le programme scolaire, les systèmes d'examen, la politique, la planification, la gestion et l'administration.

Abordant le même sujet, Konaté (2005, cité par Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero, 2009, p. 13) souligne à son tour que la qualité cherche à « *faire acquérir à un maximum d'élèves et le mieux possible des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Ce qui se traduit par de bons taux de passage en classe supérieure et avec un bon taux de bonnes moyennes, et ce surtout aux examens nationaux.* ». Konaté donne une direction plutôt qualitative de la qualité de l'éducation et oublie des facteurs non moins importants à l'obtention des bons taux de passage en classe supérieure, des moyennes et des examens nationaux, évoqués par Coombs, l'UNESCO et Pigozzi, à savoir, les structures scolaires, les programmes d'études, les politiques éducatives, les enseignants.

Pour mieux expliquer la notion de qualité, l'Organisation de la Coopération et de Développement économique (OCDE, citée par Mohamed, 2003) identifie quatre utilisations de la notion de qualité :

- la première est celle qui la présente comme un attribut ou une essence et lui confère un caractère descriptif ;
- la deuxième l'assimile à un degré d'excellence ou à une valeur relative et lui attache une étiquette normative ;
- la troisième la définit comme bonne ou excellente (caractère normatif) ;
- la dernière la présente sous forme de caractéristiques et de jugements non chiffrés.

La qualité de l'éducation peut renvoyer d'une part aux connaissances acquises par les élèves à la suite d'un programme d'étude si le regard est porté sur les performances scolaires, et d'autre part à l'adéquation entre les formations dispensées et les besoins de développement

économique et social d'un pays si le regard est par contre dirigé vers les effets externes de l'éducation (Diambomba, 1997). Selon N'doye (2005), la notion de qualité varie suivant le milieu, le moment et les points de vue. Elle est relative et cela conduit à ce qu'on la compare à la beauté. La qualité de l'éducation ne manque pas néanmoins de caractéristiques pour la définir, car elle renvoie à l'apprentissage des élèves, à la compétence des enseignants, à la pédagogie active, à la pertinence et la cohérence du curriculum, à l'adéquation de la langue d'instruction et du matériel d'enseignement-apprentissage, à la qualité du dispositif d'évaluation et de suivi des élèves, au temps consacré aux apprentissages, au leadership des écoles et à leur productivité, au soutien de la communauté où l'école est implantée et à son environnement.

Si les différentes représentations de la qualité peuvent se focaliser sur l'un ou l'autre de ces aspects, ce qui demeure, c'est que la qualité de l'éducation se mesure avant tout dans les résultats de l'apprentissage. Dans un article sur la qualité de l'éducation, Woloschuk (2014) s'insurge contre les auteurs qui renvoient la qualité de l'éducation à l'intégration des nouvelles technologies et à la préparation des enfants pour le marché du travail, ou encore aux résultats des élèves aux tests standardisés nationaux et internationaux. Pour elle, ces auteurs ont une idée réductrice de la qualité de l'éducation, car celle-ci doit prendre en compte l'investissement de l'État dans l'éducation publique, la pauvreté des enfants, la santé mentale des enfants et un accès équitable à l'éducation. L'UNESCO (2003, p. 1) énonce quant à elle que :

si la définition de la qualité évolue, le privilège traditionnel accordé aux « fondamentaux » que sont l'aptitude à lire, à écrire et à compter comme l'acquisition des connaissances et des compétences essentielles n'a pas disparu, pas plus que l'accent y afférant sur des facteurs déterminants comme les enseignants, le programme d'études, les méthodologies d'apprentissage et d'enseignement, les processus du cadre d'apprentissage, les examens et l'évaluation, la gestion, les pratiques administratives, la planification ainsi que le développement des orientations générales. Ainsi, la capacité des systèmes d'enseignement et des écoles à dispenser les « fondamentaux » que tout le monde devrait avoir reste un élément essentiel du débat sur la qualité de l'éducation.

La définition de l'UNESCO (2003) de la qualité de l'éducation est d'abord qualitative parce qu'elle se réfère aux apprentissages des élèves, à la qualité des enseignants, des programmes d'études et méthodes pédagogiques et à la gestion même du système éducatif.

On retiendra en définitive que la définition de la qualité en éducation bien que ne faisant pas consensus auprès des différents auteurs consultés, met en relief l'idée d'amélioration et de performance. Elle prend son sens selon les acteurs, les objectifs, les systèmes et les usages qu'on en fait, et elle s'attache sur le plan pédagogique aux connaissances des élèves véhiculées par le curriculum sous forme de compétences et de connaissances. Par ailleurs, elle évoque le besoin de prendre également en compte d'autres dimensions telles que les enseignants, le matériel, les fournitures, le curriculum et les infrastructures scolaires. En effet, Samassékou (2012) souligne que les curricula, le manuel scolaire, la valorisation du métier d'enseignant et la réduction du redoublement constituent des facteurs qui contribuent à la qualité de l'enseignement.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'objectif au centre de cette sous-section est de faire l'état de la question autour de l'approche par les compétences et son impact dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Cependant, avant de se lancer dans cet exercice, il est important de signaler qu'aucune recherche scientifique ne naît ex nihilo. En effet, toute recherche scientifique s'appuie sur des travaux d'autres chercheurs qui se sont penchés sur la question en y apportant leurs diverses contributions. C'est dans ce sens qu'il faut appréhender la définition donnée par Aktouf (1987, p.55). Pour cet auteur, la revue de la littérature est : *« l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations »*. On peut donc dire que cet état des lieux théoriques permet de faire le point sur les réalisations antérieures en vue d'apporter un plus à l'héritage des connaissances établies, et surtout de fonder la recherche en cours. C'est pourquoi, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité de la revue de la littérature sur la thématique portant impact de l'APC sur la qualité de l'éducation, cette revue de la littérature se limitera uniquement aux différents travaux dont nous avons effectivement pris connaissance. En effet, nous entendons présenter ici les articles, les mémoires, les thèses, les ouvrages ainsi que les textes sur l'APC dans le processus d'enseignement-apprentissage et évaluation. Pour y parvenir, nous avons organisé les développements qui suivent autour de deux axes respectifs que sont la généralité sur l'approche par les compétences et la notion de compétence, ses caractéristiques et ses variables.

2.2.1. Généralités sur l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation

Dans le but de soutenir cette recherche, nous présentons le cadre théorique établi sur la base des travaux effectués autour de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation. Ces travaux font un rapprochement entre l'Approche Par les Compétences à travers ses caractéristiques et la qualité de l'éducation. D'ailleurs, Boutin et Julien (2000) trouvent que l'APC se caractérise par la rupture dans les façons de faire des enseignants, par le privilège accordé à la complexité dans les apprentissages, par la fragmentation et la multiplicité des compétences d'une part, et par la modélisation du comportement des apprenants et leur réussite qui s'exprime sous forme de comportements observables d'autre part.

Ces caractéristiques appellent de la part des enseignants une remise en cause de leurs pratiques et expériences professionnelles pour s'adapter aux nouvelles pratiques véhiculées par la nouvelle approche. Pour ce faire, ils sont appelés à proposer aux apprenants des situations d'apprentissage complexes et à développer des attitudes et des comportements observables nécessaires à leur intégration à l'environnement social. En ce sens, Rey, Carette, Defrance et Kahn (2012) reconnaissent plusieurs intérêts à l'APC :

1. Elle évite la décomposition et la perte du sens de la tâche. Les compétences lors de la réalisation d'une tâche peuvent se situer en termes de compétences globales et partielles, mais il faut éviter de les décomposer davantage au risque de tomber dans le saucissonnage des tâches reproché aux behavioristes.
2. La tâche doit rester une tâche, c'est-à-dire une situation problème qui renvoie à une finalité. Plus la tâche est décomposée, plus elle perd son sens et devient une activité ordinaire ne faisant appel qu'aux capacités ;
3. Elle met les apprenants en activité. 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 ;
4. Elle donne du sens aux savoirs scolaires. En effet, les activités scolaires étant finalisées, elles doivent être proches des usages sociaux de l'apprenant afin de faciliter leur intégration et leur transfert dans sa vie de tous les jours ;
5. Elle transforme le sujet apprenant en profondeur. L'APC transforme le sujet à travers des compétences développées en lui et qui restent latentes sur le plan cognitif. Ces compétences restent son capital intellectuel toute la vie et

s'actualisent au contact d'une situation à résoudre. Ce processus de transformation du sujet prend suffisamment de temps ;

6. Elle réduit la sélectivité de l'école, car dans certains pays l'école est suffisamment sélective et un enseignant qui fait réussir tous les élèves est vu comme un laisser-faire.

L'introduction des compétences serait alors un palliatif à ce problème de sélection institué comme pratique dans certains systèmes éducatifs. La notion de compétence se référant à celle de tâche et la mission de l'école étant de faire accomplir par des élèves un certain nombre de tâches, leur délimitation limiterait l'inflation des connaissances exigées des élèves (Rey et al., 2012). Cette délimitation conduit à s'appesantir sur les savoirs essentiels que les apprenants doivent acquérir au lieu d'avoir une liste infinie de savoirs à apprendre et ces savoirs essentiels seront exigés des élèves comme acquis à mobiliser.

Dans une recherche sur l'APC et la qualité de l'éducation au Mali, Bocoum et al. (2009) rapportent que les différents travaux relèvent deux caractéristiques de l'APC, à savoir l'amélioration des apprentissages et l'environnement de l'apprenant. À cet effet, les auteurs soutiennent que :

les caractéristiques de l'APC sont de plusieurs ordres et reposent sur différentes manières de les comprendre et de les mettre en œuvre. Les principales sont : une priorité donnée aux compétences vues comme des savoir-agir, une application forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations. (Bocoum et al., 2009, p.10).

Abondant dans le même ordre d'idées, Roegiers (2008, pp. 13-14) soutient que l'APC présente essentiellement trois effets :

1. Une bonne adhésion de l'ensemble des acteurs du système éducatif ;
2. Une amélioration qualitative des résultats des élèves (production orale et écrite, résolution de problèmes, mise en œuvre de la méthode expérimentale, etc.) et l'élève devient plus performant pour résoudre des situations problèmes ;
3. Une amélioration de l'équité du système. L'APC fait évoluer non seulement les performances des élèves les plus forts, mais fait progresser davantage les élèves les plus faibles.

Roegiers ajoute que l'APC donne du sens aux apprentissages et favorise la participation active des apprenants et la résolution de problèmes de la vie courante. La même étude soutient que plusieurs répondants identifient différents changements apportés par l'APC, notamment la réduction des écarts entre le niveau des élèves grâce à la pratique de la pédagogie différenciée et à la remédiation, le dynamisme au niveau des classes dans la participation et la responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages, la culture de l'innovation et de l'animation de l'école portée par les enseignants. Il est également observé que son rôle de facilitateur des apprentissages. Bien plus, une autre étude du même auteur soutient que l'approche par compétences possède les caractéristiques suivantes :

1. Elle est motivante : elle donne du sens aux apprentissages. La pédagogie de l'intégration vise à contextualiser les apprentissages aux yeux de l'apprenant, à les rendre significatifs, à situer l'ensemble des apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui. [...]
2. Elle est valorisante : elle confère aux apprenants le sentiment de valorisation pour ce qu'ils sont capables d'accomplir à travers les défis des situations complexes [...].
3. Elle est efficace : elle permet d'améliorer les résultats des élèves et étudiants [...].
4. Elle est équitable : elle permet de faire progresser toutes les catégories d'élèves [...].
5. Elle est progressiste et inclusive : tout en créant une rupture dans la manière d'envisager les apprentissages, elle est en continuité avec les pratiques en place [...]
6. Elle est ingénieuse : elle apporte des solutions concrètes au gonflement des programmes d'études.
7. La pédagogie de l'intégration est simple : elle propose une structure accessible et lisible pour tous. Une des dérives des programmes officiels des dernières décennies tient à la complexification de ceux-ci, à tel point qu'ils deviennent illisibles pour les enseignants et les formateurs. [...]
8. Elle est ouverte : elle possède un haut potentiel de contextualisation. Loin d'être un modèle à appliquer de manière uniforme, la pédagogie de l'intégration est une véritable « approche » au sens premier du terme, en ce sens qu'elle prend en compte les différentes dimensions du curriculum : programmes d'études, évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires, etc. [...] (Roegiers, 2010, pp. 167-175).

À la lumière des travaux revue supra, il ressort que plusieurs caractéristiques de l'APC sont avancées par les auteurs, mais pour la présente étude, nous nous intéresserons à la théorie avancée par Roegiers (2010) qui à notre sens recoupe les caractéristiques évoquées par les autres auteurs. En effet, la plupart desdites études soutiennent que la qualité de l'éducation est corrélée aux caractéristiques socio-culturelles et économiques des parents, à celles des élèves, des enseignants, aux ressources de l'école (infrastructures et équipements, manuels scolaires), à l'environnement scolaire et aux méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées. Sur le point lié aux méthodes d'enseignement notamment, l'Approche Par les Compétences impacterait sur les résultats des élèves, sur l'environnement scolaire (Bocoum et al. 2009), sur leur motivation, l'équité, les programmes d'études ou de formation, les apprentissages, les enseignants (Roegiers, 2010). Ces caractéristiques sur lesquelles s'exerce l'Approche Par les Compétences sont parmi celles énumérées par les auteurs cités plus haut comme étant des indicateurs de la qualité de l'éducation. On peut donc à partir de cet instant établir le lien entre l'APC et la qualité de l'éducation. C'est à ce souci que nous avons tenté de répondre à travers le schéma représentatif tiré des travaux de Roegiers.

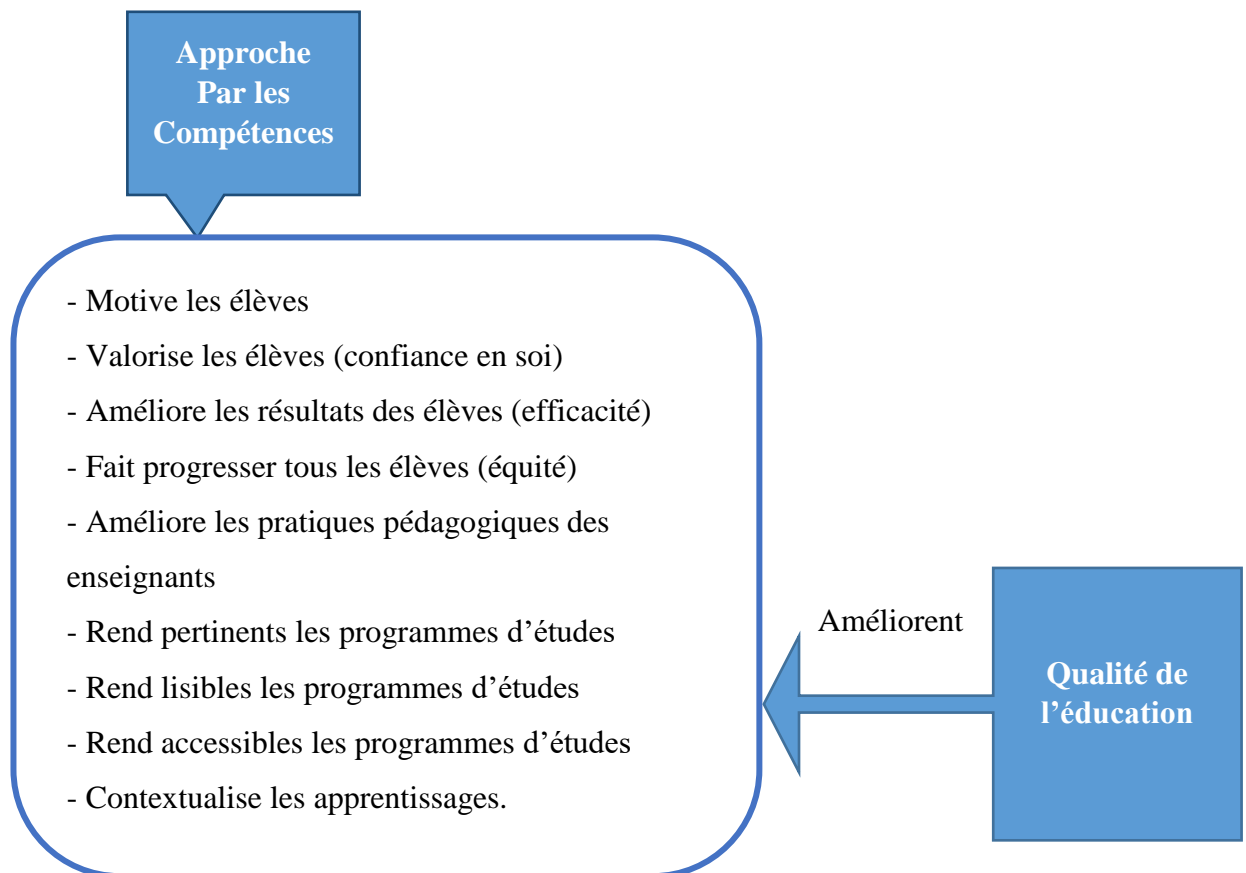


Figure 1: Les effets de l'approche par compétences sur l'éducation selon Roegiers (2010)

En élaborant le schéma qui laisse voir comment l'APC agit sur la qualité de l'éducation, Roegiers permet de mettre en exergue la problématique de son applicabilité dans des contextes hétérogènes et homogènes car, désormais, le débat n'est plus celui de sa valeur mais de son efficacité selon les contextes. Sur cet aspect, Njiale (2009) pose la problématique de l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun et estime que les réformes éducatives sont le plus souvent faites en marge des réalités du pays. Bien plus, il ressort de son étude une absurdité quant à l'adoption d'une méthode dont l'impact n'est pas visible sur le processus enseignement-apprentissage.

À côté des travaux de Njialé (2009) se trouvent ceux de Bipoupout (2007). En effet, l'auteur évalue l'impact de l'APC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun et parvient à la conclusion selon laquelle cette méthode, telle qu'elle est appliquée dans les écoles camerounaises, n'est pas gage des espoirs placés en elle par les politiques éducatives du pays. Bien plus, il insiste sur le fait que si rien n'est fait pour une appropriation de l'APC en fonction des réalités locales, on court vers la perte des valeurs éducatives et même à l'ascendance de la déperdition scolaire. Avec Njiale, il s'agit de choisir entre l'héritage et la globalisation tout en gardant de vue les objectifs visés par la politique éducative en vigueur.

2.2.2. La compétence, ses caractéristiques et ses variables

Inscrire le concept *compétences* dans la définition des concepts semble être une répétition lorsque celui d'Approche Par les Compétences a déjà été défini. Seulement, la question de savoir ce qu'on entend par compétences est ce qui nous conduit à saisir cette opportunité pour apporter notre contribution à l'élaboration d'un cadre conceptuel de référence pour ce concept clé.

Le concept de compétences se prête à plusieurs définitions, 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).

2.2.2.1. La compétence selon les linguistes

D'après les linguistes, la définition des concepts de compétence et de performance et leurs différences remontent du XXe siècle. La compétence selon Jonnaert (2002, p. 10) est l'ensemble des savoirs linguistiques d'un locuteur qui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases. Elle est du domaine de l'inné, c'est-à-dire que la compétence est un potentiel qui est en nous, mais qui n'est pas encore en mouvement. Dans ce sens, la compétence est donc virtuelle, c'est-à-dire ni qualifiable, ni encore moins quantifiable. Par contre, la performance est « l'utilisation de la langue dans des situations concrètes de la vie. » (Jonnaert, 2002, p.10).

Une autre distinction est faite entre les compétences et les performances linguistiques : la performance est l'actualisation de la compétence dans une situation de communication ; la compétence (comme la parole) est de l'ordre du virtuel et du domaine de l'individu alors que la performance (comme la langue) est de l'ordre de l'effectif et du domaine du social ; une compétence n'est accessible que par l'intermédiaire d'une performance (Jonnaert, 2002). Ainsi, Chomsky (1968, cité par Rey, 1996, pp. 26-27) définit la compétence linguistique comme un « *système fixe de principes génératifs qui permet à chacun de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue et, à l'inverse, de reconnaître spontanément une phrase qu'il entend comme appartenant à cette même langue, même s'il est incapable de dire pourquoi.* »

En somme, il revient à dire que la compétence et la performance sont liées en ce sens que la performance linguistique est indubitablement le fruit de la compétence linguistique d'un individu.

2.2.2.2. La compétence selon les psychologues

Les psychologues acceptent la distinction entre compétence et performance faite par les linguistes mais ils établissent toutefois une distinction entre une compétence évaluée et la performance d'un sujet en situation de résolution de problèmes (Houdé, Kayser, Koenig, et Rasier, 1998, cités par Jonnaert, 2002).

La distinction existe entre la compétence, qui est une modélisation de ce que l'on souhaite observer et ce qu'on observe réellement à travers la performance du sujet en situation. Et la situation est le révélateur de ce décalage entre la compétence et son activation, et également entre la compétence (ce qui est défini à priori) et la performance (ce qui est effectivement observé). Ainsi, la compétence est la modélisation virtuelle des démarches

utilisées comme « *critères* » de performance dans les protocoles d'observation : « *La modélisation est toujours virtuelle alors que la performance observée est effective et correspond à la stratégie utilisée en situation par un enfant* » (Jonnaert, 2002, p.12). En d'autres termes, la compétence chez les psychologues du développement est de l'ordre du produit ou du résultat attendu ou souhaité et la performance est de l'ordre du produit ou du résultat obtenu à partir de l'utilisation de la compétence, tout en sachant qu'il peut y avoir un écart entre ce qui est souhaité et le résultat.

Les psychologues indiquent que les décalages entre la compétence et la performance observée chez un sujet en situation deviennent la règle du développement et du fonctionnement cognitif (Jonnaert, 2002).

2.2.2.3. La compétence selon les spécialistes des sciences du travail

Autrefois, dans le monde du travail, on parlait de qualification au lieu de compétence. C'est depuis deux décennies que les spécialistes des sciences du travail ont développé leur approche du concept de compétence (Jonnaert, 2002). Ce changement est le fruit du passage d'un paradigme instrumentaliste, celui de la qualification se référant aux qualités à observer chez un individu pour accéder à une tâche, à un paradigme relativiste, celui de la compétence renvoyant à la fois à l'action et à la situation à laquelle elle se réfère. Naville (1996, cité par Jonnaert, 2002, p. 13) pense que :

la qualification n'est pas la capacité d'exécution correcte du travail, mais bien les qualités qu'une personne doit acquérir et obtenir pour faire un travail donné et qui fait que le premier venu ne peut exécuter ce travail, formation et apprentissage sont des éléments constitutifs de la qualification.

Par ailleurs, les compétences établissent des liens entre la tâche réalisée par une personne et ses capacités, donc entre ses connaissances et ses actions, et régulent le contexte de l'action (l'interpréter, le préparer pour l'action, contrôler l'action, etc.). Toutefois, compétence et qualification servent à expliquer l'organisation de l'action individuelle et collective des personnes ou d'un groupe de personnes. Selon Edwards (1979), Braverman (1974), Ken et Shuman (1970) et Friedman (1954), cités par Jonnaert (2002, p. 14), trois thèses éclairent la notion de qualification :

- la première thèse définit la qualification comme l'ensemble des capacités et des connaissances socialement définies et requises pour réaliser un travail déterminé. D'après Jones et Woods (1984) et Adler (1987) cités par Jonnaert (2002, p. 14), cette

vision exige des qualités qui ne sont pas liées à la formation pour effectuer une tâche donnée ;

- la deuxième approche définit la qualification comme la capacité individuelle de maîtriser une situation de travail donné en mobilisant son potentiel. Cette seconde thèse combine situation et capacités individuelles et est proche du concept de compétence,
- la dernière thèse définit la qualification comme ce qui accompagne la structuration de l'action (Zarifian, 1993, De Terssac et Friedberg, 1995, cités par Jonnaert, 2002, p. 14). Cette dernière approche prend en compte à la fois l'autonomie du sujet en activité et les caractéristiques de la situation. Elle est plus proche de la notion de compétence qui dépasse ces trois thèses.

Pour De Terssac (1996, cité par Jonnaert, 2002, p. 15), la compétence se définit « *par tout ce qui est engagé dans l'action et tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action.* ». Ainsi, à la lumière de ce qui précède, la compétence, selon les spécialistes des sciences du travail, est l'ensemble des ressources internes et externes que l'individu mobilise pour résoudre une situation-problème.

En somme, les psychologues du développement cognitif et les linguistes établissent la différence entre la compétence qui est latente, innée ou virtuelle et propre à l'individu, et la performance qui est du domaine de l'effectif, donc de l'observable en situation, et relève du social. De leur côté, psychologues et sociologues du travail fusionnent compétence et performance. On le voit, la notion de compétence chez les psychologues du développement cognitif et les linguistes est différente de celle des psychologues et sociologues du travail pour lesquels une compétence est ancrée dans l'action et contextualisée dans des situations (Jonnaert, 2002).

2.2.2.4. La compétence dans le monde de l'éducation

Dans son étude, 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. Elle 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). Les premiers (les objectifs opérationnels) sont décrits comme des comportements observables, extérieurs au sujet et définis par quelqu'un d'autre alors que les secondes (les compétences) sont innées. Les objectifs sont du domaine de la performance puisque c'est à elle que les critères d'évaluation des activités des élèves sont appliqués. Cependant, plusieurs approches pédagogiques du concept de compétence (courant anglo-saxon et courant francophone) ont été élaborées à partir de ces différents courants, notamment celui des spécialistes du travail.

Pour De Ketele (1996, cité par Roegiers, 1996, p. 65), la compétence est « *un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes donnés par celles-ci.* » Cette définition met en exergue les trois dimensions de la situation qui sont les capacités, les contenus et les situations. Ainsi, du point de vu de Roegiers (2000, p. 65), la compétence est « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes* ».

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.

2.2.2.5. Les critères de la compétence

On reconnaît une compétence à travers certains critères, à savoir la mobilisation d'un certain nombre de ressources, son caractère finalisé, son lien avec une famille de situations, son caractère disciplinaire et son évaluabilité (Roegiers, 2000).

— La mobilisation d'un ensemble de ressources

Pour résoudre une situation problème à laquelle il est confronté, l'individu doit mobiliser un certain nombre de ressources internes et externes, à savoir des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire, des savoir-être (Roegiers, 2000) sans lesquelles il ne pourra pas être déclaré compétent à la tâche.

— La compétence a un caractère finalisé

La compétence n'a de sens qu'en situation, c'est-à-dire en réponse à une demande sociale pour l'individu qui la possède. En d'autres termes, la compétence doit avoir du sens en remplissant une fonction sociale déterminée et c'est cette dernière qui donne une signification aux apprentissages de l'élève. C'est en se mettant en action pour résoudre un problème de la vie scolaire ou sociale à travers la mobilisation de ses diverses ressources que l'élève perçoit l'utilité de ses apprentissages scolaires.

— Le rattachement à une famille de situations

Une compétence n'est pas stable, elle fluctue en fonction des obstacles à franchir, c'est-à-dire en fonction de la situation à laquelle l'individu est confronté. À ce sujet, un élève ne peut mobiliser les ressources d'une compétence que dans des situations de la même famille. Une situation différente de celles auxquelles il a été confronté peut conduire l'élève à être moins compétent parce que la situation présente n'a pas les mêmes paramètres que la première, notamment la densité de l'information, sa fonction sociale, la diversité des ressources, à titre d'exemple.

— Le caractère disciplinaire de la compétence

En dépit de quelques compétences transversales, la définition des compétences à travers des familles de situation qui font référence à des problèmes liés à un domaine d'activités, fait qu'elles sont généralement associées à des disciplines.

— L'évaluabilité de la compétence

La compétence est facilement évaluable, car elle renvoie à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat (Roegiers, 2000). Aussi, cette évaluation n'est possible que

lorsqu'on est face à des situations de même famille à évaluer et au-delà de ce cadre, il est souvent difficile d'évaluer une compétence. De même, pour faciliter cette évaluation, la détermination des critères et des indicateurs est nécessaire. Elle peut concerner autant le produit que les processus de résolution de la situation problème par l'élève. Après ce tour d'horizon du concept de compétence, voyons ce qu'on entend par impact.

2.2.3. L'approche Par les Compétences au Primaire

Dans une étude sur l'approche par compétences en Belgique francophone, Romainville (2006) définit la compétence comme une aptitude qui permet de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes susceptibles d'accomplir un certain nombre de tâches. Delorme (2008) quant à lui, la perçoit comme un système de connaissances procédurales favorisant, à l'intérieur d'une classe, l'identification d'une tâche problème et sa résolution. Selon le MINEDUB (2004), le Curriculum de l'enseignement fondamental Niveau 1 au Cameroun distingue trois types de compétences :

- les compétences disciplinaires qui sont liées aux domaines de formation, à des disciplines ;
- les compétences transversales qui couvrent plusieurs domaines de formation. Elles sont développées lors de la résolution des situations-problèmes. Elles sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicationnel ;
- les compétences de vie qui sont quant à elles liées à la manifestation des attitudes et des comportements essentiels pour s'adapter à la vie et servent de liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne.

Abordant la présentation de l'APC ainsi que de ces caractéristiques, Mahamat (2011) relève qu'en éducation, l'utilisation du terme « *compétences* » est aujourd'hui beaucoup plus courante et donne lieu à de nombreux débats. Aux niveaux théorique et pratique, le terme figure actuellement en bonne posture dans la plupart de nombreux textes officiels (Loi d'orientation de l'éducation par exemple au Cameroun, Programmes scolaires, et biens d'autres). Le « *socle commun des connaissances et des compétences* » français, mis en place par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, présente ainsi 7 grandes compétences décomposées chacune en connaissances, capacités et attitudes. Cette définition des compétences n'est pas la seule possible. Le concept de « *compétences* » est polysémique et évolue en fonction des cultures nationales, linguistiques ou des

différences d'approches des chercheurs. Cependant, l'auteur retient pour son article que la « *compétence* » est un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être définis par les enseignants. Ces différents savoirs permettent à un élève d'accomplir de façon adaptée et précise une tâche ayant un rapport avec sa vie quotidienne. S'agissant de l'approche par compétences (APC) encore appelée « *Pédagogie de l'Intégration* », Mahamat (2011, p.36) dit qu'elle désigne : « *une pédagogie qui permet à l'apprenant de mobiliser ses capacités et habiletés afin de résoudre les problèmes de la vie. Elle s'appuie sur des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage* ». De la sorte, elle est différente de la pédagogie par contenus. Celle-ci est caractérisée par un enseignement théorique basé sur l'acquisition des connaissances livresques (Roegiers, 2008).

