

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES SOCIALES ET EDUCATIVE

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAT UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

**REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'APPROCHE
PAR LES COMPETENCES CHEZ LES
ENSEIGNANTS : CAS DES INSTITUTEURS DES
ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE
L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDÉ 6.**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Master en Sciences de l'Éducation

Spécialité : Enseignements Fondamentaux en Éducation

Option : Psychologie de l'Éducation

Par :

Hussein Ali YANDAP

Licencié en psychologie

Sous la direction de :

Valèse MAPTO KENGNE Ph.D.

Chargée de cours



Juin 2023

SOMMAIRE

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	4
CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	6
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE	31
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	69
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	71
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNEES, ANALYSES, INTERPRETATIONS ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	87
ANNEXES.....	131
TABLE DES MATIERES	139

A

Ma maman Mariatou NJAPNDOUNKE et mon papa Ali NCHOUTPUEN

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord, à remercier ma directrice de mémoire madame le Docteur **Valèse MAPTO KENGNE M.Éd. ; Ph.D.** professeure de sciences de l'éducation à l'Université de Yaoundé 1, qui a bien voulu accompagner ce travail par ses conseils, son encadrement et son expertise scientifique. Il serait de bon ton d'adresser nos remerciements également à toutes les personnes physiques et morales qui ont œuvré de près ou de loin à la réalisation de ces travaux.

Nos remerciements vont également à l'endroit de toutes les autorités administratives et académiques de la Faculté des sciences de l'éducation Yaoundé 1 pour leur accompagnement, spécialement le chef de département des enseignements fondamentaux en éducation le Professeur Eyenga Suzanne pour sa diligence et sa disponibilité.

Nos sincères remerciements vont également à l'endroit de tous les enseignants de la FSE de l'Université de Yaoundé 1 et ceux du département des enseignements fondamentaux en particulier.

Nous exprimons notre reconnaissance à l'endroit des Directrices des écoles publiques d'Etoug Ebé et Mendong et à tout le personnel des dits établissements pour leur hospitalité.

Notre gratitude va également à l'endroit de tous les membres de ma famille pour leur inconditionnel soutien et leur présence à mes côtés.

De manière générale, nous adressons nos remerciements à nos camarades de promotion pour leur marque de solidarité indéfectible.

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

APC	: Approche par les Compétences
IGP	: Inspection Générale de Pédagogie
EGE	: États Généraux de l'Éducation
APE	: Association des Parents d'Élèves
MINEDUB	: Ministère de l'Éducation de Base
IRaMuTeq	: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.
ADS	: Analyse De Similitude
MEC	: Mise En Cause
(T)	: Nombre de Type
(N)	: Nombre total de réponses
ODD	: Objectif de Développement Durable
IGE	: Inspection Générale des Enseignements
CIP	: Chantier d'innovation Pédagogique
ENIEG	: Ecole Normale des instituteurs de l'enseignement général
E/A	: Enseignement/Apprentissage
ENS	: Ecole normale Supérieure
PPO	: Pédagogie Par Objectif
BIEF	: Bureau International de l'Édition Française
FAE	: Fédération Autonome des Enseignants
CIEP	: Centre International d'Études Pédagogiques
APO	: Approche par les objectifs
NAP	: Nouvelle approche pédagogique
EPPA	: Ecole primaire publique d'application
PPO	: Pédagogie par les objectifs
CAPIEMP	: Certificat d'Aptitude des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
FSE	: Faculté des Sciences de l'Éducation
MEC	: Mise en Cause
DEA	: Diplôme d'étude approfondi.
OMD	: Objectif du millénaire pour le développement

CNRC	: Conseil National de Recherche du Canada
UNESCO	: Organisation des Nations Unies Pour l'Éducation, La Science et La Culture
EPT	: Éducation pour tous
DSSEF	: Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation.
APA	: American Psychological Association
MINEDUC	: Ministère de l'Éducation Nationale
PASEC	: Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PASECA	: Programme d'Appui au Système Éducatif Camerounais
CONAP	: Comité National d'Action Pédagogique
MAP	: Main À la Patte
EcTyp	: Écart Type
NBR	: Nombre
CUM	: Cumulé
NV	: Niveau
BACC	: Baccalauréat
CNRC	: Conseil national de concertation et de coopération des ruraux.
OIF	: Organisation internationale de la francophonie
CNRS	: Centre national de la recherche scientifique
IREDU	: Institut de recherche sur l'éducation
AFD	: Agence française de développement
PUF	: Presse universitaire française
IBE	: Bureau International de l'Éducation

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Sexe	78
Tableau 2: Situation matrimoniale	78
Tableau 3: Niveau d'étude	79
Tableau 4: Type de contrat.....	80
Tableau 5: type d'établissement.....	80
Tableau 6: Représentations sociales de l'APC des enseignants rencontrés	91
Tableau 7: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 1	95
Tableau 8 : Distribution des fréquences de réponses pour l'item 2	96
Tableau 9 : Distribution des fréquences de réponses pour l'item 3	97
Tableau 10: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 4	98
Tableau 11: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 5	99
Tableau 12: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 6	100
Tableau 13: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 7	101
Tableau 14: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 8	102
Tableau 15: distribution des fréquences de réponses pour l'item 9	103
Tableau 16: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 10	104
Tableau 17: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 11	105
Tableau 18: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 12	106
Tableau 19: distribution des fréquences de réponses pour l'item 13	108
Tableau 20: distribution des fréquences de réponses pour l'item 14	109
Tableau 21: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 15	110
Tableau 22: Récapitulatif des résultats du contrôle de la centralité via la technique de MEC	111

LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES

Graphique 1: Statistiques de nombre d'heures de travail prévues par semaine.	76
Graphique 2: Statistiques descriptives : ANCIENNETE	77
Graphique 3: Statistiques descriptives : AGE	81
Figure 1: Résultats de l'analyse lexico-métrique du corpus des associations libres	88
Figure 2: Arbre maximum de la Représentation Sociale de l'APC chez les enseignants rencontrés	92
Figure 3: Arbre maximum des différentes communautés de la Représentation Sociale de l'APC proposé par IRaMuTeQ	93

RESUME

C'est depuis maintenant plus de deux décennies que l'approche par les compétences (APC) fut adoptée comme paradigme pédagogique au Cameroun. L'adoption de cette approche vient en réponse aux nombreuses insuffisances de l'approche par les objectifs qui, elle aussi a succédé à une autre approche. La chaîne des approches pédagogiques déjà adoptées expriment la volonté du système éducatif Camerounais à trouver une approche pédagogique adaptée au besoin de la société. L'implémentation de l'APC répond d'avantage aux objectifs poursuivis par le système éducatif Camerounais. Ce travail a pour objet d'étude les représentations sociales de l'APC chez les enseignants. Cas des écoles publiques de Yaoundé 6. Ce dernier s'inscrit dans le champ des enseignements fondamentaux en éducation, précisément Psychologie de l'éducation. Notre objectif est donc d'explorer les connaissances et savoirs socialement partagés par les acteurs de l'éducation vis-à-vis de cette nouvelle approche innovatrice qui arrive dans un contexte particulier, de voir dans quelle mesure les croyances et opinions de ces derniers moduleraient leur comportement. Nous nous sommes posés la question de recherche suivante : Quelle est la liste des éléments qui structurent les représentations sociales de l'APC chez les enseignants ? Comment est connue, structurée, formée, perçue, vécue, jugée et représentée l'APC chez les enseignants ? En guise de réponse provisoire à ces questions, nous avons formulé les hypothèses générales suivantes : **les listes des éléments qui structurent les représentations sociales de l'APC chez les enseignants sont : savoirs, savoirs faire, autonomie et pédagogie par projet.** La justification de cette hypothèse se situe dans la perspective de l'approche structurale des représentations sociales (Abric, 1994 ; Flament, 1994). Pour vérifier ces hypothèses, il a été adopté une méthodologie de travaux qualitatifs s'appuyant simultanément sur la pré enquête et les enquêtes. La collecte des données s'est faite par le sondage appliqué sur 14 enseignants de l'EPPA de Fouban. Par la suite un questionnaire a été administré à 60 enseignants de deux écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé 6 donc le but est de construire et hiérarchiser les éléments qui structurent les représentations sociales de l'APC chez les enseignants. Après collecte des données notre travail était consacré à la présentation des résultats de l'analyse lexicométrique, viendra ensuite les résultats issus de l'analyse prototypique, l'analyse de similitude viendra en troisième position et enfin, l'analyse de Mise En Cause (MEC). Les informations collectées ont donc confirmé notre hypothèse principale. Néanmoins, les questionnaires ont également permis de comprendre que les défis à relever pour une véritable application de l'APC sont encore importants.

Mots clés : Approche par les compétences, représentations sociales, enseignants.

ABSTRACT

It has been for more than two decades now that the competency-based approach (CBA) has been adopted as an educational paradigm in Cameroon. The adoption of this approach comes in response to the many shortcomings of the objectives-based approach, which also preceded another approach. The chain of pedagogical approaches already adopted express the willingness of the Cameroonian education system to find a pedagogical approach adapted to the needs of society. The implementation of the CBA better meets the objectives pursued by the Cameroonian education system. The purpose of this work is to study the social representations of the CBA among teachers. Case of public schools in Yaoundé 6. The latter is part of the field of fundamental teaching in education, precisely Educational Psychology. Our objective is therefore to explore the awareness and knowledge socially shared by education actors vis-à-vis this new innovative approach that comes in a specific context, to see to what extent the beliefs and opinions of its latter would modulate their behavior. We asked ourselves the following research question: What is the list of elements that structure the social representations of the CBA among teachers? How is the CBA known, structured, formed, perceived, lived, judged and represented among teachers? As a temporary answer to these questions, we formulated the following general hypotheses: the lists of elements that structure the social representations of the CBA among teachers are: knowledge, know-how, autonomy and project pedagogy. The justification for this hypothesis lies in the perspective of the structural approach to social representations (Abric, 1994; Flament, 1994). To verify these hypotheses, a qualitative working methodology was adopted based simultaneously on a pre-investigation and subsequent investigations. Data collection was by way of a survey applied to 14 teachers of the EPPA of Fouban. Subsequently, a questionnaire was administered to 40 teachers from two primary schools in the Yaoundé 6 municipality, of which the goal was to build and prioritize the elements that structure the social representations of the CBA among teachers. After data collection, our work was devoted to the presentation of the results of the lexicometric analysis, then will come the results from the prototypical analysis, the similarity analysis will come in third place and finally, the Questioning Analysis. The information collected therefore confirmed our main hypothesis. Nevertheless, the questionnaires also made it possible to understand that the challenges to be met for a true application of the CBA are still important.

Key words: Competency Based Approach, social representations, teachers.

INTRODUCTION GENERALE

Le système éducatif de toute société vit et se développe au rythme de cette dernière. En conséquence, il est le théâtre des réformes successives afin d'en améliorer la compatibilité avec les aspirations et les exigences de ladite société qui est constamment en évolution. Ainsi, la réforme, proposée par l'état du Cameroun depuis 1998, cherche-t-elle à remanier le système éducatif camerounais pour mieux former la jeunesse aux conditions changeantes de la société et pour en faire des citoyens actifs, utiles, responsables et autonomes. Pour y arriver, l'état a perfectionné la réforme à partir du concept de compétences tout en s'appuyant sur les courants de pensée en psychologie cognitive : le constructivisme, né au début du siècle à travers les travaux de Dewey et le socioconstructivisme, issu des travaux de Vygotsky.

Bien entendu que, ce qui est nouveau, ce qui est inhabituel entraîne toujours des interrogations, des supputations et des incertitudes. Et une réforme de l'enseignement ne déroge pas à cette règle surtout lorsqu'elle vise une transformation globale du système éducatif. Ainsi, en lisant les différentes revues pédagogiques qui présentent de nombreux témoignages en faveur ou non de la réforme proposée par l'état Camerounais ainsi que les travaux de recherche dans les domaines associés, on se rend compte qu'il existe bien des confusions, des malentendus, des sous-entendus, des compréhensions morcelées et/ou erronées de cette réforme. Et cela se voit s'intensifier par différents facteurs comme la grande profusion de définitions pour un même concept, à savoir les compétences, la remise en cause de l'évaluation traditionnelle, l'arrivée en force du socioconstructivisme aux dépens du béhaviorisme et de l'humanisme qui prédominaient dans le système éducatif camerounais depuis longtemps.

Même s'il existe une littérature scientifique sur les questions de l'APC et du socioconstructivisme, celle se rapportant à l'impact de l'association de ces concepts à celui de compétences sur le monde éducatif sont encore peu nombreux. Cette absence crée un certain climat d'incertitude chez les enseignantes et enseignants qui recherchent et attendent ces références scientifiques pour mieux comprendre, assimiler, saisir et se représenter les concepts de cette réforme et leurs liens. C'est donc avec l'idée d'apporter des éléments et/ou des pistes de réponses à différents questionnements suscités par cette réforme que cette étude a été menée. Cette recherche vise à identifier les représentations sociales des enseignantes et des enseignants du primaire par rapport aux différents concepts sous-jacents de la réforme

Pour mener à bien ce travail, il serait utile de la subdiviser en deux grandes parties :

Le cadre théorique et conceptuel où on trouvera les éléments suivants : le contexte de l'étude, le constat, formulation et position du problème, la question de recherche, l'objectif,

l'intérêt et délimitation scientifique de l'étude. Par la suite, nous formulerons l'hypothèse générale. Ce faisant, nous organiserons la première partie de cette étude autour de la problématique et l'insertion théorique de l'étude.

Dans la deuxième partie consacrée au cadre méthodologique, il est question pour nous de présenter la méthodologie qui sous-tend notre étude, ainsi que la collecte des données. Une présentation et une analyse des résultats seront présentées à cet effet et nous terminerons par une interprétation des résultats suivis des discussions et suggestion.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

INTRODUCTION

Cette partie nous permet de circonscrire notre sujet dans le cadre de la psychologie de l'éducation qui est, selon l'APA (American Psychological Association), une discipline qui s'intéresse au développement, à l'évaluation et à l'application des théories d'apprentissages, du matériel éducatif, des programmes et des méthodes d'enseignements. En rapport avec les travaux antérieurs notamment ceux de Guillemette et **Gauthier (2008 : 128)** (**Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009**) et les théories appropriées de la psychologie de l'éducation (Behaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme.), afin d'en ressortir l'originalité et la pertinence de cette étude.

On entend par cadre théorique, un ensemble d'éléments qui constituent la charpente ou la fondation d'une étude. Logiquement, dans ce cadre théorique, l'accent sera mis sur l'ensemble des réflexions effectuées par les autres chercheurs surtout ceux dont les travaux font autorité sur notre thème d'où tout l'intérêt de la revue de la littérature et des théories explicatives du sujet. Mais, avant cette recension des écrits, une problématique tournant autour d'un ensemble de points focaux est essentielle pour la mise en route de ce travail de recherche.

Le chapitre premier de la problématique sera articulé autour des éléments suivants : le contexte de l'étude, le constat, la formulation du problème, la question de recherche, l'intérêt de l'étude enfin la délimitation scientifique. C'est le cadre de référence de cette recherche.

Le chapitre deuxième qui est l'insertion théorique consistera à présenter l'ensemble des travaux effectués sur la question des représentations sociales de l'approche par les compétences. Il sera donc question de procéder par une revue de la littérature et la théorie explicative. Il est important de rappeler que cette revue de la littérature semble souvent se confondre avec les théories explicatives du sujet, car les théories sont aussi une forme de littérature existant dans le domaine.

CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Grawitz (1998) définit la problématique comme « un ensemble de problèmes qui orientent la recherche et un corps de concepts qui directement ou indirectement débouchent sur des hypothèses rendant compte d'un contenu riche de conflits ». Selon Beaud (1986), elle est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et la ligne d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. Pris dans ce sens, la problématique de l'étude s'entend comme la partie de la recherche qui consiste à formuler et positionner le problème, à justifier le sujet, à donner l'objectif général, l'intérêt de l'étude, à délimiter l'étude, à poser la question de recherche, à émettre l'hypothèse générale et à clarifier les concepts fondamentaux de l'étude.

Gautier (2009), pense que présenter la problématique de projet, un rapport ou un article de recherche, c'est fondamentalement répondre à la question suivante : « Pourquoi avons-nous besoin de réaliser cette recherche et de connaître les résultats qu'elle propose ? ». Ces interrogations nous permettent de comprendre qu'on ne fait pas la recherche par pure fantaisie ou simplement pour obtenir un diplôme. Nos travaux de recherche peuvent contribuer à l'évolution du savoir de manière globale, mais ils peuvent également contribuer à l'amélioration des conditions de vie des citoyens. C'est dans cette visée que Van Der Maren (2004) pour répondre à la question de la nécessité de faire la recherche en éducation, affirme donc que « Quatre types d'enjeux peuvent être perçus dans les pratiques de recherche en éducation : les enjeux nomothétiques, politiques, pragmatiques et ontogéniques, soit les intentions de : produire un savoir, changer les pratiques des individus et des institutions ». pp. 50

Le système éducatif d'une société vit et se développe au rythme des mutations et changements de ladite société. En conséquence, il est sujet à des réformes successives afin d'en améliorer la compatibilité avec les attentes et les besoins de ladite société qui est constamment en évolution. Ainsi, les recommandations des commissions des États généraux de l'éducation tenus en Mai 1995 avaient porté sur la réforme du système éducatif camerounais en vue de son adaptation aux besoins de marché national du travail. Leur concrétisation s'est traduite par l'adoption et la promulgation de la LOI N° 98/004 du 14 Avril portant orientation de l'éducation au Cameroun. A ce dispositif s'ajoutent les engagements internationaux souscrits par notre pays notamment les OMD et l'EPT (Éducation Pour Tous).

Déjà le Rapport National de 1996 sur le Développement de l'Éducation au Cameroun (cf. UNESCO/CNRC 1996) distinguait quatre grands types de réformes alors « en cours ou en préparation » au Cameroun : les réformes générales, les réformes institutionnelles, les réformes pédagogiques et les réformes méthodologiques (Foaleng, 2014). Le choix d'une réforme dépend étroitement des enjeux sociaux, politiques et économique d'un pays, une telle distinction pose un problème quant à la compréhension de la réforme éducative, puisqu'elle est parfois réduite à celle de réforme scolaire. C'est pour cela que l'auteur s'interroge sur le fait de savoir « Comment, en effet, envisager une réforme générale en éducation, qui n'impliquerait ni une réforme institutionnelle, ni des réformes pédagogiques et méthodologiques ? » p.56.

Ici il est question pour nous d'aborder la réforme sous le prisme pédagogique car il convient de rappeler que le Cameroun a connu, depuis son indépendance politique en 1960, quelques tentatives de réformes éducatives, qui ont connu des destins divers. Les états généraux de l'éducation (EGE) de 1995 donc leurs recommandations s'inscriront, pour l'essentiel, dans la loi N° 98/004 du 14 avril 1998, portant orientation de l'éducation au Cameroun. Cette loi définit pour la première fois, à travers la mission générale et les objectifs attribués à l'éducation, le type d'homme dont la société camerounaise aurait besoin pour sa modernisation.

C'est cet état de chose qui a obligé les décideurs à amorcer une réforme profonde de notre système éducatif. Foaleng (2014) affirme que « L'État camerounais n'avait pourtant pas attendu la loi de 1998 pour commencer à s'appropriier les recommandations des EGE de 1995 et surtout les mettre en œuvre » p.65. L'enjeu était important dans la mesure où l'amélioration de l'offre éducative était une nécessité. Ainsi, dès 1996, un accord de quatre ans de l'État du Cameroun avec la France à travers lequel celle-ci devait soutenir le Ministère de l'Éducation Nationale (MINEDUC) dans sa recherche de stratégies pour l'amélioration de l'offre éducative. De cet accord est né le Programme d'Appui au Système Éducatif Camerounais (PASECA), dont le but était le recyclage des enseignants du Primaire et du Secondaire d'une part, et, la mise sur pied des structures nationales de la planification de l'éducation, d'autre part. Le PASECA introduira dans l'Enseignement Primaire une réforme pédagogique qui prendra rapidement le nom de Nouvelle Approche Pédagogique (NAP)

Lors du lancement de la Nouvelle Approche Pédagogique en 1996, l'objectif était d'amener les enseignants à débiter leurs leçons en confrontant les élèves à un obstacle afin que ceux-ci émettent des hypothèses et procèdent à des recherches avant de tirer des conclusions. Il s'agissait alors d'initier une pédagogie centrée sur l'élève, c'est-à-dire le conduisant à devenir

acteur de ses propres apprentissages et faisant du maître un guide discret, d'où un changement de comportement de la part des uns et des autres » (MINEDUC/IGP 1999 : 5).

L'on n'attendra pas de connaître l'impact véritable de la NAP pour passer, sept ans plus tard, à une autre approche, l'Approche Par Compétences (APC). Certes, l'on a dit de celle-ci qu'elle ne serait qu'un renforcement de la NAP. Mais en cela, on en donnait une compréhension quasiment erronée, au moment même où « peu de pays développés » avaient réussi à « installer totalement l'APC dans leurs classes » ; tandis qu'aussi bien la compréhension que l'utilisation de cette approche faisait encore l'objet de débats entre experts (Ettayabi, Operti et Jonnaert 2008).

Cependant, ce qui est nouveau, ce qui est différent suscite toujours des interrogations et des incertitudes. Le rapport produit par l'Agence Française de Développement sur les réformes curriculaires par l'APC, qui « confirme les difficultés de mise en œuvre de ces réformes et leur impact encore limité sur les pratiques d'enseignement et sur les systèmes dans leur ensemble », indique que « si les réformes sont rarement mises en cause au plan des concepts et des objectifs, elles n'emportent pas pour autant l'adhésion des maîtres et des parents ». Le rapport précise que « ces réformes ont par ailleurs eu peu d'effets sur les pratiques enseignantes, ni du reste sur les dispositifs et modalités de formation des maîtres où prédominent les modèles transmissifs ». Enfin, « dans la plupart des cas, les processus de réformes ont été descendants, sans communication forte à l'endroit des acteurs, sans réforme concomitante des modalités d'évaluation des élèves et des maîtres, sans réforme de la formation des maîtres, sans prise en compte des effets sur les cycles d'enseignement en amont ou en aval » (Cros, 2010 : 8).

Une réforme de l'enseignement n'échappe pas à cette règle surtout lorsqu'elle vise une transformation en profondeur du système éducatif. Ainsi, en lisant les différentes revues pédagogiques notamment la revue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1 (par exemple : la Revue de recherche en éducation), qui présente de nombreux témoignages en faveur ou non de la réforme proposée par l'État, ainsi que les travaux de recherche dans les domaines associés, on se rend compte qu'il existe bien des confusions, des malentendus, des compréhensions morcelées et/ou erronées de cette réforme. Et cela se voit amplifié par différents facteurs comme la grande prolifération de définitions pour un même concept, à savoir les notions de « compétences, savoir, savoir-faire », la remise en cause de la pédagogie traditionnelle, l'arrivée en force du socioconstructivisme aux dépens du béhaviorisme et de l'humanisme qui prédominaient dans le système éducatif Camerounais

depuis longtemps (Toua, 2021 ; Forges, 2003 ; Boutin et Julien, 2000; Brossard, 1999; Désilets et Brassard, 1994; Gagnon, 2000; Hénaire, 1999; Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Jonnaert, 2000; Pallascio et Beaudry, 2000; Perrenoud, 1997,1998, 1999; Simard, 2001).

Par ailleurs, s'il existe une littérature scientifique sur les questions de l'approche par les compétences et du socioconstructivisme, ceux-ci se rapportant à l'impact de l'association de ces concepts à celui de compétences sur le monde éducatif sont encore bien intégrés par les enseignants. Cet état de chose crée un certain climat d'incertitude chez les enseignantes et enseignants qui recherchent et attendent ces références scientifiques pour mieux comprendre les concepts de cette réforme et leurs liens. C'est donc avec l'idée d'apporter des éléments et/ou des pistes de réponses à différents questionnements suscités par cette réforme que cette étude sera menée.

Cette recherche vise à identifier les représentations sociales des enseignantes et des enseignants du primaire par rapport aux différents concepts sous-jacents de la réforme comme l'Approche par les compétences. Dans le primaire et le secondaire, l'approche pédagogique en vigueur est l'APC, la décision d'adopter l'APC a incombé aux autorités gouvernementales ou législatives, ce qui n'est pas surprenant. Ainsi, au Cameroun, les propositions issues des États Généraux ont été entérinées par la Loi d'orientation de l'éducation de 1998. L'amélioration de l'éducation au Cameroun doit tenir compte des besoins du pays. La mise en place, en mai 2007, d'un Comité national d'action pédagogique (CONAP), témoigne de la volonté du Ministère de mieux coordonner les réformes pédagogiques au Cameroun.

Le CONAP « a pour principale mission de promouvoir la recherche en éducation au sein du ministère ; ses principaux objectifs sont l'élaboration d'un cadre de compétences et d'analyse des politiques d'éducation, l'accompagnement des structures techniques (notamment l'inspection de pédagogie) dans l'implémentation des projets pédagogiques novateurs, enfin la participation à l'audit des projets et programmes du ministère. Toutefois, ces bonnes intentions risquent d'être compromises par le positionnement ambigu du comité au sein du ministère. Son rattachement au cabinet du Ministre [via le secrétariat général] court-circuite l'Inspection générale des enseignements. Pour l'inspecteur général des services, ce type de comité ne devrait pas exister en dehors de l'IGE car ses attributions recourent celles de l'Inspection. » (Rapport Cameroun, pp. 35-36).

Cette approche nouvelle est censée devoir fournir des compétences directement exploitables dans le monde de l'emploi. L'on est passé de l'APO à l'APC sans une évaluation

locale préalable car on constate une certaine imposition par certaines officines du néo libéralisme. Bref, la gestion de la réforme suivant les principes de l'APC s'est faite de manière verticale comme dans de nombreux autres pays d'Afrique (Berkaine, 2015). La thèse de l'auteur s'inscrit dans la perspective de critiques contextuelles (car dénonçant l'inadaptation de cette pédagogie à l'environnement scolaire et social, ou à l'inverse), épistémologique (relevant la faiblesse de l'étayage théorique et le flou du cadre conceptuel) et idéologique (se fondant sur l'origine managériale de la notion « compétence »). C'est pourquoi les résultats du Chantiers d'Innovation Pédagogique (CIP) ont recommandé que la réflexion et l'expérimentation soient poursuivies avant toute généralisation à travers la formation des enseignants (Boudon & Bernard, 1998).

L'introduction de l'APC au Cameroun, qui procédait d'une tentative de réforme curriculaire, a été aussi accompagnée des études conduites simultanément dans cinq pays africains de 2007 à 2009. Et les résultats de ces études, tels que présentés en juin 2009 par le Conseil Scientifique (constitué de Michel Develay et autres) du projet, en indiquent plutôt un échec : « on constate chez les enseignants peu de maîtrise de l'APC et une difficulté à s'appropriier les outils » ; en conséquence, « les mesures réalisées à l'occasion des études ne permettent pas de conclure à une amélioration des apprentissages des élèves » (Develay, 2009 : 17s).

Selon ce Conseil Scientifique, « *l'APC est en quelque sorte devenue un mythe normatif qui attire de nombreux pays sans être toujours bien comprise et surtout, sans que soit assuré un souci de contextualisation sociale et culturelle.* » (Idem, p. 20)

Cette étude nous permet d'explorer les représentations sociales faites par certains enseignants du primaire sur l'APC afin de ressortir les éléments centraux et périphériques qu'ils se partagent. Son implémentation s'est faite de manière précipitée, car certains acteurs de l'éducation pensent qu'il fallait d'abord attendre que plusieurs promotions d'enseignants formés dans cette approche soient sur le terrain avant de la faire appliquer véritablement. C'est dans cette optique que Daouaga Samari (2017) souligne qu'il aurait été souhaitable que la réforme commence par l'école de formation des enseignants, au lieu de surprendre les enseignants déjà en exercice avec une approche pour laquelle ils n'ont pas été formés. Pour lui, les enseignants sont très peu préparés à cette approche, alors qu'ils sont encore accrochés à la pédagogie par objectif. La conséquence est que, cette approche « suscite de nombreuses

interrogations, autant chez les enseignants que chez les parents » (Téguia et Mohamadou 2015 : 58).

1.1. CONTEXTE ET DE L'ETUDE.

1.1.1. Enjeux et perspectives de l'APC.

La convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant adoptée en 1989 par l'assemblée générale de cet organe dans son article 28 reconnaît le droit à l'éducation à chaque personne. Le Cameroun quant à lui a ratifié la convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant qui reconnaît à chaque enfant le droit à l'éducation en 1993. Et aussi dans le souci de mettre en œuvre les recommandations de l'objectif du millénaire de l'Éducation Pour Tous, se sont tenu les États Généraux de l'Éducation en 1995 au Cameroun. Un des objectifs retenus de ces états généraux est formulé de la manière suivante :

Au terme de son expérience scolaire, le citoyen devra avoir une personnalité équilibrée par l'acquisition des aptitudes et attitudes pouvant lui permettre de s'adapter à son environnement et de le transformer.

Dans la même logique, la Loi N°98/004 du 04 avril 1998 d'orientation générale de l'éducation au Cameroun en son article 4 stipule que l'éducation a entre autres missions la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. On voit aisément la quête perpétuelle du bien-être des citoyens qui conduira donc le système éducatif à évoluer d'une approche à une autre dans le but de trouver celle qui s'adapte mieux aux visions et aux attentes de l'éducation.

C'est pour cela donc que la mission de l'enseignant exige pour lui un savoir-faire nécessaire tant du niveau de la conception, de la programmation que du niveau de la transmission des connaissances. Car ils sont des acteurs incontournables du processus enseignement/apprentissage. Leur expertise est un préalable pour l'atteinte des objectifs à eux assignés par l'état, leurs responsabilités ne se limitent pas seulement à l'enseignement. L'action pédagogique consistera à faciliter ou développer les compétences chez les apprenants pour une meilleure insertion sociale. Un tel objectif représentait une radicale remise en cause de l'enseignement frontal, pratiqué depuis trop longtemps dans les écoles (Foaleng, 2014). Ce mode d'enseignement consistait uniquement à la transmission des prérequis nécessaires pour l'épanouissement personnel de l'apprenant.

La réussite ne se limite pas uniquement au plan scolaire, elle peut également être analysée sous le prisme sociétal. Une éducation de qualité est celle qui s'appuie sur la réussite scolaire et permet à l'individu de s'insérer de manière harmonieuse dans son milieu tout en restant ouvert aux autres et de s'adapter aux transformations de son environnement. C'est dans cette optique que Piaget définit l'intelligence comme la capacité à s'adapter aux situations nouvelles. Pour rendre cette éducation effective, l'État Camerounais a donc multiplié des mesures pour sa matérialisation (gratuité de l'école primaire). Donner la possibilité à tous les enfants de bénéficier de ce droit fondamental est un préalable : la gratuité de l'école est désormais une nécessité dans l'optique de permettre à tous d'y bénéficier.

C'est lors de l'allocution du Chef de l'État adressée à la jeunesse le 10 février 2000 que sera faite l'annonce sur la gratuité de l'enseignement primaire au Cameroun. Pour rendre cette gratuité effective, on assistait à la suppression des frais exigibles à l'école primaire publique. Ces frais s'élevaient à mille cinq cents (1500 CFA) avant leur suppression conformément aux dispositions de l'article 2 (voir arrêté n°20/B1/14-64 du 13 mai 1996). La possibilité est désormais donnée à tous les enfants d'au moins 6 ans d'avoir accès à l'école primaire publique. Pour passer de la parole à l'acte, l'état camerounais mettra également un ensemble de mesures d'accompagnement.

La mesure la plus importante de cette gratuité de l'école au Cameroun a été l'introduction du paquet minimum dans le fonctionnement des écoles primaires. Selon le MINEDUB (2000), la décision du chef de l'État « implique la gratuité des écoles primaires publiques, les charges y relatives incombant l'État. Cette décision salutaire vient donc combler les besoins issus de la suppression des frais exigibles. L'État envisage offrir une éducation de qualité tout en permettant d'avoir un accès pour tous. Quelle est l'effectivité de la gratuité de l'enseignement primaire au Cameroun et son impact sur la qualité des apprentissages ?

Cette action aura donc pour conséquence immédiate l'augmentation des effectifs des élèves à l'école primaire avec un taux d'accroissement en valeur absolue de 17,4% pour l'année scolaire 2000/2001. Le suivi des élèves est désormais hypothéqué car la gestion des effectifs pléthorique est un problème sérieux pour les pays sous-développés. Cet acte salutaire amène certains chercheurs en éducation à parler d'une impréparation de la mesure, c'est dans cette optique que Sambe (2006) soulignera que « la gratuité dans son application actuelle a contribué à compenser par les contributions additionnelles des frais issus des Associations des Parents d'Élèves (APE), la diminution du budget de financement des établissements publics

d'enseignement primaire. Ces frais d'APE sont fixés selon les besoins de chaque établissement, ils varient entre 1000 frs à 5000 frs dans les écoles primaires. Selon les responsables de cette association, les frais d'APE servent à payer les salaires des vacataires, du matériel informatique, aux travaux de construction des salles de classe et à l'achat des tables bancs. L'État continuera toujours à accompagner le secteur éducatif à travers des actes forts.

