

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION
DEPARTEMENT DE D'INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
THE FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF OF
EDUCATIONAL
ENGINEERING

Sciences de l'Éducation

**Activités pratiques et construction des
compétences à l'école pRImAIRE**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de l'éducation et
ingénierie éducative

Par : **MENGUE Jeanne Emmanuel**
Licenciée en psychologie

Sous la direction de
Maureen EBANGATANYI
Maître de Conférences

Année Académique : 2014-2015



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE GENERAL.....	5
1.2. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	7
1.3. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	10
1.4. QUESTION DE RECHERCHE.....	11
1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	11
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	12
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	14
1.8. DÉFINITION DES CONCEPTS	16
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE et la théorie explicative	21
2.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE	21
2.2. THÉORIE EXPLICATIVE.....	40
2.3. FORMULATION DES HYPOTHÈSES	46
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	55
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	55
3.1. LE TYPE DE L'ÉTUDE	56
3.2. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE.....	56
3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE	57
3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE	59
3.5. METHODE DE RECUEIL DE DONNÉES	59
3.6. ANALYSE DE CONTENU	66

3.7. TECHNIQUES DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES	69
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET SYNTHÈSE DES DONNÉES EMPIRIQUES	70
4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	70
4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS SELON LES THÈMES	73
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES.....	89
5.1. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	89
5.2. LES PERSPECTIVES	97
CONCLUSION GÉNÉRALE	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	110
ANNEXES.....	114
TABLE DES MATIÈRES	xxxiii

À

Mes parents :

AKOA Siméon,

&

NGONO MBALLA Rachel

REMERCIEMENTS

Ce travail a pu être réalisé par l'encadrement et le soutien de plusieurs personnes. Qu'il nous soit permis ici de remercier le Directeur de ce mémoire, Professeur Maureen Ebanga Tanyi, pour ses conseils, sa rigueur scientifique et ses critiques qui ont permis de cerner le problème de recherche.

Nos remerciements s'adressent également au Professeur Jacques Philippe Tsala Tsala, Chef du Département de psychologie, l'ensemble du corps administratif et professoral dudit Département, pour le cadre de travail propice à nous offert durant notre formation.

Nous remercions le Professeur Pierre Fonkoua, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation et Ingénierie Éducative

Nous ne saurons oublier les directeurs de l'Ecole Publique d'Efoulan de Yaoundé dans l'arrondissement de Yaoundé III, Messieurs Gervais Ngbwa Mbida, Etienne Mvoa Essono, M. Effa Atanga et mesdames Mme Agnès Ndi, Nkoudou née Ateba Florence qui nous ont introduit dans leur établissement afin d'avoir des entretiens avec leurs enseignants pour la collecte des données de l'étude.

Nous transmettons notre profonde gratitude à Monsieur Tabi Ferdinand, Mesdames Ngonu Ossango Pangrace, Ngonu Ossongo Marie Joseph M. Yene Herman Olivier et M. Esselem Iréné pour la lecture du texte.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation synoptique du sujet	48
Tableau 2 : Population de l'étude.....	58
Tableau 3 : Guide d'entretien.....	61
Tableau 4 : Participants des focus group.....	65
Tableau 5 :Grille d'analyse des données	67
Tableau 6 : Synthèse des analyses.....	86

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- ADEA** : l'Association pour le développement de l'Education en Afrique
- APC** : Approche par les compétences
- BAD** : Banque Africaine de Développement
- CE2** : Cours Elémentaire deux
- CEPE** : Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires
- CM1** : Cours Moyen un
- DSSEF** : Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation
- EPT** : Education Pour Tous
- FESC** : Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique
- MINEDUC** : Ministère de l'Education Nationale
- OMD** : Objectif du Millénaire pour le Développement
- PASEC** : Programme d'Appui au Secteur Educatif Camerounais
- RESSEN** : Rapport d'Etat du Système Educatif National
- SCI** : Socio Constructiviste et Interactif

RÉSUMÉ

Cette étude qui a pour titre Activités pratiques et construction des compétences à l'école primaire, fait le constat que les activités pratiques constituent à l'école primaire un support privilégié de l'enseignement qui intègre la majorité des disciplines enseignées et une source de motivation pour l'enfant. En fait, la plupart des enseignants sont plus compétents pour faire enseigner que pour faire apprendre. Leurs interventions visent d'avantage à appliquer un savoir qu'à guider les élèves dans la construction des compétences. Or, bien que cette activité soit considérée comme une activité d'enseignement, des croyances erronées et fortement ancrées influencent grandement les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants qui espèrent que, les élèves feront le transfert. D'où le problème de mobilisation des ressources de leur environnement pour gérer une situation précise afin d'obtenir des résultats satisfaisants. Problème qui nous a permis de faire recours à la théorie des compétences de Le Boterf (2010).

Pour mener cette étude, nous sommes partis d'une question principale de recherche : Quelles sont les stratégies de l'enseignement des activités pratiques qui déterminent la construction des compétences à l'école primaire? La réponse à cette question est l'hypothèse générale : L'enseignement des activités pratiques détermine la construction des compétences à l'école primaire. Et elle a été opérationnalisée en quatre hypothèses de recherche qui ont trouvé leur fondement dans la théorie de la boucle d'apprentissage expérientielle de Le Boterf (2010).

Cette recherche nous a permis de formuler l'objectif général de recherche qui a été de: Vérifier si les moments d'enseignement des activités pratiques déterminent la construction des compétences à l'école primaire. Pour atteindre cet objectif, la recherche de type qualitatif s'est adressée à un échantillon de sept sujets constitué d'enseignants qui ont répondu aux critères préétablis par l'enquêteur. Les données collectées par le biais des entretiens individuels et des entretiens de groupe et traitées par l'analyse de contenu thématique ont permis de comprendre que les activités pratiques sont le lieu par excellence d'expression de la compétence en action et en situation.

ABSTRACT

This study, which is titled Practical activities and building skills in primary school, made the observation that practical activities are in primary school a privileged medium of instruction that incorporates the majority of the subjects taught and a source of motivation for the child. In fact, most teachers are competent to teach than to learn. Their interventions aim to benefit to apply knowledge to guide students in construction skills. Now, although this activity is considered an educational activity, erroneous beliefs and deeply rooted greatly influence the attitudes and teaching practices hoping that students will transfer. Hence the resources of their environment Mobilization problem to handle a specific situation to obtain satisfactory results. Problem that has allowed us to use the skills theory of Le Boterf (2010).

To conduct this study, we set a primary research question: What are the strategies of teaching practical activities that determine the construction skills in primary school? The answer to this question is the general hypothesis: The teaching of practical activities determines the construction skills at primary school. And it was operationalized in four research hypotheses which found their basis in the theory of experiential learning loop of Le Boterf (2010).

This research has allowed us to formulate the overall aim of research was to: Check whether the teaching moments practical activities determine the construction skills at primary school. To achieve this, the research qualitative turned to a sample of seven subjects consisting of teachers who responded to the pre-established criteria by the investigator. The data collected through individual interviews and group interviews and processed by thematic content analysis allowed to understand the practical activities is the place par excellence of expression competence in action and in situation.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Former à la construction des compétences durant la scolarité générale suppose une transformation considérable du rapport au savoir des enseignants, de leurs façons de faire la classe, de leur identité et de leurs propres compétences professionnelles. Ce sont là les défis majeurs de la mondialisation concernant la qualité de l'éducation. La qualité qui d'après Afnor (2003) est l'ensemble des propriétés et les caractéristiques d'un produit ou service, qui lui confère l'aptitude à satisfaire les besoins exprimés ou explicites. Le processus d'après Delorme (2008) consiste à promouvoir des ressources et des moyens conséquents qui peuvent favoriser le développement socio-économique. Il s'agit pour chaque pays de jeter les bases du développement avec une *école du pourquoi* de Mvesso (2005, p.47), *capable de promouvoir une éducation pour le développement*. Ce qui explique l'intégration de l'Approche Par les Compétences dans les systèmes éducatifs et nous amène à dire comme Planchard cité par Ntebe Bomba (2008, p. 8) que : *la société se transforme à pas des géants et la pédagogie doit l'accompagner dans cette démarche accélérée*.

L'introduction de l'APC au Cameroun a conduit à envisager des changements de pratiques dans les salles de classe, mieux encore le changement de paradigme d'enseignement selon Giordan(1998). Comme la plupart d'autres pays, le Cameroun s'est concentré particulièrement sur son système éducatif, avec les réformes visant la refonte du processus d'enseignement/apprentissage. Celles-ci indiquent que le processus d'enseignement des activités pratiques n'est pas seulement le point de départ des apprentissages, mais il permet d'apprendre aux élèves à résoudre des problèmes. Résolution des problèmes qui s'acquièrent d'après De Vicchi et Carmona-Magnaldi (2002) en leur faisant vivre de véritables situations-problèmes. Les activités pratiques se présentent comme un processus du transfert des acquis d'apprentissages. En effet, la principale finalité de l'école est de former des citoyens autonomes, compétents, responsables culturellement et capables de s'insérer dans leur milieu, ouvert vers le monde extérieur, aptes à participer au développement durable de la société et d'apprendre tout au long de leur vie (article 4 de la Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun).

Or, il apparaît que le processus d'enseignement/apprentissage des activités pratiques nous permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences. Pour le démontrer, le travail a été structuré en cinq (05) chapitres ainsi qu'il suit :

Chapitre 1 : intitulé, Problématique de l'étude, il présente le contexte général et la justification de l'étude, formule et pose le problème, définit les objectifs et les intérêts de l'étude, précise les délimitations et clarifie les concepts de l'étude ;

Chapitre 2 : désigné, Insertion théorique du sujet, il s'occupe de la recension des écrits, ainsi que des travaux sur le sujet, de l'explication du problème posé à partir de la théorie explicative et de la présentation synoptique du sujet ;

Chapitre 3 : nommé, Méthodologie de l'étude, il précise le type de recherche, la population d'étude et technique d'échantillonnage, les techniques de collecte et de traitement des données ;

Chapitre 4 : appelé, Présentation et Synthèse des données empiriques, il donne la présentation et l'analyse des données et vérifie les différentes hypothèses de recherche et la synthèse des analyses;

Chapitre 5 : titré, Interprétation des résultats et perspectives, il met en débat les résultats des données empiriques avec les prescriptions de la théorie explicative afin de vérifier les hypothèses émises et émet des perspectives pour la résolution du problème soulevé.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

La première partie de ce travail est relative à la problématique de l'étude pour le chapitre 1 et la revue de la littérature pour le chapitre 2.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre qui est consacré à la problématique de l'étude se propose de formuler le problème qui a nécessité la mise en œuvre des opérations suivantes : contexte général, justification de l'étude, formulation et position du problème autour d'une question principale de recherche, détermination des objectifs et des intérêts de l'étude et la délimitation au triple plan spatial, temporel et thématique de l'étude.