Par rapport aux caractéristiques de l'APC, il y a lieu de souligner que les objectifs d'enseignement ne sont plus de l'ordre des contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. En faisant remarquer cela, Mahamat (2011) dit qu'une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des ressources que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément développer, mais qu'il doit être capable de mobiliser d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Roegiers (2000) souligne que la compétence se caractérise par la mobilisation de ressources telles que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être en vue de répondre à une situation complexe. Pour ce faire, l'élève est susceptible de faire appel à des ressources qui lui sont à la fois propres et extérieures.

Au Cameroun par exemple, et ceci selon le Ministère de l'Éducation de Base (2004), le Curriculum de l'Enseignement primaire du Niveau 1 présente les caractéristiques suivantes :

- un plan d'action pédagogique large ;
- une approche globale et intégrée de l'apprentissage ;
- un décloisonnement des disciplines et leur regroupement en « domaines » ;
- un apprentissage axé sur la démarche de résolution de problèmes se fondant sur la liaison entre l'école et la vie afin de donner du sens aux apprentissages scolaires ;
- un rôle différent pour le maître qui facilite l'acquisition des compétences et/ou guide pour créer un environnement favorable à l'apprentissage.

Bernard (2008) et Roegiers (2000) insistent également sur le fait que la tâche à réaliser pour prouver la compétence de l'élève est spontanée. L'élève doit être capable de se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues, même si elles restent évidemment confinées dans le cadre d'un ensemble de tâches déterminées. Roegiers (2007a) pense que cette approche par compétences se caractérise à trois niveaux : au niveau des finalités, la pédagogie de l'intégration vise à améliorer à la fois l'efficacité du système éducatif et son équité. L'APC est particulièrement attentive à fournir des pistes concrètes aux systèmes éducatifs qui voudraient accorder une place à la fonction d'insertion de l'élève dans la société à travers la scolarité de base. S'agissant du profil de l'élève, attendu en fin de scolarité, l'APC fait part de l'importance de définir un profil en termes de familles de situations. Elle permet donc à chaque élève au terme d'un cycle, en fonction des exigences d'insertion dans la vie active à maîtriser les exigences de la poursuite des études. Au niveau des contenus, la pédagogie de l'intégration développe la nécessité de concilier les différents types de contenus. À côté des savoirs et des savoir-faire, il faut acquérir des savoir-être, des compétences transversales. L'APC révèle que ces contenus ne sont pas une fin en soi, mais des ressources que l'élève sera appelé à réintégrer dans des situations complexes.

Selon Hirtt (2000), l'évolution technologique exige des compétences pour assurer une continuité dans le temps et dans l'espace. Pour cela, les enseignants ne disposent pas de compétences pour enseigner l'APC. La formation par approche par compétences doit donc changer le comportement des apprenants et des formateurs. Selon le Bureau International de l'Éducation (BIE, 2004), l'APC ne peut être mise en œuvre valablement et de manière durable que par des enseignants qui sont très bien formés. De plus, elle nécessite des conditions très propices notamment des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, du matériel indispensable. Généralement dans les pays pauvres, ce type de pédagogie ne réussit souvent que là où les organismes internationaux (Unesco, Unicef, par exemple) et non gouvernementaux interviennent en apportant un appui consistant en termes d'encadrement, de formation d'enseignants et d'infrastructures.

Pour les auteurs (De Ketele, 1996 ; Roegiers, 2000, 2004 et 2007), les enseignants éprouvent beaucoup de difficultés à évaluer les acquis de leurs élèves. Pour eux, une deuxième conséquence est que l'enseignant ne dispose pas de base concrète pour apporter une remédiation aux élèves en difficulté afin de leur permettre de progresser. De ce fait, la grande majorité des élèves continuent à quitter l'école tout en restant incapables d'allier savoir et vie quotidienne. Scallon (200), allant dans le même sens que Hirtt (2000) souligne

que l'approche par compétences impose de nouveaux défis selon la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation. Il relève également que le développement de l'APC repose sur un nombre considérable de savoirs et de savoir-faire en rapport avec l'évaluation des apprentissages au niveau des enseignants. Pour cet auteur, la pratique de l'APC ne se réalise pas en toute objectivité comme dans le cas de la pratique des examens traditionnels. C'est dans cette perspective que Roegiers (2008), quelle que soit la théorie de l'apprentissage que l'on considère, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages est essentiellement liée à la mobilisation cognitive de l'élève, en qualité et en quantité.

2.3. CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Afin de mieux élaborer le cadre théorique de l'étude ainsi intitulée : « *Une étude évaluative de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques à partir des points de vue des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi* », nous avons structuré la présente section autour de deux principaux axes de réflexion. Il s'agit respectivement de la présentation des théories de l'apprentissage en APC et la présentation descriptive des théories dans lesquelles s'inscrit cette recherche.

2.3.1. Les théories de l'apprentissage en APC

L'approche par compétences issue du courant de la pédagogie de l'intégration promeut plusieurs théories de l'apprentissage inspirées des courants cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste (Legendre, 2000, 2001, 2004, cité par Baribeau, 2015, p.18).

Le cognitivisme s'intéresse au fonctionnement de la mémoire et conçoit l'apprentissage comme activité de traitement de l'information et non pas uniquement comme des associations entre les stimuli et les réponses observables. Ces activités de traitement de l'information tournent autour de la prise d'information, d'interprétation, d'inférence, de prise de décision, de résolution de problème, de prise de conscience des démarches, de contrôle et régulation (Roegiers, 2010). Par contre, le courant constructiviste tire son essence de l'interaction du sujet avec son environnement. L'élève réagit aux stimuli de l'environnement, processus sans lequel il ne peut se développer. L'enseignement est de ce fait non pas une transmission de connaissances qui seraient extérieures à l'élève, mais un processus de facilitation de construction de connaissances internes à l'élève grâce à son action et aux interactions avec son environnement.

Le socioconstructivisme, pour sa part, privilégie la coconstruction des connaissances de la part de l'apprenant. Ce modèle dépasse la dimension individuelle de l'apprentissage et adopte le concept de conflit sociocognitif comme base du développement et de l'apprentissage (Roegiers, 2010). En fait, l'idée dominante est que les apprenants travaillant en groupe (conflit social) et occupés à résoudre une même tâche scolaire vont développer des actions et de verbalisations (conflit cognitif) qui seront bénéfiques pour les membres du groupe. Toutefois, depuis quelque temps, le discours des tenants de l'APC qui axaient cette approche dans un paradigme exclusivement interactionniste a changé. L'APC, selon ces derniers, est une approche inclusive en ce sens qu'elle intègre désormais aussi bien le paradigme interactionniste que le paradigme transmissif de la connaissance. La différence, disent-ils, se situerait au niveau des types d'activités à proposer aux élèves en apprentissage et pendant la période d'intégration des acquis.

La présente étude intègre les trois courants théoriques présentées supra à savoir : le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Il est cependant important de les présenter intégralement.

2.3.2. Théories explicatives de l'étude

En abordant la question portant sur l'insertion théorique d'une étude, Legendre (2005, p.609) et Tsafack (2004, p.4) définissent la théorie comme un ensemble de concepts, de définitions et de propositions en relation les uns avec les autres, qui a pour but d'expliquer un phénomène en spécifiant les relations entre les variables. Allant dans le même ordre d'idée, Fonkeng Epah et Tamajong (2012) disent que les théories sont :

des modèles faciles qui aident les praticiens à comprendre les relations dans le monde réel. L'action de l'homme dans la société est prévisible au moyen des théories inspirées par des études en sociologie, psychologie, économie, etc. Le développement des cours appropriés pour les administrateurs de l'éducation a besoin d'une étude et recherches urgentes. Cela permettra l'application des théories de l'organisation qui sont bien conçues et qui éventuellement, renforceront le lien entre l'administration scolaire et le corps de connaissances scientifiques relatives aux organisations, à l'éducation (Fonkeng Epah et Tamajong, 2012 : pp.45-46).

Dès lors, les théories convoquées en rapport avec la présente étude sont le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

2.3.2.1. Le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage qui prend en compte l'ensemble de processus tels que la perception, la mémoire, le traitement de l'information aux moyens desquels le sujet acquiert la connaissance, résout les problèmes auxquels il fait face et élabore les plans pour l'avenir. L'apprentissage est donc un changement dans la structure mentale de l'élève. Le précurseur de ce courant fut Tolman qui parle de prise en compte de variables intermédiaires dans l'étude du comportement.

Implication du cognitivisme dans l'enseignement apprentissage

Jacques Tardif montre que la psychologie cognitive s'intéresse principalement à l'analyse et à la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. L'apprentissage y est d'abord et avant tout considéré comme une activité permettant à l'élève de traiter des informations pour les transposer en connaissances : l'élève reçoit ces informations par ses sens, il les interprète à la lumière de ce qu'il connaît déjà, les classe en permanence dans sa mémoire ou les oublie selon qu'il les juge pertinentes ou non et enfin, lorsque la situation l'exige, réutilise celles qu'il a retenues.

L'apprenant est un système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur. Il perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes. Il doit faire preuve d'un engagement mental actif durant l'apprentissage afin qu'il puisse traiter les informations en profondeur et non pas uniquement en surface. La compétence fait référence à « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002). L'enseignant procède par questionnement pour se faire une idée sur les prés requis des élèves par rapport au contenu qui constitue la notion qu'il leur enseignera.

La pédagogie cognitiviste est fondée sur l'appropriation graduelle et effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. Une bonne structuration des connaissances facilite la rétention de l'information. Par exemple, les schémas ou graphiques, présentés en début d'apprentissage, facilitent la mise en relation et le codage des éléments qui feront l'objet de l'apprentissage ainsi que le lien avec les éléments déjà maîtrisés, disponibles dans la structure cognitive de l'individu.

2.3.2.2. Le constructivisme

Le constructivisme trouve son origine dans les travaux de Piaget et de quelques contemporains néo-behavioristes qui se sont intéressés à la construction de schémas d'action. Selon le point de vue constructiviste, qui s'appuie sur les données de la psychologie cognitive, on suppose que l'apprentissage « *résulte des constructions mentales de l'apprenant. Cette théorie de l'apprentissage développe donc l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent* » (Resnick in Kempini, 2010).

Cette théorie est à la base des "méthodes d'éducation actives" qui s'appuient sur l'action propre de l'enfant et sur une pédagogie de la découverte et de l'intérêt (Boulard et al. 2003). Ainsi, Ce courant considère d'avantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances et le place en activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions et de manière de faire. De même, pour Barnier (2001), puisque les connaissances à transmettre se construisent sur la base des connaissances antérieures (Pré requis, représentation et conception de l'élève), l'enseignant qui utilise cette théorie se doit de partir des situations problèmes pour construire le savoir.

À la base de cette théorie, quatre éléments majeurs énoncent ses principes qui la soutiennent. Il s'agit respectivement de : la construction des connaissances par ceux qui apprennent ; le processus d'apprentissage ; le développement d'une pédagogie active ; l'aide à la conception es situations-problèmes.

— La construction des connaissances par ceux qui apprennent

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur

deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

— **Le processus d'apprentissage**

Le processus d'apprentissage constructiviste se déroule en quatre étapes :

1. **Le processus d'assimilation** : c'est le fait pour un apprenant en situation problème de réunir ses connaissances pour trouver une solution ;
2. **Le conflit cognitif** : c'est le fait pour l'apprenant de ne pas trouver de solution au problème qui lui est posé et d'être temporairement déstabilisé ou déséquilibré ;
3. **L'accommodation** : c'est la persévérance de l'apprenant en cas d'échec qui l'amène à réviser ses connaissances, à construire les connaissances qui lui manquent pour s'adapter au problème posé ;
4. **Le processus d'équilibration** : c'est le fait pour l'apprenant de réajuster et restructurer ses connaissances pour mieux résoudre les nouveaux problèmes qui lui seront posés.

— **Développement d'une pédagogie active**

L'approche constructiviste en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Ce faisant elle rejoint, valide et conforte certaines options et pratiques du vaste courant de pédagogie nouvelle et active qui court sur un siècle (des années 1880 aux années 1970). D'une part, cette approche :

1. considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ;
2. place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ;
3. valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt :

1. à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les prés-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;
2. à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

— Favoriser les situations-problèmes

La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif, lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves. Une situation problème est telle que ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. Pour cette raison, Vygotsky cité par Demerval et White (1993) définit en quatre (04) les étapes d'une situation-problème.

— Les 4 étapes d'une situation-problème

1. L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà ;
2. S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif ;
3. Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, (processus dominant d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation- problème ;
4. Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment d'équilibration majorant.

On peut dire que la conception constructiviste de l'apprentissage privilégie la confrontation des apprenants à des situations-problèmes. Tout cela parce que la déstabilisation des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant a du mal à mobiliser efficacement pour résoudre le problème peut générer une dynamique de recherche de solution capable :

1. D'entraîner la restructuration de ce qu'il sait déjà ;
2. De favoriser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

La conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Cette théorie vient compléter les limites du cognitivisme en faisant de l'élève un acteur actif de son apprentissage. En somme, l'apprenant est confronté à un problème à résoudre, ce qui lui permet de mettre du sens à son apprentissage. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruites ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable. Les enseignements sont plus durables, mieux ancrés, l'apprenant est autonome, plus motivé. Cette théorie permet d'emporter l'adhésion des apprenants plus facilement sur leur investissement dans la formation, elle s'appuie sur une plus grande motivation de l'apprenant car l'apprentissage est en lien direct avec ses centres d'intérêt, ses objectifs. L'enseignement basé sur ce modèle est coûteux en temps. Il nécessite un haut niveau de compétence de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des leçons (il faut construire des situations pédagogiques appropriées aux centres d'intérêt des apprenants ce qui n'est pas du tout facile). La phase de déstabilisation est délicate chez certains élèves, en particulier ceux qui sont en grande difficulté.

2.3.2.3. Le socioconstructivisme

Les approches socioconstructivistes remontent aux théories de Vygotsky. Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitiviste ou socioconstructiviste introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, de Co-construction, de Co-élaboration, de mutualisation. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves-élèves. Pour les socioconstructivistes, l'apprentissage est toujours un phénomène lié au contexte social et, par conséquent, une interaction sociale. Les approches socioconstructivistes mettent en avant le concept de zone de développement proximal qui inclut les fonctions qu'un apprenant peut maîtriser seulement à l'aide d'une autre personne.

L'approche pédagogique préconisée ici est l'approche par projets ou méthode par découverte. La pédagogie par le projet propose une alternative à la pédagogie transmissive où l'élève est passif et écoute le maître. Dans la pédagogie du projet, l'objectif est la mise en place d'une démarche permettant à l'étudiant de se mettre en projet, de se construire un projet. Sortir du processus avec un nouveau projet ou un projet plus consolidé est l'objectif

de cette pédagogie : le projet (en tant que dynamique) est le but. L'enseignement vise à armer l'apprenant des outils méthodologiques pour qu'il soit capable, lui-même, de se mettre en projet, de se construire un projet. Chaque individu construit ses représentations du réel, certes dans un contexte social particulier, mais aussi à partir d'un rapport au savoir qui lui est propre. Les représentations et les savoirs quotidiens jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires. Le socioconstructivisme rejoint ainsi le constructivisme. Seulement, il met l'accent sur la collaboration interindividuelle. Dans une salle de classe, il y aura collaboration entre les élèves qui seront mis en situation d'apprentissage pendant les activités pédagogiques, entre l'apprenant et ses pairs ou l'enseignant. C'est en effet à partir de leur expérience sociale que les apprenants donnent un sens aux activités d'apprentissage et au savoir. Les apprenants s'approprient mieux les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils ont contribué à installer, sur lesquels ils ont réfléchi ou effectué une recherche préalable.

L'adulte met en place un processus d'étayage qui permet la mise en place de « formats » qui sont des mises en forme qui guident l'apprenant. La formule de pédagogie participative du socioconstructivisme se révèle très motivante de par l'implication et l'autonomie qu'elle sous-tend. L'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra personnelles). Une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à un individu), soit objective (commune à un groupe). L'enseignant, dans cette perspective, a un rôle de « facilitateur des apprentissages », de « médiateur ». Le professeur n'est plus celui qui sait et qui délivre son savoir. C'est un guide, un éducateur qui oriente les apprenants mais qui ne détient pas la solution clés en main. L'apprentissage est construit en deux schèmes : les schèmes représentatifs et les schèmes communicatifs. Les premiers correspondent à l'interaction avec le milieu dans ses aspects physiques, alors que les seconds correspondent à l'interaction avec le milieu social.

Le socioconstructivisme trouve sa raison d'être dans le cadre de cette étude en ceci qu'elle facilite une participation du formé et une découverte progressive du savoir. Il respecte les rythmes et les stratégies d'apprentissage des apprenants, permet de rendre l'apprenant autonome, il travaille sur la métacognition, c'est-à-dire la capacité d'apprendre à apprendre. Les apprentissages sont plus rapides que dans le constructivisme, car on se sert du collectif pour construire ses connaissances. Il s'agit des interactions, de la Co-collaboration, de la mutualisation mieux, de la coconstruction des connaissances.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Une hypothèse de recherche est selon Quinvy et Campenhout (1995, p.135) « *une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui selon le cas peuvent être des concepts ou des phénomènes. Une hypothèse est donc une proposition provisoire, une présomption qui demande à être vérifiée* ». En se référant à cette définition, une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques ont été formulées dans la cadre de cette étude.

2.4.1. Hypothèse générale

En contextualisant l'approche par les compétences, elle améliore mieux la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire au Cameroun

2.4.2. Hypothèses spécifiques

HR 1 : Les enseignants ont une compréhension approximative de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l'éducation à l'égard de cette approche au Cameroun.

HR 2 : Dans un contexte adéquat, l'approche par les compétences peut avoir un impact significatif sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

HR 3 : Pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles primaires au Cameroun, l'APC doit être revue dans l'optique de l'adapter au contexte camerounais et non l'appliquer telle qu'on l'a copiée.

2.5. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS

Afin de valider ou d'invalider les hypothèses de recherche en sciences humaines, sociales et éducatives, on utilise généralement des concepts opératoires et mesurables qui exige le recourt aux variables. Ainsi, les variables sont entendues comme des éléments dont les valeurs peuvent changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, les variables sont définies avec leurs indicateurs. De ce point de vue, elles sont comparables à des introductions qui font savoir comment les observations seront faites. Il se dégage dès lors une urgence de procéder à des définitions opérationnelles qui précisent les activités ou opérations nécessaires à leur mesure. Par rapport à cette logique, notre étude distingue la variable dépendante par VD et la variable indépendante par VI. De chacune de ces variables, en résultera des indicateurs.

2.5.1. Variable indépendante (VI)

De manière générale, la variable indépendante est celle que le chercheur manipule. En effet, elle correspond au facteur manipulé par le chercheur et est sensée avoir une influence sur la variable dépendante (VD). Cette variable est la cause présumée des résultats de l'expérience. Pour notre étude, la variable indépendante relative à l'hypothèse générale de recherche est *l'Approche Par le Compétences et les réalités contextuelles*. Pour chacune des hypothèses spécifiques de recherche, la variable indépendante est la suivante :

VI-H.S.1. = l'appréhension de l'APC par les enseignants

VI-H.S.2. = l'adéquation entre l'APC et le contexte scolaire camerounais

VI-H.S.3. = l'appropriation de l'APC

2.5.2. La variable dépendante (VD)

En réalité, la variable dépendante indique le phénomène que le chercheur veut expliquer. C'est la variable de prédiction ou variable réponse. Cette dernière est le phénomène qui apparaît ou disparaît ou varie selon que le chercheur ajoute, enlève ou modifie un élément de la variable indépendante. Pour la présente étude, la variable dépendante de l'hypothèse générale de recherche est *la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire au Cameroun*.

2.5.3. Indicateurs

Les indicateurs résultent de la déclinaison des variables qui sont théoriques en éléments plus visibles faciles à repérer par le chercheur. C'est dans ce sens qu'il faut appréhender, le point de vue de Ndam Gbetnkoum (2019, p.62). Pour cet auteur, les indicateurs sont considérés comme des outils d'analyse du fait qu'ils permettent d'obtenir des informations précieuses sur l'élément recherché. C'est pourquoi les différents indicateurs de notre recherche se présentent selon un regroupement lié aux différentes hypothèses spécifiques de l'étude. Ainsi :

— **Pour l'hypothèse spécifique N°1 (H.S.1.) :**

1. Définition de l'APC ;
2. Finalité de l'APC ;
3. Caractéristique de l'APC ;
4. Les objectifs de la réforme de l'éducation pour le millénaire

— **Pour l'hypothèse spécifique N°2 (H.S.2.) :**

1. L'impact de l'APC sur les programmes ;
2. Les pratiques enseignantes ;
3. La motivation scolaire ;
4. Les résultats scolaires.

— **Pour l'hypothèse spécifique N°3 (H.S.3.) :**

1. Les pistes d'amélioration de la qualité d'éducation ;
2. L'amélioration de la pratique de l'APC dans les salles de classe.
3. Les perspectives d'amélioration.

2.6. TABLEAU SYNOPTIQUE

C'est un instrument qui récapitule les éléments essentiels de la recherche. Pour cette étude, nous avons consigné tout ce qui précède dans le tableau synoptique ci-après.

Tableau 1 : Tableau synoptique de l'étude

Thème de recherche	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Indicateurs
<p align="center"> LA DIDACTIQUE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE AU CAMEROUN : Une étude évaluative de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques à partir des points de vue </p>	<p align="center"> <u>Question principale</u> Comment l'Approche Par Compétence améliore-t-elle la qualité du processus enseignement-apprentissage et évaluation dans les écoles primaires du Cameroun ? </p>	<p align="center"> <u>Objectif général</u> faire un diagnostic sur le système éducatif camerounais depuis la mise en œuvre de la réforme axée sur l'Approche Par les Compétences au niveau de l'éducation de base à travers le regard des principaux acteurs de ce système que sont les enseignants du primaire et à identifier les problèmes qui l'affectent. </p>	<p align="center"> <u>Hypothèse générale</u> En contextualisant l'approche par les compétences, elle améliore mieux la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire au Cameroun </p>	<p align="center"> VI Approche Par le Compétences et les réalités contextuelles VD la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire au Cameroun </p>	<p align="center"> - situation de l'éducation au Cameroun -les réformes -La mise en œuvre de l'APC </p>

des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi.	Q.S.1. : Quelle compréhension les enseignants se font de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l'éducation au Cameroun ?	O.S.1. : examiner la compréhension des enseignants de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l'éducation à l'égard de cette approche au Cameroun.	H.S.1. : Les enseignants ont une compréhension approximative de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l'éducation à l'égard de cette approche au Cameroun.	VI Appréhension de l'APC par les enseignants	-Définition de l'APC ; -Finalité de l'APC ; -Caractéristique de l'APC ; -Les objectifs de la réforme de l'éducation pour le millénaire
	Q.S.2. : Quelles sont leurs perceptions de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans leurs classes respectives ?	O.S.2. : évaluer l'impact de l'approche par compétences sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.	H.S.2. : Dans un contexte adéquat, l'approche par les compétences peut avoir un impact significatif sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.	VI Adéquation entre l'APC et le contexte scolaire camerounais	-L'impact de l'APC sur les programmes ; -Les pratiques enseignantes ; -La motivation scolaire ; -Les résultats scolaires.

	<p>Q.S.3. : Quelles perspectives proposent-t-ils pour améliorer la qualité de l'éducation dans leurs classes ?</p>	<p>O.S.3. : explorer des pistes susceptibles d'améliorer cette qualité dans les écoles primaires au Cameroun.</p>	<p>H.S.3. : Pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles primaires au Cameroun, l'APC doit être revue dans l'optique de l'adapter au contexte camerounais et non l'appliquer telle qu'on l'a copiée.</p>	<p>VI Appropriation de l'APC</p>	<p>- Les pistes d'amélioration de la qualité d'éducation ; - L'amélioration de la pratique de l'APC dans les salles de classe. - Les perspectives d'amélioration.</p>
--	--	---	--	--	---

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre se propose de présenter la méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude. De manière générale, il ressort la valeur et la pertinence scientifique de la méthode utilisée pour expliquer l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles publiques de la ville de Kyé-Ossi. De manière spécifique, il est question de préciser les choix méthodologiques qui ont permis de répondre à la question principale de recherche. À ce sujet, l'objectif de cette recherche est d'explorer les points de vue des enseignants sur l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires. Il s'agira donc pour nous dans cette section de décrire le type de recherche, l'échantillonnage, les stratégies de collecte des données, le protocole d'entretien et sa validation, le déroulement des entretiens, le codage et l'analyse des données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

La recherche historique, la recherche descriptive et la recherche expérimentale sont les trois types de recherche que l'on peut identifier en sciences de l'éducation. Cependant, la présente étude est de type descriptif. Ce type de recherche est approprié pour l'étude de cette thématique parce qu'il permet de décrire les situations présentes et ses données sont essentiellement actuelles. Il se subdivise en trois parties respectives à savoir l'étude descriptive, l'étude comparative et l'étude évaluative.

Étant donné que cette étude a pour but d'explorer les points de vue des enseignants sur l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires de Kyé-Ossi, la partie de la recherche descriptive sur laquelle portera cette recherche est l'étude évaluative car elle permet de mener des investigations pour identifier l'impact d'un phénomène sur un autre, sur une région ou sur une population donnée pour ne citer que ceux-là. Pour cette étude, il s'agira de mesurer l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires. Bien plus, cette étude est de nature qualitative parce qu'elle utilise, comme instrument de collecte de données l'entrevue semi-dirigée et comme technique d'analyse des données l'analyse du contenu.

La méthode qualitative est appropriée à l'objet de la présente étude car l'un de ses buts est de comprendre la signification des connaissances issues des constructions sociales (Fortin, 2010). De ce point de vue, notre recherche s'intéresse aux connaissances des

enseignants du primaire sur la qualité de l'éducation dans leurs écoles. À ce sujet, Anadon (2006, p. 15) note que :

la recherche qualitative ou interprétative est celle par laquelle les chercheurs s'intéressent à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. Ici, on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales.

Sur le plan de la connaissance, cet auteur fait savoir que ce qui intéresse les chercheurs est tout ce qui apparaît comme significatif dans les perceptions, les représentations, les sentiments et les actions des acteurs sociaux. Ainsi, Anadon (2006, p. 29) précise que dans la pratique : « *la recherche est orientée vers la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes, car ceux-ci sont considérés comme les acteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain* ». De ce fait, les enseignants étant les premiers acteurs sociaux dans l'implantation d'une réforme, leurs opinions sont des ressources indéniables dans la compréhension de ce qui est réussi ou non dans la mise en œuvre de celle-ci. En outre, il est important de noter que cette recherche se veut aussi exploratoire car elle a pour objectif de compléter le travail de lecture fait autour du sujet de l'étude et non de mettre une hypothèse à l'épreuve. Pour ce faire, nous questionnons les acteurs de terrain concernés par l'étude afin d'aboutir à un nouveau questionnement et à la découverte d'autres aspects du problème ignorés jusque-là.

3.2. SITE DE L'ÉTUDE

Pour mener à bien une étude, il est nécessaire de définir le site dans lequel l'on ira collecter les données et, éventuellement, expliquer ou justifier le choix de ce site. De ce fait, le lieu où nous avons mené cette étude est la commune de Kyé-Ossi et est constitué des établissements d'enseignement primaire qu'elle regorge. Cette sous-section se propose de faire une présentation descriptive dudit site ainsi que les raisons justificatives de ce choix.

3.2.1. Présentation des sites de l'étude

Dans l'optique de mener à bien la présente investigation, un site a été choisi ; il s'agit de la commune de Kyé-Ossi. L'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Kyé-Ossi (IAEB) est l'une des quatre inspections de la Vallée du Ntem, région du Sud. Située à

la lisière de la frontière d'avec le Gabon et la Guinée Équatoriale, elle compte vingt-quatre (24) écoles primaires publiques dont deux bilingues à ADTAP ELONE et à Kyé-Ossi. Bien plus, cette zone géographique de la Vallée du Ntem dispose de 12 écoles maternelles publique dont une bilingue. À côté des écoles publiques, il y a 13 écoles primaires privées en situation régulière et quatre qui ne le sont pas. La plupart de ces écoles privées fonctionne avec deux cycles (maternel et primaire) et les deux sous-système (francophone et anglophone). Pour les besoins de cette enquête, 12 écoles ont été retenues en utilisant la règle des quotas, soit 1/2 des 24 écoles publiques de Kyé-Ossi.

3.2.2. Justification du choix du site de l'étude

Pour cette étude, le choix du site a été motivé par plusieurs facteurs. Le facteur intégration des enseignants de plusieurs établissements scolaires publics est l'un des critères majeurs car les données provenant desdits informateurs nous permettront de parvenir aux résultats généralisables. Une autre motivation est celle de l'accessibilité tant aux sites mêmes qu'aux administrations desdits établissements. Étant donné que l'étude aborde la question de l'évaluation de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires de Kyé-Ossi, une étude basée sur des sites accessibles diversifiés est perçue comme un idéal de comparaison pour des conclusions constructives ; d'où le choix opéré dans douze (12) des vingt-quatre (24) écoles primaires publiques de Kyé-Ossi.

3.3. POPULATION D'ÉTUDE

Notons d'entrée que toute recherche scientifique s'intéresse nécessairement à une population, étant donné que ses résultats seront mis à la disposition de celle-ci en vue de trouver la solution à un problème auquel elle est confrontée. En effet, pour que la recherche soit valable et réalisable, il faut déterminer la population sur laquelle porte cette étude. On distingue plusieurs types de population en recherche, mais ici, nous nous sommes intéressés à la population cible et accessible.

3.3.1. Population cible

La population cible est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel les résultats seront applicables. Celle de cette étude est composée de l'ensemble des instituteurs et institutrices en service dans les écoles primaires du site de l'étude pour l'année scolaire 2020-2021.