1.1.2. Un système éducatif évolutif : succession de paradigmes pédagogiques.

Le besoin incessant de trouver un modèle pédagogique qui s'aura s'adapté aux visions du système éducatif et aux besoins de la société a donc conduit les politiques à adopter plusieurs paradigmes pédagogiques qui ont succédé aussitôt que leurs limites et leurs inadéquates aux visions, aux aspirations de la société ont été avérées. Ainsi, le système éducatif Camerounais a donc vu défiler des paradigmes se succédant les uns après les autres.

Un modèle pédagogique qui répond aux besoins de la société et aux visions du politique conduit l'État du Cameroun à adopter plusieurs paradigmes pédagogiques qui se forment en se reformant. Ainsi, le système éducatif Camerounais a donc vu défilé des paradigmes se succédant les uns après les autres. L'on est parti de la PPO en passant par la main à la patte pour arriver à l'APC. Un bon modèle d'enseignement permet l'intégration des démarches scientifiques qui renvoient selon Nkeck Bidias (2013) à une pédagogie par objectifs et à une pédagogie par compétence. Cette instabilité pédagogique est observée dans toute société en développement car l'État sachant que l'école est le moteur de la société, cherche la méthode d'enseignement qui est adaptée au système éducatif. C'est d'ailleurs ce qui justifie l'expérimentation de ses multiples approches d'enseignement puisque cela n'est pas seulement le propre du Cameroun. L'histoire nous enseigne également presque toutes les grandes puissances adaptent également leurs systèmes éducatifs en fonction des aspirations ou vision du pays.

Rappelons que l'action pédagogique « la main à la pâte » propose depuis ses origines des activités pédagogiques proches de l'activité des scientifiques, mue par la conviction que si l'école est un lieu dédié à l'apprentissage, ce dernier-et donc l'école elle-même- ne peut pas être déconnecté des pratiques qui produisent la connaissance, quelle qu'elle soit. Cette approche accorde une importance au développement des capacités de raisonnement, son programme pédagogique accorde à renforcer l'acquisition de connaissances fondamentales solides sur les phénomènes de la nature, ses lois et l'explication qui en est retenue par la science contemporaine. La Main à la pâte est une méthode scientifique fondée sur une appropriation

progressive des notions ou concepts scientifiques. Vu sous cet angle pédagogique, elle est une démarche d'investigation scientifique qui place l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage afin de lui permettre de construire son savoir (Ernst, 1997). La MAP accorde donc un intérêt à la notion de constructivisme et socioconstructivisme.

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale (Kerzil, 2009). Il est également un courant de pensée qui vise à l'autonomie de l'élève pour ce qui est de la production de ses réponses et de son implication dans son processus d'apprentissage. Développée par Piaget (1964) en réaction au béhaviorisme, la théorie constructiviste met en avant les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettant de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent. L'élève s'appuie alors sur son expérience, ses connaissances et ses conceptions. Autrement dit, sur lui-même et sur ses connaissances propres. Ainsi, dans cette conception constructiviste de l'apprentissage, il revient à l'enseignante et à l'enseignant de mettre en place des situations qui sollicitent les apprenants et les mettent en situation de résolution de problèmes. Il revient alors à l'élève de trouver une solution à partir de son expérience, d'échanges avec ses pairs et d'indices fournis par l'enseignant.

Finalement, dans une conception constructiviste de l'apprentissage, l'élève est amené, à partir d'un problème signifiant, à prendre conscience de ses connaissances antérieures et d'en évaluer la pertinence. De même, il est invité à évaluer la ou les solution(s) produite(s) ainsi que la démarche utilisée pour y parvenir. Le processus d'apprentissage peut donc être considéré comme une confrontation entre diverses sources de savoirs et connaissances qu'il revient à l'apprenant de sélectionner et de moduler pour parvenir à un compromis efficace afin de résoudre la situation. Au final, on peut résumer la conception constructiviste de l'apprentissage par l'importance de l'interaction permanente entre l'individu et le monde.

C'est cette interaction qui permet la construction des connaissances et le développement des capacités. De plus, «les constructivistes abandonnent l'idée d'une connaissance qui soit une copie conforme de la réalité extérieure au sujet» (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 23) car l'interaction suscitée par le problème va mener à des agencements personnels et différents des diverses ressources disponibles et ce, en fonction des perceptions et représentations de chacun des apprenants «le sujet qui apprend ne photographie pas le monde, il le construit sans cesse en se construisant lui-même» (Jonnaert et Vander Broght, 1999, p.24). Notons ici que, si les termes

de connaissances et de savoirs sont souvent employés de manière indifférenciée, on peut tout de même considérer qu'un savoir ne devient connaissance que lorsqu'il est intégré par l'apprenant. Autrement dit, ce sont des savoirs qui sont présentés à l'apprenant au sein des situations d'apprentissages et ces savoirs deviennent ensuite des connaissances pour l'élève lorsque intégrés. Les savoirs sont donc extérieurs à l'apprenant alors que les connaissances sont des savoirs intégrés. Donc, dans les propos de Jonnaert et Vander Broght, on comprend que ce qui est aussi important que l'interaction décrite précédemment, ce sont les connaissances des élèves car elles sont premières sur les savoirs à apprendre et doivent donc être identifiées avant toute mise en place de situation d'apprentissage.

Lev Semionovitch Vygotsky a posé les premiers jalons de la théorie socioconstructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage. Pour Vygotsky (1985), la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu le sont tout d'abord au cours d'interactions, d'échanges. C'est pour cela qu'il soutient que l'approche socioconstructiviste introduit une dimension supplémentaire :

« Celle des interactions, des échanges, du travail, de verbalisation, de co-construction. L'apprentissage est alors d'avantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignants et élèves-élèves ».

Le constructivisme et le socioconstructivisme sont très proches de par leur nature fondamentalement interactionniste, cette interaction n'est pas la même dans les deux cas. Pour le premier, tout se passe dans la construction alors que pour le second, tout est dans la relation. En effet, le constructivisme propose une construction individuelle des connaissances du sujet par une interaction avec le monde des objets alors que le socioconstructivisme préfère parler de construction collective au sens où ce n'est pas la seule interaction avec les objets qui interviennent mais il y a aussi, et surtout, celle avec la société et les pairs. On a donc inversé la relation qui était de l'individu vers le social pour arriver à celle du social à l'individu. En résumé, ce qui différencie principalement Piaget de Vygotsky, c'est cette prise en compte de la dimension sociale de l'individu.

La pédagogie par les objectifs (PPO)

La PPO est une pratique éducative qui s'appuie sur la réflexion relative aux objectifs de formation en vue de la détermination des stratégies et modes d'évaluation correspondants. Elle

permet à l'enseignant d'accroître l'efficacité de son propre enseignement. Pour Tyler (1935), son idée est de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation. Celle-ci doit adapter l'homme aux besoins et valeurs de la société et les traduire en objectif. La PPO fait donc son apparition aux États-Unis au cours des années 1950 dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile, elle s'est diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom (Ouardia, 2014). Considérée comme la manière par laquelle la situation pédagogique est abordée, la PPO se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le behaviorisme se centrant sur les comportements objectivement observables. La PPO, donc « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités ». (Buffault, 2011 : 4).

La PPO s'articule donc autour de trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. Elle permet à l'enseignant d'accroître son efficacité personnelle, ce qui ne constitue pas la clé unique et suffisante de la réussite, car on voit bien que la pédagogie ici est centrée sur l'enseignant qui est le détenteur du savoir. L'apprenant est considéré comme un « tabula rasa » sur lequel on accumulera des savoirs. Pour rendre donc les produits de la formation plus aptes à affronter le monde de l'emploi en apportant plus de précision à la matière à enseigner et à la manière de l'enseigner, les prescripteurs institutionnels ont fortement suggéré l'utilisation de l'approche par les Compétences (APC).

L'approche par les compétences.

L'intégration de l'APC dans le système éducatif arrive dans un contexte où l'État du Cameroun aspire à l'émergence en 2035 et pour rendre cela effectif, il faut de nouvelles orientations en matière éducative. Selon les principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle 2006, l'éducation est « à la fois l'instrument du développement intégral de la personne et celui de sa socialisation ». Elle peut intervenir à n'importe quel âge, grâce aux initiatives de nombreuses institutions telles que la famille, la communauté ou le milieu du travail. On peut également considérer l'éducation comme le moteur de la société puisqu'étant un puissant facteur de changement, elle améliore la santé et les moyens de subsistance, contribue à la stabilité sociale et stimule la croissance économique à long terme. L'exécution de cette approche permettrait non seulement de réduire les échecs scolaires, mais aussi de former une nouvelle génération de diplômés dotée de savoirs, savoir-faire et savoirs être aptes à s'adapter à une société changeante et ayant des compétences pour la vie.

Selon les principes de la commission de l'éducation pour le XXIème siècle de l'UNESCO, le but de l'école, a radicalement changé, elle n'est plus seulement le lieu où on apprend à lire, à écrire et à compter, mais plutôt un cadre de socialisation de l'apprenant dans l'optique qu'il puisse utiliser ses savoirs pour résoudre les problèmes qu'il rencontrera dans la vie future. La réforme curriculaire APC vise à développer des compétences chez l'apprenant. Lasnier, (2000) défini la compétence comme un savoir agir qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement dans les situations similaires.

Le Cameroun a entrepris une réforme éducative avec pour enjeux majeurs l'autonomie de l'apprenant et la professionnalisation de l'enseignement. Un apprentissage en autonomie est une forme d'éducation dans laquelle des ressources (au sens large, humaines et matérielles) sont mises à la disposition de l'apprenant, qui se met en condition pour une meilleure mobilisation. Ici le transfert de responsabilité depuis l'enseignant vers l'apprenant est indispensable car la seule obligation incontournable de l'apprenant est la réussite aux épreuves servant à accréditer la formation. Un apprentissage en autonomie exige des conditions particulières pour pouvoir être mené avec succès par un apprenant. L'objectif visé est de rendre l'apprenant apte dans l'exercice d'une profession.

L'idée de la professionnalisation de l'enseignement au Cameroun est en rapport aux difficultés pour l'État de résorber le problème de chômage des jeunes et à apporter une solution fiable à celui de l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Pour Benell (1993), la professionnalisation est le processus ayant pour finalité l'acquisition des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi. L'école désormais n'a plus pour seule mission l'instruction, elle contribue également à la formation complète de l'apprenant pour son insertion sociale. « Les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré » (Tsafak 1989, 30). Le gouvernement face à cette situation aura donc pour mission d'offrir à tous les enfants l'accès à une éducation de base de qualité conformément à l'ODD4 qui pose par la même occasion les bases de l'éducation.

Les chefs d'État et de gouvernement, les représentants de haut niveau des Nations Unies et la société civile ont adopté l'Agenda de développement durable 2030 lors de la 70^e session de l'Assemblée générale des Nations Unies. Le but de ces rencontres est de mettre sur pied un programme fort révélateur « des peuples, par les peuples et pour les peuples » conçu avec la

participation de l'UNESCO. On note que l'ODD4 a dix objectifs spécifiques couvrant de nombreux aspects différents de l'éducation. L'ODD4 couvre un spectre plus large que ses prédécesseurs : l'Objectif du millénaire pour le développement (OMD) 2 : « Assurer l'éducation primaire pour tous », et l'OMD 3 : « Promouvoir l'égalité des sexes et autonomisation des femmes ». Les objectifs inscrits dans l'agenda Éducation 2030 soulignent combien la scolarisation et la participation sont les moyens utiles pour atteindre les résultats escomptés à tous les âges et à toutes les étapes. Ceci passe par les compétences académiques des enfants de l'enseignement primaire et secondaire, les compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul des jeunes et des adultes, et les compétences utiles pour le travail.

Face à tout ce qui précède, il faut rappeler également que l'expérimentation de l'APC a commencé en 2003 dans le primaire au Cameroun, au niveau du secondaire, c'est autour de 2012 qu'elle a débuté, notamment par la formation des inspecteurs nationaux, l'élaboration des programmes d'études et l'enseignement de ces derniers dans le sous-cycle d'enseignement (Nkeck Bidias, 2013). Cette action concernait (150) écoles pilotes pendant une certaine période (deux ans) répartie sur l'ensemble du territoire national. Cette activité était en étroite ligne avec le désir d'améliorer l'offre de l'éducation en réaction aux prescriptions des états généraux de l'éducation tenus en 1995, le système éducatif camerounais entre dans une page nouvelle de son histoire constituée de réformes et d'innovation (Bipoupout, 2011).

Cette approche d'enseignement arrive au Cameroun dans un contexte particulier, car nombreux sont les chercheurs en sciences de l'éducation qui estiment qu'elle n'a pas été bien pensée. C'est ce qui amène Belinga Bessala (2011) à poser que l'APC est un effet de mode au Cameroun ; c'est-à-dire que comme les autres en parlent, le Cameroun fait aussi pareil sans même savoir de quoi il est question. À notre avis, l'intégration de l'APC ne devrait pas se faire de manière précipitée, car il fallait d'abord des ressources humaines adéquates sur le terrain avant de la faire appliquer. En fait, il aurait été souhaitable que cette réforme commence par l'école de formation des enseignants, au lieu de surprendre les enseignants déjà en exercice avec une approche pour laquelle ils n'ont pas été formés (Daouaga Samari 2017). La conséquence est que, encore aujourd'hui, cette approche « suscite de nombreuses interrogations, autant chez les enseignants que chez les parents » (Téguia et Mohamadou 2015 :20).

1.2. CONSTAT

Depuis la période de l'accession du Cameroun à l'indépendance en 1960, le secteur de l'éducation de manière générale et le sous-secteur de l'enseignement primaire a connu beaucoup de changement au niveau des approches pédagogiques appliquées dans les enseignements. Les organismes internationaux en charge de l'éducation (UNESCO, CONFEMEN, OIF...) donnent des orientations en rapport avec les changements au sein du système éducatif. Ella Ondoua. (2019) affirme que « Parmi les innovations les plus significatives, on peut considérer celles qui apportent des changements de fond dans le processus enseignement/apprentissage. Tel est le cas de l'approche par compétence (APC) ». p.17. Ce changement dont on parle, pour qu'il soit effectif, il faut impliquer les acteurs directs.

Pourtant, il faudrait reconnaître que chacune des réformes consacrant l'entrée ou l'abandon d'une ontologie suit un canevas que Print (1993) décrit généralement comme doublement axé. Soit la réforme procède du bas vers le haut, soit, elle suit le chemin inverse. Dans le premier cas, les dysfonctionnements constatés et rapportés par les enseignants et autres acteurs du terrain occasionnent l'adoption de nouvelles mesures. Dans le second, les changements sont l'objet d'instructions ministérielles et s'imposent aux acteurs du terrain qui ne sont que très rarement consultés et dont le point de vue compte peu. Les réformes introduites du haut vers le bas (le cas de l'APC au Cameroun), sont souvent l'œuvre d'experts indépendants ou agissant sous le couvert d'organismes (privés ou publics, nationaux ou internationaux). D'où toute la difficulté qu'il y a à les faire accepter par les acteurs du terrain.

De même, Afzaal et al. (2011) pensent que les changements curriculaires sont pris comme des projets dont l'aboutissement nécessite des évaluations à différentes phases de leur exécution. Il en découle, dans le cas de l'APC, qu'un ensemble de facteurs posent, au stade actuel de son application au Cameroun, la nécessité d'un état des lieux. Un besoin qui, d'après la source précitée, aurait le mérite de permettre une vérification de la bonne marche des actions menées en vue de l'atteinte des objectifs escomptés. Il serait en outre question de voir si les dispositions prises sont adéquates et en même de produire les résultats souhaités.

Perrenoud, (2000) situe l'approche par compétences comme étant : « une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte outre les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser ». C'est une approche qui dans sa matérialisation adopte un nouveau paradigme tout en mettant l'accent sur un certain nombre de paramètres. Pour les auteurs comme (Ndoye et Dembélé, 2003 cités par Bernard, 2007), la

nécessité de mettre fin à l'encyclopédisme lié à l'héritage colonial où l'école avait pour mission de former les auxiliaires coloniaux pour intégrer des réflexions pédagogiques contemporaines dans le but de rendre cohérentes toutes les composantes d'un curriculum, d'un programme en passant par un examen. C'est d'ailleurs cette pédagogie traditionnelle qui accordait peu d'intérêt à l'apprenant car l'idéal était juste de lui transmettre les savoirs nécessaires à restituer au moment de l'évaluation.

L'APC peine à se mettre en place car à notre avis, son intégration s'est faite de manière précipitée. Nous pensons qu'il fallait d'abord attendre que plusieurs promotions d'enseignants formés dans cette approche soient sur le terrain avant de la faire appliquer véritablement. Les enseignants face à cette situation, se retrouvent obligés d'élaborer des savoirs, connaissances, informations qu'ils se partagent entre eux vis-à-vis de cet objet. Nous notons donc que trois moments d'une évolution de l'APC ont été dégagés et partagés par les acteurs éducatifs impliqués dans le processus enseignement/apprentissage : un premier moment qui s'affirmait comme approche novatrice en réaction contre les approches dites traditionnelles, un deuxième moment caractérisé par la critique de la « nouvelle » APC et un troisième moment caractérisé par la synthèse des deux premiers moments.

Après la tenue des séminaires nationaux et les projets pilotes, les enseignants ne sont pas toujours informés c'est-à-dire qu'il existe toujours des zones d'ombre dans leurs compréhensions de l'APC. Certains s'aventuraient jusqu'à construire des opinions, préjugés et croyances sur le caractère importé de l'APC et qui n'est pas adapté à notre contexte social. Une telle situation a généré une grande confusion par rapport à la réforme, en particulier entre l'APC et la « nouvelle approche pédagogique » (NAP) prônant les méthodes actives et le développement de la pensée différentielle.

Toutefois, cette étude qualitative à caractère exploratoire se mène selon les principes de la théorisation ancrée et cherche à identifier les représentations sociales de l'Approche par les compétences des enseignants et des enseignantes des écoles primaires du système éducatif camerounais. Il a été constaté que l'ensemble du système éducatif camerounais est dans une phase de transition et que les interrogations ou doutes des enseignantes et enseignants ne pourront trouver de réponses avant plusieurs années. D'ailleurs, la formation et les moyens disponibles sont considérés comme des facteurs limitant à l'implantation de la réforme. Ainsi, il est apparu un changement de statut de l'élève à travers son rôle au sein de la classe et de l'apprentissage. En effet, l'élève est considéré comme acteur de ses apprentissages et comme

une personne responsable au sein de la classe dont les connaissances antérieures sont aussi importantes pour lui que pour les autres. De la même manière, le rôle de l'enseignante et de l'enseignant semble plus se diriger vers celui de guide qui ne transmet plus un savoir mais qui permet à l'élève de construire sa propre connaissance au sein de situations pédagogiques adaptées.

Il faut signaler que, les supports pédagogiques ne sont pas souvent bien maîtrisés par la plupart des encadreurs institutionnels (inspecteurs pédagogiques) ce qui rend par ricochet la formation des enseignants inefficaces. La gestion des contraintes de la pédagogie par APC est un des problèmes rencontrés par des enseignants camerounais : en particulier, celle des semaines d'intégration, semaines pendant lesquelles devrait normalement être exploitée l'APC, et celle de la correction des travaux et de la remédiation dans la gestion des erreurs. Ces problèmes sont dus aux effectifs pléthoriques des classes qui entravent le bon déroulement des activités d'apprentissage et d'évaluation.

1.3. PROBLEME OU POSITION DU PROBLEME

L'Occident apparaît comme précurseur de l'approche avec divers systèmes de pensée ayant une grande incidence sur la pédagogie. Les pays les plus en vue sont cités par Hirtt (2009), il s'agit des suivants : les États-Unis, le Québec, la Suisse, la France, la Communauté française de Belgique et les Pays-Bas.

Dès l'aube des indépendances, l'Afrique a engagé un ensemble de réformes visant à adapter son école aux besoins locaux, le but étant d'impliquer l'institution sociale à l'effort de reconstruction initié par la nouvelle élite (Chisholm & Leyendecker, 2009). La fin des règnes coloniaux est marquée, puis suivie de réclamations d'un système éducatif africain nouveau dénué du legs impérialiste (Lauwerier & Akkari, 2013).

Lesdites revendications aboutissent en 1990 à la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, en 2000, au Cadre d'action de Dakar, et en 2003, au Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 : Genre et éducation pour tous. Les résolutions des instances internationales révèlent bien la quête africaine d'une école de qualité, gage de développement individuel et social. Elle devait se détacher d'objectifs de formation de clercs, hommes de bureaux, pour épouser le lien théorie-pratique utile à inscrire l'apprentissage dans le monde environnant (Babaci-Wilhite, 2013). C'est dans le même ordre d'idées qu'UNESCO (2000) précise la

nouvelle vision que l'éducation en Afrique doit réaliser afin de permettre aux apprenants de s'insérer harmonieusement dans la société.

Il en émerge ouvertement une double vision à la fois culturelle et professionnelle liée à l'insertion sociale et à la satisfaction des besoins de la vie courante que l'école doit désormais garantir. D'où la supposition que l'individu qui atteint la scolarité obligatoire doit pouvoir, sur le plan culturel, résoudre des problèmes de vie courante à base d'éléments de culture relevant tant de son cadre de vie immédiat qu'étranger. Il s'agit en plus pour l'école, sur le plan des fins de vie professionnelle, de permettre aux hommes d'être productifs et de se faire une place dans le monde de l'emploi. Ayant appris à perfectionner et à mettre à profit ses talents par le biais de l'école, ils devraient alors soit, être directement employables, ou s'auto-employer en faisant valoir la créativité développée dans les milieux éducatifs (voir aussi les idées de Roegiers, 2008). Le concept d'éducation pour tous vient, pour sa part, renforcer le caractère obligatoire de l'objectif, mais aussi l'idée de démocratiser le mieux possible le passage à travers cette école de la vie en assurant, par des formations de qualité, l'acquisition de compétences intégratrices et des flux encore plus importants à travers les systèmes éducatifs.

À la suite de nombreuses tentatives d'inscription du système éducatif local dans la relation instruction-vie quotidienne, l'adoption de la pédagogie par objectifs (PPO) marque la première réforme postindépendance d'envergure. D'orientation behavioriste, elle a eu pour premier effet de montrer la nécessité d'inculquer des comportements observables comme preuve de la maîtrise des savoirs.

Il découle donc de ce qui précède le besoin pressant d'une école réformée aux fins de répondre aux réalités locales. C'est ainsi que dès les années 2000, s'engage un second mouvement marqué par l'adoption de l'approche par les compétences (Edang, 2013). Une dynamique qui part du primaire pour s'appliquer progressivement au secondaire, puis au supérieur (voir le système Licence, Master, Doctorat) avec l'objectif de rétablir le lien entre l'école et la société, de favoriser chez les apprenants l'aptitude à résoudre des situations problèmes comme moyen de développer leurs capacités adaptatives, mais aussi de permettre, dans un contexte de mondialisation, le développement et l'exercice d'une créativité qui s'appuie sur la redécouverte des cultures locales.

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 (MINEDUB, 2006). Elle permettra aux

apprenants désormais à la fin de leurs cursus scolaire d'utiliser ses savoirs dans la résolution de leurs problèmes quotidiens. L'APC permettra en outre d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques à une demande sociale plus exigeante, et à un environnement changeant (Bipoupout, 2011). Ce qui justifie d'ailleurs son application verticale. Il convient donc de se questionner sur l'adéquation des mesures ministérielles et des besoins du corps enseignant. Mais aussi sur la capacité du système éducatif, dans son état actuel, à subir une telle restructuration. Tous les moyens sont-ils mis en œuvre ? Sont-ils tous connus des praticiennes et praticiens ? La société est-elle prête à un tel virage ? Combien de temps faudra-t-il au système éducatif, dans son ensemble, pour intégrer pleinement cette réforme ?

Face à cette volonté de s'arrimer à cet effet de mondialisation, le débat sur la situation professionnelle des enseignants se mènera avec légèreté. Car rappelons que c'est en 2013 qu'on assista à la réforme des programmes de formations des élèves maitres des écoles normales des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). C'est ce qui justifie le fait que dans la plupart des écoles primaires camerounaises, les enseignants n'ont pas le savoir-faire nécessaire dans chacune des disciplines qu'ils doivent enseigner. On s'interroge de plus en plus sur leur capacité à développer chez leurs élèves un rapport actif au savoir (MINEDUB, 2006).

Jetant plus de lumière sur les problèmes de la réforme, Cros et al. (2010), dans le rapport d'une évaluation de l'application de l'approche dans des pays africains parmi lesquels le Cameroun, fait le constat qui suit : Le mode d'installation de la réforme pointe deux grands types d'incohérences. Et plus loin, il précise :

...au niveau institutionnel et structurel, car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports souvent inexistant, ce qui est le quotidien constaté dans de nombreuses classes des pays visités ; au niveau du processus caractérisé par un déficit de communication, une formation descendante qui s'amenuise progressivement et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes, une inégale mise à disposition des outils pédagogiques adaptés et une absence [quasi]totale de l'APC en formation initiale

Aussi n'est-il pas rare d'entendre les enseignants se plaindre des consignes contradictoires provenant des inspecteurs chargés de la formation en cascade, un constat qui est à l'image des conclusions de Thiam & Chnane-Davin (2017). Les séminaires marquants lesdites séances de recyclage sont annuels. Ils sont généralement salués par un sentiment d'inachevé.

On a tendance à croire que les formateurs ne sont pas très aguerris en la matière et que les différents contours de l'APC, ainsi que les pratiques qu'elle initie leur échappent quelque peu.

Il pose ainsi, au premier chef, l'effet de la préparation insuffisante des enseignants du terrain à la pratique de l'APC. Faute d'avoir reçu une formation adéquate, ils n'arrivent pas à appliquer les bonnes stratégies pour assumer le rôle qui est le leur. La gestion de la boucle enseignement-apprentissage-évaluation-remédiation les échappe, d'où leur désir de retourner aux méthodes précédentes.

C'est sans compter les dysfonctionnements de type institutionnel. Trop d'acteurs interviennent dans le processus. Plus encore, leurs actions individuelles manquent de coordination. Il en découle une incapacité à maîtriser l'avancée et les différents aspects de la réforme, à la fois aux niveaux des coûts, de la qualité de l'expertise dispensée en la matière et de la satisfaction du besoin d'accorder les sons de cloche sur les rouages de l'APC.

Belinga (op. cit.), pour sa part, dénonce dans le cas du Cameroun un effet de mode qui se justifie par le conservatisme des pratiques enseignantes. Elles sont restées fortement ancrées sur la PPO. Il relève par ailleurs le rôle déstabilisateur des inspecteurs qui, mal préparés au changement et ne maîtrisant pas les rouages de la nouvelle démarche, transmettent généralement des orientations très approximatives et souvent contradictoires sur le travail à faire dans les salles de classe. Toute chose qui, pour nous, pose le besoin de mener une recherche en vue de faire la lumière sur la qualité de la formation continue qu'offrent les inspecteurs

À la suite des éléments précédents, il nous semble nécessaire de préciser le problème qui constitue l'objet de notre étude. Et pour le dire de manière plus générale, le problème auquel s'intéresse la présente recherche est celui relatif à la complexité de la mise en œuvre en situation de classe de l'approche par les compétences dont les contours peinent à être bien cernés par les acteurs impliqués, mais également celle de leurs représentations sociales autant sur l'approche proprement dite que sur sa mise en œuvre. Un fait qui découlerait de l'expertise insuffisante offerte ou acquise par les enseignants et de la nature incomplète des matériels didactiques qui sont censés accompagner les enseignants.

1.4. QUESTION DE RECHERCHE

Le questionnement est une des caractéristiques importantes de l'esprit scientifique. Nous disons donc que la question de recherche est l'interrogation suscitée par le problème de

recherche à laquelle la recherche s'attèle à proposer une réponse. La question de recherche est celle sur laquelle se bâtit l'hypothèse générale (Evola cité par Bengala 2013, p. 126). Il y'a lieu qu'en bâtissant le problème de recherche, plusieurs questions peuvent surgir. Dans certains cas elles peuvent être posées sous forme d'entonnoir. La question de recherche est précisément la dernière posée et qui est à considérer en quelque sorte comme fil conducteur de l'étude. Au niveau de la formulation des questions proprement dite, nous avons distingué et développé la question principale.

1.4.1. Question principale de recherche

La question principale nous permet de baliser notre étude, de lui donner une direction et ainsi mieux organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs. Cette étude vise à faire une analyse exploratoire des représentations sociales de l'APC chez les enseignants des écoles primaires. Sur la base de son problème et de la formulation de notre sujet, nous avons posé comme question de recherche, la question suivante :

Quelle est la liste des éléments qui structurent les représentations sociales de l'APC chez les enseignants ? Comment est connue, structurée, formée, perçue, vécue, jugée et représentée l'APC chez les enseignants ? Il s'agit ici d'abord d'explorer cette approche innovante et d'analyser les pratiques pédagogiques innovantes, les attitudes positives et/ou négatives symboliques qui contribuent au développement des rapports aux savoirs des enseignants.

Par rapport aux questions, il convient de préciser les hypothèses de notre étude.

1.5. HYPOTHESES

L'hypothèse suppose une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précise. Pour Grawitz (2000), « l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre les faits observés. Ceux-ci rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée constituera un élément possible de début de théorie ». pp. 398. On comprend à partir des déclarations de Grawitz qu'une hypothèse est une réponse provisoire de la question principale et qui après expérimentation peut être infirmée ou confirmée. À ce niveau nous essayerons de donner une tentative de réponse, d'un coté à travers l'hypothèse générale.

1.5.1. Hypothèse générale

On peut dire que l'hypothèse générale est la réponse à la question principale. Elle est notre guide et le fil conducteur de notre réflexion. Ainsi, comme hypothèse générale, nous posons **que les listes des éléments qui structurent les représentations sociales de l'APC chez les enseignants sont : savoirs, savoirs faire, autonomie et pédagogie par projet.** Cette hypothèse est formulée à partir des travaux de (Meirieu 1999 : Romainville 2000 ; Roegiers 2000 ; et enfin Mahamat Alhadji 2011). On retrouve donc dans la conception de l'approche par les compétences chez les auteurs cités plus haut les caractéristiques que nous avons formulées dans cette partie de notre travail.

La justification de cette hypothèse se situe dans la perspective de l'approche structurale des représentations sociales (Abric, 1994 ; Flament, 1994). Selon cette approche, une représentation sociale est structurée autour d'un contenu qui est l'ensemble d'informations, d'opinions et d'attitudes à l'égard de l'objet représenté (Flament, op.cit.). Ces éléments structurants n'ont pas tous la même importance. Ils ne sont pas non plus partagés au même degré par l'ensemble des sujets (Abric, 2003), ce qui veut dire que le contenu d'une représentation est toujours organisé en noyau central et système périphérique (Abric, 1994). Dans notre cas, l'objet représenté est l'APC dans sa dimension technique et pédagogique ; l'environnement commun est scolaire et communicationnel. Cela se justifiera également à partir des analyses lexicométriques, prototypiques, similitudes et de mise en cause ou il en ressortira donc que ses informations élaborées et partagées par les enseignants peuvent être structurées autour d'un noyau central et les éléments périphériques

Voilà donc ainsi développés les éléments qui permettent de définir l'objet de notre recherche. Mettant au centre de notre préoccupation l'APC et ses usagers finaux que sont les enseignants, ils s'accommodent d'une méthodologie réflexive et orientée vers la prise en compte des paroles et pratiques des répondants. Nous essayerons dans la suite de cette recherche de vérifier objectivement cette tentative de réponse sur cette approche innovatrice.

1.5. OBJECTIF

D'après Grawitz (1990) donner une précision sur l'objectif de recherche c'est déterminer ce que l'on veut décrire ou mesurer, définir ce que l'on retient, mais aussi écarter un certain nombre de problèmes c'est-à-dire assigner les limites à l'enquête. Dans le cadre de notre étude, nous avons un objectif général.

1.5.1. Objectif général

Les objectifs généraux d'une étude sont ceux dont l'aboutissement est évalué à long terme. La présente étude vise à explorer les représentations sociales de l'APC chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 6. Avec ces connaissances, nous pourrons envisager les solutions pour encourager les enseignants à pratiquer davantage cette approche innovante.

1.6. INTERET DE L'ETUDE

Selon le dictionnaire Larousse, l'intérêt se définit comme le souci de ce qui va dans le sens de quelque chose, de quelqu'un, ce qui est favorable. Dans le cadre de notre étude, il importe d'aborder cet aspect sous plusieurs angles.

1.6.1. Intérêt pédagogique.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective innovatrice car rappelons que le Cameroun comme beaucoup d'autres pays africains, connaît des réformes dans son système éducatif. Les décideurs, sous l'impulsion ardente des bailleurs de fond, adoptent l'approche par les compétences (APC) dans son système éducatif. Ce courant provoque une reconfiguration des relations entre enseignants et apprenants et un changement total de paradigme car la primauté est accordée désormais au contenu d'enseignement.