1.1. CONTEXTE GENERAL

Le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF, 2013-2020) indique que l'un des objectifs prioritaires est l'atteinte de la scolarité primaire universelle de qualité. Il s'agit d'après cet objectif de mettre à la disposition du système productif un capital humain solide capable de soutenir la croissance. Ceci à travers la volonté du politique affichée par le gouvernement pour développer le secteur de l'éducation dans le but de relever la faiblesse des acquis scolaires des élèves à l'école primaire et de développer les compétences depuis l'enseignement maternel. Ainsi, par l'intermédiaire d'une situation particulière, on peut aisément distinguer un individu très compétent, d'un individu qui l'est moins. Les nouvelles exigences de la compétitivité (qualité, service, réactivité, innovation), la complexité croissante des situations professionnelles à gérer ont conduit à rechercher de nouvelles formes d'organisation du travail laissant davantage la place à l'initiative des salariés. L'entrée des compétences dans la description des postes de travail facilite la conception ultérieure des actions, visant à adapter le salarié aux nouveaux besoins de l'entreprise.

Si l'on veut éviter une surcharge des programmes scolaires et permettre aux élèves de s'adapter aux changements de plus en plus rapides du monde, il convient de cultiver en l'élève sa capacité à apprendre et à être efficace. Il convient que la mission de l'école qui est d'assurer la transmission des savoirs, mais aille bien au-delà en contribuant à l'apprentissage des compétences que requerra la résolution des problèmes de vie, de profession et de citoyen que l'élève rencontrera. La loi n°98 /004 du 14 avril 1998 d'Orientation d'Education et précisément l'article 5 définit le type d'homme et le projet de société à la mouvance de la mondialisation assigne au système éducatif les missions suivantes :

la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ; la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité, le sens de l'honneur, l'honnêteté, l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ; l'éducation à la vie familiale ; la formation au bilinguisme et à la maîtrise des langues nationales, l'initiation à la

culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes les formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et la promotion de l'intégration régionale et sous régionale ; la culture de l'amour, de l'effort et du travail bien fait, la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ; le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ; la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant et la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Ce cadre légal confirme cette tendance de l'école à se rapprocher des besoins de la société comme le demandaient les Etats généraux de la culture en 1991, puis de l'éducation en 1998. Mvesso (2005) affirme qu'un système éducatif devra reposer sur des méthodes pédagogiques inventives et sur une organisation modernisée et adaptée aux nouveaux défis du monde, pour réaliser une éducation citoyenne en faveur d'une jeunesse en quête de voies novatrices et porteuses d'avenir. Pour Mvesso (2005, p. 8) :

C'est donner une place centrale à l'éducation moderne et formelle et donc à sa forme institutionnelle actuelle, à savoir, l'école en tant que lieu institutionnel qui, de façon institutionnelle, organisée et programmée, forme dès la prime enfance, des cohortes de jeunes africains en vue de leur intégration dans la société, soumise désormais à la loi de la compétition et du changement.

C'est dans cette logique que Roegiers (2001) a pensé qu'il est très impérieux qu'une pédagogie basée sur les compétences n'oublie pas les pratiques habituelles des classes, mais les complète.

Ainsi, la pédagogie des compétences mise en exergue dans les programmes, se fonde sur le potentiel d'actions que peut développer un élève face à une situation problématique plutôt que sur un relevé de ses acquis. Développer cette pédagogie des compétences consiste à apprendre à l'élève à transférer et à intégrer ses connaissances dans les contextes divers. Il est donc question d'acquérir des outils pour accomplir des tâches et non plus seulement d'acquérir un comportement déterminé. Il convient dès lors de lutter contre l'accumulation des connaissances, inertes, cloisonnées, vues pour elles-mêmes et non dans l'optique de la résolution d'un problème.

Pour Mvesso (2005, p. 7) :

si l'émergence annoncée de l'Afrique survient effectivement au cours du vingt-et-unième siècle, elle le devra en grande partie à la qualité de l'éducation réservée aux jeunes générations, à la pertinence de la problématique générale des fins visées par une éducation nouvelle, repensée et intégrée dans le projet de construction d'un futur maîtrisé dans notre continent. Ce système devra reposer sur des méthodes pédagogiques inventives et sur une organisation modernisée et

adaptée aux nouveaux défis du monde, pour réaliser une éducation citoyenne en faveur d'une jeunesse en quête de voies novatrices et porteuses d'avenir.

Ceci permettra à l'Afrique d'être de plus en plus autonome, conquérante, maîtresse des défis contemporains auxquels elle apportera des solutions originales, intégrée qu'elle sera dans une mouvance de réflexion globale sur l'homme et autour d'enjeux majeurs tels que : l'environnement, la démocratie, la bioéthique, la défense des droits de l'homme, la lutte contre les inégalités et pour le développement humain, l'assomption de nouveaux droits en faveur des femmes et des enfants. Et seule l'éducation doit constituer ici l'élément intégrateur de base, cimentant les jeunes générations, c'est-à-dire promouvoir une éducation pour le développement donc les contenus, l'organisation interne, les attitudes et les comportements intériorisés par les apprenants, visent à produire des êtres préparés à transformer le monde et à s'insérer dans l'histoire. C'est grâce aux réformes curriculaires qui ont pour objectifs, d'améliorer l'accès à l'école et la qualité des apprentissages et aussi de répondre aux attentes sociales et économiques, de plus en plus élevées que le continent africain devra toujours faire appel.

Le Cameroun n'a pas été épargné par ces réformes. Ancré dans la pédagogie frontale, il est question de s'arrimer à la nouvelle donne, c'est-à-dire dans le cadre de la nouvelle approche pédagogique, l'approche par les compétences. La nouvelle approche est progressivement développée par la coopération française à travers le (PASEC), Programme d'Appui au Secteur Educatif Camerounais depuis 1996 dans les salles de classe du Cameroun. Mais, l'A.P.C est effective au Cameroun en 2003 par le biais du financement de la Banque Africaine de Développement (BAD), avec pour objectif : la réduction des redoublements par le développement des activités de remédiation. De plus le Cameroun avait au préalable participé au programme de formation d'un pool d'experts en sciences de l'éducation et dont les travaux portaient essentiellement sur l'APC.

Selon l'Arrêté n°315/b1/1464/MINEDUC du 26/02/2006 fixant les modalités de la promotion collective des élèves, le cycle de l'enseignement primaire fait alors référence aux compétences ainsi que dans les modes d'évaluation. Mais, depuis la réforme de l'approche par les compétences au Cameroun en 2006, l'on ne parvient pas à atteindre les objectifs assignés. Car, le Cameroun n'a pas de dispositif nécessaire pour le pilotage et la coordination des actions engagées pour la compréhension par tous ses acteurs.

1.2. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le Rapport Mondial de Suivi sur l'Education Pour Tous (EPT), fait savoir que l'objectif 3 est :

Les compétences des jeunes et des adultes. Et cet objectif a pour devoir : de répondre aux besoins de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Cependant, le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2012 nous révèle que c'est l'un des objectifs de l'EPT les plus négligés, en partie parce qu'aucune cible ou indicateur n'a été fixé pour effectuer le suivi. Pour remédier à cette lacune, ce rapport a proposé un cadre pour les différents types de compétences conçues pour améliorer les efforts du suivi, tout en reconnaissant que la communauté internationale était encore loin de mesurer systématiquement l'offre de programmes orientés sur les compétences et l'acquisition des compétences. Le cadre a mis l'accent sur l'importance cruciale des compétences fondamentales. C'est la raison pour laquelle on a été obligé de rappeler que le sixième objectif de l'Education Pour Tous est :

La qualité de l'éducation qui vise à : améliorer sous tous les aspects la qualité de l'éducation dans le souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

L'objectif mondial de l'après-2015 doit être fixé pour s'assurer que, d'ici à 2030, tous les jeunes, indépendamment de leur situation, acquièrent les compétences fondamentales. Car la plus grande partie de ces enfants n'apprennent pas beaucoup. Romainville (1998, p. 48) rapporte à ce sujet que :

A longueur de journée, les enseignants s'époumonent à enseigner un grand nombre de matières. Les élèves semblent les maîtriser un temps, du moins dans le cadre de l'examen. Mais tout se passe comme s'ils s'empressaient, dès la fin de cet examen, de les oublier ou, du moins, de ne plus les mobiliser dans la vie quotidienne. Les élèves semblent donc avoir stocké le contenu d'un cours dans un tiroir de leur cerveau portant comme étiquette le nom de ce cours voire le nom du (professeur). Bien qu'ils soient capables d'ouvrir ce tiroir lors de l'évaluation, ils s'empressent de le refermer à jamais sitôt cette évaluation terminée. Quand ils sont confrontés dans la vie quotidienne, à une situation qu'ils pourraient mieux maîtriser grâce à ces connaissances, ils font au contraire appel, à leurs conceptions personnelles de départ, qui n'ont jamais été remises en question par les savoirs savants enseignés à l'école. Leurs connaissances spontanées semblent comme imperméables aux apprentissages scolaires.

Il pense alors que l'école doit doter les élèves des savoirs *vivants* susceptibles d'être mobilisés pour la résolution de problèmes du monde qui les entourent. Et une pédagogie par les compétences permettra à l'élève d'intégrer les connaissances dans des situations concrètes où elles apparaîtront comme d'indispensables outils qu'ils structureront progressivement avec leurs connaissances personnelles de départ. Ainsi, enseigner consistera dès lors à placer l'élève dans des situations lui permettant de mettre en œuvre des ensembles organisés de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes assurant la maîtrise progressive des compétences fixées. Et pour y parvenir, il faudra donner du sens aux apprentissages.

C'est pour cette raison que Roegiers (2001) a pensé que la nécessité de donner du sens aux apprentissages, rappelle à l'école de porter un regard critique sur les raisons d'apprendre de la façon dont on apprend. Mieux encore de la façon dont elle outille l'élève pour lui permettre de faire face à une situation nouvelle pour lui. Pour vivre et travailler en société, l'homme a toujours été amené à faire face à des situations nouvelles, mais la nature de ces situations évolue à toute vitesse. Ce qui justifie que l'une des missions de l'école reste de donner à l'élève des outils intellectuels et socio affectifs lui permettant de prendre le recul critique nécessaire vis-à-vis des situations de tout type qu'il rencontre. Pour remplir cette mission, il pense que l'école devrait, grâce à la pédagogie de l'intégration et précisément l'intégration des acquis, donner à l'apprenant le droit d'articuler différents acquis en vue de les mobiliser en situation : des connaissances particulières, des concepts, des savoir-faire, des règles, des procédures, des savoir-être. Viau pense à ce propos que la manière dont l'élève se perçoit face à des activités d'enseignement ou d'apprentissage influence son choix d'engagement cognitif dans celles-ci et de persévérer jusqu'à ce qu'il aboutisse au niveau de performance qu'il désire atteindre. Ainsi, les perceptions que l'élève a de la valeur d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage, de sa compétence à réussir, et du contrôle qu'il peut avoir sur son déroulement s'influencent mutuellement et sont déterminantes pour la réussite de l'action pédagogique.