3.3.2. Population accessible

La population accessible est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre ou approcher. Notre population accessible est composée de l'ensemble des instituteurs et institutrices en service dans les écoles primaires du site de l'étude pour l'année scolaire 2020-2021. Cependant, seuls ceux qui ont été disponibles pour nos l'entrevue ont fait partie de l'étude. Il faut toutefois noter que toutes les écoles publiques camerounaises pratiquent l'Approche Par les Compétences. La première sélection a été faite à partir de la base de données des établissements détenue par l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Kyé-Ossi en utilisant trois critères à savoir : l'accessibilité, le nombre d'élèves par classe (pas plus de 50) et la vacation unique. La dernière sélection est intervenue après que nous ayons eu des rencontres d'explication du projet avec les enseignants des premières écoles sélectionnées et le critère lié à la disponibilité des répondants nous a aidés dans cette tâche.

3.4. LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

À partir de la population d'enquête supra délimitée, nous nous intéressons à l'échantillonnage qui servira à choisir un sous-ensemble de cette population en vue de constituer notre échantillon d'étude. D'ailleurs, c'est pour cette raison que pour déterminer la taille de cet échantillon en sciences de l'éducation comme en sciences sociales, l'enquêteur doit prendre en compte un certain nombre de critères tels que les variables à examiner ainsi que le volume de la population ciblée.

3.4.1. Méthode d'échantillonnage

Notons d'entrée que la technique d'échantillonnage est une méthode qui permet d'extraire de la population cible, les individus devant faire partie de l'échantillon de l'étude. À ce propos, Aktouf (1987) pose que l'échantillonnage se réfère à un ensemble d'opérations de sélection destiné à constituer un échantillon représentatif de la population étudiée. Partant de cette conception, on distingue plusieurs types d'échantillonnage tels que la *Méthode non aléatoire ou non probabiliste*, la *Méthode aléatoire ou probabiliste* ou encore le recensement. Pour constituer l'échantillon de la présente étude, il a été convoquée la méthode probabiliste. Le choix de cette méthode n'est pas fortuit car elle permet à chaque unité d'avoir une chance que l'on puisse quantifier d'être sélectionnée.

La technique préconisée ici est l'échantillonnage stratifié car il y a une base de données qui est la liste des enseignants affectés officiellement dans la commune de Kyé-Ossi et en service pour le compte de l'année scolaire 2020-2021. C'est précisément ce point qui vient à coup sûr transformer l'unique désavantage de cette méthode (qui suppose l'existence d'une liste de la population) en atout significatif pour l'atteinte des objectifs visés. Cependant, la présente étude, en adoptant la méthode d'échantillonnage dite *stratifié*, elle s'est aussi appuyé sur les caractéristiques des participants afin de les choisir.

3.4.1.1. Les caractéristiques des participants

En rapport avec notre problématique et nos questions de recherche, les participants à l'étude présentent les caractéristiques énumérées dans le tableau ci-après.

Tableau 2: caractéristiques des participants à l'étude

CRITÈRES	DESCRIPTIONS
Expérience	Avoir au moins 10 ans d'expérience en tant que instituteur ou institutrice chargé(e) d'une classe.
Vacation unique	Être responsable d'une classe à temps-plein dans une école publique de la circonscription scolaire visée.
Effectif contextuel	Être responsable d'une classe de 50 élèves au plus dans une école publique de la circonscription scolaires visée.
Formation en APC	Avoir suivi une formation en APC en formation initiale.
Nivellement ou recyclage en APC	Avoir suivi une session de formation pour les enseignantes ou enseignants n'ayant pas été formés en APC en formation initiale.
Nombre d'année de pratique de classe en APC	Avoir au moins cinq ans de pratique de classe en APC.
Enseignement en zone rurale et urbaine	Avoir enseigné au moins une année dans une école rurale ou semi-urbaine

Les critères indiqués ci-dessus selon lesquels les personnes ont été choisies ne visent pas la représentativité de notre population d'étude, mais la construction d'un corpus ajusté au problème traité ; c'est-à-dire un ensemble de répondants outillés (ou supposés) sur la question portée à leur analyse.

3.4.1.2. Le choix des participants

Pour identifier la population cible, une première démarche a été engagée auprès de l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Kyé-Ossi pour avoir accès aux listes des écoles publiques et des enseignants affectés dans cette ville. Une deuxième démarche a été effectuée auprès de l'inspecteur départemental pour le choix des écoles en fonction des caractéristiques de l'échantillon afin d'obtenir la liste des enseignants. Enfin, la dernière étape consistait à rencontrer les directeurs d'école qui nous ont facilité le contact avec les enseignants à qui nous avons présenté notre projet de recherche, les personnes intéressées acceptant de façon volontaire de participer au projet.

Nous sommes conscients, comme le dit Boutin (2011), qu'il est souvent difficile, dans une recherche où l'entretien est l'outil principal, de procéder à un échantillonnage au hasard, c'est-à-dire aléatoire et que la randomisation demande un grand nombre de sujets. Toutefois ce problème a été résolu par notre réseau de relations, puisqu'ayant été et sommes nous-mêmes encadreur pédagogique d'école, nous avons encore des anciens collaborateurs dans ces écoles qui ont répondu à notre sollicitation. Les personnes intéressées ont ainsi reçu le formulaire de consentement remis en mains propres.

3.4.2. Échantillon de l'étude

De manière générale, l'échantillon d'une étude est l'ensemble des individus sélectionnés dans la population accessible pour être enquêtés. De manière spécifique, l'échantillon de cette recherche est constitué de 12 participants, tous enseignants dans les écoles primaires publiques des circonscriptions scolaires de Kyé-Ossi. Comme l'indiquent Philogène et Moscovici (2003) et Jodelet (2003), le problème de la taille de l'échantillon d'une recherche n'est pas crucial, ce qui est important c'est son degré de précision et la rigueur dans le choix des participants. Ce nombre d'enseignants a permis de recueillir des opinions pertinentes sur la question, au vu de leurs expériences professionnelles, du milieu d'implantation des écoles et du leadership des chefs de circonscription et d'établissement qui peuvent varier d'un lieu à un autre.

3.5. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Il existe une multitude d'instruments de collecte des données en sciences sociales et éducatives. Nous pouvons citer à titre d'exemple le questionnaire, le guide d'entretien et la grille d'observation. Cependant, leur choix est fonction du but visé par l'étude. C'est

pourquoi, dans le cadre de cette étude, le guide d'entretien a été convoqué pour la collecte des données. En effet, nous allons réaliser des entretiens avec la population accessible et ceci nous permettra d'avoir un aperçu global de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires.

3.5.1. Description de l'instrument de collecte des données

Comme un seul groupe d'acteurs de la réforme a été interviewé, un guide d'entretien unique a été utilisé, comprenant quatre sections, à savoir :

1. La section sur la connaissance de l'approche par compétences et de la qualité en éducation qui comprend des questions principales et des questions de relance ;
2. La section sur la compréhension des attentes des états généraux de l'éducation vis-à-vis de l'APC, avec une question principale et des questions de relance ;
3. La Section sur la perception des enseignants de l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation qui compte une question principale et des questions de relance ;
4. La section sur les perspectives par rapport à l'APC et à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Elle s'articule autour des questions principales et des questions de relance et sur les commentaires généraux en lien avec les informations socioprofessionnelles des participantes et participants comme énumérées ci-dessous.

Pour des considérations pratiques, la partie liée aux données sociodémographiques a été détachée du guide d'entretien afin de permettre aux participantes et participants de le remplir tranquillement. Par ailleurs, la présentation des questions étant importante pour la compréhension et la validité de l'interview, nous avons utilisé la technique de « split question » qui permet de partir des questions générales pour enchaîner avec des questions plus spécifiques formulées en fonction de la première réponse du répondant (Nils et Rimé, 2003). Le guide d'entretien est reproduit au tableau ci-après.

Tableau 3 : Guide d'entretien avec les enseignants

SECTION	QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS DE RELANCE
<p>Connaissance de l'approche par compétences et de la qualité en éducation</p>	<p>Quelle est votre compréhension de l'approche par compétences et de ses caractéristiques?</p>	<p>-Selon vous qu'est-ce que l'approche par compétences ?</p> <p>-Quelles finalités vise l'approche par compétences ?</p> <p>- Quelles sont les caractéristiques de l'approche par compétences ?</p> <p>- Selon vous quels sont les objectifs poursuivis par l'introduction l'APC dans notre système éducatif?</p>
	<p>Quelle est votre conception de la qualité en éducation?</p>	<p>-Quelle définition donnez-vous à la qualité de l'éducation ?</p> <p>-Comment se manifeste-t-elle dans vos pratiques professionnelles en classe ?</p>
<p>Perception de l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation.</p>	<p>Quelle est votre perception de l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation dans votre classe?</p>	<p>-Pensez-vous que l'APC permet une plus grande motivation des élèves dans leurs apprentissages ?</p> <p>-Pensez-vous que l'APC favorise une plus grande efficacité des élèves dans l'apprentissage ?</p> <p>-Pensez-vous que l'APC a changé votre façon d'enseigner ?</p> <p>-Pensez-vous que l'APC a changé la façon d'apprendre de vos élèves ?</p>

		<p>-Pensez-vous qu'avec l'APC vos programmes d'enseignement ont été améliorés et simplifiés ?</p> <p>-Pensez-vous qu'avec l'APC vos programmes d'enseignement sont plus contextualisés ?</p> <p>-Sur quels éléments énumérés ci-dessus (motivation, valorisation, efficacité des élèves, vos pratiques, la façon d'apprendre, les programmes) pensez-vous que l'APC a plus d'impact ?</p> <p>-Sur quels éléments énumérés ci-dessus pensez-vous que l'APC a peu d'impact ?</p> <p>-Sur quels éléments énumérés ci-dessus pensez-vous que l'APC n'a pas d'impact ?</p> <p>-Quelle opinion faites-vous après la mise en place de l'APC de ce qui a évolué dans la qualité de l'éducation dans votre classe ? Votre école ? Les points positifs ? Les points négatifs ?</p> <p>-L'APC est-il le seul élément déterminant de l'amélioration de la qualité dans votre classe ?</p> <p>-Si oui pourquoi pensez-vous qu'elle est le seul élément déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'éducation ?</p>
--	--	--

		<p>-Si elle n'est pas le seul élément déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, quels sont les autres éléments(s) essentiels auxquels on doit se référer ?</p> <p>-Si l'on vous demandait de hiérarchiser ces éléments par rapport à l'influence qu'ils jouent sur la qualité de l'éducation, lesquels trouvez-vous plus importants ?</p>
<p>Perspectives par rapport à l'APC et à l'amélioration de la qualité de l'éducation.</p>	<p>Selon vous que faudrait-il faire pour améliorer la qualité de l'éducation dans votre classe?</p>	<p>-Quelles pistes proposez-vous pour améliorer la qualité de vos pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves dans votre classe ?</p> <p>-S'il vous était demandé de proposer des points d'amélioration de la pratique de l'APC dans votre classe, quels éléments mériteraient des ajustements</p>
	<p>Y a-t-il d'autres choses dont on n'a pas parlé et que vous aimeriez mentionner?</p>	<p>Avez-vous autre chose à ajouter?</p>
	<p>Données sociodémographiques</p>	<p>Nom de la circonscription scolaire :</p> <p>Nom de l'école :</p> <p>Sexe :</p> <p>Quel est votre âge ?</p>

		<p>Le nombre d'années d'ancienneté dans le métier</p> <p>Le nombre d'années d'étude ou de scolarité complétées</p> <p>Dernier diplôme d'études</p> <p>Avez-vous une formation pédagogique (formation reçue dans une école de formation à l'enseignement)</p> <p>Êtes-vous titulaire d'une classe à temps plein ou à temps partiel ?</p> <p>Avez-vous été formé(e) en APC ? En formation initiale et/ou en formation continue ?</p>
--	--	--

Il est à noter que chaque aspect du guide est constitué des items qui constituent le sujets d'échanges visant à collecter les données sur l'aspect abordé. Cependant, toutes les questions n'ont pas été posées lorsque les informations escomptées étaient données.

3.5.2. La validation du guide d'entretien

Le français étant la langue officielle et la langue d'apprentissage, le guide d'entretien a été rédigé en français. Avant l'entretien, le guide a été validé par le directeur de recherche à l'Université de Yaoundé I, faculté des sciences de l'éducation. D'un autre côté, les entretiens de validation ont été effectués auprès de quatre enseignants de la circonscription de Yaoundé III qui n'est pas concernée par cette recherche afin d'évaluer la pertinence, la cohérence et la formulation des questions proposées. Des ajustements ont été effectués au guide avant les entretiens proprement dits.

3.6. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES ET ENCODAGE

Après avoir collecté les données pendant nos différents entretiens avec les enseignants, nous avons procédé à l'encodage afin de faciliter l'analyse. Cette sous-section met en exergue la procédure de collecte des données et décrit la manière dont lesdites données ont été encodées.

3.6.1. Procédure de collecte des données

Les entretiens se sont déroulés à Kyé-Ossi durant une période de deux mois et demi (du 20 octobre au 15 décembre 2020). Nous avons pendant cette période rencontré l'inspecteur, les directeurs d'écoles et les enseignants avec lesquels nous avons eu des rencontres d'explication de notre projet, des modalités de recrutements de participants et de planification des entretiens avec eux. Ainsi, douze entretiens ont été réalisés avec les répondants choisis dans les 12 écoles primaires publiques choisies parmi les vingt-quatre disponibles à Kyé-Ossi. Chaque entretien a duré entre 45 minutes et une heure trente minutes et a été conduit, dans un local de l'école choisi d'un commun accord avec l'interviewé, pendant les heures de pause ou à la fin des heures de travail. Aussi, la date et l'heure de l'entretien ont été discutées entre chaque interviewé et le chercheur. Pour cela, nous nous sommes chargés de contacter l'interviewé en présentiel ou par un appel téléphonique une semaine avant l'entretien dans le but de fixer les modalités et la date de l'entretien.

3.6.2. Codage des données des entretiens

Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits totalement sur les verbatim. C'est une construction qui dépend du chercheur, un bricolage qui peut être entrepris librement et sereinement. C'est l'établissement par un chercheur d'une liste de codes appelés également des catégories, des unités de numération, de classification ou d'enregistrement. Pour

Deslauriers (1991, cité par Dépelteau, 2000, p. 305), un code « *est un symbole appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par entrevues, observations, ou tout autre moyen* ». Notre codage a été descriptif et ouvert parce que partant de catégories et sous catégories déterminées au départ, mais qui ont été complétées au fur et à mesure par d'autres catégories ou sous catégories qui émergeaient de notre codage. À cet effet, la lecture des verbatim a permis d'identifier des thèmes et des sous-thèmes jugés pertinents par rapport à la question de recherche et au cadre théorique. Pour ce faire, l'arbre de codage comprend trois sections : la connaissance de l'Approche Par Compétences et de la qualité en éducation, la perception de l'impact de l'Approche Par Compétences sur la qualité de l'éducation et les perspectives par rapport à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Chaque section est répartie en thèmes divisés en sous-thèmes. Les données sociodémographiques contenues dans la section perspectives et commentaires généraux seront également codées.

3.7. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE DE CONTENU

La validité d'une étude est rattachée à la pertinence de la méthode employée pour analyser les données recueillies sur le terrain. Étant donné que notre étude s'appuie sur une analyse qualitative, analyse qui quant à elle repose sur la production des discours, il est question pour nous de recourir dans le cadre de notre travail de recherche à l'analyse de contenu.

L'analyse de contenu est une technique d'analyse du discours des sujets, elle cherche à rendre compte des propos des interviewés de la façon la plus objective et la plus fiable possible. Berelson, cité par Andreani et Conchon (2000) définit l'analyse de contenu comme étant une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. L'analyse de contenu est une des méthodes qualitatives utilisées dans les sciences humaines, sociales et éducatives. Elle cherche à rendre compte des propos des interviewés, de la façon la plus objective et la plus fiable possible. Nous présenterons ici la consistance de nos travaux de recherche à partir des réponses obtenues auprès de 12 enseignants. La première tâche consistait à identifier tous les thèmes pertinents en rapport avec les objectifs de recherche à partir des données de l'étude. Le modèle d'analyse de Boutin (2008) a permis de dégager des profils et des thèmes, regroupés en catégories désignées comme sections dans notre guide d'entretien qui évoquent un sens.

Les propos de chaque interviewé sont sélectionnés afin de les regrouper sous un même thème à étudier. Nous avons ensuite établi des liens entre les thèmes et notre cadre théorique.

Les verbatim constituent le corpus à partir duquel les analyses ont été effectuées. Pour extraire le sens, nous avons interprété et commenté les points de vue des enseignants. L'analyse des données a été effectuée selon les sections ou catégories ci-après en lien avec notre cadre conceptuel et théorique et les objectifs spécifiques de notre recherche :

1. La connaissance de l'approche par compétences et de la qualité en éducation :

- La compréhension de l'approche par compétences, des objectifs de la réforme qui l'a adopté et de la qualité en éducation
 - La définition de l'APC
 - Les finalités de l'APC
 - Les caractéristiques de l'APC
 - Les objectifs du ministère par rapport à l'approche par compétences
- La conception de la qualité de l'éducation : La définition de la qualité de l'éducation

2. La perception de l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation :

- L'aperçu général de la perception de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation
 - L'impact de l'approche sur la motivation des élèves
 - L'impact de l'approche sur la valorisation des élèves
 - L'impact de l'approche sur l'amélioration des apprentissages des élèves
 - L'impact de l'approche sur l'équité entre les élèves
 - L'impact de l'approche sur les pratiques enseignantes
 - L'impact de l'approche sur la façon d'apprendre des élèves
 - L'impact de l'approche sur les programmes
 - Les éléments sur lesquels l'APC a plus d'impact
 - Les éléments sur lesquels l'APC a peu d'impact
 - Les éléments sur lesquels l'APC n'a pas d'impact
 - Les éléments déterminants de l'amélioration de la qualité de l'éducation.

3. les perspectives par rapport à l'amélioration de la qualité de l'éducation :

- Les pistes de solution pour améliorer la qualité de l'éducation dans la classe
- Les points d'amélioration de la pratique de l'APC dans la classe

Les questions en rapport avec les éléments sur lesquels l'APC a plus d'impact, peu d'impact et n'a pas d'impact sont considérées comme des questions subsidiaires. Elles permettront de vérifier la constance ou le changement dans les réponses données par les participants quant à l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation. Après ce détour sur les choix méthodologiques en rapport avec le recrutement des participants, la collecte et la codification des données, nous allons aborder la question liée à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Le précédent chapitre de la présente étude nous a permis de présenter non seulement la stratégie de collecte et d'analyse des données mais aussi le déroulement des entretiens. Dans le présent chapitre, nous procédons à la présentation et à l'analyse desdites données. Il s'agit des résultats détaillés de nos douze entretiens individuels. De manière pratique, les résultats de ces entretiens seront présentés en trois sections à savoir : la connaissance de l'approche par compétences et de la qualité en éducation, la perception de l'impact de l'approche sur la qualité de l'éducation et les perspectives par rapport à l'amélioration de la qualité de l'éducation au Cameroun.

4.1. LES RÉSULTATS RELATIFS À LA CONNAISSANCE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET DE LA QUALITÉ EN ÉDUCATION

Pour mettre en exergue les résultats des enquêtes réalisées auprès des instituteurs et institutrices de la ville de Kyé-Ossi sur la connaissance de l'approche par compétences et de la qualité en éducation, cette section se compose de deux axes de réflexion. Il s'agit d'une part de la compréhension de l'approche par compétences à travers la définition de l'APC, ses finalités, ses caractéristiques et les objectifs visés par son adoption comme nouveau paradigme pédagogique et, d'autres parts, la conception des enseignants de la qualité en éducation.

4.1.1. La compréhension de l'approche par compétences

Dans cette sous-section, nous présentons les données des quatre items présentés supra à savoir : la définition de l'APC, ses finalités, ses caractéristiques et les objectifs visés par son adoption comme nouveau paradigme pédagogique. Ici, « R » est le code du répondant et « 1 » est le numéro attribué au premier répondant qui sera codé ainsi qu'il suit : R1= premier répondant. Cette codification est appliquée à nos 12 répondants

4.1.1.1. La définition de l'approche par compétences

De manière générale, les résultats montrent que les enseignants interrogés ont une connaissance limitée de la définition de l'approche par les compétences. C'est par exemple le cas de R2 qui dit que : « *Pour moi l'APC est une approche qui tient compte des capacités, des aptitudes d'un apprenant en situation d'évaluation puisqu'on voit l'approche en termes d'évaluation* ». Étant donné qu'on ne parle pas de l'APC sur l'unique sens de l'évaluation, cette

définition reste limitée tout comme celle donnée par R11 qui pense que l'APC est tout simplement : « *une approche pédagogique pour les compétences* ». À en croire cette définition, les autres approches ne visent pas le développement des compétences.

L'analyse des verbatim montre que les définitions données par ces enseignants reflètent la qualité de la formation reçue car des 12 répondants, 11 n'ont pas été formés selon cette approche. Par conséquent, ces enseignants définissent l'approche par compétences selon les acquis reçus suivant leurs différentes lectures. C'est le cas de R10 qui se réfère à la définition de De Ketele de la compétence.

L'APC est une méthodologie qui vise la compétence chez l'apprenant. Donc on cherche à le rendre compétent. Pour ce faire, on invite l'enfant vers la résolution des situations-problèmes. Et pour cela, si je m'en tiens à la perception de Jean-Marie De Ketele, la compétence est définie comme la mobilisation des ressources en vue de résoudre une situation-problème.

Toutefois, d'autres définissent l'approche selon leur compréhension : « *Pour moi l'APC est une approche qui tient compte des capacités, des aptitudes d'un apprenant en situation d'évaluation puisqu'on voit l'approche en termes d'évaluation* (R3). Pour sa part, R6 donne une définition de l'approche de base et non de l'approche par les compétences pourtant la question a été bien formulée :

Ce que je sais de l'approche par compétences de base, c'est une méthode d'enseignement qui voudrait que l'enfant soit mis au centre de son apprentissage et que tout enseignement soit concentré sur l'enfant et sur lui-même. En fait, l'enfant ici est sujet à sa formation, il ne subit pas, il participe et il est acteur de sa formation.

Tous ces enseignants pensent qu'il suffit de ce nom pour : « *rendre l'enfant compétent, c'est-à-dire il maîtrise tous les domaines* » (R4). Cependant, d'autres enseignants définissent l'APC comme une « méthode », d'autres comme une « approche », une « méthodologie » ou comme une « mobilisation des ressources ». Ainsi ils pensent que :

L'APC c'est une approche pédagogique qui vise d'abord l'acquisition chez l'enfant d'un certain nombre de compétences. J'entends par là que mon apprenant doit pouvoir mobiliser un certain nombre de savoirs, savoir-faire ou savoir-être pour affronter les problèmes de la vie quotidienne, pour résoudre les problèmes auxquels il fera face demain. Donc, c'est préparer justement cette élite qui demain prendra la suite du développement du pays (R8).

Allant dans le même ordre d'idées, d'autres enseignants estiment que :

Pour moi, j'attends par approche par compétences de base c'est une approche ou alors tout simplement une méthode qui est censée mettre en exergue les compétences de l'apprenant afin de

mieux les développer, parce qu'au départ nous avons tendance à penser que les enfants qu'on nous confiait arrivaient avec des têtes vides et qu'il fallait tout simplement remplir. C'est une approche aussi au sein de laquelle l'enseignant doit mettre l'enfant au centre même de son apprentissage.

(R1)

Cette définition permet de comprendre la conception que tous ces enseignants se font de cette approche car R5 pense que : « *Personnellement je dirai que l'APC c'est une approche qui amène les enfants à être au centre de leurs apprentissages* ». Pour sa part, R12 dit que l'APC : « *est une approche qui met l'enfant au centre de son apprentissage* ».

4.1.1.2. Les finalités de l'approche par compétences

Dans leurs conceptions de la finalité de l'approche par les compétences, la plupart des enseignants interrogés disent que l'APC a pour finalité de permettre à l'enfant de s'intégrer facilement dans la vie. Pour certains, elle vise un certain changement chez l'apprenant et pour d'autres, elle cherche à réduire l'échec scolaire. En d'autres termes les enseignants interviewés pensent ceci :

- *Les compétences de base font en sorte que l'enfant ait avec lui des outils ou des rudiments qui lui permettent tout de suite de s'intégrer dans la vie. (R1)*
- *Les finalités sont de plusieurs types. En APC, on vise un certain changement de comportements par rapport à l'enfant (R3).*
- *Un changement sur le plan du comportement, dans la manière d'apprendre (R12)*
- *Elle vise un changement dans sa vie quotidienne parce qu'on acquiert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être afin d'être un homme épanoui, un citoyen modèle (R7).*
- *En fait, la finalité c'est éviter l'échec (R9).*
- *Qu'est-ce qu'on a constaté ? L'enseignant s'intéressait plus aux meilleurs élèves, or aujourd'hui l'APC s'intéresse plus aux difficultés de l'enfant. (R2)*
- *Pour être véridique, je pense que cette approche ne sert à rien. On nous dérange seulement avec. Regardez les effectifs. On va appliquer comment ? (R4)*
- *Elle vise à réduire le redoublement et l'échec scolaire. (R6)*

De l'ensemble des finalités attribuées à l'APC, nous retenons que peu importe la mission et la valeur qu'on lui reconnaît, c'est une approche qui ne sert à rien dans un contexte qui se caractérise par les effectifs pléthoriques et hétérogènes comme celui du Cameroun.

4.1.1.3. Les caractéristiques de l'approche par compétences

Les participants interrogés avançaient que ce qui caractérise l'APC, c'est le fait de mettre l'élève au centre de son apprentissage, d'encourager la recherche, d'introduire l'évaluation caractérisée contrairement à l'approche par objectifs qui utilisait plus l'évaluation normative. Ils évoquent également le fait que les élèves soient mis au contact de leur environnement à travers les situations-problèmes qu'on leur propose et que l'APC mette en valeur chez les élèves l'esprit de découverte, de partage, d'échange et de coopération. Voici les propos qu'ils avançaient à ce sujet :

- *Dès le départ quand je faisais la distinction entre l'APO et l'APC, je vous faisais savoir que la différence entre l'APO et l'APC, c'est que l'APC fait en sorte que l'acteur principal qui est l'enfant se mette lui-même au centre de l'apprentissage. (R11)*
- *Au départ je disais que l'enfant était au centre de son apprentissage ça revient à dire qu'on met les élèves en situation de recherche, on les organise ou par groupe ou individuellement. Je prends le cas de ma classe, je donne les travaux de recherche au préalable par rapport à la leçon qui va être vue dans un ou deux jours. Donc, ce travail est fait avant la leçon. Chacun fouille, il ramène les recherches, on les regroupe et on essaie à partir de là de tirer un enseignement par rapport à la leçon. Alors qu'en APO c'est le maître qui était le connaisseur suprême, c'est lui qui venait donner tout ce qu'il savait et l'enfant n'était là que pour recevoir. C'est la différence avec l'APO. (R8)*
- *L'APC met l'enfant au cœur de son apprentissage. C'est l'enfant qui travaille plus par rapport à l'enseignant. Par rapport à l'APO c'était l'enseignant qui fixait les objectifs, or là, en fait l'enseignant laisse l'élève fixer ses objectifs parce que l'enfant doit savoir là où il part, qu'est-ce qu'il fait. (R3)*
- *Dans les caractéristiques que vous avez demandées, moi la caractéristique première c'est la recherche puisque vous voyez dans les différentes étapes c'est une situation-problème, la recherche pour ressortir les hypothèses, dans les hypothèses on va aller dans la mise en commun qui va aboutir sur la leçon à tirer, là on va rentrer dans le cycle de l'évaluation. Donc vous voyez que l'enfant est mis au centre de l'apprentissage et la compétence, c'est la chose qu'on recherche. (R2)*
- *En fait on ressent vraiment l'APC de base c'est lorsque nous sommes surtout en évaluation. (R1 et R5)*

- *Les caractéristiques de l'APC sont les suivantes : d'abord l'APC s'appuie sur l'évaluation critériée, c'est-à-dire qu'après avoir acquis des compétences l'enfant va être évalué sur des critères bien définis et c'est à l'issue de cette évaluation que l'enseignant peut également pointer les erreurs et les erreurs pointées, une remédiation permet effectivement à l'enseignant de rattraper les manquements ou les incompréhensions liées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'enfant doit acquérir. (R7)*
- *L'APC met en valeur chez les apprenants, le partage, l'échange et aussi la coopération. (R6)*

On remarque de ce qui précède que les répondants font une fixation sur la PPO pour mettre en exergue les caractéristiques de l'APC. Bien plus, ils semblent plus maîtriser la pédagogie par objectif que l'approche par les compétences qu'ils sont censés pratiquer actuellement et donc connaître ces caractéristiques dans les moindres détails. Car lorsqu'on s'intéresse à quelque chose, on cherche à mieux la connaître : d'où le désintérêt des enseignants vis-à-vis de l'APC au Cameroun.

4.1.1.4. Les objectifs visés par l'adoption de l'APC au Cameroun

Plusieurs enseignants interrogés pensent qu'en adoptant l'APC lors de la dernière réforme, les états généraux de l'éducation camerounaise cherchaient à améliorer les résultats scolaires des élèves, à réduire l'échec scolaire, à rendre performants les enseignants et les élèves, à améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage et à favoriser l'autonomie de l'élève. À ce sujet, voici quelques-uns de leurs propos :

- *L'objectif du politique c'est d'abord de minimiser le redoublement. Le constat a été fait que malgré que dans notre système tous les élèves ont cet avantage de pouvoir accéder à l'éducation au niveau du primaire, mais qu'au niveau des établissements on constatait que le taux de redoublement était récurrent et élevé. Pour pallier cette situation, l'état a procédé à la réforme et le but visé je pense par l'état, c'est de minimiser le redoublement, permettre à ce que le maximum d'apprenants puisse réussir. (R2)*
- *Bon, je pense que le système éducatif camerounais, on s'est rendu compte certainement que le taux d'échec scolaire était peut-être très élevé. Voilà, il fallait lutter contre l'échec scolaire et améliorer le système éducatif. Je pense que le*

Ministère de l'éducation de base a compris qu'avec les compétences de base il y a bien des choses qu'on peut améliorer. (R1)

- *Améliorer le système éducatif, c'est en fait favoriser la réussite parce qu'au départ quand je suis arrivée en 2001, les enseignants ne cessaient de répéter que le redoublement coûte cher à l'État. Donc il fallait tout mettre en place pour éviter que l'enfant ne passe plusieurs années dans une même salle classe. Et c'est dans ce sens-là que l'APC a été mise, c'est-à-dire réduire le redoublement, l'échec scolaire et rendre l'enfant acteur et autonome. (R12)*
- *Maintenant moi je me dis d'un autre point de vue il visait l'amélioration de la qualité de l'enseignement au Cameroun. (R6)*
- *Le ministère de l'éducation de base cherche à diminuer les redoublements et voir si l'enfant lui-même est capable de réfléchir sans pour autant que le maître lui donne un objectif, si l'enfant lui-même capable d'atteindre un objectif sans l'appui du maître. (R7)*
- *Le ministère cherche à diminuer les redoublements et voir si l'enfant lui-même est capable de réfléchir sans pour autant que le maître lui donne un objectif, si l'enfant lui-même capable d'atteindre un objectif sans l'appui du maître. (R10)*

Au regard de ces résultats, il ressort que tous les enseignants sont du même avis, soit que les objectifs visés par les réformes du système éducatif en introduisant l'APC dans le système éducatif camerounais sont d'améliorer la qualité de l'éducation par la réduction des redoublements et de l'échec scolaire.