Cette étude met en lumière des méthodes, des procédés, des contenus, des pratiques d'évaluations sous-exploitées. Une meilleure mise en œuvre de l'APC est à l'origine du passage du modèle transmissif de savoir vers le modèle constructif du savoir, basé sur l'interaction entre les acteurs. Son implémentation sera donc source de plusieurs difficultés donc feront désormais face les enseignants du Cameroun.

1.6.2. Intérêt scientifique.

Le présent travail scientifique se propose d'enrichir le débat en analysant les représentations sociales de l'APC de ses enseignants sur leurs sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction au travail. Ces travaux aideront à avoir des regards croisés aussi bien des apprenants que des acteurs de terrain (enseignants, animateurs pédagogiques, inspecteurs, etc.) impliqués au quotidien dans la mise en application des nouvelles réformes. Ainsi, plusieurs auteurs se sont intéressés à l'étude des représentations sociales comme (Moscovici, 1961 ;

Jodelet, 1987 ; Abric, 1989). Cela dit, plusieurs recherches ont été menées sur l'APC, mais très peu se sont intéressées aux représentations sociales de l'APC chez les enseignants en général.

1.6.3. Intérêt social

Le système « éducatif Camerounais accorde un intérêt particulier sur le développement des compétences des citoyens. L'idéal est de permettre à ses derniers d'utiliser les savoirs pour résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés. Dans l'article 4 de la loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, il est stipulé que : « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique et moral et de son institution harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ». Cela suppose donc que l'APC est une approche par excellence qui contribue à l'atteinte de ses objectifs. L'intérêt social de cette étude réside donc dans la qualité sociale des compétences

1.7. DELIMITATION THEMATIQUE ET AMPIRIQUE DE L'ETUDE.

1.7.1. Délimitation thématique de l'étude

1.7.1.1. Du point de vue Thématique

Il convient de préciser que l'on est dans les sciences de l'éducation, alors la présente recherche se situe dans les enseignements fondamentaux en éducation notamment la psychologie de l'éducation. Il est judicieux de rappeler également que la psychologie de l'éducation est une discipline scientifique qui est au cœur du processus enseignement/apprentissage. De manière plus précise l'étude se situe dans la spécialité de l'enseignement normal. À cet effet, le présent travail s'oriente vers une des thématiques d'actualités centrées sur l'étude des représentations sociales de l'APC comme paradigme pédagogique en vigueur au Cameroun et ses impacts sur le développement des compétences des enseignants du primaire.

De manière générale, l'étude ouvre des voies aux réflexions sur les thématiques liées à la mise en œuvre réelle de l'APC à l'école primaire. Il est important de rappeler que les contenus d'enseignement, la place de l'apprenant, le rôle de l'éducateur et les pratiques pédagogiques constituent aujourd'hui la principale réflexion et fait l'objet de nombreuses recherches à l'effet d'apporter des réponses aux blocages que rencontre l'application totale et sa maîtrise par les acteurs de l'éducation. Toutes ses implications font donc l'objet de la présente thématique.

1.7.1.2 Du point de vue Théorique

La présente recherche sera orientée par deux principales théories notamment la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961). Étant l'auteur principal de cette théorie, dans son approche dite « classique », les représentations sociales se rapportent à un univers de préjugés, d'opinions, stéréotypes, conduites, attitudes relatives à un objet. La deuxième approche abordée par Moscovici (1961) est celle dite « diachronique ou génétique ». Ici la formation des représentations sociales obéit à deux processus à savoir : l'objectivation et l'ancrage.

- L'objectivation est processus à partir duquel l'individu rend tout ce qui est abstrait, il surgit lorsque l'individu est confronté à un objet ou situation inconnue. Elle facilite ainsi la communication. Selon Moscovici, c'est l'agencement des informations concernant l'objet d'une représentation et il la décompose ainsi en 3 étapes bien distinctes : la sélection, le schéma figuratif et le processus de naturalisation.
- L'ancrage c'est un processus par lequel le sujet capte de nouveaux éléments ou pensées dans un ensemble de catégories préexistantes qui constituent ainsi les 3 fonctions de base de la représentation à savoir : cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux (Jodelet, 1989). Les représentations sociales sont le processus cognitif à partir duquel l'individu rend présent tout ce qui est absent et familier tout ce qui est inconnu. Son postulat de base est : l'individu a tendance à faire des représentations lorsqu'il est face à une situation nouvelle ou inconnue.

Des recherches expérimentales ont également été réalisées, elles portent notamment sur la structure des représentations et sur les conditions de transformation d'une représentation. Elles reposent sur la théorie du noyau central (Flament, 1979, puis développée plus tard par Abric, 1984). Il convient donc de mentionner dans cette théorie que toute représentation s'organise autour d'un Noyau Central et d'éléments périphériques.

- Le noyau central de la représentation est celui qui résiste le plus au changement. Il est constitué d'éléments non-négociables, stables et cohérents entre eux. Il est un sous ensemble de la représentation composée d'un ou de quelques éléments dont l'absence déstructurerait ou donnerait une signification radicalement différente à la représentation dans son ensemble.

- Les éléments périphériques sont les éléments moins centraux de la représentation sociale. Ils jouent néanmoins deux rôles essentiels : celui du décryptage de la réalité et celui du tampon. Pour ce qui concerne le premier rôle, ils permettent à l'individu de comprendre et de mieux maîtriser les événements qui surviennent en leur assignant une signification.

1.7.2. Délimitation empirique

1.7.2.1 Du point de vue temporel

La présente étude garde son actualité en ce sens que le problème soulevé ici s'appuie sur un paradigme actuellement en vigueur. Le Cameroun comme d'autres pays a désormais adopté l'APC dans son système éducatif. L'actualité de la présente étude réside donc dans les enjeux et les nombreux défis que l'application complète de l'APC soit effective. Bon nombre d'études sont menées sur l'importance, l'opportunité et l'application de cette approche. Une approche qui de nos jours pose encore d'énormes difficultés aux acteurs de l'éducation tant dans la maîtrise des rouages de l'APC par les activités éducatives que dans la maîtrise des méthodes, des techniques, les stratégies par les enseignants.

Outre l'actualité scientifique que présente cette étude, du point de vue temporel, cette recherche est menée pour le compte de l'année académique 2022/2023. Le présent travail est donc mené pour la fin des études de master en sciences de l'éducation option Psychologie de l'éducation. Le présent mémoire sera donc déposé et défendu au compte de l'année 2022/2023.

1.7.1.2. Du point de vue Géographique

Du point de vue Géographique, la présente étude est menée en contexte camerounais, plus précisément en Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1. De ce fait, l'étude est menée dans la région du Centre, département de Mfoundi et plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé 6. Notamment dans les écoles publiques de mendong Gendarmerie et Etoug Ebé.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE

INTRODUCTION

Le développement d'un pays est déterminé par la qualité de l'instruction de son peuple. Toutefois, selon Roegiers (2016), très souvent les enfants accumulent les savoirs à l'école et sont souvent incapables de mobiliser ses ressources dans la résolution des problèmes rencontrés au quotidien. D'où l'intérêt pour certains pays africains d'opérer des réformes afin d'améliorer de façon quantitative et qualitative les systèmes scolaires. De nombreuses mutations ont été proposées afin d'identifier les difficultés et de proposer les solutions aux problèmes des enseignants (UNESCO, 2004). L'école sera désormais confrontée à la nécessité de prendre en compte les nouvelles visions et compétences de la part des enseignants, en particulier au niveau de nouveaux contenus tels « life skills » ou compétences transversales (Roegiers, 2006). L'auteur définit les enjeux qui sous-tendent les missions de l'école. Ce chapitre présente une synthèse de la littérature sur la théorie des représentations sociales, l'APC et enfin les représentations sociales de l'APC par les enseignants.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

Pour favoriser la compréhension de ce travail, nous allons définir les concepts tels que les représentations sociales, approches, approches par les compétences.

2.1.1. Représentations sociales

Moscovici (1961) est considéré comme le pionnier dans les représentations sociales car il a mis en évidence les dimensions de la représentation sociale, son processus d'élaboration et ses caractéristiques. Il a ouvert des portes à ses prédécesseurs qui ont apporté d'éléments nouveaux. Il existe différentes conceptions de la représentation sociale.

2.1.2. Définition de la représentation sociale

Certains cognitivistes abordent le concept de représentations sociales comme un processus de traitement de l'information, Piaget (1926) assimile la représentation à une activité mentale. Pour lui la représentation est une activité à travers laquelle on rend présent à l'esprit au moyen d'une image, un objet ou un événement absent (Noumbissie, 2019). Elles peuvent prendre la forme d'images, de sensations, de perceptions, de catégorisation. Les représentations

sont alors des systèmes d'interprétations de l'environnement social (Mapto Kengne, 2011). D'aucuns l'assimilent aux stratégies cognitives en réponse à un problème. C'est un objet mental, une forme de savoir consistant en une intégration spécifique des informations possédées sur un fait. C'est une texture qui module nos conduites, pensées et croyances. C'est un système de référence qui nous permet « d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu... ». (Jodelet, 1989).

Autrement dit, les représentations sociales sont un univers de pensées qui se créent entre l'individu et son milieu. Pour une bonne dynamique au sein du groupe, les individus ont tendance à partager des opinions entre eux, c'est dans cette optique que Herzlich (1971) définit la représentation comme un processus de construction du réel consistant pour les membres du groupe à partager des croyances, des idées et des valeurs orientant leurs conduites. Gilly (1980) affirme que dans le domaine de l'éducation, et plus précisément du scolaire, son étude éclaire les situations d'apprentissage et d'enseignement.

Moscovici (1984) cité par Nombissie (2019) pense que le terme représentation sociale renvoie à « des systèmes de valeurs des idées et des pratiques dont la fonction est double : en 1^{er} lieu établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et qualifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe. ». Dans le domaine éducatif, l'étude des représentations contribue de manière ferme et apporte également des éclaircissements aux enseignements sur les méthodes, approches et techniques nécessaires pour la réussite scolaire. Son exploration peut permettre aux enseignants de se reconforter ou non dans leurs positions.

On peut en définitive retenir quatre spécificités (Rateau et Lo Monaco, 2013) des représentations sociales ; la première caractéristique est d'être organisée, la seconde d'être partagée par des individus d'un même groupe, la troisième c'est son mode de construction (un ensemble collectivement produit à l'occasion d'un processus global de communication) et la dernière concerne sa finalité pratique « une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultat d'un ensemble de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenances » (Roussiau et Bonardi, 2001a, dans Moliner, 2002).

Associer le concept de l'approche par les compétences à celui des représentations est un préalable, car notons qu'on peut retrouver les thèmes majeurs de l'approche par les compétences dans les représentations. Car représenter un objet c'est aussi la façon de l'assimiler dans son schème de réflexion, s'accommoder pour une meilleure structuration dans le cerveau et construire de manière intelligible cet objet pour une meilleure communication avec les membres du groupe social.

2.1.3. L'approche par les compétences

2.1.3.1. L'Approche

Selon Larousse, l'approche renvoie à « une action, une manière d'aborder un sujet, un problème » c'est également « le mouvement par lequel un véhicule s'approche de quelqu'un ou de quelque chose ». Autrement dit, c'est « la manière d'envisager ou de traiter une question ». En fonction de l'angle sous lequel on se situe, une approche peut avoir plusieurs définitions. Dans un premier temps, l'approche fait référence « à une méthodologie générale, c'est-à-dire comment conduire la recherche ». Dans un second temps l'approche « constitue un paradigme global qui consiste à partager une même méthodologie pour des objectifs communs et des éléments théoriques ».

2.1.3.2. Compétence

De son étymologie latine cum et petere, le concept Compétence désigne d'après le Larousse une fonction attribuée par la loi à une autorité publique, à un établissement public. Par extension, la compétence renvoie à l'aptitude d'une personne à juger, à parler de façon pertinente d'un sujet. C'est donc la capacité reconnue dans un domaine. Du point de vue pédagogique, le concept « compétence » est polysémique, la compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées (Perrenoud, 1999 cité par Tuna). Pour Tardif (2006) une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. C'est un savoir-faire efficace dans une situation déterminée (Giordan, 2004). En outre, la compétence est une capacité qu'à un individu à résoudre les problèmes de manière efficace dans un contexte donné Michel et Ledru (1991, cité par Bellier, 1999).

De Ketele et Roegiers (2000) pour ces auteurs, la compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-

problème qui appartient à une famille de situation ». Pour cela, les ressources sont constituées des connaissances (informations, notions), capacité (des mécanismes de la pensée) et des habilités (physiques ou manuelles) c'est-à-dire les savoirs/connaissances, savoirs faire/capacités et savoir-être, les procédures, les attitudes et autres connaissances mobilisables en vue de résoudre une situation problème. Romainville (2000) 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 Mahamat Alhadji (2019), la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être définis par les enseignants. Ces connaissances faciliteront l'adaptation de l'élève dans l'optique d'accomplir de façon précise une tâche ayant un rapport avec sa vie quotidienne. Pour sa part, le didacticien Philippe Jonnaert aborde la notion de compétences didactiques et considère que la « compétence didactique est strictement inscrite dans la situation didactique traitée » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 51). Par ailleurs, il reconnaît « qu'une compétence réside dans la capacité à mobiliser et à organiser les ressources cognitives et affectives nécessaires pour faire face à une situation » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 49). Cependant, la compétence ne peut se réduire à cette simple mobilisation et organisation. En effet, selon Legendre, « une compétence est une habileté acquise grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience » (citée par Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 49).

Au final, Jonnaert retire de son analyse des différentes définitions que « toute compétence suppose que ces ressources existent préalablement et qu'elles soient accessibles et mobilisables d'une manière ou d'une autre par le sujet qui traite la situation » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 49). Dans ces propos, la capacité est transférable alors que la compétence est spécifique à une situation donnée et ne peut s'observer hors contexte compte tenu du fait qu'elle est soumise à la représentation que l'apprenant se fait de la situation. De cette définition, on peut caractériser la compétence à l'aide de plusieurs critères. Tout d'abord, la compétence a un caractère global puisqu'elle fait appel à plusieurs capacités en vue de répondre à une situation.

En effet, la compétence « a pour fonction de coordonner les différentes capacités mobilisées par les contraintes décodées de la situation définie et ainsi répondre de manière opérationnelle aux sollicitations de cette situation » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, P. 52). Jonnaert insiste sur le fait que compétence et situation sont indissociables et que, par

conséquent, la compétence ne peut s'observer qu'a posteriori, qu'une fois la situation réalisée. Et c'est pour cela qu'il parle de compétences didactiques en référence à la situation didactique. Ainsi, « une compétence didactique mobilise des ressources qui permettent de prendre en considération les spécificités de chacune des composantes de la situation didactique. Elle fait référence à la fois aux caractéristiques du contenu scolaire, aux caractéristiques des élèves et à celles de l'enseignant » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p. 51). On constate, ici, que la didactique insiste sur cet aspect triangulaire (triangle didactique) de l'apprentissage où chaque pôle a son importance et ne saurait être ignoré sans conséquences néfastes sur le développement de l'individu dans sa globalité.

À l'image de Perrenoud et Jonnaert, on retrouve d'autres auteurs qui bénéficient d'un écho important dans le monde éducatif et qui viennent compléter, annoter, nuancer les définitions précédemment présentées. Ainsi, Pallascio (2000) vient ajouter la notion de volonté de l'individu à vouloir s'engager dans un apprentissage par la mobilisation des connaissances. De plus, pour Pallascio, la connaissance permet d'agir de manière responsable, alors que, pour Jonnaert, il s'agit de répondre à la sollicitation du milieu de manière plus ou moins pertinente.

Pour sa part, Meirieu (1999) définit la compétence comme étant « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé ». Ce qui revient à dire que la compétence est une combinaison appropriée de capacités visant à résoudre une situation précise. Cette définition tient compte du fait que Meirieu considère l'apprentissage comme une reconstruction des représentations de l'enseignant et non comme une juxtaposition de savoirs. Ainsi, l'apprentissage devient une « production de sens par interaction d'informations et d'un projet, stabilisation des représentations, puis introduction d'une situation de dysfonctionnement où l'inadéquation du projet aux informations, ou des informations au projet, contraint à passer à un degré supérieur de la compréhension » (Meirieu, 1999, p. 62). On retrouve donc encore la notion d'interaction nécessaire au développement des compétences mais au lieu d'être, comme pour Jonnaert, une interaction entre les capacités de l'élève et la situation d'apprentissage, il s'agit, pour Meirieu, d'une interaction entre un savoir identifié (une représentation) et la situation qui vise à mettre en œuvre une combinaison de capacités pour dépasser cette représentation.

En d'autres termes, une compétence repose sur un ensemble de connaissances, de savoirs et d'habiletés qui sont des ressources potentielles dans la mesure où elles ne sont des ressources que si leur sollicitation est requise pour résoudre un problème dans une situation donnée. Par

conséquent, la compétence nécessite une sélection et une organisation des ressources nécessaires à sa réalisation. Finalement, une compétence doit permettre à l'élève d'agir, de réagir à des circonstances de l'environnement de la vie quotidienne, c'est-à-dire, interagir au sein de la société, être un citoyen à part entière. De plus, une compétence ne cesse de se développer au cours du temps, et ce, même au-delà du temps scolaire puisqu'elle repose sur un ensemble de connaissances, d'habiletés qui se développent au fil des divers apprentissages et expériences.

À partir de cet ensemble de définitions, on comprend que l'approche par compétences en lien avec le socioconstructivisme, ne peut pas consister exclusivement en l'acquisition d'une somme de connaissances mais en la maîtrise de ces différentes connaissances en vue de résoudre des situations-problèmes. Par ailleurs, le concept de compétences est ici défini dans le cadre socioconstructiviste. Mais si ce terme de socioconstructivisme est actuellement très utilisé, il n'est pas rare que sa définition soit floue dans l'esprit de ses utilisateurs. Alors qu'en est-il vraiment ? En quoi se distingue-t-il du constructivisme ? Cependant, s'il convient de présenter le concept de socioconstructivisme, la présente étude ne s'intéresse pas directement à ce concept ou à sa connaissance de la part des enseignantes et des enseignants de Yaoundé.

En sommes, il en ressort de manière générale qu'une compétence est la capacité qu'à un individu à apporter des solutions à des situations auxquelles il fait face. Rogiers (2000) propose de ce fait une définition plus proche du concept tel que ce qu'il représente réellement. Par ailleurs, la définition de (Tardif, 2003 ; Jonnaert, 2002 ; Perrenoud, 1999) rend davantage compte de la définition de la compétence dans le champ de l'éducation.

Le système éducatif Camerounais a connu plusieurs réformes depuis une vingtaine d'années et de ces nombreuses réformes trois approches pédagogiques ont été adoptées. Nous pouvons citer l'approche par les contenus, la Pédagogie Par les Objectifs et enfin l'Approche Par Compétence.

2.1.4. L'approche par les contenus

C'est une approche qui se base sur la transmission de contenus de formation organisés en disciplines ou en matière. Cette approche a été longtemps utilisée dans les systèmes éducatifs de nombreux pays et elle prévaut encore dans certains endroits jusqu'aujourd'hui (Rogiers, 2016). Le système éducatif Camerounais a également hérité de cette approche. L'approche par contenus visait à évaluer les apprenants sur la rétention des connaissances présentées durant les

cours, et non pas sur la capacité à se servir adéquatement de ces connaissances dans la résolution des problèmes concrets. Il faut noter ici que cette approche arrive dans un contexte où certains pays africains venaient d'accéder à l'indépendance, la prise en charge par les gouvernements de leurs éducations était une nécessité. La politique éducative Camerounaise était axée essentiellement sur le façonnage de l'enfant Camerounais à l'image du colonisateur. Grossman (2003) pense que c'est le règne d'un imaginaire fondé sur la conception d'une école où règnent la vérité et l'universel vecteur de la civilisation qui permet d'arracher l'enfant africain à sa barbarie. La notion de civilisation était toujours d'actualité.

En effet, certaines limites de cette approche seront observées notamment :

- L'enseignement prôné est en déphasage avec les réalités de l'apprenant ;
- Cette approche est caractérisée par la passivité de l'apprenant car l'enseignant étant l'acteur principal du processus ;
- L'évaluation est plus focalisée sur la restitution et la reproduction de ce que l'enseignant inscrit dans le cerveau de l'apprenant qui est tabula rasa.

Les limites de cette approche ont amené les responsables en charge de l'éducation à se tourner vers cette autre approche pédagogique appelée PPO.

2.1.5. L'approche par les objectifs

La pédagogie par objectifs, courant né au début du XXe siècle suite aux travaux de Bobbit (1918), de Charters (1929), mais surtout de Tyler (1949) et Bloom (1956), vient des États-Unis en passant par le Canada avant d'atterrir dans le système éducatif français (Hameline, 2005). C'est une théorie de l'action qui a envahi l'espace éducatif avec pour valeur l'efficacité opératoire (Haméline, 2005). Pour Tyler, rationaliser le processus enseigner/apprendre passe par la transposition dans le milieu scolaire des pratiques du monde de l'entreprise orientées à cette époque vers la répartition des tâches (Haméline, 2005).

En tant que technologie éducative, la PPO se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le behaviourisme. Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans « la boîte noire » qu'est le cerveau. La PPO, donc, « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités » (Buffault, 2011 : 4), ce second aspect de la PPO mentionné dans cette citation (c'est-

à-dire le fractionnement des savoirs) représente ainsi une autre marque du béhaviorisme pour lequel la segmentation des savoirs éviterait l'erreur.

Les tenants de cette pédagogie pensent que toute activité humaine dans un monde tourné résolument vers les exigences de production doit être encadrée et rentabilisée (rationaliser les actions de l'homme pour plus de productivité). Il faut de ce fait donner suffisamment de pouvoirs à ces agents de production sans qu'ils se soustraient aux normes qui échappent souvent à leur contrôle (Hameline, 2005). L'approche par les objectifs s'est donc construite sur les récriminations faites à l'approche par les contenus, soit trop de savoirs à acquérir et beaucoup de place laissée à la mémorisation. Issue du courant béhavioriste en psychologie comme nous l'avons précisé, cette approche vise à développer chez l'élève, comme le dit Ouardia (2014), « des comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans " la boîte noire " qu'est le cerveau ». p. 144. La PPO s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique.

L'APO organise les contenus d'apprentissage en objectifs généraux, spécifiques et opérationnels. Ce qui fait dire à Buffault (2011) que l'APO trouve tout son sens dans le développement des comportements observables à partir des contenus disciplinaires décomposés en petites unités. De ce point de vue, Hameline (2005) souligne que la pédagogie par objectifs est la seule approche qui planifie ses contenus d'enseignement-apprentissage de façon détaillée autour de l'activité de l'apprenant et permet, à partir d'objectifs d'apprentissage, de clarifier les objets de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation. La planification des contenus, la définition des objectifs d'apprentissage et la clarification des objets d'évaluation en pédagogie par objectifs sont des atouts pour l'efficacité de l'enseignant et de l'élève dans la dynamique de l'enseignement-apprentissage parce qu'elles leur permettent d'avoir en point de mire les points de départ et d'arrivée de l'acte pédagogique et d'ajuster au besoin les écarts possibles de leur cheminement dans le programme d'études.

De leur côté, Bosman, Gerard et Roegiers (2000) soutiennent que l'APO était une révolution copernicienne, car elle centrait l'apprentissage sur l'activité de l'apprenant en cherchant à lui faire acquérir non pas les savoirs, mais les savoir-faire qui lui seront nécessaires à son intégration sociale. À tout prendre, l'APO cherchait donc à développer chez les apprenants des capacités à partir d'unités d'enseignement réparties en objectifs généraux, spécifiques et

opérationnels. L'évaluation des apprentissages autour des objectifs généraux et spécifiques cherchait à développer chez les élèves des comportements.

Pour Perrenoud et Scallon (1993, 1988 cités par Baribeau, 2015, p. 11), l'évaluation scolaire dans la pédagogie de maîtrise visait à examiner le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage dans une logique de développement de comportements observables au détriment de la logique systémique. L'évaluation tirait ainsi son sens des objectifs spécifiques éclatés en savoirs, le « fameux saucissonnage des contenus » dont l'enseignant devrait examiner leur degré d'assimilation afin de proposer des remédiations possibles. Le regard de l'enseignant est surtout porté sur le produit ou résultat final de l'activité de l'élève plutôt que sur le processus de résolution emprunté par ce dernier. En plus de cela, le raisonnement de l'élève et la démarche qu'il a adoptée pour arriver au résultat n'étaient pas la préoccupation première de l'enseignant, l'attention de ce dernier se focalisant sur les réponses apportées par l'élève à l'activité proposée.

Ces programmes et l'approche pédagogique n'avaient pas été suffisamment expliqués aux enseignants lors des formations, ce qui eut pour conséquence leur remise en cause par ces derniers. Du coup, les limites des enseignants devenaient celles de l'approche. Les reproches faits à celle-ci portaient entre autres, sur le « saucissonnage des contenus » d'apprentissage qui fait perdre à l'élève la finalité des apprentissages (Deronne, 2012, cité par Ouardi, 2014), et son conditionnement à des comportements préétablis. D'ailleurs Pelpel (2002,) affirme que l'approche par objectifs « s'est enfermée dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. ». p.32. Une pensée nécessaire à une réflexion féconde, à une responsabilisation et à une autonomisation, éléments essentiels à l'intégration sociale future réussie pour tout individu dans une économie mondialisée où les exigences de compétitivité contraignent ce dernier à plus de réactivité.

Dans le même sens, beaucoup de chercheurs pensent que le manque de mobilisation des connaissances acquises à l'école par les élèves pour résoudre les situations auxquelles ils sont confrontés dans la vie courante est l'un des manquements, sinon le principal manquement que l'on reproche à l'approche par objectifs (UNESCO, 2010). Cet avis est partagé par Hameline (2005) qui croit que la pédagogie par objectifs a une entrée trop étroite qui rétrécit l'action de l'élève au profit des comportements limités, inhibant ainsi la capacité de ce dernier au transfert des connaissances qui fonde l'essence même de l'apprentissage. Elle soutient que cette entrée peut également conduire au rétrécissement des savoirs appris à une seule dimension utilitariste,

donc à un choix d'objectifs dans un domaine donné afin de développer les savoir-faire que les apprenants n'arriveront ni à situer ni à critiquer, encore moins à en comprendre la signification. En plus, le développement des comportements préétablis ne laisse pas souvent place à l'initiative des élèves, etc.

Un aperçu historique permet de comprendre que de nombreuses innovations et réformes du système scolaire ont été faites de 1960 à 2011 pour permettre à l'école de jouer le rôle de moteur de la société. C'est ainsi que dès 1967, on assistera à la création des écoles primaires dans les zones rurales à travers un projet dénommé IPAR (Initiative Prospective Agricole et Rurale) ; en 1972 le bilinguisme dans les écoles primaires a été adopté, malgré les fortunes diverses. Le Cameroun a donc évolué des programmes d'enseignement centrés sur les contenus vers le développement des compétences chez l'apprenant en transitant par la pédagogie du projet et la pédagogie par objectifs (PPO).

L'approche pédagogique par les objectifs (PPO) est l'une des approches ayant influencé le système éducatif Camerounais. Elle tire ses origines à partir des années 1950 suite aux travaux de Bloom sur la taxonomie. La pédagogie par objectif s'appuie sur le paradigme transmission/réception exigeant des enseignants de construire leurs activités autour des objectifs claires afin de les transmettre à leurs apprenants sans difficulté. Cette approche mise sur la maîtrise des savoirs de la part de l'apprenant et cela se fait à partir d'un découpage en objectifs opérationnels (Roegiers, 2016).

Selon Tyler (cité par Hameline, 2005), la PPO a quatre principes. Ces principes sont :

- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible ;
- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;
- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester ;
- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

Toutefois, certains manquements sont observés au niveau de l'approche par les objectifs, nous énumérons quelques-uns selon Buffault (2011) :

- La difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants lorsqu'il s'agit de choisir le juste degré de spécifier des objectifs au niveau opérationnel ;
- L'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant, or celui-ci ne fait aucune place à l'imprévue ;
- L'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant sa propre progression ;
- L'apprenant étant au centre des préoccupations, il apprend des objectifs sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la vie de tous les jours.

La PPO n'a pas que les limites, elle permet également à l'enseignant d'accroître l'efficacité de son propre enseignement. Pour Mac Donald Ross (cité par Hameline et al, 1979, 185), l'approche pédagogique par objectif a dix (10) avantages :

1. Elle est la seule méthode valable de planification en pédagogie, parce qu'elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de l'apprenant.
2. Elle oblige les enseignants, en particulier ceux qui ont la charge de confectionner des programmes, à penser et à préparer les activités de façon spécifique et détaillée.
3. Elle encourage à expliciter les valeurs, les désirs, les choix jusque-là évacués dans le non-dit.
4. Elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation formative et permet l'auto-formation.
5. Elle subordonne le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissages, inversant une situation assez courante.
6. Elle forme la base d'un système qui s'améliore lui-même par un constant feedback.
7. Elle permet à ce système tout en assurant sa mobilité, d'acquérir une certaine consistance interne non par l'effet rhétorique du discours de l'enseignant, mais par l'articulation des tâches des apprenants sur les objectifs sans cesse approfondis des apprentissages.

8. Elle permet de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur donne un champ de réalisation pratique.
9. Elle permet la communication entre enseignant et enseignés et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues, etc.), sous le signe de la clarté, et permet un contrat bilatéral de formation que l'évaluation finale des apprentissages comme l'enseignement viendra vérifier.
10. Elle permet d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

En définitive, la PPO facilite le choix des démarches, des stratégies, des moyens d'enseignements les plus adaptés aux objectifs visés. À travers cette approche, les savoirs à transmettre aux élèves étaient fracturés en termes d'objectifs à atteindre. Pour être facilement accessible aux élèves, on parlait d'objectifs intermédiaires, secondaires et opérationnels (Sambe, 2006).

La nouvelle école Camerounaise a donc pour mission de former un citoyen patriote, éclairé, bilingue (français – anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture mais ouvert au monde, créatif, responsable et jouissant de des savoirs, des savoirs faire nécessaire pour leur intégration harmonieuse.

Rey (1996) de son côté estime que la pédagogie par objectifs « en réduisant les apprentissages à la réalisation d'une série d'objectifs comportementaux, conduisait à une parcellisation telle que les élèves ne pouvaient plus voir le sens de ce qu'on leur faisait, et telle qu'ils n'étaient pas sûrs que la somme des comportements appris constitue véritablement la finalité dont ils étaient censés être les composantes », p. 32. Les tenants de l'approche par compétences ont trouvé donc là, comme le dit Niang (2014), des arguments majeurs pour la mise en œuvre de l'approche par compétences.

Après avoir rappelé les traits constitutifs de la PPO, nous allons aborder désormais la notion de compétence, une notion centrale de l'APC, et nous allons retracer ses évolutions, et ce, en nous focalisant plus particulièrement sur ses modes d'actualisation dans le Cadre Africain où elle a été influencée par le monde du travail.

2.1.6. Approche par les compétences proprement dite

L'approche par compétences est née dans le monde professionnel pour résoudre le problème du transfert des acquis de formation dans le monde du travail (Roegiers, 2000). Elle

s'est ensuite élargie au monde de l'éducation pour faire un lien entre les acquis scolaires et les pratiques sociales. Comme on le voit, l'approche par compétences tire ses origines du monde socioprofessionnel où pour accroître la productivité des entreprises, les employés sont appelés à développer des compétences professionnelles facilement transférables. Les diplômés des systèmes éducatifs étant utilisés par ces entreprises, l'école s'est aussitôt arrimée à cette exigence de développement de compétences pour faciliter leur intégration, non seulement au marché de l'emploi, mais également dans la vie sociale.

En évoquant la question de la valeur ajoutée de l'APC en éducation, Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009) rapportent que l'APC a un double objectif, celui de « restituer l'élève à sa place centrale dans les activités d'apprentissage, fournir aux maîtres des approches, des méthodes et des outils adéquats dans le sens d'une meilleure prise en compte des besoins des enfants ». p. 12. Contrairement à la PPO, ici l'apprenant est au centre du processus enseignement/apprentissage, il contribue au perfectionnement de de son savoir.

Mbazo'o (2020)

L'approche par les compétences c'est une démarche pédagogique et didactique qui prend appui sur les curricula et permet à l'apprenant de développer les compétences, qu'il intègre et applique dans les situations complexes. Pour mieux élucider nos propos, nous examinerons d'abord les principes ensuite les caractéristiques et en fin les limites de l'APC. (p.23)

En outre, l'APC est « un mouvement de réforme pédagogique issu du comportementalisme et héritier de la pédagogie par objectifs » (Bernard (2007, p. 557). Zanga (2006) estime que l'APC est « méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des compétences ». Les programmes en APC sont construits autour des compétences élaborées en termes d'objectifs intermédiaires et terminaux d'intégration qui représentent des profils de sortie des élèves d'une classe à une autre et d'un cycle à un autre. Du point de vue de Mahamat Alhadji (2019) « l'approche par compétences est une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des aptitudes des élèves. Ici il est indispensable désormais d'accorder une place importante au développement des savoir-faire et de performance car à la fin du processus enseignement/apprentissage, l'apprenant sera donc capable d'utiliser ses savoirs pour résoudre les problèmes auxquels il fera face. L'APC encore appelée « Pédagogie de l'Intégration », 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.

Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP, 2010), pense que l'APC est une méthode articulant le processus d'enseignement/apprentissage autour des compétences en lien avec les programmes d'éducation et de formation. Elle trouve sa justification dans le rejet de la pédagogie par objectifs et vise la résolution du problème de l'échec scolaire. L'on peut ainsi à partir de toutes ses définitions parvenir à une idée centrale qui stipule donc que l'APC est un nouveau paradigme pédagogique dont la principale évolution par rapport à son prédécesseur (Approche par Objectifs) qui est axée sur un contenu qui vise non pas à développer chez l'apprenant des automatismes tel le béhaviorisme, mais, plutôt un contenu et un ensemble de pratique qui visent à faire développer à l'apprenant des savoir-faire. La différence avec la PPO est que l'APC ne considère pas l'échec comme une incapacité mais plutôt comme le début de l'apprentissage. Ayant présenté cette brève évolution du concept de compétence dans l'histoire, il convient donc d'analyser ce qui fait la spécificité de l'Approche Par Compétence, de voir en quoi elle se distingue des autres approches utilisées dans le processus enseignement/apprentissage.

2.1.6.1. Les caractéristiques de l'Approche Par Compétences

L'APC est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele (2000), l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. » pp.188. Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'APC relève de ce fait du même paradigme que le Cadre car les savoirs/savoir-faire/ savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'APC poursuit selon Roegiers (2000) trois objectifs principaux :

1. « Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu ». Nous

retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.

2. « Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » Cela signifie que l'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing »).

3. « Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ». En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Enfin, selon Miled (2005 : 128-130), l'APC repose sur les deux principes suivants :

- Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.

- Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation).

Dans son ouvrage intitulé « Une pédagogie de l'intégration » (2000), Roegiers fait appel à la notion de compétence et la définition qu'il en donne s'inscrit dans la lignée du monde du travail, de Tardif puisqu'il la définit comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves.

La notion de compétence n'appartient pas d'abord au monde de l'école, mais au monde des organisations, du travail, des interactions sociales. Elle ne devient une notion pédagogique qu'à partir du moment où on veut la construire délibérément, dans des situations de type didactique. (Perrenoud, 1999, p. 95). L'APC fut d'abord utilisée dans les entreprises, elle a été

transposée dans le domaine éducatif afin que les jeunes qui sont allés à l'école soient capables d'utiliser leurs savoirs livresques dans la résolution des problèmes rencontrés dans la vie active. C'est une approche qu'on retrouve désormais dans les programmes, les manuels, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Notons que la notion de « situation » est au centre de l'APC. Cette approche favorise le travail en groupe tout en permettant aux apprenants de partager, d'échanger et d'apprendre les uns des autres. C'est ainsi que pour De Ketele (2000), l'APC « Cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ». pp 188.

Le changement de paradigme ayant pour but de développer une compétence chez l'apprenant consistera désormais à lui apprendre à mobiliser des ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont des situations-problèmes. Un apprenant compétent c'est celui qui sait faire face aux problèmes du quotidien ; il développe son intelligence et ses ressources cognitives pour la résolution de ses problèmes. Les ressources ont une importance capitale dans la compétence. La notion de ressources inclut les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les ressources matérielles et corporelles. Elles ne sont efficaces que si elles sont contextualisées.

2.1.6.2. Les mérites de l'APC

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'APC consacre le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage avec une formation centrée sur le développement des compétences. L'accent est désormais mis sur le savoir-faire de l'apprenant et non sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le model transmissif n'est plus d'actualité car au lieu de transmettre les savoirs, l'enseignant aide l'apprenant à les construire lui-même. Cette manière de procéder vise l'autonomie de l'apprenant. Il est désormais au cœur du processus enseignement/apprentissage car l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif du savoir, mais un facilitateur, un accompagnateur, un guide, un metteur en scène.

La mission de l'école n'est plus seulement l'instruction car l'APC donne désormais un sens à l'apprentissage, il n'y a plus de rupture entre ce que l'apprenant apprend et ce qu'il rencontre au quotidien. Son autonomie en matière de raisonnement lui permet de donner un sens aux différentes situations de vie dans lesquelles il peut être engagé. Dès l'école, le formé développe les habiletés et les connaissances utiles à l'adaptation à un environnement complexe

et en perpétuelle mutation. La capacité de mobilisation des ressources deviendra un outil pour un apprentissage tout au long de la vie.

L'évaluation dans cette approche est conçue comme un levier permettant d'aider l'élève à apprendre et d'aider l'éducateur à l'accompagner dans sa démarche. Elle facilite une meilleure assise en rapport avec les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'élève au quotidien. Elle ne porte plus sur la somme des ressources cognitives que l'élève peut oublier, mais sur la résolution des situations concrètes. L'accent n'est plus mis sur la restitution des savoirs parfois déconnectés du réel, mais de montrer son savoir-faire ou savoir-agir dans une situation.

Avec cette approche, on a affaire à une formation décroisée. Les apprentissages sont appropriés, assimilés ou intégrés et non acquis de façon cloisonnée, séparés. Cette intégration des savoirs facilite la résolution des problèmes complexes de la vie. Le décroisement entre l'école et l'environnement de l'élève l'encourage à réfléchir sur la nécessité de tel ou tel apprentissage dans tel ou tel contexte. L'intérêt accordé à cette approche n'est plus à démontrer car elle arrive dans un contexte où le Cameroun aspire à l'émergence en 2035. Nous pouvons cas même relever quelques limites de cette approche.

2.1.6.3. Les limites de l'APC

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

Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO (c'est-à-dire le « saucissonnage » des savoirs avec oubli de leur réinvestissement dans la tâche finale), en réalité il y a un grand risque que les

objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves. Enfin, selon Nguyen et Blais (op. cit. : 17), « l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »

Le réinvestissement des savoirs dans l'agir de la vie réelle est la mission principale de l'APC. Elle arrive dans un contexte où les enseignants n'ont pas reçu une formation nécessaire pour son implémentation. Ensuite les moyens matériels et financiers dont les enseignants ne disposent pas toujours pour revoir leur manière de travailler. Dans le contexte Camerounais où les salles de classes sont souvent remplies d'élèves, le suivi imposé par cette approche est quasi impossible dans ses conditions. Il est à noter que très peu d'établissements scolaires sont matériellement équipés et sont susceptibles d'offrir les conditions favorables pour la pratique objective de l'APC.

En outre, avec l'adoption de l'APC dans le système éducatif Camerounais de la maternelle jusqu'à l'Université. L'école devient un endroit qui oriente les apprenants, non plus en fonction de leurs souhaits, mais en fonction des besoins des entreprises et du marché du travail. Ainsi, l'école se réduit à proposer le minimum commun : apprendre à lire et écrire la langue maternelle, avoir le sens du travail d'équipe et l'esprit d'initiative, etc.

2.1.6.4. APC et pédagogie par objectifs (PPO)

Selon Jonnaert/CUDC-UQAM/OIF (2009), il existe bien un rapport entre APC et PPO. Pour l'auteur, il se trouve d'abord au niveau de la question des objectifs. Observons que les deux démarches soutiennent l'application d'objectifs au processus didactique. Seulement, alors que la PPO évolue par la définition d'objectifs pédagogiques opérationnels, la seconde se base sur les objectifs terminaux et intermédiaires d'intégration. Si le premier type renvoie à des objectifs conçus à minima essentiellement sur le court terme et visant la maîtrise de petits objets du savoir, les secondes, elles, s'étendent sur le long terme et sont essentiellement interdisciplinaires.

On peut le relever chez Jonnaert (1988) qui l'exprime comme suit :

Une logique de compétences peut cependant très bien se conjuguer sous différents paradigmes épistémologiques, que ceux-ci soient comportementalistes ou constructivistes. Par ailleurs, une logique de compétence n'exclut pas la définition d'objectifs, ces derniers sont cependant définis en fonction des situations à traiter et non des contenus disciplinaires à propos desquels il faut développer des comportements. La méthodologie de la rédaction des objectifs est alors à redéfinir en se centrant sur les actions des personnes face au traitement de situations ; loin d'être normatifs comme dans la PPO, les objectifs dans une logique de compétences deviennent des hypothèses d'action. Pour D'Hainaut (1988), un objectif devient alors tout simplement la définition d'une classe de situations.

Se situant sur la même longueur d'ondes, Fotso (2011) souligne que l'APC est un prolongement de la PPO. La première intègre donc nécessairement des aspects de la seconde, notamment, les notions d'observabilité, de mesurabilité et d'évaluabilité des connaissances, objectifs et compétences. Nous avons expliqué comment l'une et l'autre se rejoignent sur les quatre premières questions. Parlant de la dernière, notons que la PPO a le mérite de l'introduire en amont, mais en termes d'agir simples ainsi que le démontre Jonnaert (op. cit.) dans les propos précédents. C'est en l'effet qu'elle énonce des objectifs centrés sur des actes ponctuels (traduits par des verbes d'action) observables qui soulignent sous diverses formes le simple rappel de la connaissance (invisible).

L'APC est donc un approfondissement de la PPO, la dernière se fondant tout autant que la première sur la notion de compétences qu'elles évoquent à différents niveaux de complexité. Car, alors que la PPO se rapporte, selon le milieu éducatif, aux compétences transmises, la seconde se rattache, elle, aux compétences acquises en lien avec le milieu de vie socioculturel. Le tableau suivant rappelle la distinction à faire entre les deux à partir des différences qui existent entre les deux concepts que nous venons de rappeler

2.1.6.5. La valeur ajoutée de l'approche par compétences

À la centration sur le rappel, l'APC vient ajouter deux autres objets capitaux : la situation de vie et l'impact social de la connaissance qui ont été matérialisés à travers le comportement (l'agir compétent). Roegiers (2008) le martèle quand il dit : [c'est-à-dire le concept de

compétence] fait avancer incontestablement les systèmes éducatifs comme aucun autre concept ne les a sans doute fait avancer depuis l'avènement de la PPO (pédagogie par

Pour Delorme (2008, cité par Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero, 2009, p. 9) :

L'APC se veut une réponse à un ensemble de préoccupations exprimées par les responsables de l'éducation, les enseignants, les parents, les élèves et les partenaires au développement de voir l'école liée aux réalités de la vie d'une société en évolution et l'apprenant, agent de son propre apprentissage.

En préconisant le développement des compétences pertinentes chez les apprenants, il devient possible d'établir une relation entre l'école et la vie. L'école trouve d'ailleurs sa pertinence dans sa capacité à s'ouvrir à la vie, c'est-à-dire à la société dont elle tient sa légitimité et au service de laquelle elle doit se mettre.

D'après Lasnier (2000), la formation par compétences dans l'enseignement cherche à développer chez les élèves des habiletés et des capacités complexes, à s'ajuster à la mondialisation et à faire un arrimage entre les cycles d'apprentissage. Pour Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003), l'intérêt de l'approche par compétences est qu'elle :

1. évite la parcellisation des tâches et la perte de sens aux yeux des élèves et les incite à l'apprentissage en situation active,
2. redonne de la finalité et d sens aux savoirs scolaires,
3. contribue à ce que l'apprentissage opère une transformation en profondeur du sujet apprenant,
4. peut contribuer à réduire la sélectivité scolaire et la « culture de l'échec ».

Ainsi, Miled (2005) identifie cinq principes liés à l'APC :

1. Déterminer et installer des compétences. Ce principe est à la base d'une insertion socioprofessionnelle appropriée ou du développement des capacités cognitives nécessaires dans différentes situations problèmes.

2. Intégrer les apprentissages. Il s'agit dans ce principe de mobiliser des savoirs et des savoir-faire pour la résolution de problèmes complexes d'une même famille.

3. Orienter les apprentissages vers des tâches complexes. Ce troisième principe se rattache aux types d'activités auxquels l'élève devrait faire face pour développer ses compétences. Des activités de résolution de problèmes, de projet de classe, de rédaction, etc. doivent répondre à l'exigence de complexité afin de permettre à l'élève de mobiliser ses ressources internes et externes en vue de les résoudre et favoriser le développement des compétences.

4. Rendre significatifs et opératoires les apprentissages. Des situations d'apprentissage doivent avoir du sens pour l'apprenant. Pour ce faire elles doivent être stimulantes et motivantes et présenter un défi pour lui parce qu'elles sont rattachées à son contexte social. Les savoirs scolaires ne seront plus uniquement des outils utilisés pour des tâches scolaires, mais des instruments au service de son intégration sociale grâce à leur caractère transférable.

5. Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes. L'évaluation en APC est plus certificative que sommative, elle se fait à partir de la résolution des situations-problèmes complexes. Cependant, elle porte à la fois sur les compétences, les savoirs et savoir-faire.

Roegiers (2000) relève quatre niveaux de l'apport de l'APC dans les apprentissages des élèves. Le premier niveau, c'est que l'APC permet de donner du sens aux apprentissages. En cela, le développement des compétences doit tenir compte de l'environnement de l'élève afin de leur donner un sens. Les activités d'apprentissage proposées aux apprenants doivent pour ce faire, être motivantes, stimulantes et proches de leur environnement social. Il s'agit donc de finaliser les apprentissages des apprenants pour qu'ils puissent leur servir dans leur cursus scolaire, mais aussi dans son environnement familial ou social en tant que citoyens ou agents de production.

Le deuxième niveau, c'est que l'APC permet de rendre les apprentissages plus efficaces. En ce sens, elle apporte un gain d'efficacité et d'équité au niveau des apprentissages des apprenants et fixe mieux leurs acquis. Cette fixation est plus opérationnelle lorsque les apprenants sont confrontés aux situations complexes qui les amènent à développer plusieurs stratégies et à mobiliser diverses ressources.

Le troisième niveau c'est qu'elle met l'accent sur l'essentiel. L'APC se centre prioritairement sur les savoirs et les compétences essentiels à la poursuite des études de l'élève ou à la réalisation de ses activités sociales quotidiennes. Cette priorité donnée aux savoirs et compétences essentiels se retrouve également au niveau de l'évaluation des acquis scolaires, notamment l'évaluation certificative qui s'organise autour de ces savoirs et compétences.

Enfin, le quatrième niveau est la mise en relation des acquis scolaires. L'APC établit des liens entre les savoirs acquis et les fixe grâce à la comparaison et l'opposition des notions apprises et par la création de réseaux de concepts des contenus d'une discipline.

2.1.6.5. Le regard sur quelques réformes en approche par compétences dans certains pays.

Au Canada, Cyrenne, Smith, Harvey, Boisclair-Châteauvert, Larose et Duchesne (2014), dans une étude menée sur les résultats de la réforme des années 2000 au Canada, montrent que la réforme a été un échec. L'étude évoque à cet effet l'écart de réussite entre les filles et les garçons et le décrochage de ces derniers.

Pour Pierre St-Germain, président de la Fédération autonome des enseignants (FAE) : *Le constat est cruel. Les élèves de la réforme qui ont été promus au secondaire n'ont pas les connaissances requises dans de nombreuses disciplines. Nous devons toutes et tous mettre l'épaule à la roue et trouver rapidement des solutions pour endiguer ce problème qui ne pourra aller qu'en s'aggravant... Il faut sans plus tarder remettre l'école sur ses rails. (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, 2007, p.30).*

Au Mali, une recherche de Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero (2009) sur l'approche par compétences et la qualité de l'éducation dans ce pays montre qu'il y a un lien entre les performances scolaires des élèves et la formation en APC de leurs enseignants. En effet, les élèves des enseignants ayant suivi l'approche par compétences en formation continue ont réalisé de meilleurs taux de réussite en français et ceux dont les enseignants ont suivi l'APC en formation initiale ont obtenu les meilleurs résultats en calcul. Aussi, les élèves des enseignants pratiquant le travail de groupe dans leurs classes ont obtenu de meilleurs résultats. Les auteurs concluent que le travail de groupe améliore les performances scolaires des élèves.

Il faut toutefois relever quelques limites liées à cette étude au-delà de celles identifiées par les auteurs. Il convient ainsi de noter que pour une telle étude, on aurait dû former un groupe témoin composé des élèves dont les enseignants n'ont suivi aucune formation en APC afin de juger de l'impact ou non de la formation en APC des enseignants sur les performances des élèves, car à ce stade de l'étude, tous les enseignants enquêtés ont reçu au moins une formation. Par ailleurs, l'étude dit que les élèves des enseignants non favorables à l'APC ont obtenu de plus forts taux de réussite aux deux tests.

Or, on sait que la perception qu'on a d'une tâche peut jouer sur notre motivation à l'accomplir. Est-ce que la réussite de ces élèves est le fait de l'approche par compétences ou le fait d'une autre pédagogie utilisée par ces enseignants dans leurs classes ? Aussi, nous nous interrogeons sur le fait que les élèves des enseignants ayant reçu une formation continue en APC aient de meilleurs résultats en français par rapport à leurs pairs dont les enseignants ont eu la formation en APC en formation initiale. Nous pensons qu'avoir reçu une formation en APC en formation initiale devrait être un atout dans le développement de réflexes professionnels plus affinés que ceux l'ayant eue en formation continue. On peut donc croire à ce moment que les résultats des élèves des enseignants ayant été formés en APC en formation continue est certainement le résultat de ce que Martin (2004) appelle le « savoir d'expérience » qui fonde le travail d'enseignant plutôt qu'un impact de la nouvelle approche.

Une autre étude, à partir d'une analyse critique des réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique conduite par Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007), montre que l'approche par compétences n'améliore pas les acquisitions des élèves dans les pays étudiés. Prenant le cas de la Mauritanie, les auteurs affirment

Qu'à défaut de mesure précise de l'impact de la réforme des programmes scolaires, nous pouvons affirmer que cette réforme n'est pas associée à une amélioration du niveau des acquisitions à l'école fondamentale mauritanienne. De plus, nos résultats montrent que les problèmes de qualité ne sont pas directement liés aux programmes scolaires, mais dépendent de la capacité du système éducatif à faire appliquer ceux-ci dans toutes les écoles. En d'autres termes, des améliorations de la qualité pourraient être obtenues sans que l'on réforme les programmes. (Bernard, 2007, p. 563)

Les mêmes chercheurs, à partir des résultats des tests PASEC (2006), comparent les scores du Burkina Faso, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Madagascar, de la Mauritanie, du Sénégal et du Tchad. Et pour le cas d'espèce, ce sont les scores aux tests de français et de mathématiques des élèves mauritaniens ayant suivi un programme APC et ceux du Tchad ne l'ayant pas utilisé qui ont été comparés. Les chercheurs constatent que les élèves tchadiens ont de meilleurs scores (43,0/100) que les élèves mauritaniens (37,9/100), ce qui les amène à la conclusion suivante :

Les écarts énormes observés entre classes, caractéristiques des systèmes éducatifs africains, montrent que les enjeux de la qualité de l'enseignement se

situent, pour l'heure, en amont des problématiques de programmes scolaires. On aura beau jeu de changer les programmes tant que ceux-ci ne seront pas effectivement mis en œuvre dans toutes les classes. (Bernard, Nkengne Nkengne et Robert, 2007, p. 563).

Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) soulèvent ici l'épineux problème du temps d'apprentissage (calendrier scolaire) qui a une incidence sur l'achèvement du programme d'études pour une année scolaire. Dans le cas du Gabon, le système éducatif connaît depuis quelque temps des grèves des enseignants qui amenuisent considérablement le temps consacré aux apprentissages scolaires.

Roegiers (2010), faisant le bilan de l'efficacité des réformes curriculaires sur l'approche par compétences dans l'enseignement de base, annonce qu'il n'y a pas d'études francophones à large échelle et que les résultats des quelques recherches disponibles dans le monde anglo-saxon sont mitigés. Il avance que l'utilisation des pratiques axées sur la résolution de problèmes lors des apprentissages de ressources n'a pas d'effets probants sur les résultats des élèves. Il prend pour exemple l'étude faite par Zahorik, Molnar, Ehrle et Halbach en 2000 qui décrit que « les enseignants efficaces sont ceux qui pratiquent un apprentissage structuré plutôt que des pratiques de découverte à travers des activités de résolution de problèmes (Zahorik, Molnar, Ehrle et Halbach, 2000, cités par Roegiers, 2010, p. 146).

Par ailleurs, il explique que les élèves qui pratiquent la pédagogie de l'intégration n'avaient pas de meilleurs résultats aux épreuves de type « ressources » que ceux faisant face aux épreuves de type « situations complexes », avec des gains de l'ordre de 15 %, et que leurs acquis sont stables pour la suite de leur vie.

Conclusion

Avec la nouvelle orientation assignée à l'école Camerounaise depuis une vingtaine d'années, les différents paradigmes en rapport au processus de transmission des savoirs se sont révélés inefficaces, d'où l'adoption de l'Approche Par Compétences encore appelée pédagogie de l'intégration car par la résolution des situations-problèmes, elle crée les liens entre les différents objectifs et permet de donner un sens aux apprentissages. Avec cette nouvelle approche, l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif du savoir et l'apprenant considéré comme « tabula rasa », l'enseignant enseigne moins et fait apprendre plus. Ces ressources transmises tiennent compte des réalités locales, préparent ce dernier à s'intégrer dans sa société avec beaucoup plus d'aisance. Le passage de la PPO à l'APC exige des efforts supplémentaires de la part des enseignants mais ne devrait pas leur donner des insomnies car il s'agit d'une évolution par rapport à ce qu'ils savent déjà et non de révolution. (Kana, 2019). C'est dans cette optique que Roegiers (2006) va également affirmer que « La réforme ne doit pas inquiéter les enseignants. La pédagogie de l'intégration s'appuie sur des compétences que les enseignants ont déjà. Elle reprend aussi les principes de la pédagogie par objectifs ». pp30. Comment les enseignants du primaire se représentent-ils cette approche ?

En définitive, il ressort de ce chapitre que même si son importance varie selon les auteurs colligés, le manque de ressources financières et matérielles dans les établissements, d'une part, et les caractéristiques des familles, des élèves, des enseignants, les programmes scolaires et le temps d'étude, d'autre part, sont autant des facteurs qui impactent la qualité de l'éducation. Il est aussi retenu que l'APC, introduite comme réponse aux problèmes des systèmes éducatifs, n'a pas à ce jour apporté satisfaction en termes de qualité des apprentissages des élèves sur le plan de l'amélioration de leurs performances (Bernard et al. 2007 ; CIEP, 2010 ; Cyrenne et al., 2014 ; Saint Germain, 2007). C'est ainsi que nous intéressons dans le chapitre qui suit, aux bases conceptuelle et théorique qui fondent l'APC et la qualité en éducation.

2.2. THEORIES EXPLICATIVES

L'élaboration du cadre théorique est une phase importante pour le bon déroulement de la recherche. Il sera donc nécessaire pour nous de déterminer la théorie, les concepts clés et les idées préexistantes en lien avec notre sujet de recherche. Ce cadre théorique amènera une justification scientifique à notre travail.

2.2.1. La théorie des représentations sociales (Emile Durkheim, 1897 ; Serge Moscovici, 1961).

2.2.1.1. Contexte historique et définition de la théorie de la représentation sociale

La théorie des représentations sociales est celle que nous allons aborder dans le cadre de ce travail. D'entrée de jeux, rappelons que plusieurs auteurs comme Emile Durkheim (1897), Serge Moscovici (1984), Jodelet (1984), Abric (1984) ont été les pionniers de cette théorie.

Durkheim dans ses travaux a fait émerger la notion de représentations collectives qu'il définit comme des formes communes de croyance et de savoir qui permettent d'expliquer les phénomènes les plus variées de la société. Il distingue les représentations individuelles des représentations collectives. Il stipule que les représentations individuelles varient et sont éphémères contrairement aux représentations collectives qui sont stables dans leur transmission et leur reproduction. De manière précise les représentations collectives, du fait de leur caractère stable, assurent la pérennisation des liens entre les hommes et cadrent leurs comportements de manière à uniformiser leur conduite et croyance (Moscovici, 1989).

Le concept de représentations collectives est vite entré dans le tiroir des oubliettes, cela a donc permis à Moscovici (1979) autour du débat sur la Psychanalyse, qui était considérée comme science nouvelle et étrangère aux français, l'auteur remplacera vite le vocable « collective » par « sociale ». Moscovici adopte le concept de représentations sociales pour signifier que celles-ci sont : dynamique parce que dépendantes des mutations qui interviennent dans les sociétés ; à l'interface du collectif et de l'individuel, car la dynamique du groupe d'appartenance peut entraîner une certaine diversité causant par la même occasion des oppositions autour de la représentation d'un même objet. Les travaux de Moscovici ont véritablement marqué l'émergence de la théorie des représentations sociales qui connaîtra par la suite de nombreux développements au point de constituer à ce jour une branche de recherche qui va au-delà du champ de la psychologie sociale.

Piaget (1926) assimile la représentation à une image mentale. Pour lui la représentation est un processus cognitif qui inclut l'imagination et la pensée. C'est une activité mentale à travers laquelle on rend présent à l'esprit au moyen d'un objet ou un évènement absent. Herzlich (1971) quant à elle, considère la représentation comme un processus de construction du réel consistant pour les membres du groupe à partager des croyances, des idées et des valeurs orientant ainsi leurs conduites. Moscovici (1984) renvoie le terme de représentation sociale à

« des systèmes de valeurs des idées et des pratiques dont la fonction est de double : en 1^{er} lieu établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et qualifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe ». Elle est également considérée comme une texture qui module nos conduites, pensées et croyances (Jodelet, 1984).

Abric (2001) considère le terme représentation sociale comme le produit et le processus d'une activité par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Après avoir planté le décor, pour présenter le courant des représentations sociales, nous retenons dans le cadre de ce travail trois principales théories : la théorie du rôle régulateur des pratiques sociales (Jodelet, 1989), celle du noyau central (Abric, 1994) et celle des principes organisateurs (Doise et al., 1992). Dans le cadre de ce travail, nous insisterons davantage sur les deux dernières.

2.1.2. La théorie du rôle régulateur des pratiques sociales

Le postulat de base de la théorie du rôle régulateur des pratiques sociales est l'idée que les représentations sociales interviennent dans le contrôle du fonctionnement et de la coordination des interactions et pratiques sociales qui se déroulent en milieu réel (Jodelet, 1989). Ce rôle découle particulièrement du fait que ces représentations épousent et traduisent leur contexte social et plus globalement de leurs fonctions cognitives, identitaires, justificatrices, régulatrices ou d'orientation des comportements et interactions des sujets (Abric, 1994).

2.1.2.1. Les représentations sociales apparaissent et s'opèrent au sein des interactions sociales.

Certains auteurs pensent que les connaissances sociales pratiques ne naissent pas à partir de rien car il y'a toujours un élément déclencheur (Moscovici, 1961). Elles sont perçues comme étant créées lors des échanges interpersonnels à partir des rapports entre les individus. Nous pouvons donc penser que les rapports, relations, interactions et communications sociales constituent la charpente à partir de laquelle elles éclosent et se développent. Mais en même temps que ces interactions et communications représentent le processus qui permet la diffusion et la transformation des représentations, elles sont aussi modulées et régulées par ces derniers (Beché 2012). C'est pour cette raison qu'on considère les représentations sociales à la fois

comme processus et produit des activités de communication ou de « l'élaboration psychologique et sociale du réel » (Rousseau et Bonardi, 2001 : 17).

De ces activités, résultent leur fonction d'élaboration des comportements et des communications entre les individus, c'est-à-dire leur aspect pratique et régulateur (Abric, 1994 ; 1989). Dans la même lignée Paty (2007) affirme que « la représentation sociale se construit au sein même des échanges interindividuels et constitue le produit et le processus d'une activité qui consiste à reconstituer le réel » pp.66 et se l'approprier. Il est question ici d'une forme de connaissance, d'information ou plus précisément de savoir subjectif qui est souvent partagé par les individus lors de leurs multiples échanges ou interactions. C'est ainsi qu'elle fournit un code commun à la communication, tout en distinguant les groupes sociaux entre eux (Jodelet, 1989).

Donc, approcher l'APC en tant qu'objet de représentations sociales, c'est exploiter la possibilité d'apprécier la construction des enseignants en tant qu'individus en tant que groupes à propos de cet objet, et de définir comment ils interagissent entre eux et avec l'objet en fonction des rapports de force et de sens qui existent entre eux. Cela apparaît alors crucial. Le repérage de cette vision du monde que ces acteurs portent en eux et utilisent pour agir, communiquer ou prendre position, est indispensable pour clarifier les déterminants des pratiques et attitudes que les enseignants du primaire développent autour de l'APC. Renvoyant à des systèmes d'appropriation et d'interprétation qui régissent notre relation au monde et aux autres, ce sont en effet les représentations sociales qui organisent les conduites et les communications sociales (Jodelet, 1989, Fraysse (2004 : 651) apportent des éclaircissements suivants « les représentations, véritables systèmes d'interprétation de l'environnement social, sont des modes spécifiques de connaissance du réel permettant aux individus d'agir et de communiquer ».

Pour cet auteur, l'individu interagit à partir des réalités qui ont le statut de représentation, c'est-à-dire par des axiomes qui théorisent une représentation du réel et qui établissent un lien entre cette représentation et l'objet représenté. À travers les travaux de Moscovici (1961), Stratilaki (2004 ; 22) considère aussi les représentations comme des manifestations sociales qui remplissent deux fonctions : « d'une part, celle de permettre de communiquer, en les dotant d'un code commun ». C'est toujours dans la suite des travaux de Moscovici (1961), que Jodelet (1989) définit les représentations sociales comme des savoirs sociaux dont la particularité est qu'ils sont pratiques, fonctionnels et structurants. Ils opèrent une action sur la communication et l'appropriation de l'environnement, qu'il soit « social, matériel et idéal ». Pour Abric (1994 : 13),

La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-codage de la réalité détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes.

Nous relevons donc sur la base des écrits quelques fonctions qui permettent aux représentations sociales de fournir des codes pour « lire » les réalités sociales. Elles déterminent, guident, orientent, justifient et prédisent les actions et attitudes des individus et des groupes à l'égard d'un objet donné (Abric, 1994).

2.1.2.2. Les fonctions des représentations sociales

Si les représentations sociales sont indispensables dans la dynamique et la régulation de rapports et pratiques sociales, c'est qu'elles répondent à quatre fonctions essentielles et fondamentales (Abric, 1994). La première fonction est celle de savoir. On l'appelle encore « fonction cognitive » (Paty, 2007 :11), elle est celle par laquelle les représentations sociales fournissent des indices pour expliquer la réalité (Béché, 2012). Cette réalité est commune aux membres d'un groupe. Comme type de connaissance de sens commun, elles permettent en effet aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée. C'est ce que Moscovici (1961) a expérimenté avec le concept de la « psychanalyse » qui était un concept non inscrit dans le champ cognitif des individus. Le concept du « SIDA » a été également expérimenté par d'autres auteurs. Ces différents travaux nous amènent donc à comprendre globalement que les représentations sociales sont ce qui permet aux sujets « d'intégrer des connaissances dans un cadre commun, assimilable et compréhensible pour eux en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent » (Abric, 1994).

Les représentations sociales ont également une fonction identitaire car elles donnent la possibilité de définir et protéger l'identité des individus et des groupes qui les partagent. C'est dans ce sens que Moscovici (1961 : 27) écrit que « les représentations sociales définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité du groupe ». Dans la même optique Jodelet (1989 : 18) parle « d'affiliation sociale ». Elle affirme donc que « partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité ». Les représentations sociales jouent aussi une fonction d'orientation des conduites, ce qui veut dire qu'elles guident les comportements et pratiques que les individus élaborent à l'égard d'un objet (Béché, 2012 : 126).

Elles constituent alors un « système de pré-codage de la réalité » et un « guide pour l'action » (Abric, 1994 : 16). La dernière fonction que jouent les représentations sociales dans la régulation des pratiques et communications sociales est justificatrice. Elles sont aussi essentielles dans la « compréhension des déterminants des comportements et des pratiques sociales » (Abric, 1994 : 18).

Les dimensions pratiques et régulatrices des représentations sociales ainsi présentées, sont ce qui par ailleurs fait que cette notion innove par rapport aux autres phénomènes cognitifs ou psychologiques (Jodelet, 1989). Ces représentations mettent en rapport processus symboliques et pratiques, construisant ainsi des significations à des fins pratiques (Béché, 2012). Elles facilitent donc l'anticipation sur les comportements et gestes d'appropriation vis-à-vis d'un objet, en analysant toutes les informations le concernant en vue de rendre plus conforme aux attentes de l'individu.