C'est dans le contexte de tout ce qui précède qu'il faut comprendre l'introduction des activités pratiques à l'école primaire. Une insertion qui permet de répondre aux préoccupations de la demande internationale de s'arrimer à la nouvelle réforme éducative avec l'insertion de l'Approche Par les Compétences. Elle répond explicitement au besoin de construction des compétences qui aboutit au transfert des connaissances dans une nouvelle situation à gérer. C'est à ce propos que Dumortier (2000) a insisté sur l'impossibilité qu'il y a de garantir que les élèves, même s'ils s'approprient effectivement des connaissances, les mobilisent dans des

tâches analogues. Il convient dès lors de mobiliser les allers et retours entre travail et tâche et apprentissage des acquis nécessaires à sa réalisation. Mais, malgré les efforts fait par l'Etat, les enseignants connaissent encore des difficultés à aider les élèves à construire leurs compétences aussi bien en zone rurale qu'urbaine. Il importe alors de questionner le processus d'enseignement/apprentissage des activités pratiques dans les écoles primaires au Cameroun. Et la question est celle de savoir : comment expliquer les difficultés qu'ont les enseignants à accompagner les élèves dans la construction de leurs compétences dans l'enseignement des activités pratiques ? C'est de cette question que nous avons le questionnement ci-après : quels sont les paramètres du processus d'enseignement/apprentissage des activités pratiques qui peuvent expliquer la construction des compétences ? Dans quelle mesure la négligence de certains paramètres de l'enseignement des activités pratiques peuvent-elles influence la construction des compétences ?

1.3. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Le problème qu'examine cette étude est celui de la construction des compétences par les enseignants à travers les activités pratiques à l'école primaire. Les activités pratiques sont d'après les programmes officiels des écoles primaires (2001, p.77): *toutes activités de production ou d'intérêt général qui tendent à faire acquérir à l'élève l'habileté manuelle, le goût de la création. Elles sont comprises comme une série d'activités au cours desquelles la théorie et la pratique sont intimement liées.* Elles constituent à l'école primaire un support privilégié de l'enseignement qui intègre la majorité des disciplines enseignées et une source de motivation pour l'enfant. Et Roegiers (2001, p.189) les conçoit comme, des activités dont la fonction essentielle est d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissage séparés. On peut donc observer qu'il s'agit d'un enseignement qui favorise fortement le transfert d'apprentissage. Pour Le Boterf (2010, p.105) la construction des compétences consiste à :

Savoir combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées et personnelles (savoir-faire, comportement) et de son environnement (banque de données, collègues, experts, autres métiers...) pour gérer un ensemble de situations, afin d'obtenir des résultats satisfaisants à certains critères de perfectionnement

C'est-à-dire que construire une compétence, c'est apprendre à identifier et retrouver les connaissances pertinentes pour résoudre une situation particulière

Or, bien que cette activité soit considérée comme une activité d'enseignement, des croyances erronées et fortement encrées influencent grandement les attitudes et pratiques pédagogiques même si les enseignants ont une connaissance explicite du processus relevant de cette activité d'intégration, souvent, c'est la pensée magique (routine) qui prévaut car, on espère que les

élèves feront le transfert. En fait, la plupart des enseignants sont plus compétents pour faire enseigner que pour faire apprendre. Leurs interventions visent d'avantage à appliquer un savoir qu'à guider les élèves dans la construction des compétences et le transfert de ce savoir. En effet, ce sont les élèves qui construisent des savoirs et qui prennent la décision de faire des transferts. Ce qui suppose que le contrôle de l'apprentissage appartient à l'élève alors que dans la pratique actuelle, c'est l'enseignant qui possède le contrôle.

1.4. QUESTION DE RECHERCHE

1.4.1. Question principale de recherche

La question principale de recherche met en relation deux variables du thème. Dans le cadre de cette étude, la question principale de recherche a été construite de la manière suivante : Quelles sont les stratégies des activités pratiques qui permettent de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire? Autrement dit quelles sont les moments des activités pratiques qui permettent de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire ?

1.4.2. Questions spécifiques de recherche

Les questions spécifiques de recherche qui ont découlé sont :

- -l'expérience vécue permet-elle de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire ?
- l'explicitation permet-elle de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire ?
- la conceptualisation et la modélisation permettent-elles de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire ?
- le transfert ou de la transposition à de nouvelles situations permettent-ils de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire?

1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

1.5.1. Objectif général de l'étude

De manière générale, cette étude vise à : examiner si les stratégies des activités pratiques permettent de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.

1.5.2. Objectifs spécifiques de l'étude

Plus spécifiquement, cette étude vise à :

- examiner dans quelle mesure l'expérience vécue permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire ;
- identifier comment l'explicitation permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire ;
- repérer comment la conceptualisation et la modélisation permettent de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire ;
- établir dans quelle mesure le transfert ou la transposition à de nouvelles situations permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.

1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

1.6.1. Intérêt scientifique

Ce travail permet de démontrer qu'à travers l'enseignement des activités pratiques, la boucle d'apprentissage expérientielle de Le Boterf (2010) est un moyen efficace qui permet à l'enseignant de l'école primaire de faciliter la construction des compétences chez les élèves et par là le transfert des connaissances acquises dans leur vie quotidienne. Et nous rappelons que la boucle d'apprentissage expérientielle est constituée de quatre moments à savoir : *l'expérience vécue* (2010, p. 125), correspond à la situation-problème que l'enseignant soumet ses élèves pour déclencher l'enseignement du jour. Le deuxième moment celui de *l'explicitation* (2010, p. 126) est la phase pendant laquelle les élèves aidés par le maître ou la maîtresse donnent les éléments au problème. *Le moment de la conceptualisation et la modélisation* (2010, p. 129) qui permet à l'instituteur qui est le modèle de ses apprenants à démontrer les différentes étapes de l'activité du jour. Et *le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations* (2010, p. 131), qui est ici l'évaluation de cette activité dans un autre contexte. Ce sont donc ces paramètres qui permettent aux élèves d'apprendre à établir des liens entre les différentes leçons, entre ce que l'on connaît et ce que nous ne connaissons pas, de transférer les connaissances adéquates dans les différentes situations auxquelles ils seront confrontés hors du cadre scolaire.

1.6.2. Intérêt psychopédagogique

L'enseignement des activités pratiques d'après la boucle expérientielle de Le Boterf (2010) constitue un véritable moyen pour l'enseignant de favoriser grâce au transfert ou à la transposition à de nouvelles situations, des connaissances acquises en milieu scolaire dans le milieu de vie des élèves et de faciliter par là la résolution des problèmes qu'ils rencontrent. Cette étude a permis de faire comprendre que le transfert est un processus qui permet selon Le Boterf (2008, p. 73) de raisonner en termes de construction d'apprentissage. Ce processus est une co-transformation qui se réalise de la manière suivante :

- *une transformation, par celui qui veut transmettre*, de la façon dont il s'y prend, des connaissances qu'il possède, des habiletés qu'il a incorporées, de l'expérience qu'il a acquise. C'est une transformation de ses connaissances en savoirs, de ses façons d'agir en description de pratiques, de son expérience en leçons de l'expérience. L'enseignant qui veut transmettre agit devant l'élève, lui demande de l'imiter et explicite comment et pourquoi de telle façon pour agir. Il y a démonstration de l'activité et commentaire de la démonstration. L'enseignant met en évidence ses schèmes opératoires pour que celui qui apprend puisse s'en saisir ;
- *une transformation, par celui qui apprend*, du savoir ainsi objectivé et construit. Le sujet apprenant va pouvoir s'en saisir pour le transformer à son tour en connaissances, en schèmes opératoires, en savoir-faire ou en habiletés qui lui sont propres et en vue d'objectifs et d'enjeux qui ont pour lui du sens. Il y a appropriation par une démarche de construction.

Ainsi, l'enseignant ne transfère pas directement ses connaissances dans le patrimoine de connaissances de l'apprenant, mais qu'une double transformation s'opère pour qu'il y ait création d'un savoir objectivé, puis appropriation de ce savoir par celui qui apprend. Et le transfert des connaissances mobilisables et appropriées est fait dans des familles de situations à l'école et dans leur milieu de vie. Cette étude vise essentiellement à faire de l'enseignant un professionnel capable de discerner ce qui est attendu de lui, de questionner ses pratiques en questionnant les comportements réellement mis en œuvre dans l'action et leurs effets sur l'enseignement des activités pratiques.

1.6.3. Intérêt social

L'intérêt social interpelle la communauté entière, il est question pour le lecteur de relever ce que gagne la société à travers cette recherche. La contribution de cette recherche vise plus l'édification de la communauté éducative, définie dans l'article 32 de la n°98/004 du 14 avril

1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Pour Mvesso (2005), il s'agit de concevoir une co-action féconde où le maître et l'apprenant apparaissent au bout du compte comme de vrais partenaires, dans une logique de vraie-coopération, en vue de savoirs dont la destination finale est d'être réinvestis dans l'œuvre de construction de la société, une société sommée de relever la tête, de sortir de l'ornière et qui ne doit en définitive que sur la qualité de ses ressources humaines dont la formation minutieuse, organisée et finalisée constitue le véritable facteur explicatif du développement. Mvesso (2005, p. 109) ajoute qu'il s'agit : *de susciter vraiment et profondément l'adhésion de l'apprenant à son rôle d'acteur d'une histoire camerounaise en train de s'accomplir sous ses yeux, et à laquelle il est convié de participer non pas comme spectateur, mais comme un acteur de premier plan.*

C'est pourquoi nous disons avec Gordian (1998) que l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Pour l'auteur, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent. Comme l'éducation est une composante très importante dans le développement de l'homme et particulièrement à travers les valeurs à faire construire chez les élèves, nous pensons que les différents acteurs de ce système éducatif trouveront chacun à son niveau de compétence des outils adaptés pour la construction des compétences dans l'enseignement des activités pratiques à l'école primaire. Concernant cette recherche, la réflexivité par le biais de la boucle d'apprentissages expérientielle de Le Boterf (2010) et le transfert que l'auteur propose en sont les outils qui favorisent une intégration harmonieuse dans la communauté éducative en particulier et dans la société en général.

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

1.7.1. Délimitation spatiale ou géographique

Cette recherche s'est déroulée au sein des six groupes de l'Ecole Publique d'Efoulan, dans l'arrondissement de Yaoundé III, l'un des dix (10) que compte le département du Nfoundi, région du Centre-Cameroun.