4.1.2. La conception de la qualité de l'éducation

Les enseignants interviewés définissent une éducation de qualité comme celle qui fait la promotion de la réussite, de la performance des élèves. Elle est perceptible à travers les résultats des élèves, la réduction des échecs scolaires et le comportement des apprenants, et à travers leur capacité à s'affirmer dans le monde du travail et les concours internationaux. Les quelques verbatim ci-dessous relèvent leurs propos :

- *Une éducation de qualité c'est cette éducation qui fait la promotion de la réussite de l'élève, c'est-à-dire qu'aujourd'hui si on évalue globalement notre système on devrait être capable de constater que non seulement le pourcentage de réussite devrait dépasser les 70%, mais mieux, les apprenants ou bien ceux qui sortent des*

circuits de formation devraient avoir la capacité de s'affirmer dans le monde du travail et dans les concours internationaux. (R4)

- *C'est une éducation qui fait en sorte que l'enfant au sortir d'un cycle ou d'une classe soit performant. Je peux aussi au niveau de l'apprenant prendre cet exemple qui montre la qualité de l'éducation, en classe avec l'enseignant qui lui a appris à résoudre une situation-problème. Si bien que dans une activité de la vie quotidienne, par exemple, maman l'envoie au marché, il y a un transfert de connaissances parce qu'il s'est approprié les techniques qui ont été vue (R2)*
- *L'éducation de qualité, je me dis que c'est une bonne éducation dans laquelle tout le monde sort gagnant, c'est-à-dire les apprenants, les enseignants et les décideurs. (R9)*
- *Une éducation de qualité renvoie à améliorer tout ce qui peut concourir à réduire le taux d'échec scolaire. Faire en sorte que le taux d'échec scolaire ne soit plus aussi grand. (R1)*
- *Je pense que lorsqu'on reçoit une éducation de bonne qualité on voudrait que cette qualité réduise déjà l'échec scolaire parce que la qualité de l'éducation va impacter sur les résultats scolaires en fin d'année, aux examens et concours. La qualité de l'éducation va aussi impacter sur l'individu adulte. (R6)*

Par ailleurs, d'autres enseignants pensent que cette qualité de l'éducation se résume en plusieurs facteurs dont la présence des structures d'accueil adéquates, des enseignants de qualité, l'implication des parents d'élèves, la motivation de l'élève, la disponibilité du matériel didactique et pédagogique, pour ne citer que ceux-là. À ce propos, voici les extraits de quelques verbatim référentiels :

- *Pour moi, une éducation de qualité c'est quasiment trois choses : les structures adaptées, la formation des enseignants de qualité et le matériel. Donc une éducation de qualité se définit à travers les structures adaptées, la formation des enseignants de qualité et le matériel. (R3)*
- *Une éducation de qualité pour moi passe d'abord par le cadre dans lequel les élèves évoluent. Et après les structures d'accueil, il y a des mesures d'accompagnement, c'est-à-dire que les élèves doivent avoir le matériel qu'il faut pour pouvoir bien évoluer dans ce cadre-là. (R5)*

- *Selon moi, l'éducation de qualité se traduit par la présence du matériel pour l'enseignant et pour l'élève. J'entends par matériel les curricula, les guides, les livres. L'élève doit avoir aussi la même chose. Il ne faudrait pas que j'en cherche, et la réussite doit suivre. Une éducation ou un enseignement de qualité passe d'abord par la présence du matériel, le résultat va suivre. (R7)*
- *La qualité en éducation déjà c'est qu'il faudrait que l'enseignant soit performant. Ensuite que l'enseignant ait des outils appropriés à chaque enseignement : par exemple, les mathématiques, le français et l'étude du milieu. (R10)*
- *Pour avoir une éducation de qualité, on doit tenir compte des programmes, des manuels, de l'environnement, des apprenants et même des enseignants. Je prends un exemple, pour qu'il y ait un enseignement de qualité, on regarde l'école si elle est propre, cela peut avoir un impact sur le rendement des enseignants et des élèves. Donc je parle des structures d'accueil, des programmes, des manuels, de la formation des enseignants, des emplois du temps aussi et de l'élève. (R8)*

Synthèse des résultats sur la connaissance de l'APC et de la qualité en éducation

De manière résumée, les résultats obtenus sur la connaissance de l'APC et de la qualité en éducation montrent que certains enseignants définissent l'APC comme une méthode et d'autres comme approche. Cependant, la grande majorité des enseignants informateurs n'ont qu'une définition vague de l'APC. Concernant la finalité de l'APC, il ressort que la plupart des enseignants interrogés associent les finalités de l'APC au développement des compétences chez l'enfant en vue de son intégration dans son environnement. Pour d'autres, l'APC permet de faire acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être à l'enfant afin qu'il soit un homme épanoui, un citoyen modèle. Ainsi, le bilan permet d'associer la finalité de l'APC à l'évitement de l'échec scolaire. La variable portant sur les caractéristiques de l'APC a permis de constater que, dans leurs réponses, la plupart des enseignants soulignent que l'une des caractéristiques de l'APC est de mettre l'enfant au centre de ses apprentissages. D'autres enseignants indiquent que l'une des caractéristiques de l'APC c'est l'évaluation critériée car elle se caractérise par l'esprit de recherche, de partage, d'échange et de coopération qu'elle développe chez les élèves.

Un autre bilan qui porte sur l'introduction de l'APC dans l'éducation de base laisse voir que les enseignants associent l'introduction de l'APC dans le système éducatif à l'amélioration de la qualité de l'éducation, d'autres à la réduction des redoublements et du taux d'échec scolaire. En effet, les enseignants associent la qualité de l'éducation à la promotion de la réussite

scolaire, aux performances des élèves, à leur capacité à s'intégrer dans le monde du travail et à s'affirmer dans les concours internationaux. D'autres par contre, représentent une éducation de qualité aux structures scolaires adaptées, aux enseignants de qualité, au matériel didactique et pédagogique adéquat, à l'implication des parents et à la motivation de l'élève.

4.2. LES RÉSULTATS RELATIFS À LA PERCEPTION DE L'IMPACT DE L'APC SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Cette section va s'appesantir sur le deuxième objectif spécifique de notre recherche, à savoir évaluer l'impact de l'approche par compétences sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires Camerounais. Elle comprend plusieurs aspects abordés pendant les interviews à savoir : l'aperçu général de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation. Ce premier point va nous conduire à recueillir auprès des enseignants de la réforme leurs perceptions d'un point de vue général de ce qu'ils pensent de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans leurs classes. Les autres points examineront les éléments de notre cadre théorique à savoir :

1. L'impact de l'APC sur la motivation des élèves ;
2. L'impact de l'APC sur la valorisation des élèves ;
3. L'impact de l'APC sur les pratiques enseignantes ;
4. L'impact de l'APC sur la façon d'apprendre des élèves ;
5. L'impact de l'APC sur les programmes ;
6. Les éléments déterminants de l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Il s'agit de vérifier dans ces sous-catégories, à la lumière des réponses des enseignants, si l'APC impacte la motivation, la valorisation, les apprentissages, l'équité entre les élèves, leur façon d'apprendre, les pratiques enseignantes et les programmes d'études comme le soutient Roegiers (2010) et quels sont les éléments sur lesquels l'APC a plus d'effet, peu d'effet, pas d'effet, et lesquels de ces éléments seraient déterminants dans la qualité de l'éducation dans les salles de classe des écoles primaires camerounais.

4.2.1. L'aperçu général de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation

Trois enseignants pensent que l'APC a eu un impact positif sur la qualité de l'éducation dans leurs salles de classe à en juger selon eux par la diminution du taux de redoublement, le pourcentage de réussite et les performances des élèves :

- *L'APC tend à diminuer le taux de redoublement. Je suis en 5e année ce n'est peut-être pas visible pour l'instant, mais j'arrive à atteindre plus de 50 % de réussite. On peut parler d'impact positif parce qu'en APC pour une classe de 50 ou de 40 élèves, on verra qu'au moins 30 élèves vont passer en classe supérieure. Ça fait en sorte qu'il n'y ait pas trop de redoublement, ça laisse la chance à tous les élèves. Ceux qui reprennent ce sont les plus faibles parce que dans l'approche il est difficile de mettre zéro à un élève. (R3)*
- *Les points positifs ? Première chose, la quantité de travail est réduite pour l'enseignant. Deuxième chose, les enfants travaillent plus. Troisième chose, les résultats ou les performances ont connu un certain changement (R6).*
- *Les points positifs de l'APC c'est la prise en compte des élèves. Un autre point positif c'est le travail des élèves. Nous avons aussi les curricula, les guides d'intégration qui nous orientent lorsque nous évaluons, qui nous permettent d'évaluer l'enfant selon ses compétences. Les élèves sont libres, ils sont indépendants. Ils ne dépendent pas trop de l'enseignant, c'est vrai qu'on ressent encore la présence de l'enseignant, mais ce n'est pas comme dans l'APO. (R9)*

D'autres enseignants relativisent néanmoins leurs propos en estimant que l'APC n'a pas qu'un impact positif dans leurs salles de classe, mais aussi des effets négatifs dont il faudra en tenir compte :

Je dirai que s'il y a des points positifs à énumérer, c'est au niveau notamment de la qualité de l'évaluation, elle a considérablement évolué. Il y a aussi un aspect positif au niveau des apprentissages. Quand je parle d'aspect au niveau des apprentissages c'est par rapport à la sollicitude de l'élève, on le met au centre de son apprentissage, on vise la compétence chez lui par une manière certaine de faire en suscitant la mobilisation des ressources. Dans toute approche notamment l'APC, s'il est vrai qu'il y a des améliorations, mais le fait qu'il y ait encore des limites, on vit encore l'échec scolaire, je pense que c'est déjà un aspect négatif. Donc c'est une approche qui mérite d'être revue et d'être améliorée. (R4)

Le point de vue du répondant R4 sur certains points négatifs de l'APC est partagé par une partie des enseignants qui soutiennent que l'APC a fortement dégradé la qualité de l'éducation dans leur salle de classe. Les propos ci-dessous sont extraits des verbatim desdits enseignants pour illustrer leurs opinions :

- *Je pense que depuis que j'ai commencé à enseigner jusqu'à maintenant, j'ai constaté que bien au contraire la qualité ne fait que se détériorer, parce que dans ma classe*

particulièrement, en principe on ne devrait pas être au 3^{ème} cycle du primaire sans savoir lire, mais on a des enfants qui ne savent pas lire au CM2. (R1)

— *L'APC est Nulle ! Pourquoi ? Parce qu'après plus d'une décennie d'application, on est quasiment bientôt à vingt ans, les résultats devaient être satisfaisants puisque c'est vers ça qu'on allait. Moi je reçois des élèves dans ma salle de classe qui ont d'énormes insuffisances. Je suis en 5e année, donc en CM2, en classe de CM2 un élève ne peut pas compter de zéro jusqu'à cent, en même temps de façon verbale et par l'écrit. Nous sommes en CM2 un élève ne peut pas faire la différence entre zéro et un, nous sommes en CM2 un élève ne sait pas conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif. C'est qu'il y a un gros problème, un très gros souci. Je vous cite là des plus petites choses, mais si on rentrait dans la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, vraiment la fracture est tellement importante que je ne sais combien cette approche par compétences va continuer à exister de cette façon-là. (R2)*

Dans ses propos, R2 critique le fait que plus de dix ans après la mise en œuvre de l'APC aucun bilan n'a été fait afin d'apporter des correctifs nécessaires au bon déroulement de la réforme. Ce qui le conduit à formaliser l'APC à sa manière dans sa salle de classe. Voici la suite de ses propos :

Puisque jusqu'à présent on n'a même pas fait un bilan. Disons que depuis qu'on a mis ça en place on n'a pas fait un bilan. Je crois qu'à mi-parcours normalement on devait déjà avoir un premier bilan et même déjà aujourd'hui on peut déjà considérer que nous sommes à long terme puisque par rapport à là où on a commencé à aujourd'hui, c'est vraiment un temps considérable. L'impact dans ma classe est vraiment négatif. Je ne vous le cache pas, j'ai cette année par exemple commencé avec l'APC, mais j'ai été obligé de faire l'APC à ma manière, c'est-à-dire je travaille avec les groupes, mais pas de la façon dont on attendait qu'on fasse. Par exemple sur l'évaluation, je ne fais pas l'évaluation comme ils font, dans la façon de faire le cours, je ne fais plus un travail de groupe systématiquement, je suis obligé de le faire quand je juge que c'est nécessaire et qu'il faut le faire pour cette notion. (R2)

Il poursuit en disant que :

Tout est négatif pas par rapport à l'APC elle-même, mais par rapport à l'animation que nous avons faite de ça dans nos écoles. C'est mal ficelé, mal mis en place et les

résultats sont négatifs. Les enseignants n'ont pas bien perçu la chose, ils n'ont pas bien compris. Ils ne savent pas de quoi il s'agit, ils ne sont plus des chercheurs, ils ne font plus aucun effort. Aucun enseignant ne prend un livre pour lire, pour apprendre. Résultat, on le voit avec les enfants, ils ne sont plus autonomes, ils ne sont plus responsables.

Ces enseignants relèvent le fait qu'il y ait la disparition de certaines activités telles que le calcul-mental, l'étude de texte et la dictée. Ces activités qui d'après eux ne sont pas vues en classe sont proposées aux élèves au certificat d'études primaires pour le cas des élèves de 6e année (CM2). Et ceci pose le problème de la maîtrise du curriculum, de la qualité des formations reçues et de la mise en œuvre de l'APC. C'est ainsi qu'ils relèvent que :

- *Sur le plan négatif, aujourd'hui certains enseignants ont fait table rase de certaines matières. Certains contenus aujourd'hui tendent à disparaître parce qu'ils ne figurent pas dans le curriculum. Nous allons prendre la dictée, le calcul mental, la rédaction. Bon, c'est vrai que la rédaction apparaît, mais combien la font. Je suis en 5e année [CM1], il y a des enfants qui ont fait pour la première fois le calcul mental et la dictée en 5e année. Nous avons tendance à suivre le manuel, c'est le guide, on ne sort pas de là. Il y en a qui ne sortent pas de là qui ne suivent que le canevas proposé par le manuel. Si ce n'est pas écrit dictée ou calcul-mental on se dit que l'APC interdit la dictée ou le calcul mental alors que ce n'est pas ça, l'éducation est un tout. (R4)*
- *Aujourd'hui on remarque qu'on n'a pas le temps d'enseigner l'expression écrite. Ce qui fait qu'aujourd'hui en orthographe bien qu'il y ait des leçons d'orthographe, ces leçons ne sont pas vraiment approfondies parce que les leçons d'orthographe s'appuyaient sur l'expression écrite. Par l'expression écrite il fallait vérifier si les leçons d'orthographe qu'on a eu à donner à l'enfant sont appliquées notamment en dictée qui aujourd'hui n'a plus de place. On a aujourd'hui des enfants qui ne peuvent plus faire la rédaction parce que dans le programme il n'y a plus de rédaction en tant que telle. On a aujourd'hui des enfants qui ne s'en sortent plus en dictée, or qui dit dictée dit orthographe grammaticale et d'usage. (R10)*
- *Lorsqu'on commençait avec l'APC je pouvais dire qu'il y avait un impact positif sur la qualité de l'éducation. Mais deux ans ou trois ans après j'ai constaté que l'impact qui avait une courbe ascendante a commencé vraiment à baisser. C'est dû à quoi ? Je prends un exemple simple, l'évaluation n'était plus pertinente pour les élèves parce que c'était du déjà-vu. Cela veut dire qu'on n'évaluait plus, les élèves ne faisaient que*

de la reproduction en reprenant ceux qu'ils faisaient à la maison. Pour les redoublants c'était les mêmes choses et ça a commencé à faire baisser le niveau des élèves. (R8)

— *Les inconvénients en APC c'est surtout au niveau des situations-problèmes qui sont proposées. Si elles pouvaient être changées chaque année et surtout en début d'année pour nous permettre d'évaluer les enfants rapidement. Mais ce n'est pas le cas dans certains établissements comme ici, surtout en 5e année nous-mêmes nous produisons les situations-problèmes lors des intégrations.*

Certains enseignants avancent que les problèmes que connaît l'APC au Cameroun trouvent leur origine dans la gouvernance du système éducatif. En effet, la réponse donnée par R5 montre que :

Aujourd'hui, le premier aspect qu'il faut relever par rapport à l'APC dans notre système éducatif, ce qu'on peut déplorer c'est qu'elle a été mise en place, mais l'État n'a pas dès le départ respecté les principes qui l'accompagnent. Qu'est-ce que j'entends par principes qui accompagnent l'APC. Ce sont les effectifs des élèves par classe, le matériel adéquat pour mener les activités avec les élèves, la formation des enseignants. Je pense que je peux m'arrêter là pour les trois éléments qui aujourd'hui jouent en notre défaveur face à l'APC.

Un autre enseignant poursuit le réquisitoire en abondant dans le même sens. Il s'agit de l'informateur R11 qui souligne que :

Aujourd'hui, l'APC n'est pas comprise, elle n'est pas maîtrisée par beaucoup de mes collègues, et beaucoup d'entre nous d'ailleurs. Mais en plus elle est mal adaptée, ce qui fait qu'aujourd'hui ce serait difficile même de l'évaluer dans les conditions actuelles parce que tel qu'elle évolue, elle évolue dans un contexte qui au départ n'a pas respecté le principe même tel qu'il devrait être mis en branle. Je ne prends qu'un seul exemple, le cas des effectifs.

4.2.2. La perception de l'impact de l'APC sur la motivation des élèves

Une partie des enseignants avancent que les enfants sont motivés quand ils sont dans les activités de groupe, de recherche, lorsqu'ils sont dans des manipulations puisque les activités qu'on leur propose sont tirées de leur vécu quotidien :

— *Ils sont plus motivés surtout en éveil quand ils doivent chercher parce que des fois lorsqu'on a cours l'après-midi, je peux poser certaines questions en matinée pour qu'ils aillent chercher ou demander d'apporter une feuille si c'est la science. Par rapport à ça, ils sont vraiment motivés, chacun a quand même quelque chose à dire. (R5)*

— *Les élèves sont surtout motivés dans les activités. On leur donne un travail qu'ils font premièrement en groupe, après ils le font individuellement, vous sentez leurs réactions quand vous leur dites d'aller présenter leur travail. Ça s'agite, vous sentez que chacun veut montrer que je connais. Vous sentez que chacun veut trouver et quand vous revenez à l'évaluation, vous sentez que ça passe. Donc vous sentez la classe complètement agitée, chacun veut montrer qu'il connaît.* (R7)

Le fait de tenir compte du vécu des enfants, de leur environnement immédiat les motive dans leurs apprentissages. Ils sont motivés lorsqu'ils se retrouvent en groupe pour faire des activités d'apprentissage parce qu'on les regroupe, ils travaillent, ça les motive, ils ont du plaisir à discuter et à échanger avec les autres. À un moment ça devient une petite concurrence entre les groupes (R9). À ce propos, R8 avance pour sa part que :

La motivation c'est la qualité des activités choisies. L'APC a ceci de positif, d'intégrer l'enfant dans une certaine réalité. Cette réalité qui est d'abord ludique permet à l'enfant d'apprendre facilement. C'est cette activité qui crée la motivation chez l'enfant. Généralement nous partons toujours d'une image ou d'une situation concrète pour pouvoir amener l'enfant à apprendre. Le principe en lui-même déjà est motivant, c'est-à-dire l'APC telle qu'elle est conçue, partir d'une réalité c'est motivant.

Malgré ce point de vue positif partagé par trois de nos informateurs, d'autres enseignants sont plutôt septiques et estiment que ce ne sont pas tous les élèves qui sont motivés : « *Les élèves qui comprennent sont motivés et ceux qui ne comprennent pas ne le sont parfois pas.* » (R4). C'est le cas d'un autre enseignant qui croit que s'il y a motivation, ce n'est pas l'unique fait de l'APC, le mérite revient à l'enseignant qui met en place des stratégies d'enseignement :

Je peux dire motivés oui, il y a de la motivation. Je pense que s'il faut parler de la motivation, même lorsque nous étions en APO il y avait de la motivation. L'ambiance classe parfois c'est le maître qui donne le ton, voilà ! Il y a des stratégies, si l'enseignant est intellectuellement outillé, s'approprie des savoirs et fait son cours en respectant bien sûr la démarche d'une leçon. Mais si déjà au niveau de sa posture, il n'a pas ce charisme, cette présence d'esprit d'user de certaines stratégies pour inciter ceux qui dorment à l'éveil, en effet il n'y aura pas de motivation. Moi je pense que la motivation vient d'abord de l'enseignant, c'est lui le catalyseur de la motivation, c'est lui qui va la susciter. (R6)

On retient ici que l'APC à elle seule ne s'aurait être une source de motivation pour les élèves car c'est l'enseignant qui rend sa pratique pédagogique attrayante et motivante à travers la gestion du groupe classe, les types d'activités proposés et surtout la prise en compte des représentations de ses élèves.

4.2.3. La perception de l'impact de l'APC sur la valorisation des élèves

Nos entretiens ont révélé que la majorité des enseignants reconnaissent que les enfants se sentent valorisés en APC lorsqu'ils sont face à des activités complexes et réussissent celles-ci, après des évaluations par rapport aux bons résultats qu'ils auraient obtenus :

- *Ils sont valorisés lorsqu'ils font les activités de classe et même de recherche parce que quand vous les envoyez faire des recherches, c'est vrai qu'il y a des élèves qui vont dormir, mais vous sentez que la majorité des élèves travaillent. Chacun veut passer au tableau présenter son travail. (R6)*
- *Quand ils travaillent seuls, quand ils font une recherche eux-mêmes ils se sentent revalorisés, ils se sentent importants. (R3)*
- *Ils se sentent valorisés parce que là ils peuvent discuter, ils peuvent échanger. Si on tient compte des élèves, c'est l'élève qui est au centre de l'apprentissage, l'enseignant est là que pour diriger, orienter. Si l'élève trouve quelque chose ou donne la bonne réponse au lieu d'attendre la bonne réponse du maître, il se sent valorisé (R9)*
- *Ils se sentent fiers d'avoir réussi. Quelque fois il y a des situations-problèmes auxquelles ils ne pensaient pas trouver la solution (R5)*

Dans son argumentation, R5 précise tout de même que : « *Ce n'est pas l'approche qui valorise l'enfant, c'est l'enfant lui-même par rapport à ce qu'il a produit* ». Allant dans ce sens, d'autres enseignants estiment que l'APC n'est pas l'unique approche qui valorise les élèves car même dans la PPO, les élèves se sentaient aussi valorisés en fonction des activités proposées par l'enseignant :

Ils sont valorisés après chaque évaluation sommative. Ils sont valorisés par rapport aux bravi des camarades, aux félicitations de l'enseignante et parfois du directeur lorsqu'il vient en suivi pédagogique, et qu'il les félicite. Ce qui fait qu'en ce moment, ils se sentent valorisés. Par rapport aux petits concours qui se passent dans la classe, tel groupe et tel groupe vont s'affronter par rapport à telle situation qui se trouve au tableau, ils sont valorisés. Ceux qui ont gagné sont motivés et valorisés et ils voudront recommencer demain et les autres voudront prendre la revanche. Même en APO nos élèves étaient valorisés. (R12)

Cette réponse donnée par l'informateur R12 a été amplifiée par R2 qui avance que les élèves ne se sentent pas valorisés en APC par rapport en APO :

Permettez-moi de me remémorer par rapport à ce que je faisais en APO. Est-ce qu'aujourd'hui les élèves que je tiens se sentent valorisés ? À ce niveau il y a un hic. Je me pose bien la question

pourquoi ? Au-delà du fait que quand on les évalue, beaucoup d'entre eux ont des résultats appréciables, nous sommes dans les maximal, minimal, mais chez eux à la différence avec ceux qui étaient en APO, cette émulation je ne la ressens pas. Avec mes élèves cette émulation là, ce n'est plus vraiment pareil. (R2)

Il ressort de cet aspect de nos entretiens que les autres enseignants interrogés confondent motivation et valorisation des élèves. Les réponses proposées sont en lien avec la motivation et non avec la valorisation des élèves.

4.2.4. La perception de l'impact de l'APC sur les pratiques enseignantes

Plusieurs enseignants interrogés estiment que l'APC a apporté des changements dans leur façon d'enseigner :

- *Dans la mesure où je pratiquais encore l'APO, c'était le magistrocentrisme. Ça je ne vais pas mentir. C'était le magistrocentrisme, je venais et je déversais, je déversais. Or, actuellement, surtout depuis que je travaille en APC, je ne tiens que des grandes classes de 4e et 5e années. La plupart du temps je suis au fond de la classe, je passe rarement au tableau. Donc, moi quand j'interviens, c'est juste pour donner des orientations, des petites améliorations à gauche et à droite, donner des petites directives. (R6)*
- *C'est l'ouverture qu'elle m'a permis d'avoir parce que je ne fais plus de classe où je suis le détenteur du savoir. Ça vraiment changé la façon de faire parce qu'avant c'est moi qui faisait le perroquet : j'arrive, je bâche la leçon et puis quand j'arrive, je crache sur les enfants, et les enfants sont des entonnoirs qui encaissent tout. Une fois que les enfants ont fini d'encaisser, je rentre à la maison bien content d'avoir enseigné alors qu'en réalité je n'ai pas fait beaucoup d'effort (R3)*

En dehors de la façon d'enseigner, deux autres enseignants ajoutent que l'une des améliorations la plus en vue dans leurs pratiques de classe comme l'indique ci-dessus R1 et R10 a été l'évaluation. C'est ce que révèlent les verbatim ci-après :

- *Vous savez, on était un peu comme des bourreaux, par exemple au niveau de la correction, un enseignant avec une copie faisait passer automatiquement son stylo rouge. Alors qu'aujourd'hui, quand on corrige, c'est avec beaucoup de doigté. On regarde quand même et on se dit non, même si là l'élève a flanché, on ne va pas totalement mettre zéro. On redevient un peu, je ne dirai pas qu'on n'était pas humain*

avant, mais on redevient un peu humain parce qu'on se dit, non, on a en face de nous quand même nos enfants, il ne faudrait pas les enterrer. (R1)

— *L'approche a changé notre façon d'enseigner dans la mesure où la façon d'évaluer a changé parce qu'avant on n'avait pas de grille d'évaluation. On avait deux critères : soit l'enfant a trouvé ce que je lui ai demandé, soit il n'a pas trouvé. S'il n'a pas trouvé ce que je lui ai demandé il avait zéro. Or, aujourd'hui si l'enfant n'a pas trouvé ce qu'on lui a demandé, mais à partir du moment où il a quand même écrit quelque chose, il a par exemple un demi-point. Avant ce n'était pas ça, avec l'APO, on était objectif. Donc à partir de là, la façon d'enseigner a changé. (R10)*

Un autre enseignant pense que le constructivisme et le socioconstructivisme mis en vogue aujourd'hui en APC existait déjà en APO. Par ces propos, il croit dire que les pratiques enseignantes n'ont pas évolué, mais qu'elles sont plutôt dans la continuité :

Je me souviens quand j'étais à l'école primaire, nous prenions notre travail au sérieux, il y a des moments où nous mettions nous-mêmes les problèmes, l'enseignant n'était pas là, mais on s'en sortait. Nous faisons déjà le socioconstructivisme, le maître n'était pas là, mais nous travaillions nous-mêmes. Donc rien n'a changé, c'est parce que ce n'était vulgarisé comme aujourd'hui. Ça devient maintenant le mot à la mode. Socioconstructivisme, c'est vrai, mais est-ce qu'avant il n'y avait pas ça ? (R4)

D'autres enseignants interrogés avouent que l'APC n'a pas changé leurs pratiques pédagogiques. C'est ce que nous renvoient les verbatim suivants :

— *Je ne vais pas me voiler la face : certains enseignants ne respectent pas l'APC. Ils continuent à évaluer en APO et, même dans la manière de concevoir des situations, ils ne tiennent pas compte de certains critères comme l'environnement, le vécu de l'élève. Ils ne tiennent pas compte de tout ça-là ! Beaucoup d'enseignants ne remédient même pas, ils ne font que la correction. Alors que la correction est différente de la remédiation. Beaucoup ne font pas la remédiation, ils corrigent et le lendemain ils font une autre activité, (R8)*

— *C'est une question assez délicate et complexe, on peut prendre un oui pour un non et un non pour un oui. Je voudrais prendre le risque de dire non. Pourquoi ? Parce que s'il est vrai qu'on a changé d'approche, mais au niveau des méthodes en tout cas pas grand-chose n'a évolué. Parfois on change seulement les termes, mais restant pratiquement cloîtré dans les mêmes façons de faire. (R11)*

Mais R11 reconnaît toutefois qu'il y a eu un changement au niveau de l'évaluation des apprentissages qui était normative, essentiellement axée sur la prise en compte du produit de l'apprentissage de l'élève à une évaluation critériée qui, elle, se réfère à la fois au processus de résolution d'une situation-problème et au résultat. C'est pourquoi il continue en disant que :

Il y a beaucoup de changement, mais l'APC a ses limites aussi. Je reconnais que sur le plan de l'évaluation il y a considérablement des améliorations parce qu'à ce niveau c'est une rupture avec l'APO. Parce que l'évaluation selon l'APC est une évaluation critériée, ce qui n'était pas le cas lorsque nous étions en APO, c'était une évaluation normative. Tout simplement on donnait la note selon la sensibilité de l'enseignant. Pour ce qui est des mathématiques, c'est vrai qu'on regardait juste le résultat, l'enfant a donné le bon résultat on lui donne le point. (R11)

4.2.5. La perception de l'impact de l'APC sur la façon d'apprendre des élèves

À la question de savoir si l'APC a changé la façon d'apprendre de leurs élèves, sept des douze enseignants interrogés estiment que l'APC n'a pas changé la façon d'apprendre de leurs élèves parce qu'ils n'ont pas développé l'autonomie et la responsabilité. Voici un verbatim qui illustre leurs propos :

Oh là là! Est-ce que ça vraiment changé ? Dans nos écoles, les enfants ne sont pas encore très autonomes et ils n'ont pas encore acquis la notion de responsabilité. Maintenant, dans nos écoles, je vous disais que les insuffisances sont telles que ça ne peut pas se faire comme ça devrait être. À partir de ce moment, les handicaps sont ceux que nous voyons là. Ça beaucoup plus régressé parce que ça d'abord tué les enseignants qui sont devenus plus paresseux, qui n'ont rien compris à l'APC et, par ricochet, les enfants. (R4)

Un autre enseignant pense que si la façon d'apprendre des élèves n'a pas évolué, c'est le fait de la mauvaise pratique de l'APC dans un contexte peu favorable. Cette mauvaise pratique de l'APC avance-t-il est tributaire non seulement des années scolaires étriquées par des jours fériés, mais aussi de la pression exercée sur les enseignants par les directeurs d'école qui ne veulent qu'avoir des notes pour les bulletins des élèves sans toutefois chercher à savoir si les enseignants arrivent à mettre en œuvre l'approche recommandée :

Je pense que les élèves d'aujourd'hui devraient apprendre différemment. Quand je dis devraient, cela veut dire si on respectait réellement l'APC parce qu'à un moment on ne la respecte pas. Si je prends depuis deux, trois ou quatre ans, à Kyé-Ossi précisément, il n'y a pas vraiment cours selon l'APC. Il y a beaucoup d'années de grève dans l'application de cette approche car ce n'est pas pratique pour notre contexte. Là, nous sommes au deuxième palier, en principe, on devrait être au troisième ou au quatrième. On fait comment ? Je suis au deuxième palier, je dois évaluer, on me

demande les notes. Je fais comment ? Moi je ne respecte plus tout ça là, je me consacre plus aux notes. Je fais cours, je donne un exercice d'application, le lendemain je viens faire un devoir que je vais prendre comme note pour mettre dans le bulletin. Alors que ça ne devait pas être comme ça.