Weil-Passina, Rabardel et Dubois (1993) conçoivent les représentations comme à la fois « des processus actifs de prise de conscience et d'appropriation des situations dans lesquelles les individus sont impliqués, et des produits, résultats de leur conduite ». Son étude permet alors « de comprendre comment les groupes s'approprient » un objet donné (Roussiau et Bonadi, 2001). La fonctionnalité des représentations est donc en jeu dans les comportement et actions que les sujets développent dans l'appropriation de leur environnement (Beché, 2012). Faire une prédiction comportementale et actes d'appropriation, demande dès lors une étude précise des représentations, notamment à travers l'examen de leur contenu et de leur organisation en noyau central et système périphérique.

2.1.3. La théorie du noyau central

C'est à partir des recherches expérimentales réalisées portant notamment sur la structure des représentations et sur les conditions de transformation d'une représentation qu'on mettra sur pieds la théorie du noyau central. Selon cette théorie (Abric, 1994 ; Flament, 1994 ; Guimeli, 1999), les éléments constitutifs d'une représentation sociale sont structurés et hiérarchisés.

2.1.3.1. L'organisation et la hiérarchisation du contenu d'une représentation sociale.

L'approche structuraliste mise en exergue par Abric (1998) permet de connaître les éléments sur lesquels sont basées les représentations. Flament (1994 : 37) définit la représentation sociale comme un « un ensemble organisé de cognitions partagées par les

membres d'une population ». La même thèse est développée par Abric (1996 : 11) qui l'assimile à un « ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet ». Ces croyances, opinions, préjugés, attitudes, jugements et informations ne sont pas isolés les uns des autres. Ils n'ont pas la même envergure et la même sollicitude, car certains éléments prédominent que d'autres. Nous retenons donc que l'ensemble constitué de ces éléments est organisé, structuré et hiérarchisé. C'est cette position soutenue par Abric (1994 : 19) « les éléments constitutifs d'une représentation sont hiérarchisées, affectés d'une pondération et ils entretiennent entre eux des relations qui en déterminent la signification, et la place qu'ils occupent dans le système représentationnel ».

La particularité des connaissances formées dans les représentations sociales résulte du fait que les connaissances sont considérées comme « des ensembles sociocognitifs, organisés de manière spécifique et régis par des règles de fonctionnement qui leur sont propres » (Abric, 1994 : 8). Avec plus de précision, nous dirons que la représentation sociale est constituée d'éléments organisés autour d'un noyau central qui est « l'élément générateur, organisateur et stabilisateur de la représentation » (Abric, 1984). C'est celui qui résiste le plus au changement (Noumbissie, 2013). Il joue ainsi « un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet » (Abric, 1987 : 65). À côté du noyau central, nous avons également les éléments périphériques.

Les éléments périphériques : c'est un ensemble d'éléments instables organisés d'informations qui facilitent les descriptions des situations (Flament, 1987). Ce sont des éléments moins centraux de la représentation sociale. Ils jouent néanmoins deux rôles essentiels : celui de décryptage de la réalité, et celui de tampon (Noumbissie, 2013). Dès lors, étudier une représentation sociale, c'est rendre compte non seulement de son contenu, mais également de sa structuration, c'est-à-dire des modalités qui gouvernent son organisation (Béché, 2013). C'est dans le même sens que Abric (1994 : 8) souligne également « l'analyse d'une représentation, la compréhension de son fonctionnement nécessitent (...) obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure ». Mais, « déterminer simplement le contenu d'une représentation sociale ne suffit pas à la connaître, la spécifier. C'est l'organisation de ce contenu qui est essentielle » (idem, p. 22). En d'autres termes, « la compréhension des mécanismes des représentations dans les pratiques sociales suppose (.....) que soit connue l'organisation interne de la représentation » (idem, p. 8).

La place du noyau centrale dans cette théorie est vraiment importante. Il est considéré comme « un sous-ensemble de la représentation, composé d'un ou de quelques éléments dont l'absence déstructurerait la représentation ou lui donnerait une signification complètement différente » (Abric, 1994 : 73).

2.1.3.2. Déterminer le noyau central d'une représentation sociale

Pour déterminer le noyau central d'une représentation, on peut adopter une approche non seulement quantitative mais aussi qualitative (Vergès, 1992). Autrement dit, en dehors de la présence quantitative d'un élément dans le système représentationnel, il s'agit aussi de s'intéresser au versant qualitatif c'est-à-dire au « fait qu'il donne sa signification à la représentation » (Lo Monaco et Lheureux, 2007 : 59). L'un des facteurs qualitatifs le plus souvent étudié, est l'importance des items représentationnels pour les sujets (Béché, 2013).

C'est pour cette raison que pour rendre compte de l'organisation centrale de la représentation sociale de l'APC chez les enseignants de l'école Publique Pilote de Yaoundé, nous avons opté pour la technique du réseau d'association (De Rosa, 2003). La particularité de cette technique est qu'elle identifie certains aspects sémantiques et évaluatifs inhérents à une représentation particulière (Moscovici, 2000). Ici, cette méthode analyse la structure, le contenu et la polarité du champ sémantique. Le noyau est donc concret, imagé et cohérent. Il est considéré comme un sous ensemble de la représentation constituée d'un ou de quelques éléments donc l'absence déstructurait ou donnerait une signification radicalement différente à la représentation dans son ensemble. Pour cela il assume deux principales fonctions : génératrice et organisatrice (Béché, 2013).

2.1.3.3. Les fonctions génératrices et organisatrices du noyau central

La fonction génératrice du noyau central est sa capacité « à déterminer la signification des autres éléments de représentation » (Abric, 1994 : 23). Selon ce chercheur, la signification de la représentation est donnée par les éléments du noyau. Il est donc à l'origine des autres éléments, et c'est par lui que ces derniers peuvent signifier et se transformer (Béché, 2013).

Sa fonction organisatrice quant à elle est sa capacité de déterminer « la nature des liens entre eux les éléments de la représentations » (idem, p. 22). Il est un élément stable de la représentation, et c'est autour de lui que les autres éléments de la représentation s'organisent. On comprend donc que si le noyau central apparait ainsi comme l'élément fondamental de la représentation sociale, les éléments périphériques y tiennent aussi une place essentielle.

2.1.3.4. Les éléments périphériques et ses fonctions

Ce sont des éléments moins centraux de la représentation sociale. Ils jouent néanmoins deux rôles essentiels : celui de décryptage de la réalité, et celui de tampon. Mais en effet, ce système est en relation directe avec le système central. Abric (1994 : 27) précise ceci à propos de ces éléments : « Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances (...) Ils constituent (...) l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation ». Ils sont considérés comme la partie la plus accessible, la plus vivante et la plus concrète d'une représentation sociale (Abric, 1993 ; 1994). Ils jouent également le rôle protecteur et fortifie également l'appropriation de l'objet de la représentation.

Les éléments périphériques jouent également la fonction de régulation qui favorise l'adaptation de la représentation aux dynamiques d'un contexte donné. Face la stabilité du noyau central, ils constituent l'aspect mouvant et dynamique du système représentationnel. Chez Flament (1994), il s'agit de la fonction de personnalisation des représentations. Dans l'examen de la dynamique d'appropriation de l'APC par les enseignants de l'école Pilote de Yaoundé par exemple, cette fonction permet aux éléments périphériques d'indiquer quelles formes cette dynamique prend en fonction des divers contextes de sociabilités de ces usagers. Ces éléments permettent ainsi de rendre compte de l'appropriation individuelle de l'objet et du contexte dans lequel elle se construit. Plus sensibles aux effets contextuels en effet, ils permettent l'intégration des variations individuelles liées à l'histoire des sujets dans la représentation (Rateau, 2004).

2.1.3.5. Méthode d'étude des représentations sociales : l'accès au contenu représentationnel

De nombreux travaux se sont penchés sur la nécessité de disposer d'outils méthodologiques aptes à saisir les représentations sociales (Abric, 1994, 2003 ; Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992 ; Flament, 1994 ; Guimelli, 1999 ; Guimelli & Rouquette, 1992 ; Moliner, 1988, 1989 ; Moliner, Rateau & Cohen-Scali, 2002 ; Rouquette & Rateau, 1998 ; Vergès, 1992). Cependant nous ne présenterons ici que celle dont nous avons fait usage dans les recherches présentées par la suite et qui permet d'accéder au contenu représentationnel.

Il s'agit de la méthode d'association libre, elle a été développée par Vergès (1992). En effet, cette méthode d'analyse de contenu consiste à demander au sujet d'associer un certain

nombre de mots (le plus souvent entre 3 et 5) à un indicateur (l'objet de représentation). Dans le cadre de notre étude, on pose aux enseignants une question du type « quels sont les 3 mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit quand on vous dit APC ». Deux indicateurs sont pris en compte, la fréquence d'apparition du mot qui traduit sa saillance dans le champ représentationnel et son rang dans la suite associative qui pourrait être interprétée comme un indicateur de l'importance de l'élément pour les sujets.

Cependant, Abric (2003) et Vergès (1992) soulignent que si le rang auquel le mot apparaît peut-être un critère de prototypicalité, il n'en est pas pour autant un critère d'importance. Il est donc question de savoir que cette phase est insuffisante dans l'analyse des représentations sociales. Pour cette raison, Abric (2003) propose d'ajouter à la phase d'association verbale, une phase de hiérarchisation. On parle alors de méthode « d'évocations hiérarchisées ». La phase de hiérarchisation consiste à demander au sujet de classer les mots associés à l'inducteur en phase 1 en fonction de leur importance pour définir l'objet d'étude. On obtient de fait, comme deuxième indicateur, le score d'importance accordée par les sujets aux items évoqués. Pour avoir de plus amples explications, il est possible de croiser les deux informations recueillies dans un tableau à quatre cases.

Selon Abric (2003, p. 63), étant donné le « rôle qu'il joue dans la représentation, un élément central a toutes les chances d'être très présent dans les verbalisations des sujets. Sa fréquence d'apparition (sa "saillance") est donc un indicateur de centralité à condition de la compléter par une information plus qualitative, ici l'importance que le sujet lui accorde ». Cette méthode permet donc à la fois de recueillir un corpus d'éléments qui compose la représentation et de poser des hypothèses en termes de structure.

La méthode d'évocations hiérarchisées présente l'avantage majeur d'accéder rapidement à un corpus riche d'éléments représentationnels. De plus, elle paraît comme très simple aux sujets et leur laisse une certaine liberté dans la mesure où ils n'ont pas à répondre dans des cases préconstruites. Cependant, Guimelli et Deschamps (2000) soulignent que cette liberté peut amener l'individu à choisir les éléments qu'il va exprimer. Selon les auteurs « les premiers mots qui viennent à l'esprit des sujets [...] ne sont pas forcément les premiers mots qui seront exprimés » (Guimelli & Deschamps, 2000, p. 45). Les auteurs relèvent deux raisons principales à cette sélection. D'une part, les réponses peuvent apparaître aux sujets comme trop en lien avec leur histoire personnelle, le vécu qui leur est propre et donc peu pertinentes dans une enquête sur la pensée commune. D'autre part, les réponses peuvent apparaître aux sujets comme

contradictoires avec les normes sociales, l'expression de ces éléments pourrait alors entacher leur image sociale. Les travaux menés par Donovan, Dwight et Hurtz (2003) corroborent d'ailleurs cette remarque. Selon eux, un sujet sur deux donnerait de fausses réponses à un questionnaire dans l'intention de se faire bien voir.

Ce constat de Guimelli et Deschamps (2000) a donné lieu à un développement théorique sur lequel nous allons désormais nous centrer.

2.1.3.6. La zone muette des représentations sociales.

Guimelli (1999) a été le premier à poser l'hypothèse selon laquelle, lors d'une enquête par questionnaire, les participants n'expriment pas toujours l'ensemble des éléments qui constituent les représentations qu'ils ont d'un objet social. Guimelli (1999) utilise alors le terme de « Zone Muette » pour définir ces éléments « masqués » par les sujets. Dès le départ, l'hypothèse de la zone muette peut être rattachée à la notion de « schèmes dormants », également développée par Guimelli (1999). L'auteur propose que, dans certaines situations, des éléments du champ représentationnel seraient « non activés ». Partant, Abric (2003) considère qu'il existe deux types d'éléments dormants dans une représentation sociale. D'un côté, ceux qui sont non activés parce qu'ils sont non pertinents dans le contexte, de l'autre ceux qui sont non activés parce qu'ils sont non exprimables au regard des normes dominantes dans la situation.

On peut, d'ores et déjà, dire que les premiers éléments font l'objet d'un « masquage » involontaire. Le système cognitif de l'individu ne fait pas le lien entre l'élément, l'objet et le contexte de réponse. Alors que les seconds font l'objet d'un masquage volontaire. L'élément est en fait activé dans l'univers cognitif du sujet mais volontairement non exprimé. D'après Abric (2003, p. 75), ce sont eux qui constituent la véritable zone muette, « la partie non-légitime de la représentation ». Dans le cadre des recherches sur la zone muette des représentations sociales, ce sont évidemment sur ces derniers que va se porter l'intérêt des chercheurs. On doit à Guimelli et Deschamps (2000) la première étude visant à mettre clairement en avant ces phénomènes.

2.1.3.7. Implication de l'appropriation structurale de la représentation sociale dans l'étude de l'appropriation de l'APC.

Dans la saisie de l'appropriation d'une innovation pédagogique qu'est l'APC, la théorie du noyau central est intéressante à plus d'un titre. Elle permet d'un côté d'avoir une idée sur ce

qui fait l'appropriation de cet objet, c'est-à-dire son contenu et, de l'autre côté d'aider à cerner, non pas son organisation à la manière des représentations sociales, mais ses orientations, autrement dit l'importance de ses différentes dimensions les unes par rapport aux autres.

Approcher l'APC en tant qu'objet de représentations sociales, c'est alors exploiter la possibilité d'apprécier le processus de sa reconstruction et de son appropriation chez les enseignants usagers. C'est aussi l'occasion de définir comment ceux-ci interagissent entre eux et avec cette nouvelle approche. En étudiant le noyau central de la représentation sociale de l'APC dans ce contexte, il est également aisé de cerner la dimension sous laquelle son appropriation apparaît le plus. En d'autres termes, il est possible de saisir les principales modalités de son appropriation, c'est à dire la vision ou l'angle sous lequel il est le plus vu, perçu, utilisé et approprié par ses utilisateurs. Cette démarche est alors fondamentale non seulement pour comprendre les représentations qui s'y développent, mais aussi pour cerner les orientations sous lesquelles son appropriation par les enseignants de l'école publique de Yaoundé apparaît. En tant qu'élément central, il est ce qui donne à cette appropriation une évidence et une existence, une substance et une vie.

Nous pouvons donc retenir qu'étudier les représentations sociales de l'APC par les enseignants de l'école Publique de Yaoundé, c'est comprendre « les modalités de connaissance particulière » (Jodelet, 1989 : 365) qu'ils véhiculent et partagent autour de cet objet. En tant que « système d'interprétation » (Abric, 1994 : 12), ces représentations peuvent être un indicateur pertinent de l'appropriation qu'ils font de cette approche innovatrice. Elles sont alors capables de renseigner sur ses contenus, formes, orientations et dimensions, et de dire comment s'opère et progresse l'intégration créatrice des approches pédagogiques dans le vécu de ces enseignants. Elles sont aussi susceptibles de traduire les formes individuelles et collectives des façons dont ils s'approprient l'APC. C'est d'ailleurs pour mettre en évidence ces différenciations représentationnelles autour de l'APC que nous avons aussi retenu la théorie des principes organisateurs (Clémence, 1995 ; Clémence et al. 1994 ; Doise, 1982 : 1986 ; 1990 ; 1992 ; Doise et al. 1994 ; Doise et Palmonari, 1986). Cette théorie soutient notamment que les représentations sociales renvoient non pas à des processus consensuels, mais à des principes organisateurs des différences entre des prises de position individuelles.

2.1.4. La théorie des principes organisateurs

Contrairement à la théorie du noyau central qui met l'accent sur l'organisation de la représentation sociale, la théorie des principes organisateurs laisse plus de place aux variations

individuelles (Clémence et al. 1992 ; Doise et al. 1992). Elle insiste sur les principes qui organisent ces prises de position, même si elle reconnaît toutefois que des instances sont partagées entre individus (Béché, 2013).

Certains auteurs à l’instar de Doise et al (1992) reconnaissent que l’étape importante de toute étude sur les représentations sociales est la détermination de leur contenu. Dans ce travail, la mise en évidence de ces principes organisateurs et de leurs encrages permettra ainsi de saisir pourquoi certains groupes d’apprenants se distinguent ou se rapprochent d’autres catégories, en regard de la représentation et de l’appropriation de l’APC. Cela pourra aider à donner un sens aux différences individuelles et à les rattacher aux réalités collectives qui les produisent.

La théorie des principes organisateurs sera donc susceptible d’explicitier ce qui organise les attitudes, opinions, croyances des enseignants autour de l’objet APC et les enjeux communs qui s’y rapportent. Elle permettra aussi d’identifier quels sont les encrages de ces éléments représentationnels (Tremblay, 2005) et ainsi de dire comment l’appropriation de l’APC par les enseignants s’enracine dans les considérations sociales et scolaires, économiques et politiques. Par conséquent, nous nous proposons de suivre cette démarche qui indique que toute exhaustive d’une représentation sociale « devrait mettre à jour un savoir commun, des principes organisateurs de prises de position individuelles par rapport aux points de repère fournis par ce savoir commun, et les encrages de ses positions dans les réalités socio-psychologiques » (Clémence, 1994 : 124).

Les représentations sociales peuvent être considérées comme à la fois consensuelles et marquées par les différences individuelles (Lefebvre, 2006). Chacune de ces théories explore en fait une dimension spécifique du phénomène représentationnel (Tremblay, 2005). Dans notre contexte, la démarche utilisée permet d’explorer l’appropriation de l’APC par les enseignants de l’école Publique Pilote de Yaoundé dans toutes ses dimensions et orientations. Trois opérations complémentaires seront donc effectuées : mise en évidence d’un savoir commun ou collectivement partagé par ces élèves, détermination des principes organisateurs de leurs prises de position individuelles autour de l’APC et analyse de ces positions dans des réalités socio-psychologiques. Comme on le voit, cette démarche correspond effectivement à la méthode que Clémence et al (1994) préconisent pour étudier les représentations sociales. En combinant donc ces deux approches, nous serons en mesure de saisir plus finement la dynamique et le mécanisme d’appropriation de l’APC chez les enseignants de l’école Publique Pilote de Yaoundé.

Conclusion

Cette partie qui porte sur le cadre théorique de notre étude nous a permis d'apporter des clarifications autour de notre thème, de formuler notre question de recherche et d'élaborer notre hypothèse de recherche. La suite de ce travail portera sur la définition de la méthodologie et des outils permettant de vérifier notre hypothèse de recherches sus-présentées.

DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

INTRODUCTION

Après la formulation de notre hypothèse, il est utile de les tester sur un échantillon suivant une démarche scientifique appropriée. Cette partie intitulée cadre opératoire ou méthodologique nous permettra de mettre sur pieds nos outils d'analyse, de les présenter dans l'optique de vérifier notre hypothèse de recherche. Ce cadre est subdivisé en deux chapitres : la méthodologie d'une part, la présentation, l'analyse, l'interprétation, et la discussion générale des résultats d'autres parts.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

INTRODUCTION

Dans ce chapitre portant sur la méthodologie, nous essayerons de présenter dans un premier temps le type de notre étude, ensuite la population, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, les outils de collecte des données et enfin le déroulement de notre recherche. Il est donc question d'une manière résumée d'explicitier la méthodologie qui a orienté cette recherche car une bonne assise méthodologique est un préalable pour le succès d'un travail de recherche. Il convient de ce fait de préciser en définitive en quoi la méthodologie mise en œuvre aidera à progresser dans l'étude des représentations sociales de l'approche par les compétences chez les enseignants.

3.1. TYPE DE L'ETUDE

Étymologiquement, le mot méthodologie est composé de trois syllabes : méto (après, qui suit), odos (chemin, voie, moyen) et logos (étude). Ce qui laisse donc penser que la méthodologie est un ensemble composé de méthodes permettant d'atteindre un objectif scientifique. La méthodologie peut être également considérée comme l'ensemble de techniques, stratégies et méthodes mobilisées par le chercheur pour mener une étude. Elle exprime en effet l'ensemble des moyens mis en exergue pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre comptes des résultats.

Pour cette étude, nous croisons plusieurs techniques en fonction des possibilités du terrain, des exigences, des contraintes et de la disponibilité des personnes. Notre démarche méthodologique emprunte tantôt la technique d'entretien qualitatif, la technique d'enquête quantitative. La technique d'entretien qualitatif a été possible grâce à la création d'un cadre d'échange avec nos interlocuteurs dans l'optique de parcourir leurs univers des croyances, des connaissances, des représentations, des préjugés vis-à-vis de l'APC.

Nous avons fait recours à l'entretien directif permettant avec le croisement de la verbalisation et de l'explication, de produire des savoirs et savoirs faire nécessaires pour la construction d'un questionnaire en rapport avec les représentations sociales. Il convient de préciser que la technique de collecte de données est primordiale dans une recherche de type interprétatif (Gautier, 2009).

Pour Grawitz (2001, citée par Boutin, 2011, p. 24) : « L'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. ». L'accent est mis dans la relation de face à face entre le chercheur et le sujet dans l'optique de récolter les matériaux nécessaires pour la suite du travail.

En recherche qualitative, l'entretien permet de recueillir des informations pouvant conduire à comprendre un événement ou un problème vécu par les participants (Fortun, 2010). C'est pour cela que cette première collecte de données s'est faite dans un établissement d'éducation primaire du sous-système francophone de la ville de Foumban, chef-lieu du département du Noun, Région de l'Ouest. Il s'agit plus précisément de l'école Publique d'Application du centre Groupe 2B.

Le choix de cette institution scolaire se justifie tout d'abord par notre objet d'étude qu'est l'approche par les compétences qui nous oblige à travailler au primaire. Par le choix également de cette école a été orienté par son accès, elle est située en plein centre urbain de la ville de Foumban. Cet établissement offre un cycle d'étude complet partant de la SIL au CM2. Il a été préférable de travailler sur un établissement public dans une zone où l'éducation tarde à véritablement entrer dans la culture des populations. Cette première descente sur le terrain s'est déroulée pendant le mois de novembre.

La technique de l'enquête quantitative contrairement à celle évoquée plus haut, aura comme instrument principal le questionnaire. Il est question pour nous de remettre des questionnaires bien structurés aux enseignants des écoles primaires de Yaoundé 6. Ce questionnaire nous permet de récolter les données de terrain qui structurent les représentations sociales de tous les acteurs sélectionnés. Notre questionnaire est structuré de la manière suivante :

Le questionnaire de caractérisation

C'est dans la deuxième partie de notre instrument de collecte de données qu'on retrouve le questionnaire de caractérisation. L'objectif de ce questionnaire est de vérifier l'hypothèse de l'existence d'une hiérarchisation collective des thèmes de notre enquête. Ce questionnaire cherche à sélectionner les éléments qui ont une forte « saillance », ceux qui émergent quand on représente l'objet. Il s'agit de situer les thèmes selon leur plus ou moins grande proximité à

l'objet étudié (Vergés, 2001). Cet outil va nous permettre de mettre en évidence l'idée qui domine quand l'enseignant se représente l'APC.

Le questionnaire de mise en cause.

Cette dernière partie est composée d'une quinzaine d'items ou propositions concernant l'APC où les participants expriment leur opinion en utilisant une échelle. Il s'agit d'amener les enseignants à structurer leurs connaissances autour du concept « APC ». Car nombreux parmi ces enseignants n'ont pas suivi une formation adéquate pour la pratique pédagogique de cette approche d'enseignement. De ce fait, ils sont également des acteurs principaux de cette méthode y compris aussi les élèves.

La recherche quantitative s'est déroulée durant le mois de janvier et février dans la région du Centre au Cameroun. Au total 40 personnes ont participé à l'enquête. Nous avons donc enregistré 34 participants de sexe féminin et 6 participants de sexe masculin.

Rappelons que dans le cadre de notre stage, nous avons mené des échanges individuels et des entretiens de groupe pour comprendre le sens que les enseignants attribuent à l'approche par les compétences et les représentations sociales qui traversent leurs esprits et leurs discours. L'objectif ici fut d'écouter les chevaliers de la craie qui parlaient de leurs formations, de leur parcours scolaire, de leur expérience afin de connaître et de discuter de quelques concepts en rapport avec l'APC émis dans la littérature.

Comme nous avons mentionné plus haut, l'entretien est un échange entre deux ou plusieurs personnes portant sur un thème précis. C'est souvent au cours de ses interactions qu'on identifie parfois certains comportements ou attitudes qui accompagnent la pratique. Les entrevues de groupe ont aussi permis d'identifier les attitudes, les conceptions et les représentations sociales partagées (Van der Maren, 2004). Les enseignants présents n'étaient pas seulement réticents face à l'APC, ils affichaient aussi d'autres comportements.

Ces échanges se sont déroulés dans les salles de classes où nous étions tous assis autour de la directrice de l'école après le carrefour pédagogique. L'échange portait toujours d'une question sur les problèmes en rapport avec l'implémentation de l'APC dans le système éducatif Camerounais. Pour l'entrevue à l'Ecole Publique d'Eoug-Ebe, nous avons eu la participation de 8 enseignantes.

3.2. POPULATION

Les données recueillies, analysées et interprétées dans cette étude sont obtenues principalement de deux catégories d'individus :

- Les enseignants du primaire formés dans les ENIEG et titulaires du CAPIEMP car ils sont les principaux acteurs concernés par la mise en application de l'APC dans les salles de classe ;
- Les animateurs pédagogiques car ils sont chargés de la formation continue des enseignants et s'assurent que la nouvelle approche est implémentée dans les salles de classe.

3.2.1. Les enseignants du primaire

Les enseignants qui ont répondu aux questionnaires sur l'appropriation et la mise en œuvre de l'APC viennent des écoles publiques de la région du Centre et du département de Mfoundi. Ces écoles sont réparties dans l'arrondissement Yaoundé 6. Il convient de préciser que quarante enseignants constituaient notre échantillon de recherche.

3.2.2. Les animateurs pédagogiques.

Les animateurs pédagogiques interviewés sont des enseignants chevronnés qui ont aussi pour mission d'animer les activités pédagogiques dans leurs établissements respectifs et exerçants dans la région du Centre. Ce sont des enseignants ayant montré leur mérite, car avant d'être nommés à ce poste, ils doivent justifier d'une bonne expérience dans la salle de classe comme enseignant. Nous avons eu au total trois animateurs pédagogiques dans le cadre de cette étude.

3.2.3. Critères de sélection des sujets.

En dehors des caractéristiques présentées plus haut, plusieurs autres critères ont défini le choix de la population de cette étude. Pour les chargés de classe, il fallait être titulaire d'un CAPIEMP et être en service dans une école publique de l'arrondissement de Yaoundé 6. Quant aux animateurs pédagogiques, le critère principal était d'être titulaire d'une licence en sciences de l'éducation.

3.3. ECHANTILLON ET TECHNIQUES D'ECHANTILLONNAGES

Il est question de décrire les techniques d'échantillonnages qui ont permis de sélectionner notre échantillon.

3.3.1. Technique d'échantillonnage

Notre échantillon a été sélectionné par la technique d'échantillonnage en grappes notamment par deux tirages successifs, aléatoires simples. Cette technique a été choisie pour plusieurs raisons, d'abord les éléments de notre population se présentent en plusieurs groupes (arrondissements) ayant chacun plusieurs sous-groupes (écoles publiques et privées). Etant donné que ces différents sous-groupes sont dispersés, l'échantillonnage en grappes permet de construire un échantillon probabiliste et représentatif tout en offrant un avantage économique. Ainsi nous avons procédé par deux tirages aléatoires simples successifs.

Dans le premier tirage, nous avons étiqueté les 7 arrondissements du département de Mfoundi par des numéros allant de 1 à 7. Introduis dans une urne, nous avons tiré un arrondissement pour notre étude. Ainsi le numéro 6 a été tiré représentant l'arrondissement Yaoundé 6 qui a pour chef-lieu le quartier Biyem-Assi

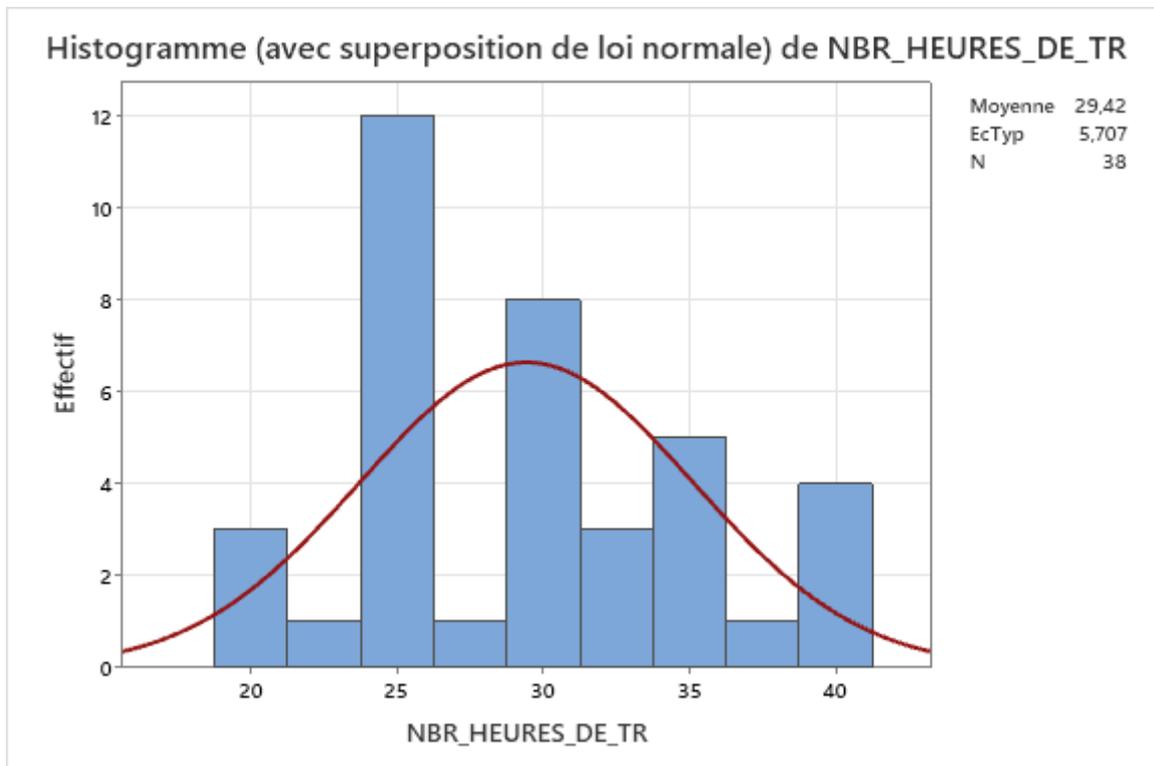
Pour choisir les établissements dans les deux arrondissements sélectionnés, nous avons effectué un deuxième tirage. Ici, nous avons étiquetés toutes les écoles que comptent l'arrondissement de Yaoundé 6 choisis par des numéros allant de 1 à 62 nous avons par la suite choisi les deux premiers qui correspondaient aux établissements présentés dans le tableau N° 4 ci-dessous

3.3.2. Échantillon

Notre échantillon est constitué de quarante instituteurs des deux sexes, titulaires de CAPIEMP. Il s'agit des enseignants répartis dans les tableaux et graphiques suivants :

Graphique 1: Statistiques de nombre d'heures de travail prévues par semaine.