1.7.2. Délimitation temporelle

Cette étude est actuelle et cela se vérifie dans les recherches menées par Le Boterf (2010) et Mvesso (2005). Avec Le Boterf (2010), cette étude permet aux enseignants de savoir comment procéder pour dispenser la leçon activités pratiques, à travers les quatre moments de la boucle d'apprentissage expérientielle qui sont *l'expérience vécue, l'explicitation, le moment de la conceptualisation et de la modélisation et celui du transfert ou de la*

transposition à d'autres à de nouvelles situations. Moments qui permettent aux enseignants d'aider les élèves à être compétent, c'est-à-dire, être capable de mettre en œuvre une pratique d'apprentissage pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources. C'est-à-dire avoir des ressources pour agir avec compétence. Agir avec compétence, c'est *savoir combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées personnelles et de support et savoir mettre en œuvre une pratique d'apprentissage pertinent.*

Selon Mvesso (2005, p. 86), l'institution scolaire peut devenir le lieu d'une polyvalence féconde, tour à tour *espace de vie, lieu de participation créative, de parole, de transmission des valeurs, d'appropriation des connaissances et de loisir...*, qui lui viennent de l'environnement, de la sphère politique, de la société civile et des attentes des apprenants eux-mêmes. Pour réaliser ces nouvelles finalités, il lui faut une nouvelle organisation, une plus grande ouverture à l'environnement dont elle capte les attentes et les évolutions. Et pour cela, la pédagogie doit être revue et doit opérer une rupture irréversible avec la pédagogie autoritariste, parce que la nouvelle école est plus proche des intérêts des apprenants et ouverte au milieu, ce qui lui permettra de remplir ses missions et d'atteindre les objectifs que la société globale se donne.

1.7.3. Délimitation thématique

Ce travail de recherche se situe dans le champ de la psychologie de l'apprentissage, précisément dans le domaine de la construction des compétences. Pour Le Boterf (2008, p. 21), les compétences se construisent comme un processus. Un processus qui permet à l'individu de posséder des *ressources* qu'il faut utiliser à bon escient dans des contextes particuliers ; pour cela, ces ressources doivent être considérées comme une combinatoire, c'est-à-dire comme un système dans lequel chaque élément est modifié par les autres ; à cet effet, le porteur de compétences qui est cet individu doit être pris en compte, parce que les compétences ne sont pas des *êtres en soi existant par eux-mêmes*, mais qu'elles sont construites par ce dernier ; ce qui permis de découvrir celles-ci à travers ses comportements que nous observons lorsqu'il fait face à une situation particulière. Ce processus permet à l'enseignant de rendre ses apprenants capables d'*être compétents et d'avoir les compétences* afin de pouvoir construire sans difficulté leurs propres compétences et par conséquent favoriser le transfert de celles-ci dans les autres leçons et même dans leur milieu de vie quotidien.

1.8. DÉFINITION DES CONCEPTS

Les concepts dont la clarification s'impose dans ce travail sont : l'enseignement, les activités pratiques, compétence et école primaire.

1.8.1. Activités pratiques

D'après les programmes officiels (2001, p.77), des écoles primaires, les activités pratiques sont : *toutes activités de production ou d'intérêt général qui tendent à faire acquérir à l'élève l'habileté manuelle, le goût de la création. De plus, elles doivent être comprises comme une série d'activités au cours desquelles la théorie et la pratique sont intimement liées.* Pour Citoyens Producteurs (2008, p.1), les activités pratiques sont : *un support privilégié de l'enseignement qui intègre la majorité des disciplines enseignées et constituent une source de motivation pour l'enfant.* cet effet nous disons avec Roegiers (2001, p.189) que l'enseignement des activités pratiques peut être défini comme, une activité d'intégration parce qu'il est *une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissage séparés.* Pour ce qui est de cette étude, le concept activités pratiques est une activité qui intègre la majorité des disciplines enseignées pour amener l'apprenant à mobiliser leurs acquis dans une situation précise.

1.8.2. Enseignement des activités pratiques

Il en ressort de ce qui précède que, l'enseignement des activités pratiques dans le cadre de cette recherche est le fait de faire apprendre à quelqu'un ce que l'on connaît, maîtrise à travers une activité qui intègre la majorité des disciplines enseignées pour amener l'apprenant à mobiliser ses acquis dans une situation précise.

1.8.3. Compétence

Pour De Ketele (2008) la compétence est *un ensemble ordonné des capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie données de situations pour résoudre des situations données par celles-ci.* Jonnaert (2010) enrichit cette définition en disant :

Une compétence suppose, au-delà de la mobilisation et de la sélection, que les sujets organisent ces ressources diverses en réseaux opératoires pour traiter une situation. Cette organisation des ressources mobilisées est importante. Il ne s'agit pas d'une somme de ressources que le sujet empilerait, mais bien d'un ensemble

de ressources pertinentes qui, articulées entre elles, permettent le traitement efficace de la situation.

Pour la compréhension de ce travail de recherche, la compétence est un ensemble de ressources pertinentes, mobilisées, sélectionnées et articulées entre elles, permettant le traitement efficace d'une situation donnée.

Cette définition finale nous invite à donner les différents types de compétences qui favorisent le traitement efficace d'une situation. Pour Belinga Bessala (2014), l'approche par les compétences nous permet de prendre en compte les quatre dimensions de l'homme à former et qui permettent de préciser la compétence à développer au sein d'une institution scolaire. Ces compétences sont : la compétence épistémique, la compétence procédurale, la compétence axiologique et la compétence esthétique. En plus de ces compétences à construire, il est aussi important de prendre en compte d'après l'auteur (2014, pp.169-170), la compétence culturelle, la compétence cognitive et la compétence socioaffective.

1.8.3.1. Types de compétences à construire

Types de compétences	Caractéristiques
Compétence épistémique	<ul style="list-style-type: none">-Liaison avec chaque discipline objet de l'enseignement-apprentissage ;-Compétence spécifique que l'enfant doit connaître, maîtriser, au terme de son apprentissage ;-Compétences spécifiques qu'il convient d'identifier et développer pour chaque discipline à enseigner ;-Développement de la compétence culturelle, axiologique créative, à initier...

Compétence procédurale	<ul style="list-style-type: none"> -Savoir-faire, méthodes de travail intellectuel personnel des savoirs des élèves ; -Complète la précédente compétence relative aux savoirs scientifiques ; - Distinction du savoir-faire transversal du savoir-faire spécifique à une discipline.
Compétence axiologique	<ul style="list-style-type: none"> -Intégration des systèmes de valeurs à travers disciplines scolaires ; -Accorde à l'enseignant la double mission d'instruire et d'éduquer.
Compétence esthétique	<ul style="list-style-type: none"> -Développement de la dimension esthétique chez les éduqués dans toute activité à réaliser ; -Culture de l'œuvre bien faite ; -L'amour d'une tâche bien accomplie.
Compétence culturelle	<ul style="list-style-type: none"> -Ancrage culturel dans la formation de l'élève relatif à son environnement immédiat ; -Enseignement des aspects culturels constituant l'identité d'une société spécifique ; -Ouverture à d'autres cultures pour leur compréhension et leur tolérance quand cela s'avère raisonnable et utile.
Compétence cognitive	<ul style="list-style-type: none"> Suscite chez l'apprenant le désir, la soif de connaître ; -Permet à l'enseignant d'amener les élèves à résoudre le problème à partir d'une situation-problème ; - Se développe à travers des tâches qui exigent l'analyse.
Compétence socioaffective	<ul style="list-style-type: none"> -Complète et équilibre la formation de l'élève ; -Suscite la motivation chez les apprenants ; -Permet l'intégration des savoirs acquis dans la vie pratique des

	apprenants ; -Permet aux élèves de travailler par leur affinités sociales et affectives ; Permet de mieux éduquer le comportement devant certaines tâches.
--	--

Ainsi, le maître n'est plus qu'un accompagnateur. L'élève devient le centre de l'apprentissage. Il doit acquérir des compétences et apprendre à les utiliser dans la vie quotidienne. Il s'agit d'une professionnalisation de l'enseignement primaire. L'enfant qui maîtrise des règles de calcul doit pouvoir les utiliser dans des activités concrètes. Les nouveaux enseignements visent à outiller les enfants face aux défis de l'heure. Il y a une valorisation de ce qui était autrefois appelé travail manuel et de nos jours appelé activités pratiques. A travers cet enseignement, les élèves expriment leurs talents dans l'art culinaire, le dessin, la peinture, la vannerie, la musique, les activités agricoles, la couture, la broderie, etc.

1.8.4. Ecole primaire

Le concept école vient du grec *schole* qui signifie loisir. Selon Tsafak (2001, p. 29), dans son sens propre, l'école est un *établissement délibérément organisé pour l'enseignement collectif des élèves*. Larousse illustré (2006, p. 392) complète cette définition en disant que *l'école est un établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire*. Pour le dictionnaire encyclopédique (2011, p. 1305), *l'école primaire est le premier degré de l'enseignement dans lequel les élèves commencent leurs études vers l'âge de six ans et terminent vers l'âge de douze ans. Il précise que c'est une instruction obligatoire pour la maîtrise des instruments fondamentaux de la connaissance*. Nous disons donc que dans le cadre cette étude, l'école primaire est un enseignement de base obligatoire dans lequel les enfants de 6 à 12 ans reçoivent la maîtrise des instruments fondamentaux de la connaissance.

La suite logique de ces définitions conduit obligatoirement dans le cadre de ce travail au transfert des acquis d'apprentissage. Ce transfert n'est pas donné, il faut le travailler, l'entraîner et cela exige du temps, des démarches et des situations appropriées. Mais les enseignants ne travaillent pas assez le transfert des acquis d'apprentissage et ne donnent pas assez d'importance à son entraînement. Et les élèves accumulent des savoirs, passent des

examens, sans parvenir à transférer les acquis d'apprentissage dans d'autres situations à l'école et en dehors de l'école.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET LA THÉORIE EXPLICATIVE

Après avoir identifié le problème, il convient maintenant d'élaborer la grille théorique permettant de lire les résultats de l'étude.

2.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La construction des compétences à l'école primaire est un défi primordial que se donne chaque système éducatif pour rendre les enseignants et les élèves compétents, c'est-à-dire comme le dit Le Boterf (2010, p. 85) *être capable de faire avec ce que l'on sait*. Les débats et les écrits sur la compétence se concentrent sur les ressources cognitives et l'idée de transfert d'un contexte à un autre. Dans le cadre de cette étude, il s'est fait en rapport avec l'enseignement des activités pratiques. La recension des écrits en rapport avec le problème que pose cette étude porte respectivement sur l'enseignement des activités pratiques et le concept de construction des compétences.