(R2)

Deux des douze enseignants pensent tout de même que s'il y a eu changement, le changement fondamental a été le travail en groupe et l'effacement de l'enseignant qui n'est plus le maître, le reste n'a pas changé :

— *Je ne peux évoquer qu'un seul aspect comparativement à ce que je faisais en APO. C'est seulement leur façon de travailler en équipe, c'est un aspect de ce changement. Leur capacité à travailler en équipe pour moi c'est l'aspect fondamental, le reste je ne vois pas trop de changement (R1)*

— *Les élèves ont changé dans leur façon d'apprendre ? A par une petite différence, aujourd'hui les enfants travaillent seuls alors qu'avant la pratique de la classe était je peux dire laissée au maître parce que le maître parlait et les enfants travaillaient. Alors qu'aujourd'hui on laisse le temps aux enfants de travailler seuls, le maître n'intervient même pas tout de suite, il intervient à la fin des présentations des résultats des élèves corrigés auparavant par les pairs pour canaliser les débats des élèves. (R3)*

4.2.6. La perception de l'impact de l'APC sur les programmes scolaires

La grande majorité des enseignants interviewés soulignent que les programmes d'études ont connu une nette amélioration. Leurs propos sont les suivants :

— *Je dirai que les programmes ont été améliorés dans la mesure où lorsqu'on regarde les curricula on se rend compte qu'il y a eu un toilettage des savoirs. Entre les classes de SIL et de CP, il y avait une redondance des savoirs, la même chose entre le CE1 et le CE2, le CM1 et le CM2. Alors que là on sent qu'il y a une progression de savoirs de manière à ce qu'on ne retrouve plus exactement et de la même manière les mêmes savoirs au sein des différentes classes. (R9)*

— *Il y a quand même une amélioration. Il faut reconnaître qu'avec l'APO on pouvait venir tout de suite prendre une leçon qui vous sautait aux yeux et la coller. Alors, qu'avec l'APC, vous allez faire un constat, je venais de vous parler du lien entre les savoirs. Vous pouvez partir d'une leçon au niveau même du français, et même en*

éveil, vous allez voir que c'est à peu près la même leçon. En fait il y a une contrainte en APC, c'est-à-dire que vous êtes contraint de suivre la planification des savoirs telle qu'elle est même si vous n'avez pas achevé le programme, mais au moins faire le maximum. (R3)

— *En enlevant tout ce qui n'était pas nécessaire ou n'était pas rattaché à notre vécu. Je vais prendre par exemple la science, il y a des notions de sciences que j'ai faites à l'époque qu'aujourd'hui, en fait, je me demande à quoi ça m'a servi parce que ce ne sont pas des éléments de mon milieu direct. Alors que quand on va dans le manuel de l'élève aujourd'hui, tout ce qui est dans le livre est forcément en rapport avec notre quotidien. Ça peut être à la maison, à l'école ou dans la rue. En fait les programmes ont changé à ce niveau-là. Les programmes ont aussi changé au niveau de la planification, les paliers sont bien repartis. Ensuite, il y a des rubriques même dans le manuel : savoirs, savoir-faire. En fait selon le savoir on t'indique quel est l'objectif que tu dois rechercher. Ça aussi ça amoindrit quand même le boulot. (R7)*

C'est également l'avis de cet enseignant qui pense que les programmes ont été améliorés même s'il faut le faire davantage afin de rendre l'enseignant efficace :

On a des curricula qui existent aujourd'hui quoiqu'il faille les améliorer. Déjà rien que l'existence des curricula à plus de 50 % a amélioré les conditions de travail et d'apprentissage. On ne cherche plus dans tous les manuels, on ne s'assoit plus pour recopier la table de matières d'un livre. Grâce aux curricula, tu as un savoir, tu as des activités suggérées et on peut même à partir des activités suggérées prévoir même l'évaluation. Je pense que si on améliore davantage les curricula, cela rendrait plus efficace l'enseignant parce que c'est son outil de travail. (R6)

Trois autres enseignants, à savoir R2, R12 et R5, soulignent aussi que les programmes ont été améliorés par leur allègement parce que disent-ils ceux-ci étaient touffus. Par contre, certains soutiennent que les programmes n'ont pas connu une amélioration en dehors de la planification des savoirs qui avait été faite par les concepteurs. Les propos extraits de leurs verbatim illustrent leur opinion :

Améliorés ? Moi je ne dis pas améliorés parce que je trouve que c'est la même chose. Avant on avait des programmes officiels qui nous disaient ce qu'il fallait faire. Alors qu'aujourd'hui dans les curricula on nous donne seulement les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et quelquefois on nous propose des activités. En APO il y avait aussi des guides et des fiches pédagogiques toutes faites. Or, aujourd'hui les fiches ne sont pas faites. On vous dit seulement que cette leçon vous pouvez la mener à peu près comme ça en donnant des exemples dans les curricula (R2)

Les critiques de R2 voient l'amélioration des programmes non seulement lors de la résolution du problème de redondance des savoirs, mais aussi à la mise en place des outils qui doivent accompagner l'exécution dudit programme. Dans le même contexte, R12 soutient dans ces propos que :

Les programmes restent les mêmes, ça n'a pas changé. En fait ils ont seulement planifié par palier. C'est tout ce qu'ils ont fait, mais c'est quand même bien. En APO, à l'époque j'enseignais le CM2 qui devient aujourd'hui du niveau 3, j'étais obligé de prendre les anciens livres, regarder comment ils évoluaient dans le travail, donc la table de matières.

Il explique que lorsqu'il donne les savoirs du palier du curriculum, il arrive que ceux-ci ne correspondent pas avec les savoirs à intégrer dans le cahier de situations de l'élève :

On te donne un groupe de savoirs, c'est ce que tu dois enseigner. Mais avant de balancer ce savoir est-ce que tu as regardé le reste des paliers ? À un moment, tu es bloqué et tu es obligé de regarder ce que te donne le curriculum, le livre et ce que l'élève doit intégrer à la sixième semaine parce qu'à un moment on se retrouve que vous avez terminé le premier palier alors que les savoirs à intégrer dans le cahier de l'élève sont les savoirs du troisième palier. (R5)

Trois autres enseignants ajoutent que :

— *Non, non, non parce que ce qu'on fait au Cameroun ce n'est pas l'APC. Ils ont fait du bricolage en pensant réaliser quelque chose. Ils sont passés complètement à côté. Les programmes que vous voyez ne respectent pas le niveau réel des enfants. Moi, je crois que normalement les apprentissages devraient avoir une suite logique dans la façon de faire. Moi, je vois dans les écoles conventionnées dans lesquelles j'étais, les fractions, de la façon dont on faisait ne se faisait pas comme on fait là. Vous êtes au premier palier, donc encore au début du premier trimestre, vous avez engagé les fractions [...] On passe par exemple à la géométrie, vous imaginez qu'au premier trimestre vous n'avez pas encore vu les segments, les différents types de droite, les différentes positions de droite et tout ça là, vous n'avez même pas encore vu le carré et le rectangle, vous avez déjà engagé le cube. Est-ce que vous voyez une logique dans ça. Il y a un gros problème. Vous n'avez pas encore vu ce que c'est la phrase simple vous êtes déjà dans la phrase complexe. C'est qu'il y a un problème énorme. Qu'est-ce qu'on attend ? Je ne sais pas ce qu'on attend, ce qu'on vise. (R1)*

— *Les mêmes savoirs partent de la 3e pour la 5e année. Ce sont des répétitions que nous faisons alors que moi je me dis par exemple qu'en APO on avait des savoirs de type 1, des savoirs de type 2 et des savoirs de type 3. Or, avec l'APC, le même savoir,*

par exemple les verbes du premier groupe au présent. Vous commencez là-bas en 3e année, ils arrivent en 4e année, les verbes du premier groupe au présent, vous arrivez en 5e année, les verbes du premier groupe au présent. Vous allez en sciences, peut-être un peu en mathématiques où s'est un peu amélioré et puis en sciences. Mais en français ce sont des redites, vous revenez sur les mêmes savoirs. Donc du coup, au lieu de gagner du temps on traîne parce que ce sont des redites, des répétitions que nous faisons. (R10)

— *Pas vraiment parce que les programmes que nous utilisons de nos jours, ce sont les programmes officiels qui avaient été initiés depuis des années. L'APC n'a pas changé de programmes en tant que tel. Les horaires, les notions restent les mêmes, mais c'est la conception de ces notions-là qui est un peu différente pour marquer la différence entre l'APC et les autres approches. Mais les programmes restent les mêmes. (R11)*

4.2.7. La perception des éléments déterminants de la qualité de l'éducation dans les écoles camerounaises

La majorité des répondants interrogés indiquent que les éléments déterminants de la qualité de l'éducation dans leurs classes seraient les enseignants de qualité, leurs conditions existentielles, les structures d'accueil qui permettent des effectifs souples, les manuels scolaires, le matériel didactique et pédagogique, l'implication des parents dans le suivi de leur progéniture et les élèves eux-mêmes en tant qu'acteurs de leurs apprentissages. Les extraits de ces quelques verbatim rapportent leurs dires :

— *La formation continue des enseignants est la première chose, viennent ensuite les infrastructures, les élèves, la présence du matériel didactique et pédagogique, l'implication des parents. (R1)*

— *L'APC n'est pas le seul élément, il y a l'environnement, c'est-à-dire une classe attrayante et équipée en matériel didactique. Mais également l'enseignant que je suis doit être bien suivi. La prise en charge des élèves par les parents. (R2)*

— *Les autorités doivent aussi intervenir dans la formation des enseignants, il y a aussi les parents d'élèves qui doivent assurer le suivi de leurs enfants lorsque l'établissement a besoin de l'apport extérieur. Et il faut construire des écoles si on veut réduire les effectifs. (R4)*

— *Mais si moi-même je ne prépare pas correctement mon cours, je ne peux pas m'attendre à de bons résultats. Si je ne prends pas à cœur ce que je fais je ne*

m'attends à rien du tout. S je fais du pilotage à vue je ne m'attends à rien. Donc il y a les enseignants eux-mêmes, les enfants, les parents, les infrastructures, les manuels, les effectifs des élèves. (R6)

Dans la même optique deux enseignants affirment que la qualité des enseignants, les structures d'accueil, le matériel et les manuels suffiraient pour avoir une bonne qualité dans les classes :

— *Le plus important c'est la qualité des enseignants parce que si on a des enseignants de qualité même si on travaille au corps de garde on va réussir à faire quelques bons résultats. C'est-à-dire que le nivellement de compétences là va changer, la courbe va être réversible. Le deuxième élément c'est la structure et le matériel. (R3)*

— *Je pense aux aspects structures d'accueil, formation des enseignants, manuels scolaires. S'il y a des structures d'accueil, des manuels dignes de ce nom et des enseignants bien formés, il y aura une bonne qualité de l'éducation. (R5)*

— *Il y a d'abord la qualité des enseignants, les élèves, les structures d'accueil, les manuels. Après les manuels, il y a le matériel du maître et celui de l'élève. (R7)*

Au-delà des structures d'accueil, des manuels, du matériel, de la qualité des enseignants, R8 pense dans son propos qu'il faut sensibiliser les élèves à leur métier d'élèves qu'ils ne prennent pas au sérieux :

Il faudrait qu'il y ait des mesures d'accompagnement par rapport à une éducation de qualité. Il y a d'abord les infrastructures, les manuels, le matériel, la formation des enseignants et sensibiliser un peu nos élèves parce qu'aujourd'hui on a l'impression que nos élèves prennent l'éducation comme un jeu. (R8)

Par contre, un autre enseignant pense quant à lui que le plus important serait la formation des enseignants et les structures d'accueil : « *C'est la formation des enseignants. On peut avoir des structures bien équipées, bien aménagées, mais si l'enseignant qui va travailler dans ces structures n'a pas une bonne formation les résultats ne vont pas suivre. Pour moi, c'est d'abord la formation, après les structures* » (R10). Un autre enseignant demande de prendre en compte le rôle de l'État : « *Commençons par la partie qui concerne l'État, c'est ça le plus important ; d'abord, c'est-à-dire les structures d'accueil et tout ce qu'il faut. Si c'est mis en place, le*

traitement de l'enseignant aussi, tout ça là concerne l'état. Les enseignants, les parents d'élèves, les élèves et les savoirs » (R12).

Le problème du traitement des enseignants soulevés ici est l'objet de plusieurs démotivations qui émaillent les enseignants et le calendrier scolaire depuis plusieurs années dans le monde éducatif camerounais sans que des réponses pérennes ne soient trouvées. Dans de telles conditions, il est évident que les années scolaires ne sont pas achevées, comme le faisait remarquer l'un des enseignants, et que ces derniers soient démotivés. Cette situation est d'ailleurs décrite par R9 :

Je suis sortie de l'école normale des instituteurs depuis 2006, je ne suis pas intégré. Rien que pour ça là, je peux décider de ne pas bien travailler. Mais comme j'aime mon travail, j'aime ces enfants-là, je travaille. Même lorsque les autres étaient allés en grève, j'avais refusé de faire grève parce que je n'avais pas vu l'utilité. Et pourtant, j'ai beaucoup de revendications, l'État me doit mon rappel, la prime d'incitation à la performance, même ma prime d'incitation à la fonction enseignante que je n'ai pas eue, mais je suis là. Donc, si on commence à prendre tout ça en ligne de compte, ça peut améliorer, ça améliore le travail.

Au terme de cette analyse, il ressort que l'APC a peu d'impact sur les pratiques enseignantes et l'apprentissage des élèves. Cependant, les enseignants, les élèves, les infrastructures, l'implication des parents, les manuels scolaires et le matériel, sont des éléments déterminants de la qualité de l'éducation.

4.3. LES RÉSULTATS RELATIFS AUX PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DANS LES ÉCOLES CAMEROUNAISES

Cette section comprend deux parties, une première liée aux pistes susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation dans les salles de classe et une deuxième en rapport avec les points d'amélioration de la pratique de l'APC dans lesdites salles de classe.

4.3.1. Les pistes d'amélioration de la qualité de l'éducation

La majorité des enseignants interrogés pensent que l'amélioration de la qualité de l'éducation dans leurs salles de classe passe par la mise à leur disposition de structures scolaires adéquates et équipées en manuels et matériel didactique et pédagogique, à leur formation grâce aux séminaires et aux animations pédagogiques et par la prise en compte de leurs situations administratives et financières. À cet effet, voici quelques extraits des verbatim :

- *On aimerait déjà avoir le matériel parce que des fois en tant qu'enseignant on a le droit d'avoir d'autres documents que ceux mis à notre disposition par l'école. Mais vous voyez que, par exemple, cette année dans ma classe lorsque je donne une, deux ou trois leçons, il est difficile de donner deux exercices au tableau. Et puis même pendant qu'on fait le cours, il serait plus facile de distribuer des photocopies, chacun travaille sur sa copie rapidement au lieu de leur demander de recopier. Donc, il y a le problème de matériel d'abord. Si on avait une photocopieuse, vraiment ce serait l'idéal pour accompagner l'APC dans la manière d'enseigner. (R1)*
- *Il faut que je sois équipé. Dès que j'arrive en début d'année, il faut que j'aie mon matériel, les élèves ont leurs outils didactiques pour travailler. S'ils ont ça, ça passe. Maintenant à moi d'orienter les enseignements, je me fixe un objectif que cette année il me faut un 100 % par exemple. (R2)*
- *Dans ma classe, réduire d'abord l'effectif des élèves en construisant davantage les salles de classe et en recrutement des enseignants de qualité. Améliorer le temps (durée de la leçon), donner plus de possibilités aux enseignants de faire plus d'activités parce qu'un inspecteur, quand il arrive dans ta salle de classe, durée de la leçon 45 minutes. Tu peux excéder de 5 minutes, mais si l'enfant n'a pas compris, qu'est-ce qu'on fait ? (R3)*

Allant dans le même sens que les précédents informateurs, d'autres enseignants poursuivent de la manière suivante :

- *La structure doit être améliorée, c'est-à-dire équiper suffisamment l'école. Généralement on pense que les enseignants aiment faire de la surenchère. Je dis non, si dans ma classe j'ai toutes les cartes qu'il faut, j'ai le minimum qu'il faut pour manipuler en sciences, j'ai mon matériel qu'il faut pour installer et aménager mon jardin scolaire avec mes élèves. Si déjà j'ai cet ensemble d'équipement, il serait plus aisé pour moi d'organiser des activités favorables à l'épanouissement des enfants. C'est d'abord ça. Maintenant à côté de ça, il y a l'encadrement de l'enseignant que je suis. J'aurai souhaité et si possible que dans le mois, un conseiller ou un inspecteur pédagogique vienne voir ce que je fais, vienne assister, regarde, ce qu'il apprécie, ce qu'il n'apprécie pas, il me donne des orientations, il part et revient de manière régulière. De telle sorte que moi-même, au-delà de ce que je pense que je maîtrise, grâce à un autre regard, je puisse m'améliorer. Mais également cela me donnera la possibilité d'exprimer mes limites, mes difficultés. (R4)*

- *Il faut avoir le matériel, l'enseignant doit aussi se mettre au travail, se remettre en question. Il faut aussi organiser des animations pédagogiques. (R5)*
- *Dans ma classe je ne peux pas parler des effectifs parce que j'ai l'effectif qu'il faut. Je vais peut-être parler des manuels, renforcer les séminaires et animations pédagogiques. Au niveau des apprentissages des élèves je propose le matériel, un laboratoire. (R6)*
- *Il faut former des enseignants, des animations pédagogiques, il faut qu'il y ait une bibliothèque, des manuels, des ordinateurs. En tout cas tout ce qui est didactique. (R7)*

Un des répondants estime qu'il faut revenir à l'APO parce que, soutient-il, on continue à s'enfoncer avec l'APC sans qu'aucun bilan n'ait été fait pour voir ce qui marche et ce qui ne fonctionne pas :

Dans un premier temps, il faut d'abord commencer par revenir aux anciens standards. Revenir aux anciens standards pourquoi ? Parce qu'il faut d'abord faire un bilan global de ce que ça a produit jusqu'à aujourd'hui. Ce bilan n'existe pas. C'est-à-dire qu'à un moment donné quand vous faites quelque chose, vous dites bon, stop, je tire le frein à main et je regarde par derrière. De là où on a commencé jusque-là, qu'est-ce que ça a produit ? Or, jusqu'à présent on n'a pas fait de bilan. Aucun bilan n'est établi, mais on continue toujours de vouloir s'enfoncer dans ça. Il y a un problème. (R12)

4.3.2. Les points d'amélioration de la pratique de l'APC dans les salles de classe

Les propos des enseignants interrogés convergent vers l'amélioration des outils d'accompagnement de l'APC, à leur disponibilité dans les écoles, à l'encadrement et la formation des enseignants à la pratique de celle-ci. À ce sujet, quelques verbatim retracent leurs propos :

- *Dans nos classes pour que nous ayons un enseignement de qualité, je crois quand même que l'État a un rôle très important à jouer. Vous voyez, je vais toujours revenir sur la formation. Je prendrai un exemple simple, moi j'ai commencé avec l'APC vers les années 2003, 2004 quand ça venait de commencer. Mais les quelques séminaires que nous avons eus étaient simplement sur les thèmes qui n'avaient pas forcément trait à l'approche. À un moment, on a l'impression d'être dépassé déjà et qu'on souhaiterait repartir à nouveau dans un bain qui nous permettrait de se revigorer sérieusement. (R8)*

- *Les enseignants ne sont pas formés pour être réellement opérationnels. On forme les enseignants pour former. Donc, la qualité de ceux qui les forment est remise en cause. Je crois que la première chose qu'on devait faire pour la formation c'est d'associer ceux qui sont dans les salles de classe à cette formation-là. Moi je reçois des élèves instituteurs dans ma salle de classe, quand les gars arrivent ils pensent que la qualité d'un enseignant, c'est la fiche de leçon qu'il a. Et la fiche ils la travaillent que sur la base d'un seul type de livre au programme. Ça, c'est un problème. Comment vous pouvez restreindre le champ d'apprentissage d'un enseignant ? (R9)*

Ce point de vue de la formation des enseignants est soutenu par une autre enseignante :

Que les enseignants soient vraiment formés parce que beaucoup ici n'ont pas suivi une formation. Il y en a qui ont commencé à enseigner depuis plusieurs années : ils n'ont pas été formés, c'est au contact des autres qu'ils ont appris. Il y en a qui sont comme ça. Moi, je vous ai dit que l'APC m'a retrouvée en 5e année. Et lorsque ça arrive en 5e année, heureusement que je venais toujours voir les collègues ici comme elles étaient en APC. Je regardais un peu comment ça se faisait. C'est comme ça que j'ai appris. C'est plus tard maintenant que nous sommes allés en formation continue, c'est quelque chose qui ne dure même pas. C'est à peine une semaine ou deux semaines et puis ça s'arrête par là. (R4).

Un autre point d'amélioration évoqué par les enseignants est celui en rapport avec l'évaluation des apprentissages des élèves, notamment les critères d'évaluation :

- *Le temps de la remédiation. En dehors du temps de la remédiation, il y a la conception des activités d'apprentissage et d'évaluation. Les enseignants que nous sommes nous devrions effectivement apprendre à concevoir ensemble les activités d'évaluation et d'apprentissage. Il faut qu'on remédie après avoir évalué, il faut rattraper les élèves et améliorer leurs compétences pour leur permettre d'avoir un profil meilleur à la sortie de chaque cycle de formation. En dehors de ces deux éléments il faut étoffer le matériel didactique en APC dans notre système éducatif. (R11)*
- *Au niveau des cours, je pense pour ma part que c'est bon. Les programmes sont allégés, c'est plus compréhensible et même plus accessible pour les élèves. Mais au niveau de l'évaluation, il y a un problème. On doit peut-être faire en sorte que l'évaluation soit plus pratique parce que l'élève ne doit pas toujours se contenter de souligner seulement. Que l'évaluation soit vraiment plus pratique afin qu'au fur et à mesure que l'élève évolue qu'on essaie de voir aussi l'évolution dans la manière de*

travailler de l'enfant, dans les résultats. Et puis, si on pouvait aussi revoir les critères d'évaluation, ce serait bien parce que ceux qui sont là je les trouve fantaisiste. (R3)

— *Sur le plan de l'évaluation, par exemple, pour une meilleure objectivité. Pour être un peu plus objectif, il y a lieu d'améliorer la qualité de l'évaluation qui pose problème au niveau de la validité des critères, c'est-à-dire définir les critères selon les différentes matières. Quand je prends l'exemple des matières scientifiques qui ne sont pas des matières du français, on ne devrait pas évaluer l'écriture de la consigne, parce que quand on demande à l'enfant l'écriture d'une consigne, cela se réfère au français. Même s'il sait interpréter, mais on sait que si l'enfant écrit l'opération c'est qu'il a su d'abord l'interpréter et on va le juger sur le résultat. Donc tenir compte des critères dont celui de l'utilisation de l'outil de la discipline et celui de la cohérence au niveau du résultat. En plus de l'évaluation, je peux aussi parler des programmes. Essayer de réajuster les programmes en ayant des programmes qui tiennent des milieux socio-culturels des apprenants, je crois que c'est important. (R2)*

Parvenu au terme de ce chapitre où il était question pour nous de procéder à la présentation et à l'analyse des données, il ressort que tous les enseignants sont du même avis sur le que les objectifs visés par les réformes du système éducatif en introduisant l'APC dans le système éducatif camerounais sont d'améliorer la qualité de l'éducation par la réduction des redoublements et de l'échec scolaire. Cependant, ces objectifs ne sont pas toujours atteints car cette approche, bien qu'ouverte et centré sur le travail de l'apprenant, ne scie pas avec les réalités du contexte camerounais. D'ailleurs, les analyses montrent que l'APC a peu d'impact sur les pratiques enseignantes et l'apprentissage des élèves. Cependant, les enseignants, les élèves, les infrastructures, l'implication des parents, les manuels scolaires et le matériel, sont des éléments déterminants de la qualité de l'éducation. C'est pourquoi, dans l'optique d'atteindre les objectifs de l'éducation pour le millénaire, les états généraux de l'éducation au Cameroun doivent reconnaître cet échec et prendre des mesures urgentes pour y remédier car si rien n'est fait, on court à la déperdition scolaire et à la dérive du système éducatif camerounais.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre procède à l'interprétation des résultats obtenus après analyse des données collectées auprès des instituteurs de Kyé-Ossi. À la suite de cet exercice, nous allons discuter ces résultats afin d'établir leurs transférabilités dans le système éducatif camerounais. bien plus, il sera question pour nous de formuler des suggestions en termes d'implications professionnelles pour la résolution du problème de l'inadéquation de l'APC aux réalités du contexte camerounais.

5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous procédons à l'interprétations des résultats présentés supra. Pour ce faire, nous allons interpréter les réponses données par nos informateurs autour des trois variables qui ont constituées le fil conducteur de la présente étude.

5.1.1. L'interprétation des résultats liés à la connaissance de l'APC et de la qualité de l'éducation

Dans cette section, nous traitons de l'interprétation des résultats de l'analyse des données. En effet, cette interprétation fait la synthèse des réponses tirées de la présentation des données en les reliant aux connaissances issues de la problématique et du cadre théorique de recherche. Ainsi, plusieurs définitions tournent autour du concept d'approche par compétences comme nous l'avons relevé dans la section 4.1.1.1 et celles-ci ne sont pas de nature à faciliter sa compréhension par certains acteurs de l'éducation.

Certains enseignants définissent l'APC comme méthode d'enseignement autour du développement des compétences chez les élèves en les rendant acteurs de leurs apprentissages : *Ce que je sais de l'approche par compétence de base, c'est une méthode d'enseignement qui voudrait que l'enfant soit mis au centre de son apprentissage et que tout enseignement soit concentré sur l'enfant et sur lui-même. En fait, l'enfant ici est sujet à sa formation, il ne subit pas, il participe et il est acteur de sa formation.* (R6). En effet, leur définition de l'APC est proche de celle du CIEP (2010) pour qui l'APC est une méthode qui organise dans le domaine de l'éducation et de la formation le processus d'enseignement-apprentissage autour du développement des compétences. Allant dans la même sens, Zanga (2006, cité par Bocoum et al., 2009, p.12) la voit comme une méthode d'élaboration des programmes axée sur les

compétences. D'autres enseignants la définissent comme une approche qui cherche à développer chez l'apprenant un certain nombre de compétences de vie :

L'APC c'est une approche pédagogique qui vise d'abord l'acquisition chez l'enfant d'un certain nombre de compétences. J'entends par là que mon apprenant doit pouvoir mobiliser un certain nombre de savoirs, savoir-faire ou savoir-être pour affronter les problèmes de la vie quotidienne, pour résoudre les problèmes auxquels il fera face demain. Donc c'est préparer justement cette élite qui demain prendra la suite du développement du pays. (R8).