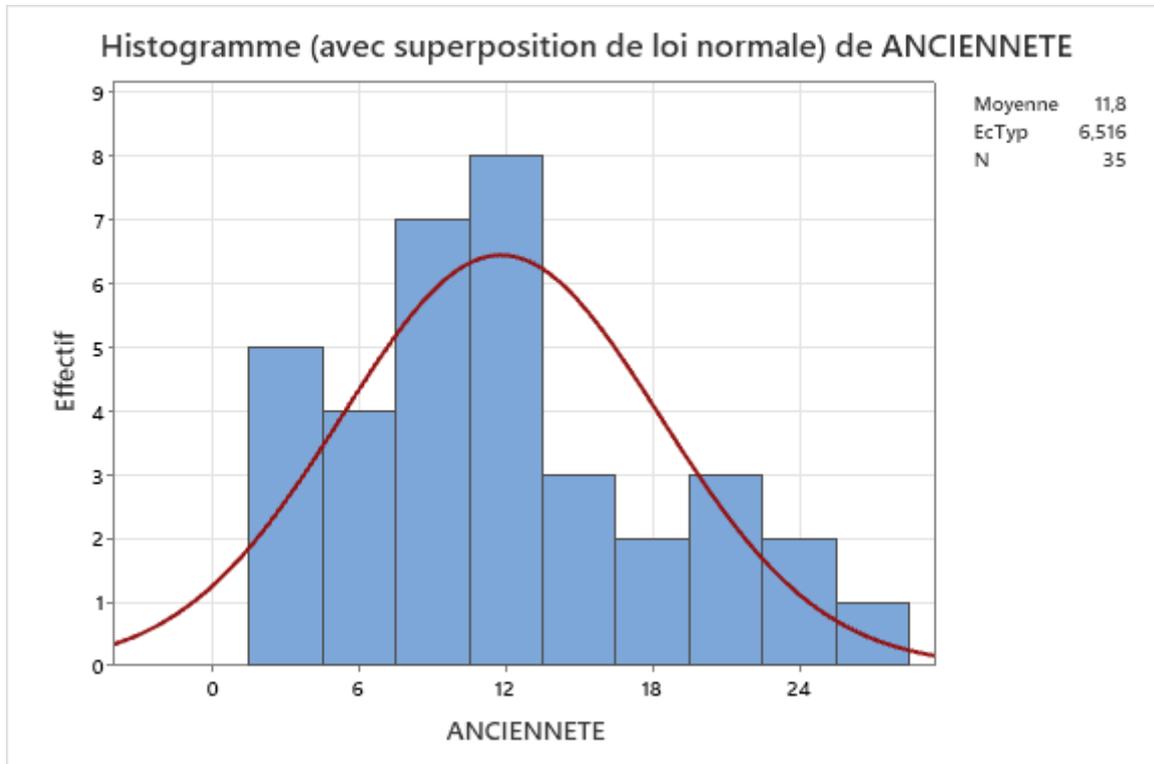
Variable	N	N*	Moyenne	EcTyp	Minimum	Maximum
NBR_HEURES_DE_TR	38	4	29,421	5,707	20,000	40,000



Le tableau ci-dessus renseigne sur le nombre d'heures hebdomadaire de travail. L'échantillon présente 3 enseignants qui ont un nombre d'heure égale à 20,4 enseignants couvrent 40 heures par semaine. Pour une moyenne de 29,42 et un écart type de 5,707.

Graphique 2: Statistiques descriptives : ANCIENNETE

Variable	N	N*	Moyenne	EcTyp	Minimum	Maximum
ANCIENNETE	35	7	11,80	6,52	2,00	28,00



Le graphe ci-dessus présente des fréquences selon l'ancienneté sur le terrain depuis l'obtention du CAPIEMP. Les informations suivantes apparaissent : chacun des participants a au moins cinq (05) ans d'ancienneté sur le terrain, ce qui suppose une certaine maîtrise de l'APC car ces enseignants ont eu la possibilité de recevoir l'enseignement selon cette approche dans les écoles de formation. En outre, bon nombre des participants dans cette enquête dispose d'une ancienneté d'au plus sept (07) ans sur le terrain.

Tableau 1: Sexe

	Dénombrement	Pourcentage	%Cum
Femme	34	85,00	85,00
Homme	6	15,00	100,00
N=	40		
*=	2		

Le tableau ci-dessus renseigne sur le sexe des participants. L'échantillon est majoritairement composé de femmes, soit 34 femmes (85 %) et 6 hommes (15%). Les professions de l'éducation des écoles sélectionnées sont à prédominance féminine. Observons par ailleurs que 2 participants n'ont pas renseigné sur leur sexe.

Tableau 2: Situation matrimoniale

SITUATION_MAT	Dénombrement	Pourcentage	%Cum
Célibataire	15	35,71	35,71
Divorcé(e)	1	2,38	38,10
Marié	22	52,38	90,48
Union libre	3	7,14	97,62
Veuf(ve)	1	2,38	100,00
N=	42		

Il ressort de l'examen de ce tableau que 35,71% de nos répondants sont célibataires et 52,38% sont des mariés. Ceux qui sont dans l'union libre représentent 7,14% et 2,8% de veuf.

Tableau 3: Niveau d'étude

NV_ETUDE	Dénombrement	Pourcentage	%Cum
BAC	17	41,46	41,46
BAC+3(Licence)	6	14,63	56,10
BAC+4(Maîtrise)	1	2,44	58,54
BAC+5(Master 2/ DEA)	2	4,88	63,41
BAC+8(Doctorat)	1	2,44	65,85
CAP/BEPC	14	34,15	100,00
N=	41		
*=	1		

L'examen de ce tableau montre que 41,46% de répondants sont titulaires de BACC, 34,15% ont pour diplôme académiques le BEPC. On observe que moins de 30% de cet échantillon total ont un BACC+. C'est ce qui justifie la maîtrise de l'objet d'étude par certains.

Tableau 4: Type de contrat

TYPE_CONTRAT	Dénombrement	Pourcentage	%Cum
Contractuel	19	47,50	47,50
Fonctionnaire	17	42,50	90,00
Vacataire	4	10,00	100,00
N=	40		
*=	2		

L'examen de ce tableau montre 90% de répondants (Contractuel & Fonctionnaire) et 10% de personnels vacataires. On peut à travers ces données statistiques penser que ses enseignants bénéficient des différentes formations continues organisées à travers les différents séminaires de formations. Ceci sous réserve du fait que les 17 fonctionnaires n'aient pas reçus des formations à l'ENIEG.

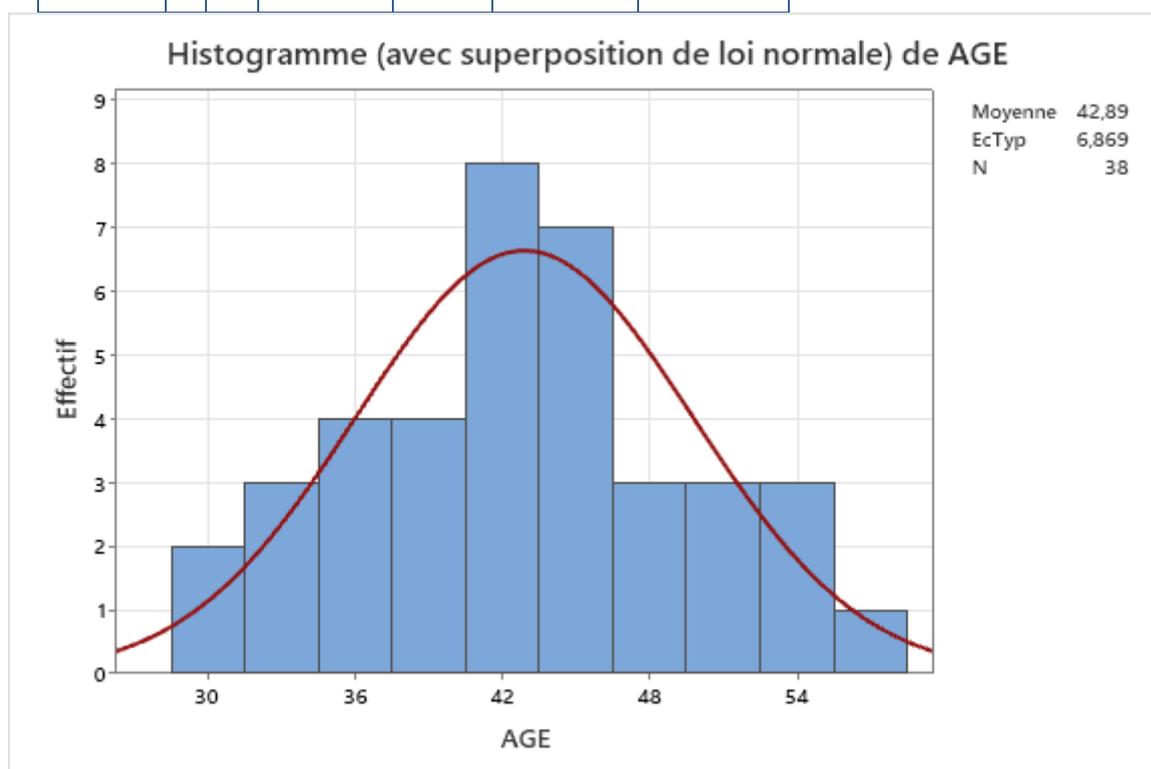
Tableau 5: type d'établissement.

TYPE_ETABL	Dénombrement	Pourcentage	%Cum
14	1	2,56	2,56
25	1	2,56	5,13
Parapublic	1	2,56	7,69
Privé	2	5,13	12,82
Public	34	87,18	100,00
N=	39		
*=	3		

L'examen de tableau montre 87% de répondants exerçant dans le secteur Public et 5,13% dans le secteur Privée.

Graphique 3: Statistiques descriptives : AGE

Variable	N	N*	Moyenne	EcTyp	Minimum	Maximum
AGE	38	4	42,89	6,87	30,00	58,00



Il ressort de ce graphe que l'âge de répondant varie entre 30 et 54 ans. Cette moyenne d'âge se situe entre 42,49, avec un écart type de 6,869 pour un effectif de 38 répondants.

3.4. PRESENTATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES

Pour collecter les données de cette étude, nous avons utilisé le sondage et un questionnaire de 30 items constitué de trois principales parties (Annexe 1).

a. Le sondage

Le contenu d'une représentation sociale est constitué de trois types d'éléments ; les opinions, les attitudes et les stéréotypes (Moscovici, 1976). Le sondage ne permet pas simplement de manipuler mais de connaître l'opinion à un moment précis. L'opinion exprime la représentation sociale par les jugements proférés à son sujet. Une bonne étude de l'opinion se fait à travers les questionnaires d'opinion, les sondages et les panels. À partir de l'analyse statistique des thèmes et des mots, on recherche la visée évaluative. La rationalité est l'élément caractéristique de l'opinion. L'objectif du sondage est donc de déterminer la répartition des opinions sur la question de l'APC. Cette étape apparaît de ce fait important dans le cadre de notre étude

b. Questionnaire

- Profil sociodémographique (sexe, âge, situation matrimoniale, niveau d'étude...).
- Questionnaire d'association libre

Le questionnaire d'associations libres a été utilisé comme première question dans notre questionnaire. Cette méthode consiste à demander au sujet à partir d'un mot inducteur (ou d'une expression) de produire tous les mots lui venant spontanément à l'esprit (Gaymard, 2013).

- Le questionnaire de caractérisation

Ce questionnaire est utilisé dans la deuxième question de notre questionnaire. Précisons que Flament est celui qui réintroduisait le questionnaire de caractérisation dans l'étude des représentations sociales. L'objectif pour lui était de vérifier l'hypothèse de l'existence d'une hiérarchisation collective des thèmes d'une enquête. Ce questionnaire cherche à sélectionner les éléments qui ont une forte « saillance », ceux qui émergent quand on représente l'objet. Il s'agit de situer les thèmes selon leur grande proximité à l'objet étudié (Vergés, 2001). Cet outil va nous permettre de mettre en évidence l'idée qui domine quand l'enseignant se représente l'APC

Cette dernière partie est composée d'une quinzaine d'items ou propositions concernant l'APC où les participants pourront exprimer leur opinion en utilisant une échelle.

3.5. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Pour la validité interne de notre questionnaire, une étude pilote a été réalisée sur 14 participants. Tous étaient des enseignants à l'école publique d'application (EPPA) de Foumban. Il était donc question pour eux de répondre aux questionnaires et émettre leur avis sur la formulation des items. Ces enseignants avaient donc rempli les questionnaires et dans la même occasion formulée des remarques. Lesdites remarques nous ont donc permis de reformuler certains items de notre questionnaire et d'en améliorer la compréhension.

3.6. DEROULEMENT DE L'ETUDE

3.6.1. La phase exploratoire

Le pré-test de notre recherche a été opérationnalisé par le biais d'un questionnaire d'associations libres (Cf. Annexe 2) qui a été administré aux enseignants de l'EPPA de Foumban courant Octobre et Novembre 2022. Seuls les enseignants résident à Foumban ont été sollicités. Ce questionnaire en plus des questions en rapport avec les données sociodémographiques des répondants, comportait 3 items. Dans le premier item, les participants étaient invités à citer 5 mots ou expressions qui leurs venaient spontanément à l'esprit à l'évocation de l'expression « Approche Par Compétences/APC. Dans un deuxième temps, ils devaient opérer le classement des mots et expressions précédemment cités par ordre d'importance croissant. En définitive, dans une troisième et dernière séquence, il leur était demandé de donner 3 mots ou expressions utilisés par leurs collègues pour qualifier l'Approche Par compétences.

Pour des raisons d'homogénéité, seuls les enseignants titulaires d'un CAPIEMP ont été sollicités. Cette population a été choisie car on estimait qu'ils ont été en contact déjà avec cette nouvelle approche pédagogique, soit lors de leurs formations professionnelles ou au cours de leurs pratiques du métier et elle présente aussi l'avantage de compter toutes les composantes socio-culturelles et socio-professionnelles du pays. Au final, l'échantillon (N=14) pour cette enquête exploratoire était constitué de 11 femmes et 3 hommes.

La saillance de certains éléments dans cette enquête exploratoire indiquant qu'il existerait effectivement une représentation sociale de l'APC dans le contexte camerounais, nous avons

jugé donc opportun dans un second temps une étude de terrain pour vérifier notre hypothèse de recherche. À travers cette étude, nous mettons en lumière le type d'information, savoirs, croyances et opinions que les enseignants du primaire Camerounais partagent à propos de l'APC en mettant particulièrement l'accent sur les éléments majeurs autour desquels cette connaissance est construite.

3.6.2. La phase de collecte de données proprement dite

C'est le lundi 6 février 2023 qui marque le début de passation des questionnaires à l'école Publique d'Etoug Ebé groupe 1 et groupe 2, ensuite l'école publique de Mendong chefferie. La méthodologie consistait d'abord à distribuer ces questionnaires aux enseignants et ceux qui étaient disponibles remplissaient sur place, je crois un seul enseignant s'est prêté à cet exercice et la majorité de ces seigneurs de la craie donnaient rendez-vous pour la semaine prochaine, question de prendre connaissance de tous ces questionnaires. Ces questionnaires seront remplis par tous les enseignants sollicités. Nous prenions la peine d'assister ceux des enseignants qui rencontraient des difficultés de remplissage des questionnaires.

La passation du questionnaire menée à Yaoundé, a débuté par une prise de contacts avec des directrices des deux écoles publiques sélectionnées. Ces dernières nous ont permis d'échanger avec les enseignants se retrouvant dans les salles de classe. Nous avons essayé à chaque reprise de parler de notre projet de recherche, de la problématique de notre travail, des objectifs et apports dans la profession enseignante. C'est après ces présentations synthétisées que nous prenions la peine de distribuer les questionnaires en explicitant ce que nous attendions.

Cette démarche a été respectée à l'école Publique d'Etoug-Ebé groupe 1 et 2 car il existait déjà une certaine familiarité entre nous et les enseignants comme cette école était également le lieu de notre stage. À l'école Publique de Mendong chefferie, la démarche a été respectée à moitié, car dans d'autres classes, c'est la directrice qui a distribué les questionnaires à ses enseignants.

L'enquête a duré près de trois semaines, nombreux sont les participants qui ne remplissaient pas leurs questionnaires sur place. Ils me promettaient toujours de revenir récupérer une ou deux semaines après. Contrairement à l'entretien, l'outil utilisé lorsqu'il est administré aux participants qui sont intellectuellement assis ne nécessitent plus l'assistance du chercheur car l'objectif est de collecter les données et après on laisse le logiciel IRaMuTeq analyser car ce logiciel est adapté pour ce type d'analyse.

Ces échanges se sont déroulés dans les salles de classes où nous étions tous assis autour de la directrice de l'école après le carrefour pédagogique qui est un cadre d'échange entre les enseignants. L'échange portait toujours d'une question sur les problèmes en rapport avec l'implémentation de l'APC dans le système éducatif Camerounais. Pour l'entrevue à l'Ecole Publique d'Eoug-Ebe, nous avons eu la participation de huit enseignantes.

Cette recherche est exploratoire, car elle a pour objectif de compléter le travail de lecture fait à propos du sujet d'étude et non de mettre automatiquement une hypothèse à l'épreuve (Nils et Rimé, 2003). Pour ce faire, le chercheur questionnera 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 (Nils et Rimé, 2003). Pour ne pas totalement rester dans cette logique, nous avons même formulé une hypothèse qui nous oriente dans notre recherche.

La présente recherche a été guidée vers une démarche qui se veut qualitative. Ladite recherche qualitative apparaît utile pour cerner le sens des discours et des actions que ces acteurs partagent autour de cette approche, elle met en exergue la collecte des données par un questionnaire propre aux représentations sociales administré à quelques enseignants de Yaoundé. Il est donc question à travers cette méthode de collecte, de recueillir les données de terrain se rapprochant de ce qui se passe réellement dans la pratique professionnelle, données qui seront analysées, expliquées et interprétées afin de ressortir des éléments de cognitions socialement partagés.

Par ailleurs, il a été question d'utiliser les techniques et les instruments d'analyse des données différentes des enquêtés. Pour obtenir les informations lors de ces actions de collecte, il convient donc de procéder étape par étape.

PHASE 1 :

S'agissant de Construire des mots : On demande aux participants à partir du mot « Approche par Compétences/APC », quels sont les 3 mots ou expressions qui leur viennent directement à l'esprit ?

PHASE 2 :

Hiérarchiser : On demande ensuite aux participants de classer les mots énumérés par ordre d'importance, c'est-à-dire du plus important au moins important.

PHASE 3 :

Présentation d'une liste de 15 propositions concernant l'APC, pour chacune d'elles nous demandons d'exprimer les opinions en utilisant une échelle.

3.7. OUTIL D'ANALYSE STATISTIQUE

L'outil statistique retenu pour la vérification de notre hypothèse est le logiciel IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) version 0.7 alpha 2. IRaMuTeQ est un logiciel libre d'analyses statistiques de données textuelles. Il permet d'aborder le formatage des corpus, les principales étapes d'une indexation. Le choix de ce test se justifie par le fait que les données proviennent d'une reproduction de la méthode de classification décrite par Reinert (1983, 1991) (Classification Hiérarchique Descendante sur un tableau croissant les formes pleines et des segments de texte).

L'analyse des données descriptives se fera à partir du logiciel Excel 2013 et Statistica, version 6. Nous allons calculer la moyenne, écart type et la fréquence des mots pour vérifier les indices qui nous renseignent sur le degré de structuration du corpus. Il s'agit de l'indice de diversité et l'indice de variabilité (Flament, 1994). Concrètement ses indices nous permettront de construire le noyau central de l'APC ainsi que ses éléments périphériques.

Pour vérifier enfin notre hypothèse, nous allons faire une analyse lexicométrique qui est celle qui explore les choix des mots et le sens accordé à ce choix. Les mots sont les marqueurs d'une société et, comme ils sont porteurs de connotation, ils définissent un sens partagé (Richardson, 2006). Ensuite l'analyse prototypique qui a pour objectif d'étudier comment s'organisent les associations libres en différenciant les éléments centraux des éléments périphériques (Vergès, 1992-1995). Ici il sera question de travailler à partir des évocations recueillies. L'analyse de similitude viendra en troisième position où il y'aura une production de graphe, cette analyse aboutira au calcul de la matrice de similitude. Et enfin, l'analyse de Mise En Cause (MEC) viendra clôturer cette recherche dont l'objectif consiste à tester l'hypothèse de centralité des éléments de la représentation sociale.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNEES, ANALYSES, INTERPRETATIONS ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.

Ce chapitre présente, l'analyse des résultats obtenus à l'issue de l'enquête empirique. Compte tenu de l'approche pluri méthodologique adoptée dans le cadre de cette étude, ce chapitre sera axé autour de quatre points : le premier sera consacré à la présentation des résultats de l'analyse lexicométrique, viendra ensuite les résultats issus de l'analyse prototypique, l'analyse de similitude viendra en troisième position et enfin, l'analyse de Mise En Cause (MEC) viendra clôturer ce chapitre.

4.1. ANALYSE DES RESULTATS ET INTERPRETATION

4.1.1. Analyse des propriétés lexicométriques des associations libres.

Selon Moliner et Guimelli (2015), une des premières façons de caractériser un corpus textuel associé à un objet de représentation consiste à prendre en considération certaines de ses propriétés lexico-métriques. Ceci compte tenu de leur potentiel à pouvoir renseigner sur le degré de structuration de la représentation étudiée ainsi que sur l'homogénéité de la population interrogée. Trois indicateurs sont à prendre en compte : le volume du corpus ou nombre d'occurrences c'est-à-dire une unité de calcul statistique correspondant à l'observation d'un événement donné ; le nombre de mots différents ou nombre de types et enfin, le nombre de mots uniques ou nombre d'hapax. Un hapax est un mot qui n'apparaît une seule fois dans le corpus connu.

À partir de ces trois indicateurs, il est possible de calculer deux indices qui nous renseignent sur le degré de structuration du corpus. Il s'agit de l'indice de diversité et l'indice de variabilité (Flament & Rouquette, 2003). Car notons que pour ces auteurs, l'indicateur est considéré comme un outil élaboré à partir d'un élément mesurable ou appréciable permettant de considérer l'évolution d'un processus par rapport à une référence. Pour être efficace, l'indicateur doit être sensible, compréhensif, pertinent par rapport à l'objectif concerné et utile.

Après épuration de la base de données, sur les 45 questionnaires dépouillés, seuls 39 (soit 86% de l'ensemble des questionnaires) ont été retenus pour l'analyse lexicométrique. Le traitement statistique des évocations des participants après lemmatisation (opération qui met à l'infinitif tous les verbes conjugués, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier)

à l'aide du logiciel IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) version 0.7 alpha 2 ; indique que le corpus d'associations libres se rapportant à l'Approche Par Compétences (APC) comporte 113 occurrences (soit une moyenne de 2.9 mots fournis), 32 formes et 13 hapax (cf. figure 1). La diversité et l'indice de variabilité, ont par la suite été examinés.

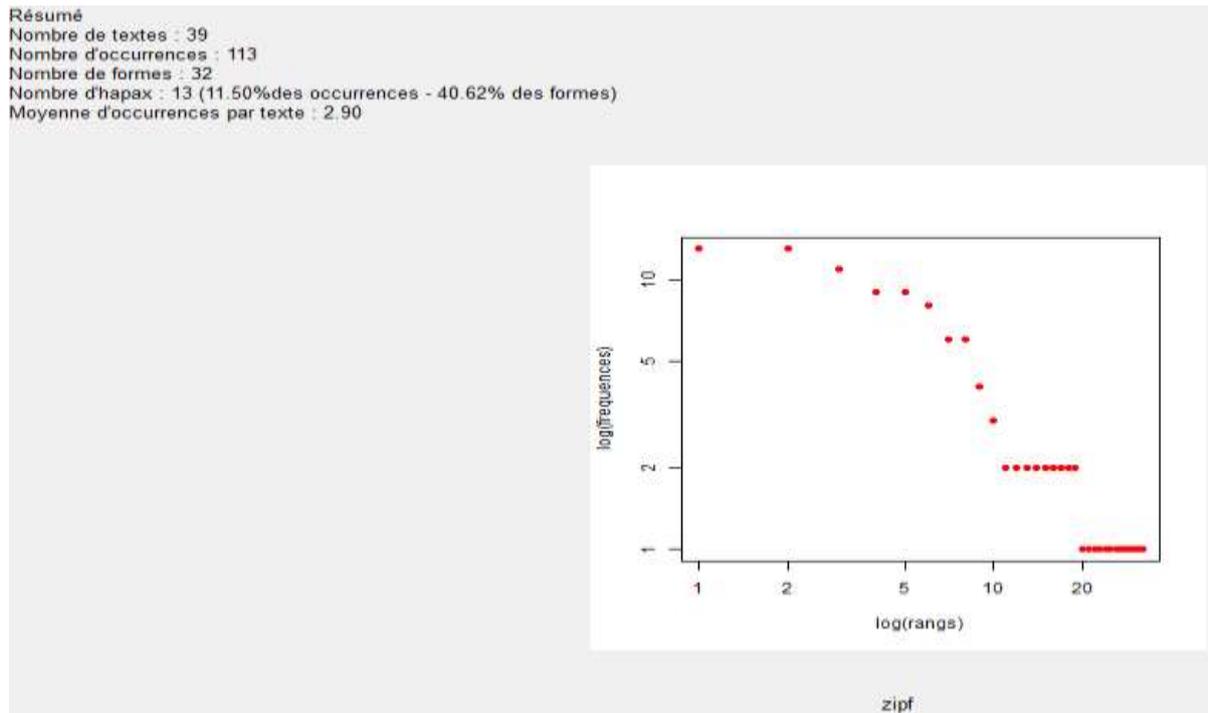


Figure 1: Résultats de l'analyse lexico-métrique du corpus des associations libres

4.1.1.1. La diversité des réponses associatives

La diversité est la première propriété de la population des réponses. Le nombre de types (T) est toujours compris entre 1 et le nombre total de réponses (N) (Moliner & Lo Monaco, 2017). La diversité est désignée par le rapport T/N, qui est un indice d'organisation, et varie entre 0 et 1 (Flament & Rouquette, 2003). Lorsque le rapport T/N tend vers 0, cela signifie que les membres du groupe en présence ont donné des réponses très semblables ; dans ce cas, les déterminations collectives l'emportent sur les déterminations individuelles et on serait alors en présence d'une représentation fortement structurée, du point de vue de la théorie du noyau central.

En revanche, lorsque ce rapport est égal à 1, cela se traduit par le fait que tous les participants ont répondu de manière différente. Ici, chaque occurrence correspond à un type

(Moliner & Lo Monaco, 2017) et « les déterminations individuelles l'emportent sur les déterminations collectives » (Flament & Rouquette, 2003, p. 63). On est alors en présence d'une absence de convergence dans les réponses associatives des participants, étant donné qu'il n'y a aucune répétition. Par conséquent, il n'y a pas de représentation structurée du point de vue de la théorie du noyau.

Pour ce qui est des réponses des instituteurs rencontrés dans le cadre de la présente étude, nous avons regroupé les termes identiques à partir de l'intégralité des occurrences (N = 113) ; ce qui a permis d'identifier le nombre de réponses différentes ou types (T = 32). Le rapport T/N (32/113) donne 0.28, soit 28% ; en d'autres termes, on peut dire que les mêmes termes pour désigner l'APC apparaissent dans 72% des productions. Ce qui permet d'identifier une certaine homogénéité des réponses observables lorsque les enseignants sont amenés à s'exprimer à partir du terme inducteur « Approche par Compétences ». Ce qui témoigne de l'existence d'une connaissance partagée et au moins d'une stéréotypie de réponses à propos de l'objet auquel renvoie l'inducteur (Flament & Rouquette, 2003). Cet examen de la diversité est complété par celui de la rareté.

4.1.1.2. L'indice de variabilité

Synonyme de rareté, la variabilité est la seconde propriété de la population des réponses ; elle est définie par le nombre ou la proportion d'hapax dans une population de réponses (Flament & Rouquette, 2003) Ainsi, un hapax est un type qui a une seule occurrence, en d'autres termes, sa fréquence est égale à 1. L'examen des ratios Hapax/T et Hapax/N est important pour apprécier la proportion d'hapax parmi les types et dans le corpus de réponses (Moliner & Lo Monaco, 2017). La présence de ces formes dans les productions des répondants s'explique par le fait que plus une distribution de réponses associatives comprend de hapax, plus la part des variations inter- individuelles est importante. Le nombre de hapax peut donc être considéré comme indicateur du niveau de stabilité de l'organisation cognitive.

La population de réponses obtenues auprès des enseignants rencontrés montre un nombre de hapax égal à 13, donc une proportion de 11.50% des occurrences et 40.62% des formes (cf. figure 1) ; ce qui indique une assez forte homogénéité interne.

Dès lors, on peut conclure qu'il existe au sein de notre échantillon une redondance informationnelle c'est-à-dire des répétitions inutiles d'une information sans nécessité préalable. La communication étant un facteur important pour la « *construction d'une réalité commune* »

(Jodelet, 1989, p. 53), on peut, à la lumière de la redondance du discours (Kalampalikis & Moscovici, 2005) et de la « stéréotypie » des évocations (Kmiec & Roland-Lévy, 2014) qui ressortent de l'analyse du corpus de données, présumer qu'il existe une forme de connaissance partagée à propos de l'APC au sein de la population des enseignants interrogés dans le cadre de cette étude. Toutefois, malgré la force de ces indicateurs, nous avons utilisé d'autres méthodes qui permettent de fiabiliser l'analyse afin d'éviter les biais de perception. L'analyse de la structure de la représentation sociale de l'Approche Par Compétence s'est ainsi poursuivie via l'analyse prototypique en croisant les réponses obtenues par la technique de la distribution (importance-fréquence) sous IRaMuTeQ version 0.7 alpha 2.

4.1.2. Analyse prototypique : Représentation sociale de l'APC sous IRaMuTeQ.

Le traitement des associations libres de l'ensemble de notre échantillon sous IRaMuTeQ, pour une fréquence minimale de 5 occurrences et un rang d'importance moyen de 2 montre quatre mot et expression qui ont été isolés comme faisant partie du noyau central ; il s'agit des termes « savoir-être », « savoirs », « autonomie » et « approche par projet » (cf. tableau 6). On peut dire que ces éléments organisent et donnent sens à la représentation. La première périphérie est quant à elle constituée de mots et expressions, telles que « savoir-faire », « méthode d'apprentissage », « créativité » ou « compétence ». La seconde périphérie comporte les éléments, professionnalisation, développement, pratique et approche collective.

Tableau 6: Représentations sociales de l'APC des enseignants rencontrés

	Rang Moyen < 2		Rang Moyen ≥ 2	
Fréquence > 5	<i>Noyau Central</i>		<i>1^{ère} Périphérie</i>	
	Savoir-être	13 (1.92)	Savoir-faire	(2.15)
	Savoirs	11 (1.64)	Méthode d'apprentissage	9 (2.22)
	Autonomie	9 (1.78)	Compétence	8 (2)
	Approche par projet	6 (1.67)	Créativité	6 (2.17)
	Fréquence ≤ 5	<i>Éléments Contrastés</i>		<i>2^{ème} Périphérie</i>
Aptitude		4 (1)	Approche collective	2 (2)
Évaluation des savoirs		3 (1.67)	Développement	2 (2)
Pédagogie		2 (1.5)	Pratique	2 (2)
Intégration		2 (1.5)	Professionalisation	2 (3)

Note : les rangs moyens d'importance sont donnés entre parenthèses.

4.1.3. Analyse de l'organisation du contenu de la représentation sociale de l'APC : l'analyse de similitude.

Comme mentionné plus haut, notre étude étant pluri méthodologique ou mixte, le croisement du corpus des données au moyen du logiciel IRaMuTeQ a permis de procéder à une Analyse De Similitudes (ADS) dans le but d'approfondir la réflexion à propos de la représentation sociale de l'APC à partir des expressions verbalisées par les enseignants rencontrés. L'ADS proposée par IRaMuTeQ repose sur la cooccurrence des mots et expressions, c'est-à-dire le nombre de fois où les 32 vocables verbalisés par les participants apparaissent ensemble. Grâce à ce procédé, le contenu de la représentation est décelable à travers les liens sémantiques qui existent entre les mots du corpus. La représentation est illustrée par des graphes dans lesquels la taille des mots est proportionnelle à leur fréquence et l'épaisseur de l'arrête proportionnelle à la force du lien entre les mots.