Cette revue s'articule autour de trois angles d'attaques qui sont respectivement : celui du processus enseignement /apprentissage avec les travaux sur les activités pratiques qui s'illustrent avec les travaux d'Enfert (2013) sur l'historique, de Muhlémann concernant ce que s'est les activités pratiques à l'école primaire et ceux des citoyens producteurs (2008) sur les activités pratiques comme activités d'intégration ; l'angle d'attaque de l'approche par compétences qui s'organise autour des travaux sur : le point de vue des psychologues du développement cognitif de Tardif (1992), l'évolution scolaire de la notion de compétence de Rey et al (2006), la notion de compétence selon Parmentier (2008), Jonnaert (2009), Le Boterf (2010), Delorme (2008), et Belinga Bessala (2014), la construction des compétences de Le Boterf (2010), Jonnaert 2007) et Belinga Bessala (2014); et l'angle d'attaque du transfert des compétences qui s'accompagne des travaux de : Tanyi (2009), Le Boterf (2010), ceux de Carmona-Magnaldi et De Vecchi (2002) et ceux de Bandura (2002).

2.1.1. L'angle du processus enseignement-apprentissage

2.1.1.1. Historique de l'enseignement des activités pratiques

Dans l'historiographie de l'éducation d'après d'Enfert, l'enseignement du travail manuel dans les écoles primaires élémentaires présente des écoliers s'activant à des travaux de

menuiserie ou de ferronnerie. Il pense que cet enseignement aurait été négligé, oublié, qu'il n'aurait existé qu'en théorie. La disposition de la loi du 28 mars 1882, introduit pour la première fois les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers dans l'enseignement primaire. On admet une hiérarchie des activités manuelles scolaires, selon une échelle de valeur qui place au premier rang les modalités d'apprentissage des métiers auxquels sont à priori destinés les élèves du primaire. Toute autre espèce d'activité n'est pas du vrai travail manuel, à fortiori quand elle est effectuée en classe et non à l'atelier. D'où, la stigmatisation d'une institution scolaire, en l'occurrence l'école primaire, décidément incapable de prendre en compte la réalité des métiers et de transmettre des savoirs professionnels.

L'institution de l'enseignement du travail manuel est un processus de longue durée qui demande aux différents acteurs de l'enseignement, instituteurs, inspecteurs, administrations locales, familles, éditeurs scolaires un certain travail d'appropriation qui passe par la confrontation de leurs propres conceptions de l'enseignement manuel avec les intentions du législateur. Cet enseignement est généralement identifié au travail du bois et du fer et qui exigent des ateliers qui ne sont pas à la portée de la majorité des écoles primaire. Laissant de côté d'autres formes d'enseignement manuel inscrites au programme tel que, la vannerie, la réalisation de solides géométriques en carton, en bois ou en terre glaise, la fabrication au couteau d'instruments aratoires en miniature ajustage, tour, forge et modelage. La *demande sociale* attend surtout de l'école qu'elle se consacre aux apprentissages fondamentaux : orthographe, grammaire, calcul, géométrie et que les enfants ne perdent pas leur temps avec des exercices manuels. Les réticences des instituteurs à l'égard du travail manuel traduisent également leur échec presque complet des cours d'été organisés à leur intention par le ministère de l'Instruction publique en 1887 et 1888, pour lesquels ils doivent s'acquitter des frais de leur séjour.

Mais, le principe de l'atelier scolaire est contesté par les deux principaux collaborateurs de l'inspecteur général Salicis, Philippon et Leblanc. Selon eux, les travaux d'atelier ne sont pas toujours en rapport avec la stature ou la force musculaire des enfants, au risque de porter préjudice à leur bon développement physique, ils sont jugés encore trop précoces, même encadrés par l'école. De plus, la participation des maîtres-ouvriers est remise en question par les instituteurs réclamant, contre ces derniers, l'exclusivité de l'enseignement manuel. Praticiens, mais non éducateurs, les ouvriers n'auraient pas toujours les compétences

pédagogiques et les qualités morales que l'on attend d'un enseignant. Cette réévaluation de l'enseignement manuel vise à l'inclure dans l'ordinaire des classes en accordant ses finalités, ses contenus et ses méthodes aux normes de l'école. Ainsi, en 1880, Leblanc et Philippon développent la notion de travail manuel *élémentaire* ou *sans atelier*, fondé sur des exercices de tissage, pliage, découpage et cartonnage en partie inspirés du programme des écoles maternelles. *Les programmes officiels réservent ce travail sans atelier aux cours élémentaire et moyen, mais on peut également le répartir sur les trois années de l'école primaire*

Pour l'inspecteur général Leblanc, cet enseignement doit être *subordonné aux exigences et aux nécessités scolaires*, c'est-à-dire être dispensé dans la classe, s'accorder aux capacités physiques des enfants, et surtout ne pas constituer une matière isolée de l'enseignement, qui porterait préjudice aux enseignements fondamentaux et serait du même coup mal acceptée par les maîtres. Il prône un enseignement manuel fortement lié à celui de la géométrie et du dessin, selon une formule développée dans la décennie 1890. Il peut donc intégrer l'espace de la classe pour devenir, à l'instar des autres disciplines, l'objet d'un enseignement collectif plus conforme à la pédagogie officielle. La disqualification du bois et du fer au profit de matériaux peu onéreux et d'encombrement réduit (laine, papier, carton) renforce l'entrée de l'enseignement manuel dans une certaine normalité scolaire, grâce notamment à l'emploi d'un cahier spécial dans lequel sont conservés les travaux des élèves, accompagnés de croquis, dessins, calculs, vocabulaire, définitions ou explications écrites.

2.1.1.2. Compréhension de l'enseignement des activités pratiques à l'école primaire

Pour Muhlemann, l'enseignement des activités pratiques est négligé à l'école primaire à tort. Son introduction à l'examen CEPE lui donne toute l'importance qu'il comporte, sa valeur éducative incontestable et sa portée pédagogique considérable. L'école primaire peut être, certes, une école de préapprentissage des principaux petits métiers manuels, mais toute spécialisation y est impossible, et la création d'ateliers scolaires, pourvus de tout matériel et de tout outillage nécessaires, est chose difficilement réalisable dans la plus part. Comme toute autre matière du programme, en effet, les activités pratiques ne peuvent être et ne doivent être, à l'école primaire, qu'un moyen d'éducation générale. De même que l'école n'a la prétention de former ni des artistes ni des littérateurs, de même elle ne peut prétendre former des ouvriers ou des artisans. L'enseignement des activités pratiques ne peut qu'y être théorique et le rôle du maître est plus un rôle d'initiateur que de doctrinaire ou de praticien. Il serait aussi puéril de vouloir faire des bambins de dix à douze ans des ébénistes ou des

ajusteurs. Par contre, il convient de développer de bonne heure, chez l'enfant, le goût des travaux manuels et de cultiver, parallèlement à son esprit sa dextérité manuelle.

Point n'est besoin pour cela de recourir à un outillage compliqué et dispendieux qui nécessiterait de la part du maître un sérieux apprentissage préalable et, pour l'enfant une force physique et adresse manuelle qu'il n'a pas encore. Ce qui importe avant tout, c'est d'habituer l'enfant à se servir avec promptitude et dextérité de ses mains et l'initier, dans la mesure du possible, aux nécessités de l'exécution matérielle : il contractera ainsi, sans difficulté, des habitudes de méthode, d'observation, de précision et d'ordre, sans lesquelles il n'est pas de bons ouvriers. Pour arriver à ce but, il n'est pas nécessaire de lui mettre entre les mains le rabot de l'ébéniste ou la lime de l'ajusteur : les difficultés techniques et matérielles qu'il rencontrerait auraient tôt fait de le décourager, tandis que les exercices les plus simples, judicieusement choisis, le conduiront sans effort apparent, souvent même en l'amusant à un résultat identique.

L'enseignement des activités pratiques à l'école primaire, a du moins une influence heureuse sur l'éducation de l'enfant en développant d'une part son esprit d'observation, son initiative, son ingéniosité même, d'autre part son adresse et son habileté manuelle, en apprenant les rudiments indispensables à toute profession manuelle. Mais son influence sur l'éducation générale n'est pas moins heureuse : en exerçant l'élève à se servir de ses sens, d'un objet précis et pratique, on éveille chez lui, ce que les américains appellent le sens exécutif et on l'habitue à voir le côté pratique et utilitaire des choses ; en s'efforçant de donner aux exercices un cachet artistique par un choix judicieux des éléments colorés ou des dessins avec soin et avec goût ; en l'habituant à prendre des mesures rigoureusement exactes, on développe, chez lui la patience, le sentiment de l'ordre et de la précision ; enfin et surtout, en lui apprenant à se servir avec adresse de ses doigts, on lui inculque, à son insu pour ainsi dire, l'amour et le sentiment de la noblesse du travail quel qu'il soit.

Avec l'évolution de la pédagogie, le maître d'école primaire qui autrefois était ce souverain qui introduisait dans la tête des enfants des connaissances que ceux-ci mémorisaient et récitaient comme des perroquets. Aujourd'hui, on parle d'approche par les compétences ou le maître n'est plus qu'un accompagnateur

2.1.1.3. Activités pratiques et compétences à acquérir

Pour citoyens producteurs CE2 (2008), les activités pratiques sont un support privilégié de l'enseignement : que ce soit en construction navale où on a besoin de la mesure des pièces de menuiserie ; qu'en agriculture dans la mesure des terres et le calcul des rudiments ; en

manufacture textile : des mesures des pièces, mesures des surfaces ; en construction d'édifice : les mesures diverses, la géométrie, l'évaluation des volumes ; en boulangerie et en brasserie : le calcul des différents mélanges. A ce titre, les activités pratiques intègrent la majorité des disciplines enseignées et constituent une source de motivation pour les enfants. Les activités pratiques permettent dès lors d'avoir:

- ~ une large approche des programmes où les maîtres sont plus proches des besoins réels de l'enfant en relation avec son milieu ;
- ~ une pédagogie plus participative et plus efficace car les enseignants cherchent à accompagner les enfants dans des apprentissages menant aux enquêtes personnelles par rapport aux situations de leur vie quotidienne ;
- ~ une amélioration progressive de la crédibilité de l'enseignement et de l'école, car les parents d'élève pourront mieux comprendre et apprécier, ce qui se passe à l'école et ce que l'école peut apporter à leurs enfants en termes de savoir-faire et savoir-être.

On peut donc dire qu'il n'y a pas de contradiction majeure entre les activités pratiques à l'école et la réussite scolaire. Cependant, bien choisies, elles contribuent à assurer une voie efficace et efficiente aux apprenants en leur permettant d'affronter les réalités de la vie. Elles apportent pour ainsi dire des compétences de perfectionnement par rapport aux compétences de base reçues en science, en histoire, en géométrie. Les activités pratiques sont d'intérêt général parce qu'elles développent en l'enfant ses possibilités d'adaptation, sa faculté à trouver des solutions et donc apprendre à raisonner et au-delà, à vivre une démarche de découverte. De plus cet enseignement accorde à l'élève le développement des relations d'aide, de coopération et lui permettent ainsi de mieux se situer par rapport à lui-même, aux autres et au monde entier.