Comme on le constate, l'APC ne saurait se résumer au développement des capacités ou des aptitudes ou à mettre l'élève au centre de ses apprentissages comme l'ont souligné certains répondants. Elle va au-delà de ces aspects en facilitant l'acquisition par l'apprenant des savoirs, savoir-faire et savoir-être, leur mobilisation et leur utilisation dans des situations complexes en lien avec son milieu de vie. Elle ne saurait également se réduire à l'évaluation critériée comme le mentionne l'enseignante R10, bien que celle-ci soit un aspect important du processus d'enseignement-apprentissage et de l'outillage en APC. Le fait de ne pas pouvoir donner une définition exacte de l'APC par certains enseignants serait certainement, comme ils l'ont relevé, la conséquence de la faible qualité des formations reçues. Toutefois, bien qu'un petit nombre d'enseignants ait eu des difficultés à définir convenablement le concept d'APC, les définitions données par une grande majorité d'entre eux se rapprochent de celles évoquées par certains auteurs colligés. Par ailleurs, la plupart des enseignants trouvent que l'APC a entre autres finalités de faire acquérir à l'apprenant des savoirs, savoir-faire et savoir-être, de réduire le redoublement et l'échec scolaire. Les réponses proposées par les enseignants ne sont pas contraires à celles indiquées par les différents auteurs consultés. L'APC a pour finalité de résoudre le problème de transfert des acquis scolaires dans la vie courante (Roegiers, 2000). En plus, elle a pour finalités également d'éviter l'éclatement des tâches et leur perte de sens aux yeux des apprenants, de transformer l'apprenant à travers les tâches complexes qu'elle propose et de participer à la réduction de l'échec et de la marginalisation scolaires (Rey et al., 2012). De surcroît, elle viserait entre autres finalités le développement des habiletés et des capacités chez les apprenants de s'arrimer à la mondialisation et d'établir une articulation cohérente entre les cycles d'apprentissage (Lasnier, 2000).

Un autre aspect abordé est celui des caractéristiques de l'APC. À ce propos, l'APC met l'apprenant au centre de son apprentissage, s'appuie sur les critères pour évaluer les apprentissages et la remédiation et encourage l'échange, le partage et la coopération :

Les caractéristiques de l'APC sont les suivantes : l'APC s'appuie d'abord sur l'évaluation critériée, c'est-à-dire qu'après avoir acquis des compétences l'enfant va être évalué sur des critères bien définis et c'est à l'issue de cette évaluation que l'enseignant peut également pointer les erreurs et les erreurs pointées, une remédiation permet effectivement à l'enseignant de rattraper les manquements ou les incompréhensions liées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'enfant doit acquérir (R2)

En effet, l'APC aurait comme caractéristiques de donner du sens aux apprentissages, de rendre les apprenants actifs et favoriserait la résolution des situations-problèmes (Roegiers, 2008). Elle aurait aussi comme caractéristiques de faire l'unanimité auprès des acteurs, d'améliorer qualitativement les résultats des apprenants et d'améliorer l'équité entre les performances des élèves les plus faibles et les élèves forts, de motiver et de valoriser les élèves (Roegiers, 2008, 2010). En plus, elle 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. (Boutin, 2005). Sur cet aspect, la majorité des enseignants ne semblent pas maîtriser les caractéristiques de l'APC. Ils 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. D'autres enseignants associent les caractéristiques de l'approche à l'esprit de recherche, de partage, d'échange et de coopération qu'elle développerait chez les élèves. La question que l'on pourrait se poser est de savoir : est-ce que c'est pour la première fois qu'ils entendent parler de ce concept de l'APC ?

Sur un tout autre plan, le problème des objectifs poursuivis par les états généraux de l'éducation avec l'introduction de l'APC a été abordé. À ce sujet, la plupart des répondants avancent que le Cameroun cherche à réduire l'échec scolaire, les redoublements, en un mot, à améliorer la qualité de l'éducation dans des écoles : « *Le taux d'échec était vraiment élevé, je pense que c'était surtout en vue d'améliorer la qualité des enseignement-apprentissages et puis la réduction du taux d'échec. C'était surtout ça* » (R1).

Les opinions des enseignants ci-dessus vont dans le même sens que la plupart des auteurs consultés. À ce propos, les objectifs d'accessibilité, la décontextualisation et la non-pertinence des savoirs, le nombre élevé d'abandons, en d'autres termes la prise en compte de la qualité de l'éducation aurait conduit les réformes scolaires en Afrique (Adiza, 2012 ; Bernard et al., 2007). Il s'agirait également de répondre aux nombreuses incohérences des systèmes éducatifs et de résoudre le problème du transfert des acquis scolaires dans le monde professionnel (Mushi,

2011). En outre, les objectifs d'accès à l'éducation, de qualité, d'équité, d'efficacité et d'adaptation de l'école à son environnement ont motivé la mise en place des réformes curriculaires axées sur les compétences (CIEP, 2009). Enfin, les objectifs d'accroissement de l'efficacité du système, de réduction de l'échec scolaire, de diminution des redoublements et d'équité entre apprenants ont été le leitmotiv de l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais (MEN, 2003 ; UNESCO, 2010).

Un autre point analysé est celui de la conception des enseignants camerounais au regard de la qualité de l'éducation. Concept polysémique, sa conception est fonction des chercheurs et des contextes comme plusieurs auteurs l'ont relevé dans la revue de littérature. Cependant, les enseignants interrogés rattachent la qualité de l'éducation aux résultats des apprentissages des élèves, à la qualité des enseignants, à la présence des structures d'accueil, du matériel didactique et pédagogique et des manuels : « *Je pense que lorsqu'on reçoit une éducation de bonne qualité on voudrait que cette qualité réduise déjà l'échec scolaire parce que la qualité de l'éducation va impacter sur les résultats scolaires en fin d'année, aux examens et concours. La qualité de l'éducation va aussi impacter sur l'individu adulte.* » (R3). En fait, la qualité de l'éducation peut être associée aussi à la qualité des enseignants, au matériel pédagogique, aux infrastructures scolaires et à leur équipement, à la disponibilité des activités d'encadrement et de contrôle et aux moyens financiers mis au service du système éducatif (UNESCO, 1990). Elle serait également liée au curriculum d'études et au développement des compétences citoyennes chez l'individu afin qu'il devienne un acteur actif de la société. À cet effet, on peut dire que c'est aussi à la qualité des matières enseignées et apprises, à leur pertinence par rapport aux besoins actuels et futurs de développement social, aux élèves, aux enseignants, aux structures d'accueil, au matériel didactique et pédagogique, aux objectifs d'éducation, aux programmes, à l'environnement social et aux innovations technologiques (Coombs, 1985).

Comme on peut le remarquer, le concept de qualité de l'éducation dégage plusieurs définitions, mais on peut retenir qu'il peut être associé aux intrants que sont les structures d'accueil et leur équipement, les moyens financiers et humains, l'environnement d'apprentissage, les processus pédagogiques, et les extrants à savoir les élèves, produits de ce maillage. Sur ce point de la qualité de l'éducation, les enseignants ont une bonne conception de la qualité de l'éducation.

En définitive, ce que nous pouvons retenir de la connaissance de l'APC et de la qualité de l'éducation, est que les enseignants ont une bonne connaissance de la définition de l'APC et de ses finalités. Par contre, ils ont une connaissance assez limitée des caractéristiques de l'APC.

5.1.2. L'interprétation des résultats de l'impact de l'approche par les compétences sur la qualité de l'éducation

L'analyse des données sur l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation indique que si elle a un impact sur certains éléments liés au processus d'enseignement-apprentissage, sur d'autres, elle présente des carences.

Sept enseignants estiment que l'un des gains de l'APC s'avère être la place accordée à l'élève dans le processus d'enseignement-apprentissage, car il n'est plus cette tabula rasa dont la connaissance viendrait de l'expérience du monde ambiant, mais de sa propre activité féconde. Ce statut d'acteur lui permet d'être au centre de ses apprentissages et l'amène à développer au contact des situations proches de son référent culturel un esprit de responsabilité et d'autonomie nécessaire à une future intégration sociale réussie. C'est ce qui fait dire que l'APC, grâce aux activités complexes auxquels l'élève est confronté, le transforme à travers des compétences qu'il aurait développées en lui et qui restent latentes sur le plan cognitif (Rey et al., 2012).

La réduction de la quantité de travail de l'enseignant a été également mentionnée par les répondants. Ils avancent que l'allègement de leur travail est le fait que les savoirs aient été planifiés dans le curriculum, ce qui leur éviterait une perte de temps dans la recherche des savoirs à dispenser à telle période et quel savoir-faire ou savoir-être développer chez les élèves. Ils soulignent aussi la mise à leur disposition des cahiers de situations-cibles et d'autres outils d'accompagnement tels que les manuels scolaires, les guides d'intégration et les guides du maître. Mais certains enseignants jugent les critères d'évaluation proposés dans les cahiers d'évaluation et les guides d'intégration trop laxistes ou fantaisistes parce que selon eux, ils faciliteraient des réussites abusives au sens que l'entend (Roegiers, 2001 ; 2010). Ces outils restent une ressource indispensable, sinon le cœur même des réformes curriculaires, surtout dans les pays africains confrontés au problème de la disponibilité des manuels et outils didactiques. Cependant, le point de vue des enseignants sur l'allègement de leur travail est contraire à ce que pensent certains auteurs. En effet, certains auteurs estiment que l'approche conduit l'enseignant à être plus professionnel, car il doit chercher, innover, concevoir et conduire des scénarii pédagogiques et didactiques, utiliser une différenciation pédagogique afin de répondre aux besoins de ses élèves. À ce sujet, Beckers (2007) soutient qu'avec l'APC, l'enseignant peut devenir un clinicien de l'apprentissage, analyser, poser un diagnostic, trouver un traitement aux problèmes de l'apprentissage et de la motivation des élèves, mettre en place un suivi des résultats et adapter son intervention pédagogique. On voit bien que cela n'est pas

de tout repos, il faut plus de disponibilité et une grande implication au travail de la part des enseignants. Le CIEP (2010) rapporte d'ailleurs que les enseignants interrogés trouvent que l'APC a un caractère contraignant parce qu'elle augmente leur charge de travail.

Les enseignants estiment qu'au lieu d'améliorer la qualité de l'éducation dans leurs classes, l'APC l'a plutôt détériorée, à en juger par les résultats scolaires de leurs élèves, puisque l'échec scolaire est toujours d'actualité. Dans le même ordre d'idées, ils indiquent que les élèves de la réforme ont des difficultés dans des matières telles que le français et les mathématiques. Ceci rejoint d'ailleurs l'analyse faite par le CIEP (2010) dans une étude sur les changements produits par les réformes de l'APC en Afrique, analyse selon laquelle il n'y a pas amélioration des apprentissages des élèves et que la situation est préoccupante. En outre, les enseignants disent faire des adaptations de l'APC à la lumière de leurs expériences acquises au contact des approches utilisées au cours de leur parcours professionnel. Cette situation pourrait signifier deux choses, soit les formations n'ont pas été adéquates et suffisantes, et c'est ce que dénonce un des participants, soit les enseignants ont été réfractaires au changement de paradigme d'apprentissage par rapport à la charge de travail qu'imposent l'approche et la remise en cause de leurs expériences (Nguema Endamne, 2011) et pratiques professionnelles qu'ils jugeraient plus efficaces.

Les deux cas sont envisageables puisque ces mêmes enseignants ont une mauvaise appropriation de l'APC lorsqu'ils font remarquer que certaines activités telles que la dictée, le calcul-mental et l'étude de texte auraient été supprimées, ce qui n'est pas vraisemblablement le cas. Ils confondent disciplines, activités et outils en français et en mathématiques. Mais ce serait plus l'aspect de l'insuffisance et de la qualité de la formation en APC qui serait plus plausible. C'est d'ailleurs le constat fait par le CIEP (2010) selon lequel les formations en cascade sous la forme top-down perdent de la qualité en l'absence d'un encadrement adéquat. Cela démontre la mauvaise animation de la réforme soulignée par certains enseignants. En effet, cette mauvaise animation se retrouve à travers l'absence d'encadrement et de formation des enseignants à la pratique de l'approche et l'insuffisance des structures d'accueil, qui a pour corollaire la massification des salles de classe, les problèmes reliés au matériel didactique et pédagogique ainsi qu'aux manuels scolaires, etc.

Sur un tout autre plan, les enseignants reconnaissent que les élèves sont motivés pendant les apprentissages lorsqu'ils sont confrontés à des activités complexes. Cela renvoie à ce que Roegiers (2010) donne comme caractéristiques de l'APC, à savoir qu'elle est motivante parce

qu'elle donne du sens aux apprentissages et motive les élèves. Les enseignants nuancent tout de même en précisant que ce n'est pas une invention de l'APC, car disent-ils, en APO les élèves étaient également motivés. La motivation scolaire est l'ensemble des caractéristiques qui poussent un élève à s'engager et à persévérer dans une tâche afin de réaliser ses objectifs d'apprentissage (Viau, 1994). Elle est déterminée par ses croyances, les valeurs de l'école qu'il partage, la perception qu'il a de lui-même et de la tâche qu'il doit accomplir (Viau, 1994). Ici, c'est la représentation que l'élève a d'une situation qui est le facteur important de motivation et non la situation en elle-même. Il revient donc à dire que tous les élèves ne sont pas motivés, il y en a qui peuvent l'être à un moment précis ou dans une situation donnée, et vice-versa. Elle peut également dépendre du type de stratégie mise en place par l'enseignant, de l'environnement d'apprentissage de l'élève et de la perception qu'il a de la réussite scolaire. Elle peut venir d'un mouvement interne de l'individu, on parle dans ce cas de motivation intrinsèque, ou provenir d'un renforçateur (un stimulus) externe et dans ce contexte, c'est une motivation extrinsèque. En plus, les enseignants affirment que les élèves sont valorisés lorsqu'ils sont face aux situations dites complexes parce que, soutiennent-ils, la résolution de celles-ci leur confère une sorte d'affirmation de soi ou une certaine assurance à toute épreuve. En effet, l'APC, à travers les situations complexes qu'elle soumet aux élèves, développe en eux une certaine confiance et chacun est content de mettre en lumière devant les autres ce qu'il sait faire (Roegiers, 2010).

Comme pour la motivation, les enseignants avancent cependant que cette valorisation des élèves réclamée par l'APC était aussi observée en APO pendant les devoirs de classe et les compositions auxquelles les élèves étaient soumis. En fait, les élèves de l'APO, grâce aux devoirs, aux compositions et au classement des élèves étaient plus motivés et surtout avaient une confiance en eux. Aussi, l'encouragement des élèves et de leurs efforts, même lorsqu'ils ont mal travaillé, c'est-à-dire le feed-back entre enseignant et élèves par rapport à leurs travaux en expliquant les points les mieux et les moins bien réussis, les valorise. Par ailleurs, la majorité des répondants ont reconnu que l'APC ne favorise pas l'efficacité des élèves, au contraire, elle détériore la qualité de l'éducation. Pour illustrer leurs propos, ils évoquent les difficultés des élèves en français et en mathématiques, les redoublements et les échecs scolaires qui n'ont pas connu une amélioration. Ce point de vue des enseignants n'est pas loin de celui de Mellouki (2010) qui pense, pour le cas du Québec, que la réforme en APC n'a pas amélioré les apprentissages ni la réussite des élèves.

Dans la même perspective, Bernard et al. (2007) soutiennent que l'APC n'a pas de lien avec l'amélioration des apprentissages des élèves. De même, les enseignants disent que l'APC ne favorise pas l'équité entre leurs élèves parce que, soutiennent-ils, il y a toujours cet écart entre les meilleurs élèves, les moyens et les faibles, et que la compréhension est différente d'un élève à l'autre. Les réponses des enseignants à ce sujet sont contraires à ce que soutient Roegiers (2010) en indiquant que l'APC permet d'augmenter l'équité des systèmes éducatifs en faisant progresser tous les élèves, et qu'elle serait plus utile aux élèves en difficulté en situation d'apprentissage individuel pendant les périodes d'intégration des acquis. Par conséquent, la question que l'on peut se poser est celle de savoir comment, dans une approche dont le paradigme principal est le socioconstructivisme, des élèves faibles peuvent-ils développer des compétences en situation de travail individuel alors que l'on sait que le fondement même de ce paradigme est de permettre aux élèves les plus avancés, grâce aux travaux de groupe, de tirer vers l'avant les moins avancés dans les apprentissages.

Autre gain relevé par les enseignants, c'est celui de la pratique de l'évaluation. Ils estiment qu'ils ont une meilleure appropriation de la pratique de l'évaluation des apprentissages des élèves. Autrefois ancrés dans le comportementalisme véhiculé par l'APO, l'évaluation pratiquée dans les salles de classe était normative et orientée vers le produit de l'apprentissage des élèves. Or, en APC, l'approche de l'évaluation est critériée et intègre à la fois le processus de l'apprentissage et son produit. Les situations d'évaluation proposées à l'élève, soit en objectif intermédiaire ou en objectif terminal d'intégration tiennent compte des critères minimaux, de perfectionnement et d'indicateurs, ceci pour orienter l'enseignant dans la correction afin d'éviter des biais possibles. C'est dire que l'un des principes de l'APC, c'est d'évaluer d'une façon explicite les élèves à travers des tâches complexes (Miled, 2005). L'évaluation critériée permet à l'enseignant de rendre des notes plus justes, de mettre en relief les points positifs de la copie de l'élève et de catégoriser les élèves en difficulté d'apprentissage (Roegiers, 2010). Ils pensent également que les guides d'intégration, dans lesquels on retrouve des grilles de correction sous l'aspect critérié et des situations d'intégration, sont venus révolutionner leur façon d'évaluer les élèves.

De même, ils soulignent un léger changement au plan de la conduite de classe. Toutefois, les avis sont partagés, car certains pensent qu'ils sont restés dans les mêmes façons de faire la classe, c'est-à-dire dans une certaine continuité des pratiques de l'APO. Cela n'est pas loin de ce que le CIEP (2010) relevait dans une étude sur les résultats des réformes curriculaires en Afrique dont le Gabon faisait partie, à savoir que les pratiques enseignantes des classes APC

sont teintées de la pédagogie par objectifs. Il en est de même de la façon d'apprendre des élèves qu'ils estiment avoir vu évoluer. Les élèves sont davantage acteurs dans leurs apprentissages, ils prennent des initiatives, même si dans l'autonomisation et la prise de responsabilité, ils reconnaissent qu'il y a encore du travail à effectuer.

D'un autre côté, la grande majorité des enseignants considèrent que les programmes ont connu une importante amélioration. Pour eux, les programmes ont été améliorés, à en juger par le toilettage qu'ils ont subi. On ne retrouve plus de nombreuses redondances qu'ont connues les programmes officiels sous le paradigme béhavioriste, avec des objectifs généraux, spécifiques et opérationnels. À la place, ce sont des objectifs intermédiaires ou terminaux d'intégration, des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être et des activités suggérées qu'on y retrouve. *A contrario*, un enseignant pense que l'amélioration n'a pas été celle qu'il attendait parce que, avance-t-il, ce sont les mêmes programmes utilisés en APO qui ont été remis au goût du jour, avec quelques suppressions des redondances alors que des erreurs existent encore. Au demeurant, quelles que soient certaines erreurs qui peuvent encore subsister dans les curricula, il à noter que l'un des plus importants apports de l'APC dans le système éducatif camerounais est l'amélioration de la qualité des programmes d'études. Cela rejoint une fois de plus l'affirmation de Roegiers (2010) suivant laquelle l'APC est une réponse au gonflement des programmes d'études des systèmes éducatifs.

Sur un tout autre axe, malgré quelques redondances, les répondants reconnaissent que les programmes APC, contrairement à leurs devanciers, sont lisibles. Une planification des savoirs par palier et par semaine facilite la lecture et le travail des enseignants, et permet une progression cohérente des enseignements. Cet avis des enseignants est partagé par Roegiers (2010) qui soutient que l'APC apporte une structure accessible et lisible aux programmes d'études. Dans le même sens, les répondants affirment que lesdits programmes ont été contextualisés même s'ils pensent que les concepteurs de ces programmes auraient pu aller plus loin en tenant compte des milieux d'apprentissage des élèves gabonais. Sur ce dernier point, l'un d'eux se demande comment faire avec un savoir qui porte par exemple sur l'utilisation d'un ordinateur dans un contexte rural où l'élève ne peut pas avoir un ordinateur ou n'en a jamais touché un. Les programmes scolaires et les stratégies d'enseignement ne sont pas en lien avec l'environnement des apprenants ainsi qu'avec les besoins de développement de nos sociétés (UNESCO, 2000). En effet, l'inadaptation des programmes d'études a pour conséquence l'inadéquation entre les formations reçues par les apprenants et les besoins du monde du travail, voire même le développement de la société en général.

À la question de savoir sur quels éléments l'APC a plus d'impact dans leur système éducatif, les enseignants pensent que c'est sur les programmes d'études parce qu'ils ont allégé leur travail et donné une certaine cohérence au déroulement des savoirs à partir de la planification des paliers, ce qui est une suite logique dans les réponses qu'ils ont précédemment données à propos de l'amélioration des programmes d'études. En outre, ils relèvent que l'élément sur lequel l'APC a peu d'impact serait les pratiques enseignantes parce qu'ils estiment qu'elles n'ont pas vraiment évolué, ce qui est en contradiction avec leurs propos sur la question du changement des pratiques pédagogiques. Il en est de même des apprentissages des élèves pour lesquels ils jugent que l'APC n'a rien changé, et c'est d'ailleurs l'élément sur lequel ils disent que l'approche n'a pas eu d'impact. C'est ce que pensent également certains auteurs consultés (Bernard et al., 2007 ; CIEP, 2010 ; Mellouki, 2010).

Enfin, les enseignants suggèrent, pour améliorer la qualité de l'éducation dans leurs salles de classe, de prendre en compte les facteurs suivants : les enseignants, les élèves, les infrastructures, les manuels scolaires, le matériel didactique et pédagogique et l'implication des parents d'élèves. La non-prise en compte de ces facteurs est préjudiciable à la qualité des enseignements et des apprentissages. Ce point de vue des enseignants sur la question de la qualité de l'éducation n'est pas loin de ceux de certains auteurs évoqués dans notre cadre conceptuel qui croient que la qualité de l'éducation passe par le respect de ces caractéristiques (Banque mondiale, 1995 ; Coombs, 1985 ; Pigozzi, 2005 ; UNESCO, 1990).

En parlant des manuels scolaires, les études menées par Mbala ZE (2016) sur le thème portant « Didactique et exigence de formation d'un lecteur autonome et réflexif » ont permis de mettre en exergue la finalité de l'éducation à travers un rappel historique des programmes de langue française et littérature de 1994. Il dégage en deux les paradigmes qui fondent le but de l'éducation à savoir l'« enracinement culturel » et l' « ouverture au monde ». Pour l'auteur :

Quelle que soit l'œuvre choisie, quel que soit son genre (roman, poésie, théâtre), le professeur est appelé à faciliter l'appropriation des savoirs littéraires, linguistiques ou culturels tels qu'ils se manifestent de manière patente ou latente, sans en aucun cas privilégier sa lecture personnelle, ses goûts, ses affects, ses partis-pris théoriques ou méthodologiques (Mbala Ze, 2016 : 27).

Ce point de vue est partagé par Bikoï (2016) qui estime que si au Cameroun les œuvres étudiées dans l'enseignement de la littérature sont censées traduire le vrai, le bon et le beau, alors il faut « ré-introduire l'histoire littéraire dans les classes ».

5.1.3. L'interprétation des résultats par rapport aux perspectives d'amélioration de la qualité de l'éducation

En ce qui concerne les pistes d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles, les enseignants s'accordent sur le fait que la construction des infrastructures et leur équipement, la disponibilité des manuels scolaires et des outils d'accompagnement de l'APC, la formation initiale et continue des enseignants sont des préalables nécessaires. En effet, l'exigence de qualité en éducation est tributaire des infrastructures scolaires qui conduisent à des effectifs raisonnables d'élèves par classe, facilitant ainsi le travail de l'enseignant et l'apprentissage des élèves. En effet, la massification des élèves dans les salles de classe détériore la qualité de l'apprentissage (UNESCO, 2004), ce qui peut avoir pour conséquence l'accroissement du redoublement et de l'échec scolaire alors que des effectifs raisonnables favorisent une éducation de qualité qui peut diminuer le redoublement des élèves (Bernard et al. 2005), car l'élève qui redouble est plus exposé à l'abandon scolaire, il porte les stigmates d'un échec et cherchera à tout prix à obtenir une qualification par des canaux non formels (Paul et Troncin, 2004).

Autant les classes à effectifs réduits sont une condition à la bonne qualité de l'éducation, autant la disponibilité des manuels scolaires et du matériel pédagogique en quantité et qualité l'est aussi, surtout pour la réforme actuelle où tout l'outillage qui l'accompagne tourne autour de l'APC (les manuels de l'élève, les guides du maître, les cahiers de situations-cibles, les bulletins de notes, etc.). Ça ne saurait être autrement, car la réforme en APC trouve ses origines dans le constructivisme en modifiant indubitablement les pratiques enseignantes ainsi que la place et le rôle des manuels scolaires dans le processus d'enseignement-apprentissage (Lebrun et al. 2004). Malheureusement, les enseignants déplorent l'insuffisance sinon l'absence des manuels scolaires et du matériel dans leurs établissements depuis plus d'une décennie, l'État n'en assurant plus la distribution. À côté du problème du nombre de livres, il y a aussi celui de leur qualité. Les manuels doivent être conformes aux curricula afin de permettre à l'enseignant de délivrer à l'élève des savoirs conformes à ceux-ci et aux instructions officielles. Ils sont des instruments de travail pour l'enseignant et pour l'élève et ils offrent à ce dernier des occasions de recherches autonomes et d'activités, individuellement ou en groupe, seul ou assisté. Passeur de savoirs au service de l'enseignant et de l'élève, le manuel est un facteur essentiel du modèle d'intervention pédagogique parce qu'il permet de définir les savoirs, les stratégies d'enseignement-apprentissage, le cheminement de l'élève, leur participation aux activités pédagogiques (Lebrun et al. 2004) et aide l'enseignant à avoir une vision claire de la progression du programme d'étude. Donc, l'insuffisance ou l'absence des manuels scolaires dans les salles

de classes peut être un frein au processus d'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, des livres de mauvaise qualité et en quantité insuffisante sont des éléments aggravants de la piètre qualité de l'éducation en Afrique (UNESCO, 2002).

Un autre aspect abordé par les enseignants est celui de leur formation pour la mise en œuvre de la réforme. Certains disent avoir pratiqué l'APC sans avoir été formés au préalable, la formation a suivi après, ces formations qui non seulement n'avaient pas des liens directs avec leurs attentes en APC, mais qui étaient aussi de trop courte durée. À l'arrivée de la réforme, le plan de formation qui avait été arrêté par les réformistes, nous l'avons déjà évoqué plus haut, était celui des formations en cascade. Au fur et à mesure qu'on implémentait un niveau d'étude donné, les enseignants de ce niveau étaient formés avec tout ce que cela comporte comme limites, à savoir l'affectation des enseignants dans d'autres classes l'année suivante par les directeurs d'école et la perte de la qualité (CIEP, 2010). Quelquefois, des classes où les formations avaient été déjà réalisées couraient le risque de non-retour des formations pour ces enseignants. Or l'impact de la formation continue des enseignants en APC sur les compétences des élèves est connu de tous. En effet, il y aurait un lien entre les résultats des élèves et la formation en APC de leurs enseignants (Bocoum et al., 2009). Aussi, ils suggèrent l'implication des enseignants expérimentés dans la formation initiale de leurs jeunes collègues parce que, estiment-ils, leur formation théorique ne cadre pas avec la réalité du terrain : « *La qualité de la formation pose un réel souci. Ceux qui sont là-bas à la base de ça, je ne sais pas comment ils font. Ceux qui sont au recrutement sur quelle base ils recrutent ces enseignants. Donc le référentiel des enseignants est un gros problème* » (R4).

Les propos de cet enseignant soulèvent le problème de la qualité de la formation reçue dans ces écoles et surtout celui des motivations qui ont amené ces personnes à vouloir embrasser la carrière de l'enseignement. Makaya (2013) et Diambomba (1997) n'ont pas tort de penser que l'objectif premier de ces élèves-maîtres est l'accès à l'emploi et non pas l'acquisition d'un agir professionnel ou la compréhension des ficelles du métier d'enseignants (Stroobants, 2009) alors que selon l'UNESCO (1990), la qualité de la formation initiale des enseignants contribuerait à améliorer les compétences des apprenants. Seulement, *Peut-on enseigner la didactique d'une matière en ignorant ses savoirs disciplinaires ?* telle est l'interrogation que se fait Nkeck Bidias (2018 : 47) dans l'article où elle met en exergue le concept de didactique. Dans son propos, cette didacticienne invite à remarquer que ; « *Le contexte camerounais dans ce domaine se dépeint par une rareté d'enseignants formés avec diplôme terminal (Doctorat, PhD) dans les didactiques disciplinaires enseignées dans les universités et les écoles de*

formation à la profession enseignante » (Nkeck Bidias, 2018 : 50). À travers cette observation, l'auteur pose le problème d'épistémologie des savoirs scientifiques et scolaires en lien avec le savoir disciplinaire. Bien plus, cette étude scrute la trajectoire obligatoire de la formation disciplinaire et épistémologique du formateur ainsi que le profil de formation des enseignants disciplinaire, épistémologique et didactique lacunaire en une discipline dont les représentations constituent de véritables obstacles épistémologique. Son étude permet de mieux appréhender les résultats obtenus dans cette étude car l'une des conséquences locales qu'elle met en exergue est axée sur le rapport aux connaissances professionnelles. En effet, Nkeck Bidias (2018) relève un trouble cognitif de type psychoaffectif chez les enseignants d'ENS et des ENIEG au Cameroun et constate que :

[...] des personnalités exerçant dans les champs des sciences de l'éducation pensent que la didactique est « peut-être » utile, mais n'en sont pas totalement convaincues. D'autres pensent qu'on pourrait ne pas enseigner les didactiques disciplinaires, mais une didactique, c'est-à-dire une réflexion générale à partir d'invariants de la didactique des mathématiques, des sciences, du français, par exemple. Nkeck Bidias (2018 : 66).

Tout compte fait, cette réflexion met en exergue l'ignorance des perspectives méthodologiques, didactiques et même didactologiques à promouvoir au sein des disciplines car il s'agit là d'une confusion entre les cours des didactiques et les techniques d'enseignement.

5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette section traite de la discussion des résultats de notre recherche. Toutefois, il est nécessaire de rappeler que cette étude reposait sur le postulat de Roegiers (2010, pp.167-175) selon lequel l'APC :

- Est motivante en ce qu'elle donne du sens aux apprentissages. La pédagogie de l'intégration vise à contextualiser les apprentissages aux yeux de l'apprenant, à les rendre significatifs, à situer l'ensemble des apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui. [...]
- Elle est valorisante : elle confère aux apprenants le sentiment de valorisation pour ce qu'ils sont capables d'accomplir à travers les défis des situations complexes [...].
- Elle est efficace : elle permet d'améliorer les résultats des élèves et étudiants [...].
- Elle est équitable : elle permet de faire progresser toutes les catégories d'élèves [...].