L'ADS, grâce à l'analyse du graphe de relations entre les vocables (Figure 2) ci-dessous, permet d'observer que « savoir-être », « savoir-faire », « savoirs », « méthode d'apprentissage », « autonomie » et « compétence » sont les mots qui définissent le mieux ce

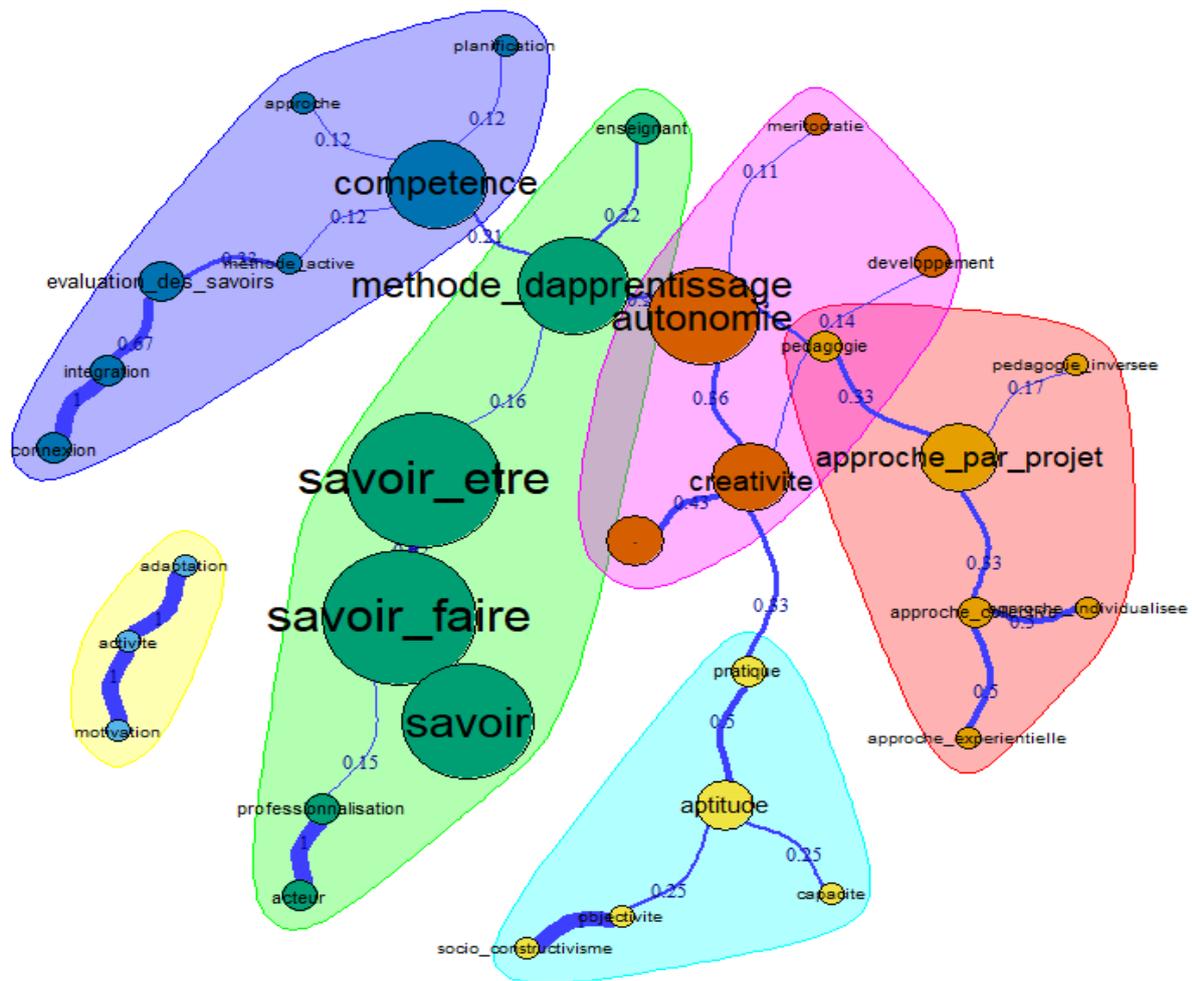


Figure 3: Arbre maximum des différentes communautés de la Représentation Sociale de l'APC proposé par IRaMuTeQ

4.1.4. Identification du noyau central de la représentation sociale de l'APC : la technique de mise en cause (MEC).

Selon l'approche structurale, les éléments centraux d'une représentation sont des caractéristiques que les individus considèrent comme indissociables de l'objet. Donc, un objet ne pourra pas être reconnu comme tel par les individus s'il présente une caractéristique contradictoire avec un élément central de la représentation (Moliner & Guimelli, 2015). Pour Vergès (2001), la théorie des représentations sociales suppose l'existence non seulement d'éléments saillants, mais aussi d'éléments organisateurs de la représentation, c'est-à-dire d'éléments absolument nécessaires à la définition de l'élément représenté. Pour les identifier, il faut recourir à la technique de « Mise En Cause » ceci afin de vérifier si un élément saillant fait partie ou non du noyau central de la représentation sociale.

Le mécanisme de la technique de mise en cause (Moliner, 1989), repose donc sur un principe de double négation : si la négation d'un élément entraîne une négation de l'objet, c'est qu'il s'agit d'un élément central de la représentation. Opérationnellement, la technique de mise en cause propose aux répondants d'estimer si un objet X peut être considéré ou non comme l'objet de représentation s'il ne possède pas les caractéristiques dont on souhaite tester la centralité. Deux cas de figure peuvent se présenter pour chaque élément : soit les participants reconnaissent que l'objet X peut être l'objet de représentation malgré la mise en cause de l'élément. On dira alors qu'il s'agit d'un élément périphérique. Soit les participants ne reconnaissent pas l'objet X comme objet de représentation lorsque cet élément est mis en cause. Il s'agit alors d'un élément central de la représentation.

Concrètement, nous avons dans le cadre de cette recherche construit un questionnaire comportant 15 items formulés moyennant les résultats obtenus durant la pré-enquête (annexe 2). Pour se faire, nous avons introduit l'objet étudié en utilisant une expression générique et imprécise. En effet, le questionnaire était introduit par l'interrogation suivante : « À votre avis, peut-on dire d'une approche pédagogique qu'elle caractérise bien l'APC si... ». Suite à cette question est présentée la liste des éléments à tester sous leur forme négative. Par exemple, « elle ne vise pas le développement des compétences/aptitudes des apprenants », « elle ne permet pas l'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoirs-être et savoirs-agir », etc. Chacune de ces mises en cause est suivie d'une proposition de trois réponses « Non, Ce n'est pas l'APC » ; « C'est peut-être l'APC » et « Oui, c'est l'APC ». On interprète alors les données en considérant qu'une caractéristique correspond à un élément central de la représentation de l'objet étudié lorsque sa mise en cause provoque un taux de réponses négatives de l'ordre de 75% (Vergès, 2001).

4.1.4.1 Statistiques descriptives des différents items du questionnaire de Mise En Cause

- Statistiques descriptives de l’item 1 : « *elle ne vise pas le développement des compétences/aptitudes des apprenants* »

Tableau 7: Distribution des fréquences de réponses pour l’item 1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	4	9,8	10,0	10,0
	C'est peut-être	2	4,9	5,0	15,0
	Non ce n'est pas	34	82,9	85,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Manquant	Système	1	2,4		
Total		41	100,0		

Suivant les tendances observées dans le tableau 7 ci-dessus, 85 % des enseignants interrogés n’ont pas reconnu l’élément de la représentation de l’APC contenu dans l’item 1 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 10% des répondants ont indiqué qu’il s’agissait bien d’un élément caractéristique de l’objet de représentation étudié. Enfin, 5% ont déclaré ne pas savoir ce qu’il en est. La grande majorité des enseignants interrogés n’ayant pas reconnu l’élément de la représentation sociale de l’APC contenu dans l’item 1 sont ceux qui définissent très bien cette approche, c’est-à-dire que cette double négation va dans le sens de Mbazo’o (2020) pour qui : « L’approche par les compétences c’est une démarche pédagogique et didactique qui prend appui sur les curricula et permet à l’apprenant de développer les compétences, qu’il intègre et applique dans les situations complexes». (p.23). Et Zanga (2006) estime que l’APC est une méthode d’élaboration des programmes centrée sur le développement des compétences.

- Statistiques descriptives de l'item 2 : « elle ne s'inscrit pas dans la continuité de la Pédagogie Par Objectifs »

Tableau 8 : Distribution des fréquences de réponses pour l'item 2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	4	9,8	9,8	9,8
	C'est peut-être	7	17,1	17,1	26,8
	Non ce n'est pas	30	73,2	73,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 8 ci-dessus, 73.2% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 2 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 9.8% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 17.1% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. En nous intéressant à la majorité, nous nous rendons compte que les informations et connaissances des enseignants vont dans le sens de Roegiers (2006) qui déclare que : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ». P.52. Ce que soulignent de leur part Nguyen et Blais (2007) pour qui : « il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. ». p. 20. Se situant sur la même longueur d'ondes, Fotso (2011) souligne que l'APC est un prolongement de la PPO. La première intègre donc nécessairement des aspects de la seconde, notamment, les notions d'observabilité, de mesurabilité et d'évaluabilité des connaissances, objectifs et compétences.

- Statistiques descriptives de l'item 3 : « *elle ne vise pas la professionnalisation des enseignements* »

Tableau 9 : Distribution des fréquences de réponses pour l'item 3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	4	9,8	10,0	10,0
	C'est peut-être	2	4,9	5,0	15,0
	Non ce n'est pas	34	82,9	85,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Manquant	Système	1	2,4		
Total		41	100,0		

Suivant les tendances observées dans le tableau 9 ci-dessus, 85% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 3 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 10% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 5% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. Les enseignants interrogés ont une bonne compréhension de l'APC car 85% de chevaliers de la craie qui ont un raisonnement allant dans la même logique que Benell (1993), qui pense que la professionnalisation est le processus ayant pour finalité l'acquisition des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi. L'école désormais n'a plus pour seule mission l'instruction, elle contribue également à la formation complète de l'apprenant pour son insertion sociale. « Les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré » (Tsafak 1989, 30). Un autre principe à évoquer tient à la professionnalisation. Pour mieux le comprendre, il convient de rappeler les propos de Roegiers (2008) qui relèvent que la finalité générale de la nouvelle approche est de favoriser l'insertion de l'individu dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution. Si plus haut, les dires ont permis d'expliquer l'ancrage de l'activité scolaire dans le cadre socioculturel, il reste à démontrer un second ancrage lié au tissu socioéconomique.

- Statistiques descriptives de l'item 4 : « *elle ne permet pas aux apprenants de résoudre des situations problèmes* »

Tableau 10: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	5	12,2	12,2	12,2
	Non ce n'est pas	36	87,8	87,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 10 ci-dessus, 87.8% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 4 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 12.2% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Cela s'explique donc par le fait que les acteurs interrogés ont une connaissance allant dans la logique de Delorme (2008) qui perçoit l'APC comme un système de connaissances procédurales favorisant, à l'intérieur d'une classe, l'identification d'une tâche problème et sa résolution. C'est ce que pense également Romainville (2000), pour lui la compétence est considérée 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

- Statistiques descriptives de l'item 5 : « *elle ne permet pas l'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoirs-être et savoirs-agir* »

Tableau 11: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	3	7,3	7,5	7,5
	C'est peut-être	1	2,4	2,5	10,0
	Non ce n'est pas	36	87,8	90,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Manquant	Système	1	2,4		
Total		41	100,0		

Suivant les tendances observées dans le tableau 11 ci-dessus, 90% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 5 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 7.5% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 2.5% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. L'interprétation la plus simple est celle qui est relative à la maîtrise de l'APC par les enseignants interrogés, puisque la grande majorité d'enseignants ont la maîtrise de cette approche. Cette maîtrise va dans le sens de Mahamat Alhadji (2011), qui décrit la compétence comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être définis par les enseignants. Même analyse de Romainville (2000) qui 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

- Statistiques descriptives de l’item 6 : « *elle ne favorise pas l’autonomisation des apprenants* »

Tableau 12: Distribution des fréquences de réponses pour l’item 6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	3	7,3	7,3	7,3
	C'est peut-être	5	12,2	12,2	19,5
	Non ce n'est pas	33	80,5	80,5	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 12 ci-dessus, 80.5% des enseignants interrogés n’ont pas reconnu l’élément de la représentation de l’APC contenu dans l’item 6 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 12.2% des répondants ont indiqué qu’il s’agissait bien d’un élément caractéristique de l’objet de représentation étudié. Enfin, 7.3% ont déclaré ne pas savoir ce qu’il en est. Les enseignants sont presque unanimes sur le fait que l’APC vise l’autonomie des élèves, c’est dans cette optique que Delorme (2008, cité par Bocoum, Agouzoum, Dia et Thiero, 2009, p. 9) affirme que :

« L’APC se veut une réponse à un ensemble de préoccupations exprimées par les responsables de l’éducation, les enseignants, les parents, les élèves et les partenaires au développement de voir l’école liée aux réalités de la vie d’une société en évolution et l’apprenant, agent de son propre apprentissage ».

- Statistiques descriptives de l'item 7 : « *elle ne tient pas compte des réalités socioculturelles du contexte camerounais* »

Tableau 13: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	5	12,2	12,2	12,2
	C'est peut-être	4	9,8	9,8	22,0
	Non ce n'est pas	32	78,0	78,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 8 ci-dessus, 78% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 7 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 12.2% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 9.8% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. Les enseignants sont d'accord sur le fait que l'APC ne tient pas compte des réalités socioculturelles du Cameroun, c'est dans la logique de Daouaga Samari (2017) qui affirme que les réalités en elles-mêmes sont très peu présentes dans les pratiques. Les éléments pertinents propres au contexte local camerounais que les programmes permettent de lire se réduisent à certaines œuvres littéraires inscrites au programme.

En outre, Edang (2013) relève qu'en contexte africain, les problèmes de l'APC touchent les confusions de terminologie et méthodes, le pilotage (voir les insuffisances de la formation en cascade), ainsi que la conservation des pratiques traditionnelles d'enseignement apprentissage et d'évaluation

➤ Statistiques descriptives de l'item 8 : « *elle n'est pas une approche importée* »

Tableau 14: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	21	51,2	52,5	52,5
	C'est peut-être	9	22,0	22,5	75,0
	Non ce n'est pas	10	24,4	25,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Manquant	Système	1	2,4		
Total		41	100,0		

Suivant les tendances observées dans le tableau 14 ci-dessus, 22.5% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 8 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 52.5% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 25% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. Plus de la moitié des gens interrogés affirment que l'APC est importée. Ce qui justifie également la position de Roegiers (2007) qui pense que les écoles doivent faire aujourd'hui aux nouveaux savoirs et des savoirs faire et ceci de façon concomitante dans l'apprentissage chez les enfants. Elles sont surtout confrontées à la nécessité de prendre en compte les nouvelles visions et compétences de la part des enseignants, en particulier au niveau de nouveaux contenus tels que les compétences transversales.

- Statistiques descriptives de l'item 9 : « *elle n'est pas une approche du type, slogan politique* »

Tableau 15: distribution des fréquences de réponses pour l'item 9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	9	22,0	22,5	22,5
	C'est peut-être	15	36,6	37,5	60,0
	Non ce n'est pas	16	39,0	40,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Manquant	Système	1	2,4		
Total		41	100,0		

Suivant les tendances observées dans le tableau 15 ci-dessus, 40% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 9 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 22.5% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 37.5% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. Au vu de ces statistiques, nous pouvons affirmer que les enseignants interrogés pour la grande majorité ont déclaré que l'APC est un slogan de type politique. Ces propos sont d'ailleurs soutenus par ceux du (MINEDUC, 2001 et Tsala Tsala, 2003) qui déclarent donc que face aux nombreuses adaptations et évolutions du fait de la mondialisation, les objectifs de l'école camerounaise ont évolué et visent l'actualisation, la modification et l'adaptation des politiques éducatives existantes en fonction des nouvelles exigences liées au type de citoyen à former.

➤ Statistiques descriptives de l'item 10 : « elle ne vise pas à abrutir les apprenants »

Tableau 16: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	13	31,7	32,5	32,5
	C'est peut-être	5	12,2	12,5	45,0
	Non ce n'est pas	22	53,7	55,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Manquant	Système	1	2,4		
Total		41	100,0		

Suivant les tendances observées dans le tableau 16 ci-dessus, 55% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation sociale de l'APC contenu dans l'item 10 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 32.5% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 12.5% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. À la lumière de ce qui est contenu dans le tableau ci-dessus, nous affirmons que la majorité des enseignants reconnaissent en l'APC une approche qui ne vise pas à abrutir les élèves. Or selon les travaux de Ndjoubi (2021), il en ressort que :

D'après le MINEDUB (2005) environ 55,2% des enfants font face aux difficultés en production d'écrits. Ces difficultés, selon cette même source sont plus accrues dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP). Elles semblent être liées aux mauvais usages des méthodes d'enseignement, et à l'inaccessibilité aux manuels scolaires car 30,1% des apprenants ne possèdent pas de manuels de lecture. De même, la banque mondiale (2010) a confirmé les faiblesses de l'apprentissage spécifiquement de la production d'écrits passant de 8% à 26% entre 2000 et 2005. Et demeure élevée entre 2009 et 2010 soit respectivement de 24,7% à 20%. Les difficultés d'écriture rencontrées par les élèves sont observées sur le terrain

puisque peu d'entre eux ne réussissent à écrire parfaitement de manière logique et cohérente ». P.9

- Statistiques descriptives de l'item 11 : « *elle n'est pas une approche adoptée juste par effet de mode* »

Tableau 17: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	14	34,1	34,1	34,1
	C'est peut-être	6	14,6	14,6	48,8
	Non ce n'est pas	21	51,2	51,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 17 ci-dessus, 55% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 11 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 32.5% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 12.5% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. On voit certainement le nombre d'enseignants interrogés qui partagent cette opinion de Bélinga Béssala (2011) qui pense que l'APC est un effet de mode ; ce qui signifierait qu'on en parle parce que les autres en parlent sans même savoir de quoi il s'agit réellement. Pour cet auteur, l'enseignement par les compétences n'a pas fait l'objet des travaux de recherches assez poussés et réflexion parmi les chercheurs en sciences de l'éducation. En parlant d'effet de mode, il veut mettre le désir précoce du Cameroun à vouloir s'arrimer à la vitesse de l'évolution du monde, et s'interroge par ailleurs sur les possibilités dont disposeraient les formateurs pour appliquer l'APC encore nouvelle. En filigrane il évoque déjà la problématique de l'implémentation de l'APC en contexte camerounais.

- Statistiques descriptives de l'item 12 : « *elle n'est pas inadaptée dans le cadre d'un processus enseignement/apprentissage* »

Tableau 18: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	10	24,4	24,4	24,4
	C'est peut-être	4	9,8	9,8	34,1
	Non ce n'est pas	27	65,9	65,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 18 ci-dessus, 65.9% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 12 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 24.4% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 9.8% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. On comprend donc que le fait pour ces enseignants de ne pas reconnaître l'élément montre à suffisance que le dit élément ne caractérise pas l'APC. Roegiers (2000) relève quatre niveaux de l'apport de l'APC dans les apprentissages des élèves. Le premier niveau, c'est que l'APC permet de donner du sens aux apprentissages. En cela, le développement des compétences doit tenir compte de l'environnement de l'élève afin de leur donner un sens. Les activités d'apprentissage proposées aux apprenants doivent pour ce faire, être motivantes, stimulantes et proches de leur environnement social. Il s'agit donc de finaliser les apprentissages des apprenants pour qu'ils puissent leur servir dans leur cursus scolaire, mais aussi dans son environnement familial ou social en tant que citoyens ou agents de production.

Le deuxième niveau, c'est que l'APC permet de rendre les apprentissages plus efficaces. En ce sens, elle apporte un gain d'efficacité et d'équité au niveau des apprentissages des apprenants et fixe mieux leurs acquis. Cette fixation est plus opérationnelle lorsque les apprenants sont confrontés aux situations complexes qui les amènent à développer plusieurs stratégies et à mobiliser diverses ressources.

Le troisième niveau c'est qu'elle met l'accent sur l'essentiel. L'APC se centre prioritairement sur les savoirs et les compétences essentiels à la poursuite des études de l'élève ou à la réalisation de ses activités sociales quotidiennes. Cette priorité donnée aux savoirs et compétences essentiels se retrouve également au niveau de l'évaluation des acquis scolaires, notamment l'évaluation certificative qui s'organise autour de ces savoirs et compétences.

Enfin, le quatrième niveau est la mise en relation des acquis scolaires. L'APC établit des liens entre les savoirs acquis et les fixe grâce à la comparaison et l'opposition des notions apprises et par la création de réseaux de concepts des contenus d'une discipline.

- Statistiques descriptives de l'item 13 : « *elle ne fait pas partie des méthodes pédagogiques dites actives* »

Tableau 19: distribution des fréquences de réponses pour l'item 13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	5	12,2	12,2	12,2
	C'est peut-être	3	7,3	7,3	19,5
	Non ce n'est pas	33	80,5	80,5	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 19 ci-dessus, 80.5% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 13 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 12.2% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 7.3% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. Tardif (1992), va énoncer quelques principes de base de la conception cognitiviste de l'apprentissage pour mieux attester cette compatibilité entre les théories cognitivistes et l'approche par les compétences :

– L'apprentissage est un processus actif et constructif, d'où l'apport de cette théorie dans l'APC car désormais l'apprenant est actif dans la construction du savoir, il n'est plus simple élève passif, récepteur, mais est co-constructeur de ses propres savoirs ;

– L'apprentissage est l'établissement des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. En effets, avec l'APC, les savoirs n'évoluent pas de manière isolée mais se suivent et se complètent entre eux ;

– L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances, ceci dans la mesure où, on ne peut apprendre ce qui n'existe pas. Il importe de transmettre aux apprenant des savoirs ou connaissances qui leur permettront d'apprendre en favorisant leur intégration.

➤ Statistiques descriptives de l'item 14 : « *elle n'est pas socioconstructiviste* »

Tableau 20: distribution des fréquences de réponses pour l'item 14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	4	9,8	9,8	9,8
	C'est peut-être	8	19,5	19,5	29,3
	Non ce n'est pas	29	70,7	70,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 20 ci-dessus, 70.7% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 14 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 9.8% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 19.5% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est. En rapport avec l'APC, nous pouvons percevoir une forte compatibilité entre le paradigme socioconstructiviste et le principe fondateur de cette nouvelle approche. Lorsque cette dernière se propose de rendre les apprenants compétents, il les met au centre des apprentissages et l'enseignant ici arbore la tunique d'un collaborateur c'est-à-dire celui qui agit avec l'élève. Il se crée entre l'enseignant et les apprenants, ou même entre les apprenants des échanges, des interactions. L'APC se veut alors Interactive (Mbom, 2017).

➤ Statistiques descriptives de l'item 15 : « *elle n'est pas une approche moderne* »

Tableau 21: Distribution des fréquences de réponses pour l'item 15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui c'est	4	9,8	9,8	9,8
	C'est peut-être	9	22,0	22,0	31,7
	Non ce n'est pas	28	68,3	68,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Suivant les tendances observées dans le tableau 21 ci-dessus, 68.3% des enseignants interrogés n'ont pas reconnu l'élément de la représentation de l'APC contenu dans l'item 15 une fois que celui-ci a été mis en cause. Par ailleurs, 9.8% des répondants ont indiqué qu'il s'agissait bien d'un élément caractéristique de l'objet de représentation étudié. Enfin, 22% ont déclaré ne pas savoir ce qu'il en est.

Tableau 22: Récapitulatif des résultats du contrôle de la centralité via la technique de MEC

Item	Fréquence		
	Oui, c'est	C'est peut-être	Non, ce n'est pas
Elle ne vise pas le développement des compétences/aptitudes des apprenants	10%	5%	85%
Elle ne s'inscrit pas dans la continuité de la Pédagogie Par Objectifs	9.1%	17.1%	73.2%
Elle ne vise pas la professionnalisation des enseignements	10%	5%	85%
Elle ne permet pas aux apprenants de résoudre des situations problèmes	12.2%		87.8%
Elle ne permet pas l'acquisition des savoirs, savoirs-faire, savoirs-être et savoirs-agir	7.5%	2.5%	90%
Elle ne favorise pas l'autonomisation des apprenants	7.3%	12.2%	80.5%
Elle ne tient pas compte des réalités socioculturelles du contexte camerounais	12.2%	9.8%	78%
Elle n'est pas une approche importée	52.5%	22.5%	25%
Elle n'est pas une approche du type, slogan politique	22.5%	37.5%	40%
Elle ne vise pas à abrutir les apprenants	32.5%	12.5%	55%
Elle n'est pas une approche adoptée juste par effet de mode	34.1%	14.6%	51.2%
Elle n'est pas inadaptée dans le cadre d'un processus enseignement/apprentissage	24.4%	9.8%	65.9%

Elle ne fait pas partie des méthodes pédagogiques dites actives	12.2%	7.3%	80.5%
Elle n'est pas socioconstructiviste	9.8%	19.5 %	70.7%
Elle n'est pas une approche moderne	9.8%	22%	68.3%

En prenant référence sur les travaux de Flament (1999) ; Vergès (2001) ; Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) ; Lo Monaco, Rateau et Guimelli (2007), nous avons à l'instar de ces auteurs considérer un taux de réfutation de 75% comme fréquence seuil pour attester qu'un élément mis en cause peut en effet être considéré comme appartenant au noyau central de la représentation sociale de l'APC chez les enseignants interrogés. Dès lors, l'analyse du tableau 22 ci-dessus laisse entrevoir que le noyau central de la représentation de l'APC au sein de l'échantillon de la présente étude est constitué des mots et expression suivants : « Compétence », « Professionnalisation », « résolution des situations problèmes », « acquisition des savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir-agir », « autonomisation », « méthode pédagogique active », etc. (cf. tableau 22).

L'objectif était de présenter les résultats issus de l'analyse des données de l'enquête de terrain réalisée dans le cadre de cette recherche. Il nous a permis de rendre nos données lisibles à travers une série d'analyses descriptive, suivant une approche pluri-méthodologique. Après avoir présenté nos données, analysé interprété nos résultats, il est question dans la suite de leur donner un sens en procédant à la discussion des résultats obtenus.

4.2. DISCUSSION DES RESULTATS

Ce travail de recherche a permis de constater que l'approche par les compétences n'est pas encore totalement assimilée par les enseignants interrogés. De plus, il nous permet de comprendre l'engouement pour l'implémentation de cette approche dans les pays d'Afrique en général et particulièrement au Cameroun, a provoqué une certaine dynamique qui implique discernement et intervention dans certains contextes. Les réponses apportées par les enseignants à travers le questionnaire à eux administrés.

L'évocation de certains concepts permet de comprendre la maîtrise approximative de cette approche. Par exemple, la grande majorité des enseignants assimilent l'APC comme un ensemble de savoirs, savoir être.... La maîtrise de cette approche varie en fonction de

l'ancienneté et du niveau d'étude. La motivation est aussi un facteur important de la maîtrise de l'APC.

Les réponses à nos questions de recherche révèlent qu'il existe au sein de notre population une redondance informationnelle. La communication étant un facteur important pour la « construction d'une réalité commune » (Jodelet, 1989, p. 53). On peut, à la lumière de la redondance du discours (Kalampalikis et Moscovici, 2005) et de la « stéréotypie » des évocations (Kmiec et Roland-Lévy, 2014) qui ressortent de l'analyse de notre corpus, présumer qu'il existe une forme de connaissance partagée à propos de l'APC au sein de notre population. Il s'agit des éléments suivants : « savoir-être », « savoirs », « autonomie », « approche par projet », « savoir-faire », « méthode d'apprentissage », « créativité », « compétence », « professionnalisation », « développement » et « pratique ».

En effet, les enseignants assimilent ces notions de façon différente, le niveau de maîtrise est influencé par d'autres facteurs que nous avons mentionnés plus haut. Il convient également de préciser que les effectifs pléthoriques sont également un frein pour l'implémentation de cette approche. L'école est une institution structurée et les enseignants ont des représentations sociales vis-à-vis de l'APC. La maîtrise de cette approche par les enseignants s'explique par l'acquisition des connaissances de base de cette approche, la construction du savoir-faire nécessaire et son application sur le terrain pour l'épanouissement des apprenants.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent également que quatre mot et expression ont été isolés comme faisant partie du noyau central ; il s'agit des termes « savoir-être », « savoirs », « autonomie » et « approche par projet ». On peut dire que ces éléments organisent et donnent sens à la représentation. La première périphérie est quant à elle constituée de mots et expressions, telles que « savoir-faire », « méthode d'apprentissage », « créativité » ou « compétence ». La seconde périphérie comporte les éléments, professionnalisation, développement, pratique, etc.

On peut donc dire que les éléments centraux de l'APC chez les enseignants rencontrés ne donnent pas exactement la définition de cette approche, c'est plutôt la première périphérie composée des expressions telles que : « savoir-faire », « méthode d'apprentissage », « créativité » ou « compétence » qui définissent cette approche. Ce qui nous permet de comprendre que l'impréparation donc nous signalons depuis le début de notre recherche est la cause de la non maîtrise de cet outil d'enseignement.

L'analyse faite donc de ses différents tableaux nous permet de soutenir que notre hypothèse est confirmée puisque parmi tous les mots cités par les enseignants, nous retrouvons effectivement ceux de notre hypothèse. Il en ressort donc les enseignants ont déjà inscrit dans leurs champs cognitifs des informations et connaissances sur l'APC.

Mais on constate également à travers cette recherche et l'analyse des évocations libres, qu'il a été clairement établi que le concept de compétences reste encore difficile à se représenter pour une grande majorité des enseignantes et enseignants des écoles primaires. Et il faut remarquer que cette difficulté de représentation de ce concept dans le cadre éducatif n'est pas propre au milieu scolaire mais que nous la retrouvons également chez les théoriciens comme nous avons pu le constater à travers les quelques définitions proposées dans la problématique du présent mémoire qui, si elles suivent une même orientation, possèdent des divergences plus ou moins marquées. Ainsi, on peut constater ici qu'un flou théorique engendre des représentations floues dans le monde de la pratique associée.

Ainsi, on constate que les enseignantes et les enseignants éprouvent de la difficulté à verbaliser, à se représenter le concept de compétences mais ce dernier semble tout de même sous-jacent à leur discours. En fait, il semblerait que les enseignantes et les enseignants soient dans une phase de transition entre l'ancien et le nouveau programme de formation tant au niveau de son application que de l'assimilation des concepts fondateurs du nouveau programme. Donc, même si nous avons pu identifier plusieurs dimensions de la compétence dans les différents discours, cela n'est pas généralisable à tous les sujets et le degré de rattachement aux différentes dimensions varie d'un sujet à l'autre. Et cette constatation pourrait s'avérer préjudiciable si persistante. En effet, nous pouvons aisément nous questionner sur la qualité réelle d'un enseignement qui repose sur des bases globalement comprises mais dont les subtilités nous échappent. Il conviendrait donc d'approfondir cette question et de s'intéresser à l'identification plus spécifique des représentations sociales des enseignantes et des enseignants par rapport au concept de compétences afin d'élaborer une stratégie d'information et de formation précise et adaptée à la situation du terrain.

4.3. DEFIS ET PERSPECTIVES EN VUE D'UNE APPLICATION EFFECTIVE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

4.3.1. Les défis de l'intégration de l'APC dans l'enseignement primaire au Cameroun

L'APC, en tant que réforme, a apporté beaucoup de changement et c'est en cela qu'elle se démarque des autres approches ou très directement de celle qui la précède : la NAP, la PPO. Il est important pour tout enseignant de s'impliquer activement dans sa formation afin qu'il puisse posséder la théorie et être capable de l'appliquer. Les enseignants doivent donc se documenter, lire les ouvrages et les auteurs ayant écrit sur l'APC. Il n'est pas toujours possible de l'appliquer sans une base théorique. Beaucoup d'enseignants disposent des programmes, des curricula de formation mais beaucoup ni comprennent pas grand-chose. Comme toute science, l'APC a aussi un fondement épistémologique et celui-ci est porté dans ses fondements, ses concepts, ses principes, ses objectifs, ses démarches bref sur sa théorie en générale ; et cette théorie se trouve justement dans les ouvrages de didactique qui parlent de l'APC.

Nous verrons par exemple dans les programmes et les curricula une définition de la compétence ou de tout autre concept qui sied à l'APC mais nous n'aurons pas un exemple concret de compétence. Pourtant dans certains ouvrages on aura en plus de la définition, les constituants d'une compétence et un exemple de compétence. En observant toutes ces difficultés, nous pouvons voir que le problème de l'application de l'APC interpelle plusieurs acteurs ou même tous les acteurs du système éducatif : l'apprenant, l'enseignant, les organes en charge de l'éducation (les organes de formation, les organes d'intégration), et le gouvernement. Lorsque nous envisagerons des solutions, nous partirons par pôle, chaque acteur représentant un pôle.

4.3.2. Perspectives en vue d'une application effective de l'APC dans les établissements scolaires

Au regard des difficultés qui surplombent l'application effective de l'APC dans les établissements scolaires, les mesures suivantes sont à envisager.

4.3.2.1 L'auto-implication des apprenants dans le processus de leur formation.

Lorsqu'on observe la théorie sur l'APC, on se rend compte que tous les acteurs du processus enseignement/apprentissage ont chacun un rôle à jouer. Dans la répartition des rôles, l'apprenant avec la NAP est au centre des apprentissages et tel que nous disent les programmes

d'étude et les curricula au sous-cycle d'observation, l'apprenant doit prendre efficacement part à son apprentissage. Mais il arrive parfois que ce dernier n'arrive pas à s'y impliquer et l'enseignant parfois n'arrive pas toujours à l'impliquer car il ne dispose pas d'un back grounds consistant. Et l'enseignant, à cause du temps d'enseignement, de la quantité des contenus d'enseignement dans les programmes et du contrôle de la progression, se trouve obligé de lui transmettre le savoir pourtant l'enseignement ne se fait plus dans la logique transmissive mais plutôt dans une logique constructiviste.

L'apprenant doit donc connaître la responsabilité qui est la sienne dans sa formation. Il doit surtout l'assumer et pour se faire il doit enrichir sa culture il pourrait par exemple lire des documents, disposer de tous les manuels scolaires dans chaque niveau. Il ne s'agit donc plus d'une simple implication qui nécessite l'action d'un agent extérieur (l'enseignant) qui à travers un questionnement par exemple, une interaction amène l'apprenant à contribuer à sa formation ; mais d'une auto-implication qui suppose une prise de conscience individuelle de la part de l'apprenant qui se fait une certaine représentation de l'école et qui saura toujours que la qualité de sa formation dépend de ce qu'il sait. L'auto implication pose donc que pour disposer du savoir, on doit s'outiller. Dans le cas spécifique de l'apprentissage d'une langue, il doit savoir que le meilleur apprentissage se fait par immersion.