2.1.2. L'angle d'attaque de l'Approche par Compétences

2.1.2.1. Point de vue des psychologues du développement cognitif

Les psychologues du développement cognitif acceptent les différences et les complémentarités des deux termes, compétence/performance. Jonnaert (2009) met en évidence les décalages qui apparaissent entre une compétence évaluée et la performance d'un sujet en situation de résolution de problèmes. Les décalages entre la compétence et la performance observés chez un sujet en situation deviennent alors, pour les psychologues, la

règle même du développement et du fonctionnement cognitif. Il est intéressant de constater que la situation est le révélateur de ces décalages entre la compétence et son actualisation à travers la performance. Une situation n'est plus seulement un lieu d'activation d'une compétence à travers la performance. Elle devient aussi le révélateur des décalages qui existent entre ce qui est défini à priori (à travers la compétence) et ce qui est effectivement observé (à travers la performance). La situation est donc la source de l'activation d'une compétence à travers sa performance. Elle en est aussi le critère qui relève les décalages de diverses natures entre ce qui est prédit par le chercheur (la compétence) et ce qui est réalisé par le sujet (la performance).

De plus pour les cognitivistes, l'enseignement/apprentissage est essentiellement un processus de traitement de l'information. En effet, l'enseignant traite des informations sur des champs des connaissances retenues à des fins d'enseignement ; et l'élève traite des informations affectives qui viennent particulièrement de ses expériences scolaires antérieures. Bref, le sujet apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre, réutilise des connaissances. Celles-ci se déclinent en trois catégories d'après Tardif (1992):

- ~ les connaissances déclaratives, qui sont les savoirs théoriques qui se rapportent à des faits (dates, noms de personnes, de lieux, des évènements etc.), de lois et de principes. Elles se construisent selon deux processus mentaux ; l'élaboration (établissement des lieux pour créer des réseaux) et l'organisation (restructuration des liens en sous ensembles). Exemple, pour la création d'un jardin de maïs : définir jardin de maïs, la connaissance des étapes d'un jardin de maïs, la description des étapes d'un jardin de maïs, la maîtrise des étapes d'un jardin de maïs ;
- ~ les connaissances procédurales, sont des connaissances qui portent sur le comment de l'action et sur les étapes et procédures qui permettent de la réaliser, par exemple la mise en application des étapes pour un jardin de maïs. Elles impliquent deux processus mentaux : la procéduralisation (elle permet l'apprentissage de chacune des actions de la procédure) et la composition (elle enclenche les automatismes nécessaires à l'efficacité de l'action). Bref il s'agit de ce qu'on appelle généralement des savoir-faire. Par exemple, créer un jardin de maïs destiné aux élèves du CM1, appliquer les différentes étapes de la création d'un jardin de maïs, l'utilisation des outils nécessaires à la création d'un jardin de maïs.
- ~ les connaissances conditionnelles, sont des connaissances qui se rapportent aux conditions de réalisation d'une action ou d'une stratégie. Elles se rapportent aux questions quand et pourquoi et dans quelles conditions le faire. Elles s'acquièrent par les processus mentaux de généralisation (permet d'identifier les

caractéristiques communes à quelques situations où est appliquée une connaissance particulière) et la discrimination (permet à la personne de restreindre le nombre de situations auxquelles la connaissance s'applique en ajoutant des caractéristiques nécessaires à l'application de cette connaissance). Comme exemple à ce niveau, nous disons, distinguer un jardin de maïs d'un jardin de manioc, reconnaître une étape de la création d'un jardin de maïs, reconnaître les différentes étapes de la création d'un jardin de maïs.

Il est très important de préciser que ce sont les connaissances conditionnelles sont responsables du transfert des apprentissages, c'est à dire de la capacité d'utiliser les connaissances dans un contexte différent de celui dans lequel elles ont été acquises. C'est la raison pour laquelle Le Boterf (2010, p. 151) dit :

Le travail sur les connaissances conditionnelles, c'est – à- dire sur celles qui indiquent pourquoi et à quel moment il est pertinent d'utiliser des connaissances déclaratives et procédurales qui ont été acquises. Il est essentiel de développer la compréhension des conditions sur lesquelles un savoir peut être utilisé. Dans cette perspective, les apprenants auront à réaliser une indexation conditionnelle de leur apprentissage : ils identifieront quand et pourquoi ils pourront les utiliser.

2.1.2.2. Evolution scolaire de la notion de compétence

Dans l'enseignement, la compétence d'après Rey et al (2006) désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes. Il s'agit de compétence de base pour désigner les compétences qui doivent être acquises pour pouvoir passer d'une année à l'autre, ou d'un cycle à l'autre. La formation continue permettra à chacun d'accroître ses compétences de base initialement acquises mais aussi acquérir d'autres compétences dans d'autres sphères du savoir. La double ou triple compétence de base n'est plus exceptionnelle. La notion de compétence est d'abord apparue dans le discours propre au monde de l'entreprise et du travail et est passé au monde scolaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle initiale et continue. Elle a envahi le discours pédagogique contemporain. On la retrouve à la fois dans les travaux des chercheurs, dans le vocabulaire des enseignants et dans les textes institutionnels porteurs d'injonctions officielles en direction des enseignants. Ce qui permet dans l'apprentissage des compétences un puissant moyen pour que les élèves retrouvent du sens à ce qu'on leur donne à l'école. C'est la raison pour laquelle Meirieu cité par Rey et al (2006, p. 6) dit que *la notion de compétence ne doit occulter ni la question du sens des apprentissages ni celle de l'acquisition des automatismes de base.*

L'emploi qui est fait de la notion de compétence en milieu scolaire conduit à lui attribuer des caractères assez nettement différents. Car, puisque l'école est un lieu d'apprentissage de la

vie sociale plutôt que son exercice effectif, on s'occupe moins de constater qu'un individu est pour des raisons inconnues, compétent, que de savoir comment et en quoi on peut le rendre compétent. On aura donc tendance à établir la liste des compétences qu'on veut faire acquérir et par conséquent à les définir sous les formulations standardisées. Comme il est question de les construire plutôt que d'attendre qu'elles soient générées mystérieusement par les hasards de l'expérience personnelle, il faut dire d'une communicable, en quoi elles consistent et quelles sont les actions objectivement observables qui en seront les indicateurs. Ainsi elles prennent la forme de procédures relativement standardisées et stéréotypées. Mais en même temps, dans cet usage scolaire, il reste des traces de l'origine de la notion dans le milieu du travail : une compétence, est aussi la capacité personnelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites. Ce qui compte ce n'est pas seulement la maîtrise des procédures, c'est aussi la capacité à les mobiliser pour faire face à un problème original. Ce qui amène Meirieu (2006), à analyser les compétences dans une vision constructiviste parce qu'elles sont construites dans des situations-problèmes que le maître doit inventer. Il ajoute aussi un aspect important, sa vision anthropologique des compétences lorsqu'il affirme : *anthropologique parce que ces compétences ne sont nullement référées à une vision utilitariste, en fonction de leur seul usage concret et immédiat, mais inscrites dans leur dimension culturelle, référées aux interrogations fondatrices qui leur donnent sens.*

2.1.2.3. Notion de compétence

2.1.2.4. Le concept de compétence dans le contexte éducatif africain

L'idée de compétence s'inscrit naturellement dans le contexte africain où l'on reproche à l'école de n'assurer que les savoirs académiques cloisonnés, trace de l'école coloniale isolant l'école de son milieu. En préconisant l'acquisition des compétences pertinentes chez les élèves, il devient possible d'établir une relation entre l'école de la vie de l'élève et aussi préparer celle du terrain. La notion de compétence est aussi compatible avec la finalité de la transmission du patrimoine culturel permettant de prendre en considération les nombreuses attentes des communautés villageoises. D'une certaine façon, l'émergence du concept de compétence en Afrique revêt des spécificités qu'il y aurait lieu d'approfondir : ce serait une contribution spécifique à la recherche internationale en matière de curriculum. La complexité des enjeux scolaires en Afrique n'est pas de même ordre ni de même nature que celles des sociétés occidentales. L'usage des compétences devrait faciliter une différenciation significative en fonction de la diversité des enjeux, des choix socioculturels et économiques.

Sinon, elles concourent à la banalisation et à l'uniformisation des méthodologies et technologies éducatives. De ce fait les résistances rencontrées au moment de la généralisation de cette approche sont révélatrices d'un refus d'adopter une nouvelle fois, des modes pédagogiques venues d'ailleurs. L'approche par les compétences doit prioritairement servir à penser les problèmes éducatifs et à les traiter de façon pertinente en élaborant des méthodologies adaptées aux contextes et aux politiques nationalistes.

C'est avec le partenariat avec la conférence des Ministères de l'Education des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Association pour le développement de l'Education en Afrique (ADEA) et l'Agence Internationale de la Francophonie que Delorme et collaborateurs (2005) ont développé un certain nombre de coproductions. Ainsi leur position en tant qu'experts de l'Accompagnement Scientifique et Technique était précisément de ne pas imposer une ingénierie clé en main, mais de proposer plutôt un accompagnement à bonne distance de coélaboration des cadres conceptuels et méthodologiques. Cette option professionnelle prend du temps, et se heurte aux exigences des planifications financières et politiques. En interaction avec toutes les équipes de recherches-actions réalisées, ils sont parvenus à une définition de la notion de compétence à savoir : *une acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles et des attitudes culturelles et sociales*. Et que, une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelle, dans une perspective de développement global. Ainsi, une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays.

2.1.2.5. Le concept de compétence dans le contexte camerounais

Belinga Bessala (2010) avait analysé trois paradigmes didactiques : paradigme didactique épistémocentré, paradigme didactique magistrocentré et paradigme didactique centré sur l'étudiant. L'approche par les compétences fait partie du paradigme centré sur l'élève. Mais les travaux sur le développement des compétences des apprenants à l'école sont rares dans notre contexte. En Afrique subsaharienne en générale et au Cameroun en particulier, nous avons assisté à une tendance assez récente et généralisée de l'enseignement par compétences, sans que cela ait fait au préalable l'objet des recherches approfondies ou des débats publics.

Au Cameroun, l'enseignement par les compétences n'a pas fait l'objet des travaux de recherches assez poussés, et de réflexion parmi les chercheurs en sciences de l'éducation, encore moins pour l'inspection générale de l'Education de Base. Quelques rares publications

qui existent au sein du département des sciences d'éducation de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I restent encore très théoriques, et ne nous disent pas quelles compétences enseigner de manière concrète, et comment les enseigner. Nous trouvons de nombreux travaux sur le développement des compétences professionnelles des enseignants. Mais il n'existe pas assez de travaux relatifs au développement des compétences des apprenants à l'école, au niveau des cycles primaires. Des référentiels de compétences existent surtout dans le contexte canadien par rapport à la professionnalisation des enseignants. Mais dans notre contexte camerounais, il n'existe ni référentiels des compétences pour la professionnalisation des enseignants, ni référentiels des compétences pour nos apprenants. Car d'après Belinga (2013), autant les enseignants ont besoin des compétences professionnelles pour enseigner, autant les élèves ont aussi besoin des compétences pour apprendre, et s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle. Certains enseignants du département des sciences de l'éducation de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I ont élaboré une définition du concept de compétence dans le cadre d'un groupe de travail avec les enseignants de l'ENS (Belinga Bessala, p. 168) :

La compétence est un savoir-agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources (capacités, habiletés, aptitudes, attitudes) mobilisables face à une tâche (situation-problème...) les compétences (d'un sujet ou d'un collectif de personnes) sont un ensemble organisé de représentations conceptuelles, culturelles, sociales et organisationnelles.