- Elle est progressiste et inclusive : tout en créant une rupture dans la manière d’envisager les apprentissages, elle est en continuité avec les pratiques en place [...]
- Elle est ingénieuse : elle apporte des solutions concrètes au gonflement des programmes d’études.
- La pédagogie de l’intégration est simple : elle propose une structure accessible et lisible pour tous. Une des dérives des programmes officiels des dernières décennies tient à la complexification de ceux-ci, à tel point qu’ils deviennent illisibles pour les enseignants et les formateurs. [...]
- Elle est ouverte : elle possède un haut potentiel de contextualisation. Loin d’être un modèle à appliquer de manière uniforme, la pédagogie de l’intégration est une véritable « approche » au sens premier du terme, en ce sens qu’elle prend en compte les différentes dimensions du curriculum : programmes d’études, évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires, etc. [...]

Après avoir établie la problématique de l’étude dans le contexte camerounais, ce postulat nous a conduits à poser la question de savoir : comment l’Approche Par Compétence améliore-t-elle la qualité de l’éducation dans les écoles primaires du Cameroun ? À partir de cette question générale, trois questions spécifiques ont émergé, à savoir :

1. Quelle compréhension les enseignants se font de l’Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l’éducation au Cameroun ?
2. Quelles sont leurs perceptions de l’impact de l’APC sur la qualité de l’éducation dans leurs classes respectives ?
3. Quelles perspectives proposent-ils pour améliorer la qualité de l’éducation dans leurs classes ?

Pour répondre à ces questions, cette étude s’est fixée pour objectif de faire un diagnostic sur le système éducatif camerounais depuis la mise en œuvre de la réforme axée sur l’Approche Par les Compétences au niveau de l’éducation de base à travers le regard des principaux acteurs de ce système que sont les enseignants du primaire et à identifier les problèmes qui l’affectent. Ainsi, dans l’opérationnalisation de cette mission, il a été question pour nous d’examiner la compréhension des enseignants de l’Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l’éducation à l’égard de cette approche au Cameroun. Bien plus, l’étude s’est penchée sur l’évaluation de l’impact de

l'approche par compétences sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. De surcroît, explorer des pistes susceptibles d'améliorer cette qualité dans les écoles primaires au Cameroun a permis non seulement de compléter notre analyse, de d'évoluer une prise de décision.

Il s'agira donc pour nous de discuter des résultats recueillis à la lumière de nos questions et objectifs de recherche en lien avec le cadre théorique de l'étude.

5.2.1. Discussion des résultats obtenus sur le premier objectif spécifique de l'étude

Le premier objectif spécifique de cette étude était d'examiner la compréhension des enseignants de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l'éducation à l'égard de cette approche au Cameroun. Selon les résultats de cette recherche, sept enseignants sur douze ont une meilleure connaissance de la définition de l'APC, même si certains enseignants la considèrent comme une méthode et d'autres comme une approche. Les cinq autres enseignants ont une connaissance vague de la définition de l'APC. La différence conceptuelle relevée au niveau des définitions des répondants est certainement le fait des formateurs et de certains auteurs dont les discours véhiculés ne sont pas toujours stables. Pour certains auteurs (Zanga, 2006. CIEP, 2010), l'APC est une méthode d'élaboration des programmes d'études orientée vers le développement des compétences chez les apprenants. Cette confusion au niveau de la définition de l'approche par compétences est d'ailleurs soulignée par Beckers (2012) qui soutient que cette expression est ambiguë en ce qu'elle semble évoquer avant tout une méthodologie. Or, méthode et approche sur le plan sémantique ne signifient pas la même chose.

Selon Legendre (2005), *une approche* est une démarche de l'esprit qui repose sur des bases épistémologiques et idéologiques dans le but d'une action. Dans le même ordre d'idée, Aktouf (1987, p. 27) définit l'approche comme étant : « *une démarche intellectuelle qui implique ni étapes, ni cheminement systématique, ni rigueur particulière.* ». La méthode, d'après Legendre (2005), est un cheminement balisé par des étapes agencées et prévisibles dans une démarche intellectuelle. Pour sa part, Aktouf (1987, p.27) souligne que la méthode est :

La procédure logique d'une science, c'est-à-dire l'ensemble des pratiques particulières qu'elle met en œuvre pour que le cheminement de ses démonstrations et de ses théorisations soit clair, évident et irréfutable. Elle est constituée d'un ensemble de règles qui, dans le cadre d'une science donnée, sont relativement indépendantes des contenus et des faits particuliers étudiés en tant que tels.

Ces deux auteurs établissent à notre sens la différence entre les deux concepts. La méthode est donc un ensemble de principes rigoureux et ordonnés menant vers un résultat. À partir de cet instant, aucune liberté d'action n'est laissée à celui qui l'emploie, d'où son caractère rigide. *A contrario*, l'approche est la manière d'aborder un domaine de connaissance par le choix d'une méthode ou d'une technique. Elle englobe à la fois les méthodes, les techniques et les stratégies et se caractérise par son côté non rigide du point de vue de l'action. Donc, nous pouvons comprendre que les réponses proposées par les enseignants ont été certainement influencées par celles véhiculées par certains auteurs, formateurs et encadreurs pédagogiques. Il apparaît à ce niveau un souci d'harmonisation de la définition de ce concept d'approche par compétences.

Concernant les finalités de l'APC, on a observé une bonne connaissance des enseignants à ce sujet. Ils évoquent, entre autres, la question de mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages en lui laissant la responsabilité de construire ses connaissances et d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs par la réduction des échecs scolaires et des redoublements. Selon Edang Nang (2013), les réformes en APC sont une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de nos sociétés en proie à des problèmes d'employabilité des produits issus des milieux de l'éducation et de la formation. À ce sujet, Zanga (2006, cité par Bocoum et al., 2009, pp. 13-14), souligne d'une part que l'APC donne du sens au métier d'élève et, d'autre part, qu'elle a pour but de lutter contre l'échec scolaire.

Pour ce qui est des caractéristiques de l'APC, les douze enseignants laissent apparaître une méconnaissance de celles-ci. Leurs réponses renverraient l'APC pour certains, à rendre l'enfant acteur de son apprentissage, et pour d'autres, développer l'esprit de recherche, de partage, de coopération et d'autonomie. On est loin ici des caractéristiques développées par Roegiers (2008, 2010). Au plan des objectifs recherchés par ministère de l'éducation de base avec l'introduction de l'APC dans le système éducatif camerounais, l'étude mentionne une meilleure connaissance des attentes ministérielles par les enseignants. Les douze participants évoquent l'amélioration de la qualité de l'éducation par la réduction des échecs et des redoublements scolaires. Les réponses données par les enseignants sont partagées par les auteurs consultés. Dans cette optique, le CIEP (2010) soutient que la faible qualité de l'enseignement est l'une des causes qui ont motivé les réformes en APC. Or, dans sa réponse, le répondant R4 souligne que :

Depuis une vingtaine d'années, il ressort des observations des spécialistes et de nombreuses études que l'échec scolaire prend des proportions inquiétantes dans notre système éducatif. Il se caractérise par les redoublements, les abandons, les retards et la non-maîtrise des compétences, et ce, malgré l'importance des moyens alloués à l'action éducative et à la mise en œuvre de l'APC comme solution au problème posé. Tout semble aller de travers (R4)

L'amélioration de la qualité de l'éducation a toujours été au centre des préoccupations des acteurs de l'éducation face au piètre visage que le système éducatif renvoyait : redoublements, abandons et échecs scolaires très élevés. Dans la même optique, Mbala Ze (2016) relève de manière critique souligne que l'APC qui avait été introduite à travers le plan de lutte contre le redoublement afin d'accroître le rendement interne du système éducatif camerounais est une farce car pour cet auteur, il est clair que :

En contexte camerounais d'effectifs surchargés dans les salles de classe, la pénurie des matériels et supports didactiques, des faibles percées des technologies éducatives et du numérique éducatif, il peut paraître utopique d'envisager une autonomisation de l'apprenant. À ce moment peut s'installer la confusion entre autonomie et débrouillardise. Les élèves parviennent à faire des dissertations sans avoir rien lu du tout. (Mbala Ze, 2016, p.32).

Cette remarque met en exergue la question de la qualité de l'éducation et du type de compétence développée chez les apprenant. D'ailleurs, les douze enseignants interrogés conçoivent la qualité de l'éducation à travers les apprentissages des élèves, la présence de manuels et du matériel pédagogique, la qualité des enseignants et leur accompagnement dans leurs tâches professionnelles ainsi qu'aux structures d'accueil. Ils avancent qu'il ne pourrait y avoir de qualité si tous ces préalables n'étaient pas remplis par les pouvoirs publics.

5.2.2. Discussion des résultats obtenus sur le deuxième objectif spécifique de l'étude

Le deuxième objectif spécifique visé dans cette étude était celui d'évaluer l'impact de l'approche par compétences sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Selon les données de cette étude, il ressort un point de vue général qui laisse voir que malgré une amélioration dans certains éléments tels que les programmes d'études et les outils d'accompagnement (guides pédagogiques), neuf enseignants sur douze estiment que la qualité de l'éducation ne s'est pas améliorée et s'est au contraire détériorée avec l'intégration de l'APC dans l'enseignement primaire au Cameroun. Ils font remarquer entre autres l'absence de supports pédagogiques dans les salles de classe, les difficultés des élèves à apprendre, des classes pléthoriques, tout ceci ayant pour conséquences le redoublement des élèves. En effet, il est

observé des similitudes, mais aussi des différences entre les caractéristiques de l'APC évoquées par Roegiers (2010) dans notre cadre théorique et les résultats de l'étude. Dans ce contexte, abordant le point sur la motivation des élèves, l'étude relève que les élèves sont motivés lorsqu'ils sont face aux activités complexes qui les amènent à mobiliser leurs ressources cognitives. C'est ce qu'indique d'ailleurs Roegiers (2010) lorsqu'il affirme que les activités d'apprentissage qui ont du sens motivent les élèves, car ils sont alors confrontés à un défi qu'ils doivent relever. Toutefois, certains enseignants estiment que la motivation des élèves n'est pas le seul fait de l'APC parce que, pensent-ils, les élèves étaient aussi motivés en PPO et que ce ne sont pas tous les élèves qui sont motivés, cette caractéristique étant le propre des élèves qui ont une grande facilité de compréhension.

Dans le domaine de l'impact de l'APC sur la valorisation des élèves, l'étude révèle que les élèves se sentent valorisés lorsqu'ils réussissent les activités qui leur sont proposées en classe, soit individuellement, soit en groupe. À ce niveau, les résultats de l'étude rejoignent l'assertion de Roegiers (2010) qui soutient que les élèves, à travers la résolution des activités complexes, ont le sentiment d'être valorisés.

Concernant le point sur l'efficacité des apprentissages des élèves, l'étude démontre que l'APC n'a pas amélioré la qualité des apprentissages des élèves au niveau des résultats. À ce propos, neuf enseignants sur les douze interrogés pensent que les classes connaissent encore des échecs et des redoublements importants. Les élèves éprouvent des difficultés dans des matières de bases telles que le français et les mathématiques. L'inefficacité de l'APC sur l'amélioration des apprentissages des élèves a été également démontrée par Bernard et al. (2007), lesquels avancent que l'APC n'améliore pas les apprentissages des élèves. C'est le même résultat auquel est parvenu Edang Nang (2013) dans une étude sur les effets des réformes curriculaires en Afrique subsaharienne lorsqu'il soutient que la pratique de l'APC est davantage associée à des faibles performances des élèves dans deux des trois pays (Gabon, Benin) concernés par son étude. Les résultats de cette étude ne sont pas différents. Ces résultats vont à l'encontre de l'affirmation de Roegiers (2010) selon laquelle, l'APC améliorerait les résultats des élèves. Ainsi, comme l'indique Edang Nang (2013, p.156), « *le fait d'introduire un nouveau curriculum dans les classes ne peut à lui seul entraîner des effets mécaniques sur les acquisitions des élèves, d'autres variables y jouent incontestablement.* »

Sur le plan de l'impact de l'APC sur les pratiques enseignantes, sept participants à l'étude révèlent que les pratiques pédagogiques des enseignants ont connu une relative amélioration, notamment dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et dans celui de la pratique de

la classe, même si notre étude n'a pas utilisé des outils qui permettent d'observer ces pratiques. Toutefois, cinq participants soulignent que dans la conduite des leçons de la classe, les pratiques sont restées les mêmes, c'est-à-dire celles utilisées en APO dont le modèle pédagogique est transmissif. Ces résultats rejoignent ceux du CIEP (2010) qui relevait que les pratiques enseignantes dans les classes APC sont toujours influencées par le paradigme béhavioriste. Néanmoins, l'étude d'Edang Nang (2013) soutient que les pratiques d'enseignement ont globalement changé, en notant néanmoins que globalement ne signifie pas fondamentalement. Cela laisse penser, comme l'a démontré notre recherche, que l'APC a eu un impact moins significatif sur les pratiques enseignantes, si ce n'est sur le plan de l'évaluation, et elle n'a pas créé de rupture véritable entre les anciennes et les nouvelles pratiques, comme le prétend Roegiers (2010). Sinon, comment expliquer les mauvais résultats des élèves si les pratiques pédagogiques des enseignants sont conformes aux prescrits de l'APC supposés bénéfiques et qu'il soit reconnu que l'un des facteurs de la réussite scolaire des élèves est la pédagogie utilisée par les enseignants ?

Au sujet de la façon d'apprendre des élèves, les avis sont partagés entre les participants à l'étude. Sept enseignants sur douze pensent qu'elle a évolué, parce que disent-ils l'élève est désormais acteur de ses apprentissages. Il est dorénavant, grâce aux activités individuelles ou de groupe, responsable de sa formation, un rôle que lui refusait l'enseignant en APO. Par contre, cinq autres interviewés estiment que la façon d'apprendre des élèves n'a pas évolué parce qu'ils ne sont pas autonomes dans leurs apprentissages. C'est donc une utopie comme le fait constater Mbala Ze (2016) que de penser que l'APC peut rendre autonome les apprenants camerounais.

5.2.3. Discussion des résultats obtenus sur le troisième objectif spécifique de l'étude

Cette étude avait pour troisième objectif spécifique, explorer des pistes susceptibles d'améliorer cette qualité dans les écoles primaires au Cameroun. Les résultats de cette section seront discutés à la lumière des pistes d'amélioration de la qualité de l'éducation. En effet, après analyse, l'étude relève que la construction des structures d'accueil et leur équipement, la fourniture des manuels scolaires et des outils didactiques, la formation et le recrutement d'enseignants de qualité, leur encadrement dans des activités pédagogiques, le respect du calendrier scolaire et la prise en compte de leurs situations administratives amélioreraient la qualité de l'éducation dans les écoles. À ce sujet, l'influence de ces facteurs est prépondérante sur le travail de l'enseignant et des élèves.

Quelle qualité de l'enseignement peut-on attendre d'un enseignant face une classe à effectif pléthorique ou manquant de matériel didactique ? Ou encore, quelle efficacité au niveau des apprentissages peut-on attendre d'un élève qui manque de livres de lecture ou de mathématiques par exemple ? Ces manuels sont des préalables à toute qualité de l'éducation. Bernard et al. (2007) soulignent que les programmes non couverts, l'insuffisance des guides et des manuels scolaires ainsi que la formation déficiente des enseignants détériorent la qualité de l'éducation dans les pays africains. Dans le même sens, Dembélé et Lefoka (2012, cités par Dembélé et Oviawe, 2007, p.476) expliquent la mauvaise qualité de l'éducation en Afrique par l'indisponibilité des manuels et du matériel scolaire, la surcharge des classes, les piètres pratiques pédagogiques et l'utilisation d'une langue d'enseignement autre que la langue maternelle des apprenants.

5.3. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Ici, nous formulons des suggestions qui peuvent prendre la forme des pistes d'amélioration de la pratique de l'APC dans les salles de classe car, en dépit du fait qu'elle ne soit pas adapté au contexte camerounais, l'approche par les compétences demeure le paradigme pédagogique en vigueur au Cameroun.

Notre principale proposition est d'évoluer vers une adaptation contextuelle de l'APC au Cameroun. En effet, pour être efficace dans le contexte camerounais, l'APC devrait s'affranchir de certaines lourdeurs qui plombent son bon déroulement. On retiendra entre autres, l'insuffisance et parfois l'absence des outils d'accompagnement de l'approche par compétences tels que les guides du maître, les guides d'intégration, les cahiers d'intégration, les bulletins de notes, etc. Nous suggérons également la suppression des cahiers de situation tel que prévoit la mise en œuvre de l'APC en contexte adéquat afin de laisser le soin à chaque enseignant camerounais de concevoir des situations d'intégration en fonction des élèves de sa classe et des savoirs dispensés. Beaucoup d'enseignants se plaignent de ce que certains savoirs prioritaires conçus pour un palier donné ne sont souvent pas en rapport avec l'avancement des savoirs du curriculum. Ces savoirs prioritaires sont soit du palier supérieur dont les savoirs ne sont pas encore enseignés, soit des paliers antérieurs. À ces éléments s'ajoutent l'amélioration de la formation des enseignants et leur accompagnement en APC car l'étude indique que les formations des enseignants lors de l'implantation de l'APC n'étaient pas suffisantes. Elles n'ont pas touché tous les enseignants en raison du modèle de formations en cascade qui était proposé

par les personnes ayant conduit la réforme. Les formations en cascade ne sont pas de nature à permettre une stabilisation des acquis reçus (CIEP, 2010).

Aussi, l'accompagnement des enseignants dans le cadre de la supervision pédagogique n'est ni aussi présent, ni aussi efficace que l'aurait souhaité les enseignants. On sait qu'une meilleure formation continue aurait un impact positif sur les enseignants et les élèves (UNESCO, 1990). Il faut donc mettre l'accent sur le recyclage des enseignants sur la mise en œuvre contextualisée de l'APC au Cameroun et revoir les curricula de formation dans les ENIEG publiques et privées car l'enseignement doit être plus axé sur la pratique que dans la théorie qui est souvent coupée de la réalité sur le terrain.

Au terme de ce chapitre, il ressort de l'étude que malgré une bonne appropriation des concepts de l'approche par compétences, de la qualité de l'éducation et des finalités visée par le système éducatif camerounais à travers l'adoption de l'APC, la notion de caractéristiques n'est pas bien appréhendée par les enseignants. Est-ce la qualité des formations reçues ou celle des formateurs et encadreurs pédagogiques qui est remise en cause ici ? L'étude ne saurait l'affirmer. Toutefois, cela remet en question la problématique de la qualité des formations en APC reçues en cascade et leurs contenus. L'étude démontre en outre que si l'APC a un impact évident sur les programmes d'études, cet impact est également recherché pour ce qui est des autres aspects abordés. En effet, l'APC n'a pas l'impact attendu sur la motivation des élèves, sur l'équité, sur leur valorisation, sur leur façon d'apprendre, l'efficacité de leurs apprentissages et sur les pratiques enseignantes. La question que l'on peut se poser est celle de savoir si cette situation de la faible qualité de l'éducation dans les écoles primaires camerounaises est relative à la gouvernance du système éducatif, à l'APC dans ses composantes conceptuelles et théoriques ou dans son implantation ? Boutin (2004) souligne à juste titre que l'APC ne saurait à elle seule être la réponse satisfaisante à tous les problèmes qui se posent dans le domaine de l'éducation. D'abord, il faut reconnaître que le système éducatif camerounais souffre de sa mauvaise gouvernance marquée par plusieurs facteurs. À ce tableau, il faut ajouter l'insuffisance des manuels et du matériel pédagogique, les effectifs pléthoriques des élèves dans les salles de classe dépassant parfois 100 élèves par classe. Que peut-on donc attendre de mieux de la part des enseignants devant une telle situation si ce n'est du bricolage pédagogique ? (Mbala Ze, 2016). D'ailleurs, sur l'aspect des supports pédagogiques et des effectifs pléthoriques, le CIEP (2009, p.9) relève justement « [...] *qu'une approche par compétences est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports insuffisants ou inexistantes* ». Dans le même sens, la banque mondiale (1988, citée par Birger et Sukhdeep,

2015, p.27) avance que « *la pénurie de matériels didactiques dans les classes est le principal obstacle à l'efficacité de l'éducation en Afrique* ». Pour ce qui est des manuels par exemple, ce sont des intrants importants pour la qualité des apprentissages car ils permettent à l'enseignant de concevoir des activités d'enseignements et d'apprentissages cohérentes et pertinentes, et à l'élève d'avoir des écrits qu'il peut un jour posséder (Jonnaert, 2010) et relire à la maison afin de consolider les savoirs appris en classe. Or les enseignants ont relevé que les écoles ne sont plus pourvues de manuels et de supports pédagogiques. Aussi, les années scolaires ne vont pas à leur terme ; on se retrouve depuis quelques années avec des calendriers scolaires de 5 ou 6 mois. Cette situation a pour conséquence le non-achèvement du programme d'études par les enseignants, le passage en classe supérieure d'élèves sans maîtrise des connaissances nécessaires à la poursuite de la scolarité. Face à cette situation, nous proposons une appropriation de l'APC pour la rendre efficace dans nos salles de classes en fonction des moyens et matériels disponibles car le danger serait de continuer de rêver qu'un miracle se produise et que l'APC, telle qu'elle est mise en œuvre actuellement, rende l'élève camerounais autonome et compétent.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressés, à travers les opinions des enseignants, à la question de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques camerounaises. La recherche trouve sa pertinence dans l'absence, à notre connaissance, de recherches sur la problématique de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires de ce pays dans le cadre d'une approche qualitative, explorant les points de vue des acteurs de premier plan que sont les enseignants. La plupart des recherches disponibles traitent surtout de l'échec scolaire ou du redoublement, dans le primaire ou le secondaire, de la formation des enseignants, et très peu de l'impact de l'APC. C'est ainsi qu'en tant que professionnel de l'enseignement primaire et chercheur en science de l'éducation, il était important pour nous de saisir le discours véhiculé par les enseignants sur la présente réforme et les retombées qu'ils perçoivent de celle-ci afin de mettre à la disposition des décideurs et des acteurs de l'éducation un outil de décision et d'action pouvant leur permettre d'apporter si possibles des ajustements nécessaires là où il le faut.

En effet, le Cameroun, comme nous l'avons dit plus haut a initié depuis plusieurs décennies des réformes de son système éducatif sans trouver un cadre d'organisation et de fonctionnement cohérent et pertinent. Ce qui a eu pour effets collatéraux, les taux très élevés de redoublements et d'échecs scolaires à tous les niveaux du système éducatif (primaire, secondaire, professionnel et universitaire) mettant ainsi à l'avant plan la mauvaise qualité de son éducation. Ainsi, les autorités camerounaises avaient fixé entre autres finalités au moment de l'introduction de l'APC de réduire le redoublement et l'échec scolaire des élèves grâce aux compétences qu'ils auraient développées à l'école. En d'autres termes, les autorités politiques visaient une amélioration de la qualité de l'éducation. Sachant que toute réforme dans un système éducatif ne peut s'opérer sans les enseignants parce qu'acteurs de premier plan, nous cherchions donc à explorer leurs points de vue quant à l'impact de cette approche sur la qualité de l'éducation dans leurs salles de classe, et ceci à travers des entretiens individuels semi-dirigés. Les données recueillies ont été analysées selon les thématiques et les catégories dégagées au départ et l'analyse a permis d'avoir une idée précise de la compréhension que les enseignants ont de l'APC, de la qualité de l'éducation et des finalités visée par le choix de cette approche, de l'impact de celle-ci dans le système éducatif et des perspectives liées à sa mise en œuvre. Ceci a aussi permis de retenir que les enseignants bien qu'ayant une assez bonne compréhension de la définition de l'APC, de la qualité de l'éducation et des finalités poursuivies, ont une compréhension limitée des caractéristiques de cette approche.

En parlant de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation, il ressort que la qualité de l'éducation d'une manière générale s'est détériorée depuis sa mise en œuvre. Les enseignants illustrent leurs propos par les résultats aux évaluations formatives et certificatives, aux difficultés rencontrées par les élèves dans les apprentissages tels qu'en la lecture et en mathématiques. Ils remettent en cause l'animation même de l'APC, qui selon eux, serait l'une des raisons du mauvais fonctionnement de l'APC. Ils évoquent notamment l'insuffisance de formation et d'encadrement des enseignants, l'insuffisance des manuels et des matériels didactiques et pédagogiques, l'insuffisance des structures d'accueil.

Sur l'aspect de l'efficacité des apprentissages des élèves, il revient que l'APC ne favorise pas les apprentissages des élèves car les résultats scolaires n'ont pas évolué dans le sens souhaité. Aussi, il n'y aurait pas d'équité entre apprenants à la lumière des écarts préexistants et renforcés entre les différentes catégories d'élèves par l'APC. D'un autre côté, il ressort que la façon d'apprendre des élèves a évolué, passant d'un sujet passif à un sujet acteur, auteur de ses apprentissages. C'est d'ailleurs l'un des aspects sur lequel s'appuie l'APC, les paradigmes constructiviste et socioconstructiviste permettant ainsi à l'apprenant de construire ses connaissances, seul ou avec les pairs. Il découle également des entretiens que l'APC a eu plus d'impact sur les programmes d'études que sur les pratiques enseignantes parce que, comme il a été mentionné dans ce mémoire, le toilettage des savoirs et leur planification par palier de compétences, la proposition des savoir-faire et savoir-être, des activités suggérées et la délimitation des activités d'intégration sont venus donner une certaine lisibilité et une cohérence au programme d'étude, et facilite ainsi le travail de l'enseignant et de l'élève.

Abordant la question des perspectives en vue d'améliorer la pratique de l'approche dans les salles de classe, et partant la qualité de l'éducation, les enseignants souhaitent une prise en compte de leurs desiderata, des élèves, des structures d'accueil et leur équipement, des manuels scolaires. Par ailleurs, ils souhaitent que les inspecteurs laissent la liberté à l'enseignant qui connaît l'évolution de ses enseignements dans sa classe et aussi les forces et les faiblesses de ses élèves.

Cette étude s'intéressait à l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques camerounaises. Bien que n'ayant pas été conduite dans tout le pays, la transférabilité des résultats permettrait au-delà des particularités vécues ici et là, de comprendre les problèmes que vivent les enseignants dans la pratique de l'APC et les limites de celle-ci dans un contexte où les écoles n'ont pas de ressources financières susceptibles de faire face au besoin en manuels, matériels pédagogiques et didactiques, et attendent tout du ministère de

l'éducation de base. C'est toute la problématique de l'efficacité du système éducatif qui est mise à jour. Ainsi, l'on se demande si la mauvaise qualité du système éducatif camerounais ne résiderait-elle pas dans sa gouvernance avec un système centralisé et où les ressources se font de plus en plus rares dans des écoles et ne sont pas souvent proportionnelles aux besoins et aux attentes des gestionnaires de ces établissements. Comme le disaient Bernard et al. (2007) pour le système éducatif mauritanien, les problèmes du système éducatif camerounais ne vont-ils pas au-delà de l'APC qui ne serait qu'une victime de circonstance ? Toutefois, l'étude propose une appropriation de la mise en œuvre de l'APC en fonction des réalités du contexte scolaire camerounais. Pour ce faire, il faut assurer l'accompagnement des enseignants dans le cadre de la supervision pédagogique car, on sait qu'une meilleure formation continue aurait un impact positif sur les enseignants et les élèves (UNESCO, 1990). Il faut donc mettre l'accent sur le recyclage des enseignants sur la mise en œuvre contextualisée de l'APC au Cameroun et revoir les curricula de formation dans les ENIEG publiques et privées car l'enseignement doit être plus axé sur la pratique que dans la théorie qui est souvent coupée de la réalité sur le terrain.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- . (2009) *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009*. Sèvres, France : CIEP.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations*. Canada : P.U.Q.
- Banque Mondiale. (1995). *Priorités et stratégies pour l'éducation. Une étude de la Banque Mondiale* (1re édition). Washington, USA : Banque Mondiale.
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. Thèse de doctorat (Inédit). Québec : Université du Québec à TroisRivières.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Behrens, M. (2007, dir). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Bernard R. (2008) « L'approche par compétence ou le pilotage de l'école par les résultats ? », dans *Le Nouvelliste*. BIE/Unesco « *Qualité de l'éducation et compétences pour la vie* ».
- Bernard, J-M., Nkengne Nkengne, A.P. (2007). « Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes ou réalités », dans *International Review of Education*, 53(5/6), pp.555-575.
- Bikoï, F. N. (2016). « Construction des programmes et désinstruction des publics d'apprenants : le cas de l'enseignement de la littérature à l'école ». in B. Mbala Ze, R. Mbassi Ateba et J. C. Abada Medjo (dirs.), *La didactique de la littérature en contexte camerounais : Interrogations, dilemmes et modalités de transmission* Yaoundé, Cameroun : Africaine d'Édition, pp.315-322.
- Bipoupout J.-C. (2007) « The contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon ». In *Prospects*, vol.2(142), pp.205-221.
- Bocoum, I., Agouzoum, A-A., Dia, M.et Thiero, F. (2009). « Approche par Compétences et qualité de l'éducation. Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro) », dans *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation*, pp.1-44. Repéré à www.rocare.org/ www.ernwaca.org
- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », dans *Connexions*, vol. 1(81), pp.25-41.

- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Carette, V. (2007). *Gestion des paradoxes liés à la notion de compétences. Mesure et évaluation en éducation*, 30 (2), pp.49-72.
- Coombs, P. (1985). *La crise mondiale de l'éducation. Pédagogie en développement. Problématiques et Recherches*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele J. M. (1996) « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? », dans *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, pp.17-36.
- De Ketele, J.-M. (2001). *Enseigner des compétences*. Dans Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. 1^{ère} éd. Repères, Louvain-la-Neuve : UCL.
- De Ketele, J.-M. (2000). *Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement*. Dans Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (éd.) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Delorme, C. (2008). *L'approche par compétences : entre les promesses des déclarations et les résultats du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité*. Dans Ettayebi, M., Operti, R., & Jonnaert, P. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire* (p. 113-126), Paris : L'Harmattan.
- Demba, J.-J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : Les éd. Odette Maganga.
- Demerval, R. et White, F. (1993). « La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème : remarque et commentaire », dans *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n°10-11, pp. 29-37.
- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Diambomba, M. (1997). *La qualité de l'éducation en République Centrafricaine. Effets des facteurs individuels et scolaires sur le rendement des élèves dans l'enseignement primaire centrafricain*. Sainte-Foy, Québec : GERPS.