Ce n'est que lorsque l'apprenant aura une certaine culture, une certaine base cognitive des données qu'il sera facile pour l'enseignant de jouer uniquement son rôle (médiateur, espère, médiateur ou guide) et laisser l'apprenant jouer le sien et dans ce contexte nous sommes sûr de voir l'APC s'appliquer véritablement.

4.3.2.2. Une formation continue des enseignants du primaire

L'état des lieux des savoirs faire des enseignants sur le terrain fait constater que bon nombre de ses chevaliers de la craie sont encore encre sur l'APO. L'APC, en tant qu'une réforme, a apporté beaucoup de changement et c'est en cela qu'elle se démarque des autres approches ou très directement de celle qui la précède : la PPO. Il est important pour tout enseignant de s'impliquer activement dans sa formation afin qu'il puisse posséder la théorie et être capable de l'appliquer. Les enseignants doivent donc se documenter, lire les ouvrages et les auteurs ayant écrit sur l'APC. Il n'est pas toujours possible de l'appliquer sans une base théorique. Beaucoup d'enseignants disposent des programmes, des curricula de formation mais beaucoup ni comprennent pas grand-chose.

Comme toute science, l'APC a aussi un fondement épistémologique et celui-ci est porté dans ses fondements, ses concepts, ses principes, ses objectifs, ses démarches bref sur sa théorie en générale ; et cette théorie se trouve justement dans les ouvrages pédagogiques qui parlent de l'APC. Nous verrons par exemple dans les programmes et les curricula une définition de la compétence ou de tout autre concept qui sied à l'APC mais nous n'aurons pas un exemple concret de compétence. Pourtant dans certains ouvrages on aura en plus de la définition, les constituants d'une compétence et un exemple de compétence.

En cas d'incompréhension d'un concept ou d'une pratique, étant donné que l'APC est nouvellement appliquée, l'enseignant peut se diriger vers un collègue pour bénéficier des éclaircis en fonction de sa difficulté. L'enseignant, pour remplir pleinement son rôle, doit avoir le souci de rechercher des informations pour améliorer sa pratique. L'auto-formation passera ainsi par une lourde documentation que l'enseignant prendra le soin de consulter ; ou par des échanges avec des collègues afin qu'il puisse affiner, ajuster, adapter ses pratiques aux exigences de l'APC.

4.3.2.3. Un recrutement massif des enseignants du primaire

Les études en démographie montrent une forte croissance de la population ces dernières décennies. Cette croissance poussée de la population crée donc un vaste déphasage entre les populations scolarisées et les enseignants disponibles. Il faut par ailleurs noter que les ENIEG au Cameroun forment, mais sans intégrations directes.

Au Cameroun, l'éducation est assurée à la fois par les instances qui forment essentiellement (les écoles normales), et celles qui emploient (les ministères en charge de l'éducation). Mais chacun de ses organismes assure à son niveau la formation de l'enseignant. Ils peuvent donc constituer des pistes à exploiter pour répandre, diffuser le fait APC. Étant donné que ce sont les enseignants qui exécutent les programmes et enseignent, ils constituent par conséquent un moyen essentiel pour la mise sur pied de cette approche. Leur formation se révèle donc importante pour tout système éducatif.

4.3.2.4. Une formation continue des enseignants du primaire en exercice.

Les enseignants en exercice sont ceux qui sont supposés avoir déjà subis une formation. On les retrouve dans les salles de classe. Ils sont pour la plupart un produit de la PPO ce qui signifie qu'ils sont ignorants de l'APC mais ils doivent l'appliquer car plusieurs parmi eux tiennent des classes du sous-cycle d'observation. Ils doivent donc se former eux aussi.

Cependant la question du comment les former ou comment les reformer ? S'impose. Parce qu'ils sont déjà en exercice, il n'est plus possible pour les écoles de formation de les prendre en main de manière régulière de peur d'avoir dans ces écoles des gros effectifs (ce qui ralentirait et réduirait l'intensité et la qualité de la formation), ou de voir les établissements scolaires dans lesquels ils exercent vidés d'enseignants et d'élèves aussi.

Alors la responsabilité revient certainement au ministère en charge de l'éducation primaire (le MINEDUB) de reformer ces enseignants du terrain. Pour y parvenir nous proposons au ministère de multiplier des séminaires de formation dans les chefs-lieux de région, de département et d'arrondissement. Durant ces séminaires, les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux, considérés, selon la hiérarchie du système éducatif camerounais, ceux qui mettent sur pied et pensent les programmes de formation, les approches et les méthodes d'enseignement, vont entretenir les enseignants sur les notions propres à l'APC, sur ses principes, sur ses démarches. Pendant ces séminaires, les enseignants doivent poser toutes les questions nécessaires pouvant leur permettre de s'approprier la théorie de l'APC afin de l'exécuter dans les salles de classe avec aisance et maestria. Il s'agit d'un recyclage.

Toujours en rapport avec les enseignants formés et déjà en service dans les établissements scolaire, le MINEDUB doit donner des missions aux inspecteurs pédagogiques mensuellement ou trimestriellement à travers lesquelles ils doivent faire des descentes sur le terrain afin de vérifier si réellement ce qui est transmis au cours des séminaires est appliqué et comment c'est appliqué dans le cas concret d'une activité de classe. Ces descentes ont une très grande importance. D'abord elles vont accroître la responsabilité des enseignants qui sauront désormais qu'ils peuvent recevoir à tout moment les inspecteurs et ils s'investiront à appliquer l'APC. Ces visites vont également dévoiler l'importance que l'autorité camerounaise en charge de la question de l'éducation accorde à l'éducation.

Elles permettront aussi de contrôler l'action des enseignants de manière régulière et de l'ajuster progressivement. Ces visites connotent une formation concrète, objective et pragmatique car lorsque les remarques seront faites, elles reposent sur l'épistémologie de la notion enseignée, sur la technique de l'enseignant et sur l'utilisation de l'approche. L'enseignant a la possibilité de bénéficier des remarques qui émanent d'une observation profonde et systématique. Ces séminaires de recyclages et ses visites favoriseront la formation continue des enseignants et celle-ci constitue un moyen efficace et efficient pour diffuser l'APC au Cameroun car elle favorise un suivi des enseignants.

De tout ce qui précède sur les perspectives pour une application effective de l'APC au Cameroun, il ressort que l'APC est un phénomène nouveau. En tant que tel, elle n'est pas connue de tous les enseignants et son application est confrontée à un ensemble de difficultés parmi lesquelles la non-maîtrise des concepts, l'irrégularité de séminaires de formation, l'absence des visites d'inspections. Ces difficultés sont liées à chacun des facteurs du système éducatif : l'apprenant, l'enseignant, les organismes en charge de la question de l'éducation comme les écoles normales et le MINEDUB, et le gouvernement. Au vu de ces difficultés, nous avons constaté que l'application de l'APC passerait donc certainement par chacune de ces pistes à travers une amélioration où les apprenants devront, pour jouer leur rôle, s'auto impliquer dans leur formation en prenant conscience de la responsabilité qui est la leur de construire le savoir avec l'aide de l'enseignant ; les enseignants prendront en main leur propre formation à travers des lectures et des recherches personnelles au sujet de l'APC ; les écoles normales et le MINEDUB manageront la formation des enseignants en cours de formation et ceux formés.

CONCLUSION GENERALE

Ce travail de recherche a porté sur l'étude des représentations sociales de l'APC chez les enseignants des écoles primaires. En effet, parti du constat qu'après la tenue des séminaires nationaux et les projets pilotes, les enseignants ne sont pas toujours informés c'est-à-dire qu'il existe toujours des zones d'ombre dans leurs compréhensions de l'APC.

En effet allant dans le sens des conceptions théoriques récentes sur les représentations sociales (Abric (1987), Jodelet, (1989) et Rouquette (2000), il s'est dégagé la question suivante qui a servi de fil conducteur dans cette recherche : Quels sont les éléments qui structurent les représentations sociales chez les enseignants du primaire ? Pour répondre à cette question, des données ont été collectées auprès de 40 enseignants (hommes et femmes) tous en service dans les écoles primaires publiques de Yaoundé 6. L'analyse de ces données confirme notre hypothèse principale à savoir :

Les listes des éléments qui structurent les représentations sociales de l'APC chez les enseignants sont : savoirs, savoirs faire, autonomie et pédagogie par projet

Pour ainsi vérifier cette hypothèse, l'étude a opté pour une recherche qualitative donc la collecte des données s'est appuyée sur un questionnaire propre à cette forme d'enquête. Les résultats ont donc montré après analyse que les mots et expressions qui ont été isolés comme faisant partie du noyau central sont « savoir-être », « savoirs », « autonomie » et « approche par projet ». On peut dire que ces éléments organisent et donnent sens à la représentation. La première périphérie est quant à elle constituée de mots et expressions, telles que « savoir-faire », « méthode d'apprentissage », « créativité » ou « compétence ». La seconde périphérie comporte les éléments, professionnalisation, développement, pratique.

Au terme de l'étude, quelques interrogations nous viennent à l'esprit. Notre objectif que nous nous sommes fixés au départ est-il atteint ? En quoi les résultats obtenus peuvent-ils être utiles pour la société Camerounaise ? Quelles pistes de recherches futures ouvre cette étude ? Le moins qu'on puisse dire est que nos objectifs ne sont réalisés qu'en partie. En effet, les enseignants admettent tous que l'intégration de l'APC a eu des conséquences positives et négatives dans leur pratique professionnelle. De ce fait ils reconnaissent la nécessité d'accélérer la formation continue pour une adaptation certaine. Ainsi, le contenu des représentations sociales de l'APC développées par ces travailleurs est identique puisque ces représentations comportent les mêmes éléments. Ces représentations fondent les comportements des chevaliers de la craie.

Concluons en rappelant que, toute proportion gardée, nous savons encore peu de choses au sujet de ce que pensent et font les professionnels qui interviennent dans l'enseignement-apprentissage. Les résultats d'enquête comme la nôtre ajoutent quelques briques à l'édifice, mais il reste beaucoup de travail à faire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1976). Jeux, conflits et représentations sociales. Provence, Aix-en-Provence.
- Abric, J.-C. (1987). Coopération, compétition et représentations sociales. Delval : Cousset.
- Abric, J.-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : Développements récents, *Psychologie et Société*, 4, 81-103.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Méthodes d'étude des représentations sociales. PUF
- Angers, M. (1992). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Centre Éducatif et Culturel.
- Beaud, M. (1986). L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou maîtrise tout autre travail universitaire. Éditions la Découverte.
- Béché, E. (2013). TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun. *Revue Frantice. Net*, 6, 5-21, [http: www.frantice.net/docannexe](http://www.frantice.net/docannexe).
- Belinga Bessala, S. (2011). Didactique et professionnalisation des enseignants. Edition Clé.
- Benell, A.E. (1993). La professionnalisation des enseignements de la biologie dans les établissements d'enseignement général. *Revue universitaire*
- Berkaine, M. S. (2015). L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de Français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité. Paris
- Bernard, J.-M., & Robert, F. (2007). La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences. *International Review of Education* Springer.

- Bipoupout, J.-C. (2011). L'approche par compétences : Module de formation. Edition Edicef-OIF.
- Bocoum, I., Agouzoum, A.-A., Dia, M., & Thiero, F. (2009). Approche par Compétences et qualité de l'éducation. Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro). Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation, 11(2), 1-44.
- Bourdon, J., & Bernard, J.-M. (1999). *Rapport d'évaluation des chantiers d'innovation pédagogique de l'enseignement primaire camerounais : année scolaire 1997/1998* (p. 0) [Coopération française]. Consulté à l'adresse http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_chercheurs/1999/99015.pdf
- F
- Boutin, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, 81(1), 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025.
- Boutin, G. (2011). L'entretien de recherche qualitatif. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants. Éditions Nouvelles.
- Cros F., De Ketele, J.-M., Dembélé (M.), Develay M., Gauthier R.-F., Ghriss (N.), Lenoir Y., Murayi A., Suchaut B. & Tehio V., 2010, « Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique », Paris, AFD/CIEP/ministère des affaires étrangères de la France.
- Cros, F., De Ketele, J.-M., Develay, M., Gautier, R.-F et al (2009) : Études sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 2009, 222 p.
- Daouaga Samari, G. (2017). L'enseignement du français à l'heure de l'APC-ESV₁₆ au Cameroun : vers une contextualisation didactique ? Essai de relecture critique des nouveaux programmes. Dans S. M. X. Atenké-Etoa, J. C. Abada Medjo et R. Mbassi Atéba (dir.), *Au cœur du comparatisme : langues, littératures et cinéma* (p. 251- 269). Paris : Éditions Connaissances et Savoirs.

- Defrance, A., & Kahn, S. (2012). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. *Revue Éducation et Francophonie*.
- Develay, M. (2010). Réforme curriculaire et statut du savoir. Dans Tehio, V. éd. avec la contribution de Françoise Cros, *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, juin 2010* (p.40-49).
- Ella Ondoua, T. (2019). *Déploiement des ordinateurs et démarche du travail documentaire au sein d'une communauté d'enseignants de l'école d'Angalé au Cameroun. Thèse de doctorat Université Cergy-Pontoise*.
- Ernst, S. (1997). La main à la pâte, qu'est-ce que c'est ? www.inrp.fr/lamap/main/definition/introduction.htm, site de La main à la pâte de l'Institut national de recherche pédagogique, texte de référence pour une présentation générale. INRP, Académie des sciences.
- Ettayabi, M., Operti, R., & Jonnaert, P. (2008) : *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. L'Harmattan.
- Flament, C. (1989). Structure dynamique et transformation des représentations sociales. *PUF*, 5, 104- 219
- Flament, C. (1994). Structure dynamique et transformation des représentations sociales. Dans Abric, J.-C (dir.) *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. PUF
- Foaleng, M. (2014). Réforme éducative et formation des enseignants au Cameroun. *Syllabus Review*, 5, 55-74.
- Fortin, M.-F (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Mont-Royal : Décarie.
- Fortin, M.-F (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière Éducation.

- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal : Décarie Éditeur inc.
- Gauthier, B. (2000). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (3e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gautier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données : Les presses de l'Université du Québec.*
- Gaymard, S. (2013). *La négociation interculturelle chez les filles franco-maghrébines : une étude de représentation sociale*. Éditions L'Harmattan.
- Gaymard, S., & Joly, P. (2013). *La représentation sociale du football chez les jeunes adultes issus d'un milieu social défavorisé : une étude exploratoire*. *Loisir et Société / Society and Leisure. Revue Québécoise*, 35(2), 263- 292
- Gaymard, S., & Lethielleux, C. (2015). *La représentation sociale de la vie de quartier chez des femmes retraitées*. *Revue Québécoise de Psychologie*, 36(3), 121- 149
- Grawiz, M. (1998). *Méthodes des sciences sociales*. Daloz
- Grossman, S. (2003). *Tissage de pagnes : construction identitaire et transcolonialité*. *Revue internationale de psychologie*, 21, 53-66.
- Guillemette, F. Gautier, C. (2008). *L'approche par compétences (APC) en formation des maitres ; analyse documentaire et critique*. *Recherche éducation, revue*.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. PUF
- Hameline, D. (2005). *Les objectifs pédagogiques en formation initiales et continue*. *Entreprise Moderne d'Édition*.
- Herzlich, C. (1971). *Psychologie des relations malade-hôpital*. *Ecole Pratique des Hautes Études*.
- Jodelet, D. (1984). *À propos des attitudes à l'égard de la science*. In M. Tubiana, Y. Pellicier, *Images de la science*. Economica.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. *Presse Universitaire de France*.

- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck université.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck université.
- Kalampalikis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste). *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2, 15-24
- Kerzil, J. (2009). *Constructivisme*. Edition : Erès
- Khadraoui, E., & Assia Messaour, R (2019). L'approche par les Compétences en classe de : Caractéristiques, objectifs et application. *Journal of pédagogie*
- Kmiec, R., & Roland-Lévy, C. (2014). Risque et construction sociale : une approche interculturelle. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 101(1), 69- 99.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Edition Guérin.
- Mahamat, A. (2019). *La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPPA) de la ville de kousserie*. *Revue de recherches en éducation*.
- Mahamat. A. 2011. *La pratique de l'approche par les compétences dans les écoles primaires d'application (APA) de la ville de Kousseri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun)* *Spirale Revue de recherché en éducation*, 47(1), 33-50.
- Mapto Kengne, V. (2011). « Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Analyses de leurs trajectoires, représentations sociales de l'école et résiliences à travers leurs récits biographiques ». Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Mbazo'ozambo, N. (2020). *Élaboration des fiches pédagogiques selon l'approche par les compétences et professionnalisation des enseignants : étude appliquée aux lycées de douala bassa et d'Akwa*. Thèse de doctorat. Université de Douala.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre ... oui mais comment*. (17 éditions). Paris ESF.

- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. La refonte de la pédagogie en Algérie. UNESCO, 125-136
- Ministère de l'Éducation de Base (2006) Rapport des activités du 1^{er} semestre. Yaoundé : MINEDUB
- Ministère de l'Éducation Nationale/IGP (1999) : Guide des C.I.P. de l'école primaire camerounaise. Yaoundé, document stéréotypé.
- Mohamadou, A. (1998). Fonctionnement morphologique et interprétation sémantique d'un système classificatoire : l'exemple du peul. *Faits de langues*, 11-12, 391-405. https://www.persee.fr/doc/flang_1244-5460_1998_num_6_11_1222
- Moliner, P. (1992). Structure de représentation et structure de schèmes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 14, 48-52.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, 5–14.
- Moliner, P. (2002). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents* : Presses universitaires Grenoble.
- Moliner, P., & Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Presses universitaires Grenoble.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. PUF.
- Moscovici, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire ». PUF
- Ndjoubi, E. (2021). *Méthodes actives et développement des compétences en production d'écrits chez les élèves du niveau III : le cas de l'argumentation au CMII à l'école publique d'application groupe IV*. Université de Yaoundé 1
- Nguyen, D-Q. Blais, J-G., (2007). « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique ». *Revue de pédagogie médicale - Novembre 2007 - Volume 8 - Numéro 4*, pp 232-254. [en

ligne]. Disponible sur <http://www.pedagogie-medicale.org> [Consulté le 7 janvier 2014].

Nkeck Bidias, R. S. (2013). Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun. In *Syllabus Review*, 4, 217-249.

Noumbissie, C. D. (2019). Le paysage théorique de la psychologie sociale depuis 1882 Entre pléonasmisme et disconvenance : Edition Cheick Anta Diop.

Ouardia, A. A. M. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, n° 9, 2014, p. 143-153.

Pallascio, R., & Beaudry, N. (2000). L'École alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement ? Presse de l'université du Québec.

Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. Editions Sociales Françaises.

Piaget, J. (1926). La représentation du monde chez l'enfant. (3^{ième} Ed) Paris : Presses Universitaires de France.

Râteau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes (The theory of social representations). *Revista CES Psychologia*, 6(1).

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck

Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles, De Boeck Université. In: *Didaskalia*, n°20, 2002. Apport de l'épistémologie et de l'histoire des sciences. pp. 144-145.

Rogiers, X. (2016). Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences. Paris, IBE UNESCO.

Rouquette, M.-L. (2000). « Représentations sociales et pratiques sociales : Une analyse théorique ». In C. Garnier et M.-L. Rouquette (éds.). *Représentations sociales et éducation* Montréal, Éditions Nouvelles, 31(4), 133-142

- Saïd Berkaine, M. (2018). Introduction. Revue TDFLE, (72). <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/48-introduction>
- Sambe, M. (2006). De la conception au processus de généralisation du curriculum. Revue pédagogique ADEF/Afrique.
- Tardif, J. (2006), Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Éditions Logiques.
- Téguia, B., & Mohamadou (2015). Pratiques de la dictée en classe de Français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré. Université de Maroua
- Tsafak, G. (1989). La crise du développement et les systèmes éducatifs africains, in col. Afrique Unie.
- Tyler, R. W. (1935). Basic principals of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
- Van der Maren, J.-M. (2004). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. Revue française de sociologie. 42(2), 537-561. <http://www.jstor.org/stable/3323032>
- Vygotsky, L. S. (1985). La psychologie du développement. Editions sociales Paris.
- www.persee.fr/doc/didas_1250-0739_2002_num_20_1_1133_t1_0144_0000_3

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DÉPARTEMENT DES
ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN
ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
STUDIES IN EDUCATION

Le Doyen
The Dean

N.034/23/ FSE-UY1/D- EFE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant Hussein Ali YANDAP, Matricule 21V3923, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, *DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN ÉDUCATION* Option : *PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Dr Valèse MAPTO KENGNE. Son sujet est intitulé: « *Représentations sociales de l'APC chez les enseignants de l'école publique* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

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



Annexe 2 : Enquête sur les Innovations pédagogiques auprès des enseignants

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Faculté des Sciences de l'Education

DEPARTEMENT DE.....



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

Faculty of Education

DEPARTMENT OF.....

ENQUÊTE SUR LES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES AUPRES DES ENSEIGNANTS CAMEROUNAIS.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une étude menée pour la rédaction de notre mémoire de Master II en..... à l'Université de Yaoundé I, nous vous prions de nous accorder votre précieuse collaboration dans la réalisation de notre enquête.

Le présent questionnaire est anonyme et sert strictement à des fins de recherche. Nous vous demandons, s'il vous plaît, de répondre en toute franchise et liberté et de remplir le questionnaire jusqu'au bout.

D'autre part, il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, seul votre avis nous intéresse.

Nous vous assurons que la confidentialité totale de vos réponses sera préservée conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi N° 91/023 du 16 décembre 1991 sur les enquêtes statistiques et les recensements au Cameroun.

Par avance, nous vous remercions de votre participation.

I- Profil sociodémographique : *Veillez cocher la réponse qui correspond à votre situation.*

1- Votre sexe	<input type="checkbox"/> Féminin <input type="checkbox"/> Masculin
2- Votre âge ans
3- Votre situation matrimoniale	<input type="checkbox"/> Célibataire <input type="checkbox"/> Marié <input type="checkbox"/> Union libre <input type="checkbox"/> Divorcé (e) <input type="checkbox"/> Veuf (ve)
Votre niveau d'étude	<input type="checkbox"/> CAP/BEPC <input type="checkbox"/> BAC <input type="checkbox"/> BAC+3 (Licence) <input type="checkbox"/> BAC+4 (Maîtrise) <input type="checkbox"/> BAC+5 (Master 2/DEA) <input type="checkbox"/> BAC+8 (Doctorat) <input type="checkbox"/> Autre (Précisez) : _____

5- Type de contrat de travail	<input type="checkbox"/> Fonctionnaire <input type="checkbox"/> Contractuel <input type="checkbox"/> Vacataire <input type="checkbox"/> Autre (Précisez) : _____
6- Nombre d'heures de travail prévues par semaine	_____ heure(s)
7- Le type d'établissement	<input type="checkbox"/> Privé <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/> Parapublic <input type="checkbox"/> Autre (Précisez) : _____
8- Ancienneté en tant qu'enseignant (e)	_____ an(s)

II-

A/ Quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit lorsqu'on évoque l'expression « Approche Par Compétences/APC » ?

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

B/ Maintenant, classer les 5 mots que vous venez d'énumérer par ordre d'importance décroissant, c'est-à-dire du plus important au moins important :

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

C/ Donner 3 mots ou expressions utilisés par vos collègues pour qualifier l'Approche Par Compétences :

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Avez-vous un commentaire à propos du questionnaire ? _____

Merci pour votre précieuse collaboration !

Annexe 3 : Enquête sur l'APC auprès des enseignants camerounais

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Faculté des Sciences de l'Education

Département des Enseignements
Fondamentaux en Education



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

Faculty of Education

Department of Fundamental
Education

ENQUÊTE SUR L'APC AUPRES DES ENSEIGNANTS CAMEROUNAIS.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une étude menée pour la rédaction de notre mémoire de Master II en Psychologie de l'Education à l'Université de Yaoundé I, nous vous prions de nous accorder votre précieuse collaboration dans la réalisation de notre enquête.

Le présent questionnaire est anonyme et sert strictement à des fins de recherche. Nous vous demandons, s'il vous plaît, de répondre en toute franchise et liberté et de remplir le questionnaire jusqu'au bout.

D'autre part, il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, seul votre avis nous intéresse.

Nous vous assurons que la confidentialité totale de vos réponses sera préservée conformément aux dispositions de la loi N° 2020/010 du 20 juillet 2020 régissant l'activité statistique au Cameroun.

Par avance, nous vous remercions de votre participation.

I- Profil sociodémographique : *Veillez cocher la réponse qui correspond à votre situation.*

1- Votre sexe	<input type="checkbox"/> Féminin <input type="checkbox"/> Masculin
2- Votre âge ans
3- Votre situation matrimoniale	<input type="checkbox"/> Célibataire <input type="checkbox"/> Marié <input type="checkbox"/> Union libre <input type="checkbox"/> Divorcé (e) <input type="checkbox"/> Veuf (ve)
	<input type="checkbox"/> CAP/BEPC <input type="checkbox"/> BAC <input type="checkbox"/> BAC+3 (Licence)

4- Votre niveau d'étude	<input type="checkbox"/> BAC+4 (Maîtrise) <input type="checkbox"/> BAC+5 (Master 2/DEA) <input type="checkbox"/> BAC+8 (Doctorat) <input type="checkbox"/> Autre (Précisez) : _____
5- Type de contrat de travail	<input type="checkbox"/> Fonctionnaire <input type="checkbox"/> Contractuel <input type="checkbox"/> Vacataire <input type="checkbox"/> Autre (Précisez) : _____
6- Nombre d'heures de travail prévues par semaine	_____ heure(s)
7- Le type d'établissement	<input type="checkbox"/> Privé <input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/> Parapublic <input type="checkbox"/> Autre (Précisez) : _____
8- Ancienneté en tant qu'enseignant (e)	_____ an(s)

II-

A/ Quand on vous dit : « *Approche Par Compétences/APC* », quels sont les 3 mots ou expressions qui vous viennent directement à l'esprit ?

- 1.....
.....
- 2.....
.....
- 3.....
.....

B/ Maintenant, classer les 3 mots que vous venez d'énumérer par ordre d'importance, c'est-à-dire du plus important au moins important :

- 1.....
.....

- 2.....

 3.....

C/ Donnez 3 mots ou expressions généralement utilisés par vos collègues pour qualifier l'APC :

- 1.....

 2.....

 3.....

III- **Consigne :** Voici à présent une liste de 15 propositions concernant l'APC, pour chacune d'elles nous vous demandons d'exprimer votre opinion en utilisant l'échelle suivante :

A = Oui B = Je ne sais pas C = Non

À votre avis, peut-on dire d'une approche pédagogique qu'elle caractérise bien l'APC si...		A	B	C
1.	Elle ne vise pas le développement des compétences/aptitudes des apprenants			
2.	Elle ne s'inscrit pas dans la continuité de la Pédagogie Par Objectifs			
3.	Elle ne vise pas la professionnalisation des enseignements			
4.	Elle ne permet pas aux apprenants de résoudre des situations problèmes			

5.	Elle ne permet pas le développement des savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir			
6.	Elle ne favorise pas l'autonomisation des apprenants			
7.	Elle ne tient pas compte des réalités socioculturelles du contexte camerounais			
8.	Elle n'est pas une approche importée			
9.	Elle n'est pas une approche du type « slogan politique »			
10.	Elle ne vise pas à abrutir les apprenants			
11.	Elle n'est pas une approche adoptée juste par effet de mode			
12.	Elle n'est pas inadaptée dans le cadre d'un processus enseignement/apprentissage			
13.	Elle ne fait pas partie des méthodes pédagogiques dites « actives »			
14.	Elle n'est pas socioconstructiviste			
15.	Elle n'est pas une approche moderne			

Avez-vous un commentaire à propos du questionnaire ? _____

Merci pour votre précieuse collaboration !

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES GRAPHIQUES ET FIGURES	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	4
CHAPITRE 1 : LA PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	6
1.1. CONTEXTE ET DE L'ETUDE.	11
1.1.1. Enjeux et perspectives de l'APC.....	11
1.1.2. Un système éducatif évolutif : succession de paradigmes pédagogiques.	13
1.2. CONSTAT.....	19
1.3. PROBLEME OU POSITION DU PROBLEME.....	21
1.4. QUESTION DE RECHERCHE	24
1.4.1. Question principale de recherche	25
1.5. HYPOTHESES.....	25
1.5.1. Hypothèse générale.....	26
1.5. OBJECTIF	26
1.5.1. Objectif général.....	27
1.6. INTERET DE L'ETUDE	27
1.6.1. Intérêt pédagogique.....	27
1.6.2. Intérêt scientifique.	27
1.6.3. Intérêt social.....	28
1.7. DELIMITATION THEMATIQUE ET AMPIRIQUE DE L'ETUDE.....	28
1.7.1. Délimitation thématique de l'étude.....	28

1.7.1.1. Du point de vue Thématique	28
1.7.1.2 Du point de vue Théorique	29
1.7.2. Délimitation empirique	30
1.7.2.1 Du point de vue temporel	30
1.7.1.2. Du point de vue Géographique.....	30
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE	31
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS.....	31
2.1.1. Représentations sociales	31
2.1.2. Définition de la représentation sociale.....	31
2.1.3. L'approche par les compétences	33
2.1.3.1. L'Approche	33
2.1.3.2. Compétence.....	33
2.1.4. L'approche par les contenus	36
2.1.5. L'approche par les objectifs.....	37
2.1.6. Approche par les compétences proprement dite	42
2.1.6.1. Les caractéristiques de l'Approche Par Compétences	44
2.1.6.2. Les mérites de l'APC	46
2.1.6.3. Les limites de l'APC	47
2.1.6.4. APC et pédagogie par objectifs (PPO).....	48
2.1.6.5. La valeur ajoutée de l'approche par compétences.....	49
2.1.6.5. Le regard sur quelques réformes en approche par compétences dans certains pays.....	52
2.2. THEORIES EXPLICATIVES.....	55
2.2.1. La théorie des représentations sociales (Emile Durkheim, 1897 ; Serge Moscovici, 1961).	56
2.2.1.1. Contexte historique et définition de la théorie de la représentation sociale	56
2.1.2. La théorie du rôle régulateur des pratiques sociales	57

2.1.2.1. Les représentations sociales apparaissent et s'opèrent au sein des interactions sociales.	57
2.1.2.2. Les fonctions des représentations sociales	59
2.1.3. La théorie du noyau central.....	60
2.1.3.1. L'organisation et la hiérarchisation du contenu d'une représentation sociale.	60
2.1.3.2. Déterminer le noyau central d'une représentation sociale	62
2.1.3.3. Les fonctions génératrices et organisatrices du noyau central	62
2.1.3.4. Les éléments périphériques et ses fonctions	63
2.1.3.6. La zone muette des représentations sociales.	65
2.1.3.7. Implication de l'appropriation structurale de la représentation sociale dans l'étude de l'appropriation de l'APC.	65
2.1.4. La théorie des principes organisateurs	66
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	69
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	71
3.1. TYPE DE L'ETUDE	71
3.2. POPULATION	74
3.2.1. Les enseignants du primaire.....	74
3.2.2. Les animateurs pédagogiques.	74
3.2.3. Critères de sélection des sujets.....	74
3.3. ECHANTILLON ET TECHNIQUES D'ECHANTILLONNAGES	75
3.3.1. Technique d'échantillonnage	75
3.3.2. Echantillon	75
3.4. PRESENTATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES	82
3.5. VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	83
3.6. DEROULEMENT DE L'ETUDE	83
3.6.1. La phase exploratoire	83
3.6.2. La phase de collecte de données proprement dite.....	84
3.7. OUTIL D'ANALYSE STATISTIQUE.....	86

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES DONNEES, ANALYSES,	
INTERPRETATIONS ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	87
4.1. ANALYSE DES RESULTATS ET INTERPRETATION	87
4.1.1. Analyse des propriétés lexicométriques des associations libres.	87
4.1.1.1. La diversité des réponses associatives	88
4.1.1.2. L'indice de variabilité	89
4.1.2. Analyse prototypique : Représentation sociale de l'APC sous IRaMuTeQ.	90
4.1.3. Analyse de l'organisation du contenu de la représentation sociale de l'APC : l'analyse de similitude.	91
4.1.4. Identification du noyau central de la représentation sociale de l'APC : la technique de mise en cause (MEC).	93
4.1.4.1 Statistiques descriptives des différents items du questionnaire de Mise En Cause	95
4.2. DISCUSSION DES RESULTATS	112
4.3. DEFIS ET PERSPECTIVES EN VUE D'UNE APPLICATION EFFECTIVE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES.....	115
4.3.1. Les défis de l'intégration de l'APC dans l'enseignement primaire au Cameroun	115
4.3.2. Perspectives en vue d'une application effective de l'APC dans les établissements scolaires.....	115
4.3.2.1 L'auto-implication des apprenants dans le processus de leur formation.....	115
4.3.2.2 Une formation continue des enseignants du primaire	116
4.3.2.3. Un recrutement massif des enseignants du primaire	117
4.3.2.4. Une formation continue des enseignants du primaire en exercice.	117
ANNEXES.....	131