2.1.2.6. Construction des compétences selon Jonnaert (2002), Le Boterf (2010) et Perrenoud (2000)

Pour Jonnaert (2002), le concept de compétence, dans le domaine de l'éducation, et précisément dans un processus d'enseignement /apprentissage, aujourd'hui fait appel à la capacité d'intégrer et d'utiliser des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettent de résoudre avec succès des problèmes ou des situations de vie professionnelle. En ce qui concerne les enseignants dans ce sens, ils devraient enseigner de telle sorte que leurs élèves apprennent. Ceci parce que l'enseignement scolaire se déroule dans un cadre régi par des restrictions de temps (horaires définis en accord avec des critères administratifs, non nécessairement pédagogiques) et d'espace (l'essentiel se déroule à l'intérieur de la salle de classe et non en dehors de celle).

Toujours d'après Jonnaert et al, (2007), la compétence en action respire l'air ambiant de la situation en cours, autrement elle ne serait qu'un pouvoir en attente de trouver un terrain pour

agir. Le terrain de la compétence en action c'est la personne en situation et tout ce que comporte cette situation. La compétence en action renvoie à un ensemble de ressources mises en jeu dans un processus d'adaptation. La personne peut être considérée comme le chef d'orchestre de cette mise en jeu, mais elle n'est pas tout l'orchestre. La métaphore s'applique ici au musicien jouant en solo, qu'il soit retiré dans son appartement ou en salle de spectacle, aussi bien qu'un groupa musical, y compris un orchestre symphonique. Elle revoie aussi à toutes les professions : l'enseignant est aussi un chef d'orchestre, qu'il se trouve en situation de classe (d'après Roth, Masciotra et Boyd, (1999), ou qu'il se trouve dans son bureau, en situation de préparation de cours. Dans ce dernier cas, il met en jeu un ensemble de ressources qu'il orchestre : papier, crayon, ordinateur, livres et ainsi de suite.

Le Boterf par le biais de Piaget, définit le schème d'une action comme la structure générale d'une action se conservant au cours de ses répétitions, se consolidant par l'exercice et l'application à des situations qui varient en fonction des modifications du milieu .A cet effet le schème combine le double caractéristique à la fois d'invariance et d'adaptabilité. Le schème possède la permanence qui lui permet de résister au caractère éphémère de l'action. Cette pratique doit pouvoir être fait plusieurs fois pour être reconnue comme telle. Avoir confiance dans la compétence d'une personne, c'est être certain qu'elle pourra reproduire plusieurs fois la même pratique pertinente dans un certain type de situation. C'est justement parce que le schème est une réalité distincte de l'action que celle-ci peut s'adapter à l'évolution d'un contexte. Ce caractère d'invariance est indissociablement lié à celui d'adaptabilité. C'est ce paradoxe qui en constitue l'intérêt. Un schème vaut pour une famille de situations, une catégorie d'actions. Il possède pour reprendre les termes de Piaget une extension: il s'applique à un ensemble de situations. Il a en quelque sorte un périmètre de validité. Un schème va s'adapter à ces diverses situations en assimilant les informations qui relèvent du même type de contexte, mais en se modifiant également par accommodation pour prendre en compte les spécificités de chacune des situations appartenant à la même famille.

Le schème est la trame qui permet de construire une combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés, réseaux d'expertise...). C'est en fonction du schème et de son évolution qu'elle sera sélectionnée et qu'elle prendra dans une architecture. Celle-ci ne doit d'ailleurs pas être comprise comme un agencement mécanique, comme une juxtaposition à la manière d'un jeu de lego ou d'un meccano. La compétence ne se construit pas comme un mur de maçonnerie et les ressources ne sont pas comparables à des briques. La capacité d'un professionnel ne se limite pas aux ressources (connaissances, capacités cognitives, ressources émotionnelles, aptitudes physiques, savoir-faire...) qu'il possède, mais à sa capacité à les combiner et à les

mobiliser de façon pertinente dans un contexte particulier. Ainsi pour Le Boterf, la compétence, c'est être capable de faire avec ce que l'on sait. C'est-à-dire le fait de savoir combiner et mobiliser les différentes ressources dont nous disposons et particulièrement celles dont on a besoin pour pouvoir résoudre une situation-problème. Ces ressources sont constituées des connaissances, des expériences diverses, du processus enseignement/apprentissage.

C'est dans la logique de ce qui précède que nous disons que pour Perrenoud (2000), la construction des compétences est donc inséparable de la formation des schèmes de mobilisation des connaissances en temps réel, au service d'une action efficace. Ces schèmes de mobilisation se construisent au gré d'un entraînement d'expériences renouvelées, à la fois redondantes et structurantes, entraînement d'autant plus efficace qu'il est associé à la posture réflexive. Ces schèmes permettent non seulement de mobiliser des connaissances, mais aussi des méthodes, des règles pour faire face à une situation. Ainsi, la compétence se construit au gré de la pratique d'une leçon des activités pratiques et précisément la création d'un jardin de maïs, de la multiplication des situations d'interaction marquant heureusement, aléatoirement, répétition et variation, à la faveur d'un engagement personnel dans les échanges suivis, avec une forte envie de comprendre et de se faire comprendre. Cet exercice enrichit et consolide à coup sûr les connaissances théoriques et pratiques de cette leçon. Il développe surtout des schèmes permettant de les contextualiser, en tenant compte du niveau de connaissances du sujet sur le thème du jour, des interventions en présence. Une compétence présuppose alors l'existence des ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe. Car elle accroît la valeur d'usage des ressources mobilisées, de même qu'une recette de cuisine magnifie ses ingrédients, parce qu'elle les ordonne, les met en relation, les fonde dans une totalité plus riche que leur simple addition

De plus pour Perrenoud (2000, p.89) la construction des compétences, *c'est convaincre les élèves à changer de métier*. Mieux encore c'est demander aux enseignants qui adhèrent à l'approche par compétences de relever un autre défi, celui : *de convaincre les élèves de travailler et d'apprendre autrement*. Car pour affronter les stratégies des élèves, il n'est pas inutile de mesurer ce que l'approche par compétences leur demande :

- **Implication** : On ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles, dans une démarche de projet ou de résolution de problèmes. Or comme le dit parfois Meirieu, chacun voudrait savoir, mais ne pas forcément apprendre. Une démarche orientée vers la formation de compétences exige de l'élève une plus forte implication dans une tâche. Non seulement une présence physique et mentale effective, requise

par les autres élèves autant que par l'enseignant, mais un investissement impliquant imagination, ingéniosité, suite dans les idées ;

- **Transparence** : L'approche par les compétences rend visibles les processus, les rythmes et les façons de penser et d'agir. L'élève est beaucoup moins protégé et le jugement des autres ne porte pas sur son classement en vu de normes d'excellence abstraites, mais sur sa contribution concrète à l'avancement du travail collectif ;
- **Coopération** : Une approche par les compétences ne permet pas à l'élève de se retirer sous sa tente, même pour travailler. Un problème complexe mobilise d'ordinaire un groupe, fait appel à diverses habilités, dans le cadre d'une division de travail, mais aussi d'une coordination des tâches des uns et des autres ;
- **Ténacité** : Dans une démarche de projet, l'investissement est à plus long terme, on demande aux élèves de ne pas perdre l'objectif et de différer leur satisfaction jusqu'à l'aboutissement final, parfois plusieurs jours ou plusieurs semaines plus tard ;
- **Responsabilité** : Ici une approche par les compétences s'attaque à de vrais problèmes, dans la vraie vie, et concerne souvent des gens qui n'appartiennent pas à la classe, comme destinataires du projet ou personnes-ressources dont la coopération est essentielle. L'enfant prend donc des responsabilités vis-à-vis des tiers.

2.1.2.7. Conception camerounaise de la construction des compétences

Au Cameroun, la construction des compétences est d'après Belinga Bessala (2011), une partie essentiellement didactique, dans laquelle il propose deux démarches :

- la première consiste à développer les compétences à travers une fiche didactique. ;
- la deuxième consiste à expliciter les éléments structurateurs des compétences à développer

Mais dans le cadre de cette étude, nous nous appesantirons sur la deuxième démarche.

-Description générale de la compétence visée

L'enseignant doit décrire à ce niveau le type de compétence qu'il prétend développer chez l'apprenant à partir de la matière qu'il enseigne.

-Le sens de la compétence

Il est question pour l'enseignant de donner un sens à la compétence qu'il souhaite développer en s'appuyant sur les orientations des programmes officiels de formation des élèves. Cette démarche conduit les apprenants à des apprentissages personnels et au développement d'habilités intellectuelles complexes. L'enseignant n'est plus au centre du processus

didactique pour traiter avec les objets d'apprentissage. C'est plutôt l'élève qui est engagé dans des situations d'apprentissage spécifiques et ouvertes celui-ci à mobiliser ses représentations et acquis antérieurs en vue d'accomplir une tâche et résoudre un problème. Toute compétence est toujours fonction d'une situation c'est la raison pour laquelle Jonnaert et Vaner Borghet (1999) pensent que: *compétence et situation sont indissociables*. C'est la situation ou le contexte dans lequel la compétence va être appliquée qui lui donne un sens.

-Le niveau de maîtrise attendu au terme de l'apprentissage réalisé par l'élève

Il est question à ce niveau pour l'enseignant de permettre aux élèves de développer des apprentissages ancrés dans la vie pratique contemporaine. Les compétences servent à résoudre les problèmes concrets et pratiques. Il est par conséquent souhaitable qu'au terme d'un apprentissage, l'élève soit capable de résoudre un problème qui se présente à lui dans son environnement immédiat. Il faut de ce point de vue préciser le niveau de maîtrise attendu pour chaque compétence visée. C'est en fait le comportement terminal qu'on attend de l'élève à la fin de son apprentissage.

La liste des auteurs s'intéressant au concept de compétence et construction des compétences est exhaustive. Il a été tout simplement pour nous de mieux cerner ces concepts dans le cadre scolaire dans le but d'atteindre nos objectifs. Mais à côté de ceci, il est aussi important de cerner les activités pratiques dans le cadre de cette étude.