- Fonkeng Epah, G. et Chaffi, C. I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/sciences humaines*. Séminaire-et-méthode en Science de l'Éducation 4^{ème} année : ENS Yaoundé.
- Fonkeng Epah, G. et Tamajong, E. V. (2012). *Administration scolaire et provisorat*. Yaoundé: Classic Print.
- Fonkeng, G. E., Bomba, J. et Chaffi, C. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé-Cameroun : ACCOSUP.
- Fonkoua, P. (2007). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revues des résultats de la recherche*. Canada : UNESCO, avril 2004. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>. Consulté le 20/05/2021 à 8h.
- Gérard, F.-M. (2008). *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hasnaoui, R. (2017). Formuler des questions de recherche. Repéré à <https://www.scribbr.fr/category/exemples-de-memoire/> Consultée le 23 mars 2018 à 15h35.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck université.
- Jonnaert, P. (2010). Repères pour élaborer et évaluer des manuels scolaires. Dans Roegiers, X., Jonnaert, P., et Miled, M. (2010). *Modules de formation des maîtres du primaire, mai 2010*. Paris : OIF.
- Jonnaert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. Québec; Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck université.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Canada : Guérin.
- Lavarde, A.-M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. France : De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

- Lockheed, M. E.; Vespoor, A. M. (1991). *Improving primary education in developing countries*. Washington: published for the World Bank publication, Oxford university press.
- Loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Mahamat, A. (2011). « La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousseri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun) ». In : *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, n°47, pp. 33-50.
- Masciottra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De boeck université.
- Mbala Ze, B. (2016). « Didactique et exigence de formation d'un lecteur autonome et réflexif ». Dans B. Mbala Ze, R. Mbassi Ateba et J. C. Abada Medjo (dirs.), *La didactique de la littérature en contexte camerounais : Interrogations, dilemmes et modalités de transmission*, pp.25-41. Yaoundé : Africaine.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.
- Ministère de l'Éducation de Base (2006) Rapport des activités du 1er semestre. Yaoundé : MINEDUB.
- Ministère de l'Éducation de Base (2006) Rapport des activités du 1er semestre. Yaoundé : MINEDUB
- Ministère de l'Éducation Nationale (1988) Rapport annuel. Yaoundé : MINEDUC
- Ministère de l'Éducation Nationale (1997) Rapport annuel. Yaoundé : MINEDUC
- Ministère de l'Éducation Nationale (2000) Rapport annuel. Yaoundé : MINEDUC
- Mohamed, A. M. (2003). « Le rendement scolaire : Perspective spécifique de l'enseignement primaire aux îles Comores. Îles Comores », dans *Mwezinet Éducation*. Repéré à <http://www.comoresonline.com/mwezinet/education/rendementscolaire.htm>.
- N'doye, M. (2005). *Préface* in Vespoor, A. (éd. 2005). *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Document présenté à la biennale 2003 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003. ADEA, Paris, France : L'Harmattan.
- Nguema Ango, J-M, (2010). *Le monitorat à l'école élémentaire gabonaise, de la colonisation à 2007 : fondements sociaux et questions de compétence et d'efficacité pédagogique des moniteurs*. Thèse (Inédit). France : Université Paris Ouest.
- Nils. F., et Rimé, B. (2003). « L'interview », dans Moscovici, S., et Buschini, F. (dir.). *Les méthodes des sciences humaines* (1e éd.p.39-58). Paris : Presses universitaires de France.

- Njiale, P.-M. (2009). « Entre héritage et globalisation : l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun », dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Colloque 2009 : Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation. [En ligne] <http://journals.openedition.org/ries/5638>.
- Nkeck Bidias (2018). « Peut-on enseigner la didactique d'une matière en ignorant ses savoirs disciplinaires ? », dans *Educare*, n°000, pp.47-76.
- OCDE. (1998). *L'investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Librairie Droz.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1955/1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Lausanne : Éditions Niestlé & Delachaux.
- Quivy, R. et Compenhaudt, L. (1995). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Agymynarquis.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en questions*. Paris : ESF éditeur.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Outils pour enseigner*. Bruxelles : De Boeck
- Roegiers X. (2007a) « Existe-t-il des approches par compétences ? Convergences et différences », dans *Communication lors du séminaire Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences*, OIF, Ouagadougou, juin 2007.
- Roegiers X. (2007b) « Curricular reforms guide schools: but, where to? », dans *Prospects* 142-2, pp.155-186.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2007). « Existe-t-il des approches par compétences ? Convergences et différences » *Communication lors du séminaire Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences*, OIF, Ouagadougou, juin 2007.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.

- Rogiers X. (2008). « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », dans *Direct*, 10, pp.61-77.
- Romainville M. (2006) « L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? », dans *Cahiers pédagogiques*, 439, pp.24-25.
- Samassékou, A. (2008). *Les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation. Dans Réunion débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation. Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs : Bujumbura (Burundi) du 3 au 6 novembre 2008. OIF/République du Burundi/CONFEMEN/PASEC*
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Stievenart, E. et Pache, A-C. (2012). « Évaluer l'impact social d'une entreprise sociale : points de repère », dans *Revue internationale de l'économie sociale : Recma*, (331), pp.76-92. DOI: 10.7202/1023486ar.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- UNESCO (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90. Document de référence. Conférence mondiale sur l'éducation, Jomtien, Thaïlande*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO (2000). *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2002). *Relever les défis de l'éducation en Afrique. Des engagements aux actions. Huitième conférence des ministres de l'Éducation des États membres d'Afrique, Dar-es-Salaam, le 26 décembre*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2005). *Éducation pour tous : l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris, France : UNESO.
- Vounda Etoa, M. (2016). « Interrogations sur la pertinence et la cohérence de la politique du manuel scolaire au Cameroun ». Dans B. Mbala Ze, R. Mbassi Ateba et J. C. Abada Medjo (dirs.), *La didactique de la littérature en contexte camerounais : Interrogations, dilemmes et modalités de transmission*. Yaoundé : Africaine. pp.375-391.
- Vounda Etoa, M. (2016). *Livre et Manuel scolaires au Cameroun : La dérive mercantiliste*. Yaoundé : PUY.

- Vygotsky, L. S. (1925/2003). *Conscience, inconscient, émotions*. trad. de F. Sève & G. Fernandez. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1930/1985). *L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* in Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotsky : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Woloschuk, D. (2014). « Qu'est-ce qu'une éducation de qualité ? », dans *Perspectives* n° 13, p.7-17.

ANNEXES

Listes des annexes :

1. Autorisations de recherche
2. Formulaire de consentement éclairé
3. Guide d'entretien
4. Extraits des verbatim de quelques informateurs

Annexe 1 : Autorisations de recherche

REPUBLIQUE CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie
MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE
DELEGATION REGIONALE DU SUD
DELEGATION DEPARTEMENTALE DE LA VALLEE
DU NTEM
INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE KYE-OSSI



N° 58

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland
MINISTRY OF BASIC EDUCATION
REGIONAL DELEGATION OF SOUTH
DIVISIONAL DELEGATION OF NTEM VALLEY
SUBDIVISIONAL INSPECTORALE OF KYE-OSSI

KYE-OSSI, le 20 DEC 2020

L'INSPECTEUR

A
MONSIEUR MAWOUNG JEAN JACQUES
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
UNIVERSITE DE YAOUNDE I
Tel : 693000644/675489603
Email : mawoung@gmail.com

Réf. : V/LETTRE DU 07/12/2020
(Demande d'autorisation de recherche
Académique dans les établissements
Primaires publiques de l'Arrondissement
de Kyé-ossi)

Objet : Accusé de réception.

Monsieur,

J'ai l'honneur d'accuser réception de votre correspondance citée en référence.

Y faisant suite, je marque mon accord à votre demande et vous invite à prendre
attache avec les Directeurs d'écoles sollicités.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de ma haute considération.

Ampliations :

- DREB-SUD
- DDEB-VNT
- Archives/Chronos

L'INSPECTEUR

Eman M'ou Lambert
PAENI
Officier des Palmes Académiques

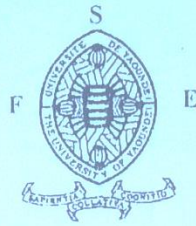
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace Work Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

Le Doyen

The Dean

N°..2.T.2../19/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussignée, Professeur MOUPOU Moïse, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **MAWOUNG Jean Jacques**, matricule 17R3671, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département : *DIDACTIQUE DES DISCIPLINES*, Filière : *DIDACTIQUE DU FRANÇAIS* OPTION : **PROFESSEUR DE L'ENSEIGNEMENT NORMAL**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Master II. Il travaille sous la direction du Pr. **MBALA ZE Barnabé**. Son sujet porte sur: «*L'impact des méthodes d'enseignement du français sur les performances scolaires des élèves au cycle primaire: L'approche par les compétences en didactique du français au CM2*».

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le... 05 DEC 2019



Pour le Doyen et par ordre

Ebuga Martin, Ph.D
Professeur

Annexe 2 : Formulaire de consentement éclairé

Titre de la recherche :

La didactique de l'école primaire au Cameroun : Une étude évaluative de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques à partir des points de vue des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi.

Présentation du chercheur :

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de Master en sciences de l'éducation par Jean-Jacques MAWOUNG, dirigé par M. Barnabé MBALA ZE, Professeur.

Jean-Jacques MAWOUNG : étudiant en Master 2 en sciences de l'éducation de l'UY1

Filière : didactique des disciplines ; **Téléphone** : (+237) 6 93 000 644

Adresse Email :

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude :

La recherche a pour but de recueillir les points de vue des enseignants sur l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques camerounaises. Trois objectifs sont visés : -examiner la compréhension des enseignants de l'Approche Par Compétences, de ses caractéristiques, des objectifs poursuivis par la politique éducative et de la qualité de l'éducation à l'égard de cette approche au Cameroun. -évaluer l'impact de l'approche par compétences sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. - explorer des pistes susceptibles d'améliorer cette qualité dans les écoles primaires au Cameroun.

Déroulement de la participation :

Votre participation à cette recherche consiste en une entrevue individuelle enregistrée sur support audio, d'une durée d'environ une heure, qui portera sur les éléments suivants : 1) votre compréhension de l'approche par compétences, des attentes du ministère à son égard, et de la qualité de l'éducation ; 2) vos perceptions de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans leurs écoles respectives ; 3) les pistes que vous pourrez proposer pour améliorer la qualité de l'éducation dans vos écoles.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation, (compensation, le cas échéant)

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, sur votre propre opinion de l'impact de l'approche par compétence sur la qualité de l'école dans votre école. Cela vous permet de contribuer à éclairer une problématique de la qualité de l'éducation aussi importante pour le système éducatif camerounais. Il pourrait arriver que pendant l'entretien vous ressentiez la fatigue, vous êtes libre de nous le faire savoir et la séance sera annulée et renvoyée à une date ultérieure arrêtée de commun accord avec vous. Il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à nous en parler. Nous pourrions aussi arrêter l'entretien et reprendre quand vous serez prêt à continuer.

Participation volontaire et droit de retrait :

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important de prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données :

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des données fournis par les participants :

1. les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
2. les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur et son directeur de recherche auront accès à la liste des noms et des codes ;
3. les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
4. le matériel de la recherche, incluant les formulaires de consentement et les enregistrements, sera conservé dans un classeur barré, dans un local sous clé; les données en format numérique seront quant à elles conservées sur mon ordinateur dans des fichiers encryptés, protégés par l'utilisation d'un mot de passe. Ils seront détruits après la fin de la recherche ;
5. la recherche pourra faire l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ;

6. un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour la signature.

Remerciements :

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et, par avance, nous vous remercions d'y participer.

Signatures :

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée:

« La didactique de l'école primaire au Cameroun : Une étude évaluative de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques à partir des points de vue des enseignants de l'arrondissement de Kyé-Ossi ».

J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant ci-après, l'adresse où ils aimeraient recevoir le document.

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette étude au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur

Date

Plaintes ou critiques :

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au département de didactique des disciplines à la faculté des sciences de l'éducation à l'UYI.

Copie du participant ou de la participante

Annexe 3 : Guide d'entretien

SECTION	QUESTIONS PRINCIPALES	QUESTIONS DE RELANCE
<p>Connaissance de l'approche par compétences et de la qualité en éducation</p>	<p>Quelle est votre compréhension de l'approche par compétences et de ses caractéristiques?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Selon vous qu'est-ce que l'approche par compétences ? -Quelles finalités vise l'approche par compétences ? - Quelles sont les caractéristiques de l'approche par compétences ? - Selon vous quels sont les objectifs poursuivis par l'introduction l'APC dans notre système éducatif?
	<p>Quelle est votre conception de la qualité en éducation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Quelle définition donnez-vous à la qualité de l'éducation ? -Comment se manifeste-t-elle dans vos pratiques professionnelles en classe ?
<p>Perception de l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation.</p>	<p>Quelle est votre perception de l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation dans votre classe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Pensez-vous que l'APC permet une plus grande motivation des élèves dans leurs apprentissages ? -Pensez-vous que l'APC favorise une plus grande efficacité des élèves dans l'apprentissage ? -Pensez-vous que l'APC a changé votre façon d'enseigner ? -Pensez-vous que l'APC a changé la façon d'apprendre de vos élèves ? -Pensez-vous qu'avec l'APC vos programmes d'enseignement ont été améliorés et simplifiés ? -Pensez-vous qu'avec l'APC vos programmes d'enseignement sont plus contextualisés ?

		<p>-Sur quels éléments énumérés ci-dessus (motivation, valorisation, efficacité des élèves, vos pratiques, la façon d'apprendre, les programmes) pensez-vous que l'APC a plus d'impact ?</p> <p>-Sur quels éléments énumérés ci-dessus pensez-vous que l'APC a peu d'impact ?</p> <p>-Sur quels éléments énumérés ci-dessus pensez-vous que l'APC n'a pas d'impact ?</p> <p>-Quelle opinion faites-vous après la mise en place de l'APC de ce qui a évolué dans la qualité de l'éducation dans votre classe ? Votre école ? Les points positifs ? Les points négatifs ?</p> <p>-L'APC est-il le seul élément déterminant de l'amélioration de la qualité dans votre classe ?</p> <p>-Si oui pourquoi pensez-vous qu'elle est le seul élément déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'éducation ?</p> <p>-Si elle n'est pas le seul élément déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, quels sont les autres éléments(s) essentiels auxquels on doit se référer ?</p> <p>-Si l'on vous demandait de hiérarchiser ces éléments par rapport à l'influence qu'ils jouent sur la qualité de l'éducation, lesquels trouvez-vous plus importants ?</p>
--	--	---

<p>Perspectives par rapport à l'APC et à l'amélioration de la qualité de l'éducation.</p>	<p>Selon vous que faudrait-il faire pour améliorer la qualité de l'éducation dans votre classe?</p>	<p>-Quelles pistes proposez-vous pour améliorer la qualité de vos pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves dans votre classe ? -S'il vous était demandé de proposer des points d'amélioration de la pratique de l'APC dans votre classe, quels éléments mériteraient des ajustements</p>
<p>Commentaires généraux</p>	<p>Y a-t-il d'autres choses dont on n'a pas parlé et que vous aimeriez mentionner?</p>	<p>Avez-vous autre chose à ajouter?</p>
	<p>Données sociodémographiques</p>	<p>Nom de la circonscription scolaire : Nom de l'école : Sexe : Quel est votre âge ? Le nombre d'années d'ancienneté dans le métier Le nombre d'années d'étude ou de scolarité complétées Dernier diplôme d'études Avez-vous une formation pédagogique (formation reçue dans une école de formation à l'enseignement) Êtes-vous titulaire d'une classe à temps plein ou à temps partiel ? Avez-vous été formé(e) en APC ? En formation initiale et/ou en formation continue ?</p>

Annexe 4 : Verbatim complet d'un répondant (R2)

C= Bonjour, pour commencer, j'aimerais que vous vous présentiez

R2= *Bonjour, je suis [...] enseignant en service à l'école publique de Kye-Ossi groupe depuis 2014 et j'enseigne au primaire depuis 22 ans. Donc j'ai 22 ans d'expérience professionnelle du haut de mes 54 ans après intégration. Mais si je prends en compte les vacances avant l'intégration, j'ai 28 ans d'expérience car j'ai fait 6ans de vacation. Vous voyez que bientôt j'irai en retraite que je pense méritée non ?*

C= Certainement Monsieur. Dites, Selon vous, qu'est-ce que l'APC ?

R2= *Pour moi l'APC est une approche qui tient compte des capacités, des aptitudes d'un apprenant en situation d'évaluation puisqu'on voit l'approche en termes d'évaluation*

C= Quelle est la finalité de l'APC ?

R2= *Qu'est-ce qu'on a constaté ? L'enseignant s'intéressait plus aux meilleurs élèves, or aujourd'hui l'APC s'intéresse plus aux difficultés de l'enfant. C'est sa finalité je pense*

C= Quelles sont les caractéristiques de l'APC ?

R2= *Dans les caractéristiques que vous avez demandées, moi la caractéristique première c'est la recherche puisque vous voyez dans les différentes étapes c'est une situation-problème, la recherche pour ressortir les hypothèses, dans les hypothèses on va aller dans la mise en commun qui va aboutir sur la leçon à tirer, là on va rentrer dans le cycle de l'évaluation. Donc vous voyez que l'enfant est mis au centre de l'apprentissage et la compétence, c'est la chose qu'on recherche.*

C= Selon vous, quels sont les objectifs visés par l'adoption de l'APC au Cameroun ?

R2= *L'objectif du politique c'est d'abord de minimiser le redoublement. Le constat a été fait que malgré que dans notre système tous les élèves ont cet avantage de pouvoir accéder à l'éducation au niveau du primaire, mais qu'au niveau des établissements on constatait que le taux de redoublement était récurrent et élevé. Pour pallier cette situation, l'état a procédé à la réforme et le but visé je pense par l'état, c'est de minimiser le redoublement, permettre à ce que le maximum d'apprenants puisse réussir.*

C= Quelle est la finalité de l'APC ?

R2= Qu'est-ce qu'on a constaté ? L'enseignant s'intéressait plus aux meilleurs élèves, or aujourd'hui l'APC s'intéresse plus aux difficultés de l'enfant. C'est sa finalité je pense

C= Lorsqu'on parle de la qualité de l'éducation, on fait référence à quoi selon vous ?

R2= C'est une éducation qui fait en sorte que l'enfant au sortir d'un cycle ou d'une classe soit performant. Je peux aussi au niveau de l'apprenant prendre cet exemple qui montre la qualité de l'éducation, en classe avec l'enseignant qui lui a appris à résoudre une situation-problème. Si bien que dans une activité de la vie quotidienne, par exemple, maman l'envoie au marché, il y a un transfert de connaissances parce qu'il s'est approprié les techniques qui ont été vue

C= Selon vous, quel est l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation ?

R2= L'APC est Nulle ! Pourquoi ? Parce qu'après plus d'une décennie d'application, on est quasiment bientôt à vingt ans, les résultats devaient être satisfaisants puisque c'est vers ça qu'on allait. Moi je reçois des élèves dans ma salle de classe qui ont d'énormes insuffisances. Je suis en 5e année, donc en CM2, en classe de CM2 un élève ne peut pas compter de zéro jusqu'à cent, en même temps de façon verbale et par l'écrit. Nous sommes en CM2 un élève ne peut pas faire la différence entre zéro et un, nous sommes en CM2 un élève ne sait pas conjuguer le verbe être au présent de l'indicatif. C'est qu'il y a un gros problème, un très gros souci. Je vous cite là des plus petites choses, mais si on rentrait dans la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, vraiment la fracture est tellement importante que je ne sais combien cette approche par compétences va continuer à exister de cette façon-là. Puisque jusqu'à présent on n'a même pas fait un bilan. Disons que depuis qu'on a mis ça en place on n'a pas fait un bilan. Je crois qu'à mi-parcours normalement on devait déjà avoir un premier bilan et même déjà aujourd'hui on peut déjà considérer que nous sommes à long terme puisque par rapport à là où on a commencé à aujourd'hui, c'est vraiment un temps considérable. L'impact dans ma classe est vraiment négatif. Je ne vous le cache pas, j'ai cette année par exemple commencé avec l'APC, mais j'ai été obligé de faire l'APC à ma manière, c'est-à-dire je travaille avec les groupes, mais pas de la façon dont on attendait qu'on fasse. Par exemple sur l'évaluation, je ne fais pas l'évaluation comme ils font, dans la façon de faire le cours, je ne fais plus un travail de groupe systématiquement, je suis obligé de le faire quand je juge que c'est nécessaire et qu'il faut le faire pour cette notion.

C= Selon vous, quel est l'impact de l'APC sur la motivation des élèves ?

R2= Pour moi, aucun.

C= Selon vous, quel est l'impact de l'APC sur la valorisation des élèves ?

R2= Permettez-moi de me remémorer par rapport à ce que je faisais en APO. Est-ce qu'aujourd'hui les élèves que je tiens se sentent valorisés ? À ce niveau il y a un hic. Je me pose bien la question pourquoi ? Au-delà du fait que quand on les évalue, beaucoup d'entre eux ont des résultats appréciables, nous sommes dans les maximal, minimal, mais chez eux à la différence avec ceux qui étaient en APO, cette émulation je ne la ressens pas. Avec mes élèves cette émulation là, ce n'est plus vraiment pareil.

C= Selon vous, quel est l'impact de l'APC sur les pratiques enseignantes ?

R2= C'est juste choquant parce que ça nous troubles face aux élèves qui ne savent même pas lire. Désolée mais c'est ça

C= Selon vous, quel est l'impact de l'APC sur la façon d'apprendre des élèves ?

R2= Je pense que les élèves d'aujourd'hui devraient apprendre différemment. Quand je dis devraient, cela veut dire si on respectait réellement l'APC parce qu'à un moment on ne la respecte pas. Si je prends depuis deux, trois ou quatre ans, à Kyé-Ossi précisément, il n'y a pas vraiment cours selon l'APC. Il y a beaucoup d'années de grève dans l'application de cette approche car ce n'est pas pratique pour notre contexte. Là, nous sommes au deuxième palier, en principe, on devrait être au troisième ou au quatrième. On fait comment ? Je suis au deuxième palier, je dois évaluer, on me demande les notes. Je fais comment ? Moi je ne respecte plus tout ça là, je me consacre plus aux notes. Je fais cours, je donne un exercice d'application, le lendemain je viens faire un devoir que je vais prendre comme note pour mettre dans le bulletin. Alors que ça ne devait pas être comme ça.

C= Selon vous, quel est l'impact de l'APC sur les programmes scolaires ?

R2= Améliorés ? Moi je ne dis pas améliorés parce que je trouve que c'est la même chose. Avant on avait des programmes officiels qui nous disaient ce qu'il fallait faire. Alors qu'aujourd'hui dans les curricula on nous donne seulement les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et quelquefois on nous propose des activités. En APO il y avait aussi des guides et des fiches pédagogiques toutes faites. Or, aujourd'hui les fiches ne sont pas faites. On

vous dit seulement que cette leçon vous pouvez la mener à peu près comme ça en donnant des exemples dans les curricula.

C= Comment percevez-vous les éléments déterminants de la qualité de l'éducation dans les écoles camerounaises ?

R2= L'APC n'est pas le seul élément, il y a l'environnement, c'est-à-dire une classe attrayante et équipée en matériel didactique. Mais également l'enseignant que je suis doit être bien suivi. La prise en charge des élèves par les parents.

C= Quelles sont les pistes que vous pouvez proposer pour d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles camerounaises ?

R2= Il faut que je sois équipé. Dès que j'arrive en début d'année, il faut que j'aie mon matériel, les élèves ont leurs outils didactiques pour travailler. S'ils ont ça, ça passe. Maintenant à moi d'orienter les enseignements, je me fixe un objectif que cette année il me faut un 100 % par exemple.

C= Comment peut-on améliorer la pratique de l'APC dans les salles de classe au Cameroun ?

R2= Sur le plan de l'évaluation, par exemple, pour une meilleure objectivité. Pour être un peu plus objectif, il y a lieu d'améliorer la qualité de l'évaluation qui pose problème au niveau de la validité des critères, c'est-à-dire définir les critères selon les différentes matières. Quand je prends l'exemple des matières scientifiques qui ne sont pas des matières du français, on ne devrait pas évaluer l'écriture de la consigne, parce que quand on demande à l'enfant l'écriture d'une consigne, cela se réfère au français. Même s'il sait interpréter, mais on sait que si l'enfant écrit l'opération c'est qu'il a su d'abord l'interpréter et on va le juger sur le résultat. Donc tenir compte des critères dont celui de l'utilisation de l'outil de la discipline et celui de la cohérence au niveau du résultat. En plus de l'évaluation, je peux aussi parler des programmes. Essayer de réajuster les programmes en ayant des programmes qui tiennent des milieux socio-culturels des apprenants, je crois que c'est important

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES PHOTOS	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	4
1.2. PROBLÈME DE RECHERCHE	9
1.2.1. Quelques observations.....	9
1.2.2. Position du problème.....	18
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	19
1.3.1. Question principale de recherche	20
1.3.2. Questions spécifiques	20
1.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE	20
1.4.1. Objectif principal de l'étude.....	20
1.4.2. Objectifs spécifiques de recherche	21
1.5. INTÉRÊTS.....	21
1.5.1. Intérêt scientifique de l'étude	21
1.5.2. Intérêt didactique et pédagogique	22
1.6. DÉLIMITATION DU SUJET	22
1.6.1. Délimitation thématique	23
1.6.2. Délimitation spatio-temporelle.....	23
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	25
2.1. CADRE CONCEPTUEL	25
2.1.1. Approche Par les Compétences	25
2.1.2. Le concept <i>d'impact</i>	27
2.1.3. Le concept de <i>qualité en éducation</i>	27
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	31
2.2.1. Généralités sur l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation	32
2.2.2. La compétence, ses caractéristiques et ses variables.....	36
2.2.2.1. La <i>compétence</i> selon les linguistes.....	37
2.2.2.2. La <i>compétence</i> selon les psychologues	37

2.2.2.3.	La <i>compétence</i> selon les spécialistes des sciences du travail.....	38
2.2.2.4.	La <i>compétence</i> dans le monde de l'éducation.....	39
2.2.2.5.	Les <i>critères</i> de la compétence	41
2.2.3.	L'approche Par les Compétences au Primaire.....	42
2.3.	CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	45
2.3.2.1.	Le cognitivisme	47
2.3.2.2.	Le constructivisme	48
2.3.2.3.	Le socioconstructivisme	51
2.4.	FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	53
2.4.1.	Hypothèse générale	53
2.4.2.	Hypothèses spécifiques	53
2.5.	DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS	53
2.5.1.	Variable indépendante (VI).....	54
2.5.2.	La variable dépendante (VD)	54
2.5.3.	Indicateurs	54
2.6.	TABLEAU SYNOPTIQUE.....	55
	CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	59
3.1.	TYPE DE RECHERCHE	59
3.2.	SITE DE L'ÉTUDE.....	60
3.2.1.	Présentation des sites de l'étude.....	60
3.2.2.	Justification du choix du site de l'étude.....	61
3.3.	POPULATION D'ÉTUDE	61
3.3.1.	Population cible.....	61
3.3.2.	Population accessible	62
3.4.	LA MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	62
3.4.1.	Méthode d'échantillonnage	62
3.4.1.1.	Les caractéristiques des participants	63
3.4.1.2.	Le choix des participants.....	64
3.4.2.	Échantillon de l'étude.....	64
3.5.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	64
3.5.1.	Description de l'instrument de collecte des données	65
3.5.2.	La validation du guide d'entretien.....	70
3.6.	PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES ET ENCODAGE.....	70
3.6.1.	Procédure de collecte des données	70
3.6.2.	Codage des données des entretiens	70
3.7.	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE DE CONTENU.....	71

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	74
4.1. LES RÉSULTATS RELATIFS À LA CONNAISSANCE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET DE LA QUALITÉ EN ÉDUCATION	74
4.1.1. La compréhension de l'approche par compétences.....	74
4.1.1.1. La définition de l'approche par compétences	74
4.1.1.2. Les finalités de l'approche par compétences.....	76
4.1.1.3. Les caractéristiques de l'approche par compétences.....	77
4.1.1.4. Les objectifs visés par l'adoption de l'APC au Cameroun	78
4.1.2. La conception de la qualité de l'éducation.....	79
4.2. LES RÉSULTATS RELATIFS À LA PERCEPTION DE L'IMPACT DE L'APC SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	82
4.2.1. L'aperçu général de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation	82
4.2.2. La perception de l'impact de l'APC sur la motivation des élèves	86
4.2.3. La perception de l'impact de l'APC sur la valorisation des élèves.....	88
4.2.4. La perception de l'impact de l'APC sur les pratiques enseignantes	89
4.2.5. La perception de l'impact de l'APC sur la façon d'apprendre des élèves	91
4.2.6. La perception de l'impact de l'APC sur les programmes scolaires	92
4.2.7. La perception des éléments déterminants de la qualité de l'éducation dans les écoles camerounaises	95
4.3. LES RÉSULTATS RELATIFS AUX PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DANS LES ÉCOLES CAMEROUNAISES.....	97
4.3.1. Les pistes d'amélioration de la qualité de l'éducation	97
4.3.2. Les points d'amélioration de la pratique de l'APC dans les salles de classe	99
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DE L'ÉTUDE	102
5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	102
5.1.1. L'interprétation des résultats liés à la connaissance de l'APC et de la qualité de l'éducation.....	102
5.1.2. L'interprétation des résultats de l'impact de l'approche par les compétences sur la qualité de l'éducation	106
5.1.3. L'interprétation des résultats par rapport aux perspectives d'amélioration de la qualité de l'éducation	112
5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	114
5.2.1. Discussion des résultats obtenus sur le premier objectif spécifique de l'étude ...	116
5.2.2. Discussion des résultats obtenus sur le deuxième objectif spécifique de l'étude	118
5.2.3. Discussion des résultats obtenus sur le troisième objectif spécifique de l'étude .	120

5.3. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	121
CONCLUSION GÉNÉRALE	124
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	127
ANNEXES.....	134