2.1.2. L'angle d'attaque du transfert des compétences

Pour Ebanga Tanyi (2009) le transfert est un sujet très important en psychologie de l'apprentissage. Elle partage cet avis en donnant les raisons suivantes: nos réactions dans des situations de vie futures sont influencées par nos expériences antérieures. Par exemple, la réponse que les jeunes enfants donnent en entrant dans une nouvelle école peut être influencée par leur expérience précédente à la maison. C'est dans la même logique que Tanyi (2009, p. 175) dit que *Le transfert de l'apprentissage ou de la formation est l'effet de l'apprentissage préalable sur l'apprentissage présent ou l'effet de l'apprentissage sur le rendement ultérieur des tâches différentes*. Pour mieux nous édifier, l'auteur propose cinq formes de transfert: le transfert latéral, le transfert séquentiel, le transfert horizontal, le transfert vertical et le transfert bilatéral :

- Le transfert latéral: supposons, que l'enfant a été enseigné en addition et en soustraction, s'il peut comprendre que $10-7 = 3$ dans les contextes d'objets disants, des livres ou des bananes utilisées dans la salle de classe au cours de l'enseignement, nous espérons que cette compréhension l'aiderait le enfant à la maison en termes de partage

d'argent ou de retirer 7 tranches de pain de la plaque contenant 10. Il ou elle saura qu'il y restera 3 tranches. Ce transfert est appelé latéral, parce qu'il se produit lorsque des compétences spécifiquement enseignées à l'école sont employées par l'enfant dans les situations d'apprentissage en dehors de l'école;

- Le transfert séquentiel: la plupart des matières enseignées dans les écoles sont organisées en grandes disciplines, dont le contenu est enseigné séquentiellement; une idée apprise aujourd'hui aura une certaine relation avec une idée enseignée demain et ces deux idées auront un certain rapport avec les idées enseignées le lendemain. La facilitation de l'apprentissage positif présent à travers l'apprentissage est le transfert séquentiel. Voilà le type de transfert dans lequel l'apprentissage à un niveau de comportement facilite un nouvel apprentissage à un niveau comparable de comportement;
- Le transfert horizontal: les transferts latéral et séquentiel sont appelés horizontal parce que l'apprenant reste dans la même catégorie comportementale à faire le transfert;
- Le transfert vertical: dans cette forme de transfert, la compréhension de l'addition et de la soustraction devrait faciliter la résolution ultérieure de problèmes lors de l'application de ces opérations. Il est vertical parce que l'apprentissage à un niveau comportemental facilite l'apprentissage à un niveau plus élevé de comportement;
- Le transfert bilatéral: l'être humain est divisé en deux latéraux: à droite et à gauche. Lorsque la formation est communiquée sur une latéral il est automatiquement transféré à une autre latérale. Il est de notre expérience commune que lorsque nous formons notre main droite, la formation est automatiquement transférée à la main gauche.

Salomon et Perkins cité par Morissette et Voynaud (2002) désignent ces mêmes catégories de transfert, par le transfert « bas de gamme » et le transfert « haut de gamme ». C'est en s'inspirant de Barth et Meirieu qu'ils ont pu expliquer ces différences:

- le transfert de « bas gamme » : est le transfert qui est mobilisé quand deux situations d'apprentissage se ressemblent beaucoup par leurs traits de surface. Les similitudes liées uniquement au contexte, permettent d'activer un comportement déjà bien stabilisé. Dans ce type de transfert, le processus de traitement est relativement automatisé. Savoir semer le maïs après avoir appris à semer les arachides en est un exemple. Le transfert « bas de gamme », qui ne va pas très loin, se produit essentiellement dans les cas où les stimuli sont perçus comme étant très proches. En

pédagogie, on parlera d'un exercice d'application ou de consolidation plutôt que d'une situation de transfert.

- le transfert « haut de gamme » : est un mécanisme fondamentalement différent du transfert « bas de gamme », parce qu'il ne s'exerce pas de manière automatique, mais se produit de façon consciente. C'est-à-dire que nous devons extraire un objet de connaissance d'un contexte donné et s'en servir dans un autre contexte. Il s'agit d'un effort intellectuel, consciemment voulu par la personne qui le fait. Par exemple, si les élèves ont appris à quelle saison semer le maïs ou le manioc, ils doivent pouvoir transférer cette connaissance dans leur vie quotidienne.

Il est important pour nous de noter que c'est le transfert latéral qui sied dans le cadre de ce travail de recherche, parce que c'est la forme la plus commune qui est effective lorsque les compétences précisément apprises à l'école sont employées par l'enfant dans une situation d'apprentissage hors de l'école. Ainsi, dans l'enseignement des activités pratiques, et particulièrement l'activité de création d'un jardin de maïs, l'élève comprend qu'il doit pouvoir transférer ses connaissances en géographie, en sciences, en mathématiques, français et bien d'autres leçons et maîtriser correctement les différentes étapes de la création pour y parvenir. De plus, il a le devoir de pouvoir le faire pour être capable à l'avenir de créer ou de pouvoir venir en aide à qui en a besoin, lorsqu'il s'agit de la création d'un jardin de maïs partout où il se trouvera en dehors de l'école.

Ainsi, pour Tanyi (2009), le souhait est que cette compréhension puisse aider l'apprenant à la maison, dans son quartier, dans son village à pouvoir être d'une aide précieuse pendant la saison de culture de maïs. Cette forme a été choisie dans le cadre de ce travail de recherche, Pour concrétiser ces faits, il est nécessaire de comprendre de que c'est que transférer. Pour Le Boterf (2010), transférer ce n'est pas transporter un savoir-faire ou une compétence comme s'il s'agissait de transporter un objet. Une compétence scolaire est inséparable de son champ d'application, parce qu'elle fait partie de celui-ci. La transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, le savoir-faire ou les connaissances du professionnel, mais la faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations. Elle résulte de ce que Rey appelle l'intention transversale et consiste à vouloir aborder et traiter de nouvelles situations de telle sorte qu'elles fassent apparaître des caractéristiques qui permettront d'utiliser ce qui est déjà connu et maîtrisé. C'est par un projet du professionnel que l'acquis devient transférable. C'est parce que le professionnel a estimé qu'une situation pouvait être une opportunité de réutiliser un acquis qu'il ya transférabilité. Plusieurs apprenants disposent des mêmes types de compétences, mais ne

sauront pas les réinvestir dans de nouveaux contextes. La transférabilité est davantage une résultante qu'une caractéristique première. Ainsi, pour Le Boterf, transférer c'est être capable de :

- ~ repérer ce qui est semblable et ce qui est différent dans la nouvelle situation à gérer ;
- ~ abandonner les anciennes pratiques qui étaient sécurisantes ;
- ~ faire évoluer ou construire de nouvelles pratiques et de nouvelles combinaisons de ressources pour agir avec pertinence et compétence dans de nouvelles situations.

A la différence de l'application qui consiste simplement à mettre en pratique un apprentissage déjà réalisé, le transfert consiste pour le sujet à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier. Il s'agit alors de réaliser un nouvel apprentissage. Ainsi, si tous les apprentissages ne sont pas des transferts, tout transfert est un apprentissage. Tardif (1999) dit qu'il est important que l'apprenant construise une représentation du problème à traiter et met en œuvre un raisonnement analogue comparant cette représentation avec les apprentissages qu'il a acquis antérieurement. Le cadre européen de référence des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, publié en 2004, précise que :

les compétences clés devraient être transposables, et donc transférables, et donc applicables à divers situations et contextes, et multifonctionnelles : en ce sens qu'elles puissent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre des problèmes de genres divers et pour accomplir des tâches différentes.

Ainsi, nous disons que le transfert et la mobilisation des capacités et des connaissances ne sont pas donnés, il faut les travailler, les entraîner. Cela exige du temps, des situations appropriées. C'est la raison pour laquelle Morissette et Voynaud (2002, p. 47) disent que : *favoriser le transfert nécessite de la part de l'enseignant qu'il présente l'objet d'apprentissage à ses élèves dans des contextes variés.* C'est pourquoi il est indispensable de faire vivre aux apprenants de véritables situations-problèmes.

2.1.3.2. De véritables situations-problèmes

L'élève doit être placé au centre des apprentissages. Pour De Vicchi et Carmona-Magnaldi (2014), il ne s'agit pas de mettre l'élève au centre en instaurant une pédagogie de l'enfant-roi (alors les enfants, qu'avez-vous envie de faire aujourd'hui ?), mais de concevoir des situations dans lesquelles l'apprenant est placé face aux savoirs (qui doivent être mis en place par l'enseignant). On ne peut faire vivre efficacement aux autres que ce que l'on a vécu soi-même.

Et on ne peut comprendre en profondeur que ce qui nous a touché, ce qui nous a provoqué, ce qui nous a réellement fait produire du sens dans une situation réelle. Ce qui permet d'entrer dans une dynamique de recherche, c'est-à-dire inventer une stratégie. C'est alors à partir de nos inventions que nous allons apprendre, que nous allons construire nos savoirs. *Comprendre, c'est inventer* disait Piaget. Cela ne signifie pas qu'il faut comprendre pour inventer, comme on le croit souvent, mais au contraire qu'il s'agit d'inventer pour comprendre. C'est pour cela que les situations-problèmes mettent l'élève dans une situation comparable à celle d'un chercheur confronté à une question qu'il n'a pas apprise à résoudre et qui l'oblige à trouver une solution originale aboutissant à la construction d'un nouveau savoir.

Les situations-problèmes n'ont pas seulement un intérêt cognitif au sens strict. Elles permettent aussi (surtout) à chaque élève d'après ces auteurs de : *se construire et se découvrir une capacité à penser (soi et avec les autres)...se découvrir un autre rapport au monde et autres ainsi qu'une image de soi*. Savoir ce que sont les situations-problèmes, c'est important ; pouvoir en trouver ou en inventer soi-même, c'est indispensable. Aucun enseignant ne peut obliger un élève à apprendre. Il ne peut agir que sur le choix des contenus abordés et sur les conditions dans lesquelles un enseignement s'est déroulé. Mais personne ne peut forcer une autre personne à intégrer un savoir. Alors, il est très important de faire émerger les conceptions des élèves même lorsque que le maître les connaît, cela permettrait à ces derniers de prendre conscience de leurs représentations, et l'activité peut constituer un outil intéressant pour qu'ils puissent, en fin de recherche, mesurer le chemin parcouru et analyser finement leurs erreurs afin de ne plus les reproduire ultérieurement. Comme le disent si bien De Vicchi et Carmona-Magnaldi (2014, p. 215) :

Une situation-problème est un artifice mais l'important n'est pas là : ce qui est essentiel c'est de proposer une situation d'apprentissage inductrice de sens pour ceux qui apprennent. Le maître à ce sujet doit: être continuellement à l'écoute des élèves ; savoir attendre, tout en observant ; bien gérer la phase d'appropriation du problème ; entrer dans la démarche des élèves sans imposer la sienne ; faire expliciter ou reformuler quand ce n'est pas clair ou quand il y a une anomalie dans le raisonnement ; favoriser les échanges ; veiller aux bonnes relations sans jamais porter de jugement négatif, au contraire ; s'assurer que tous suivent et progressent, que ce n'est pas seulement la démarche d'un ou deux élèves ; proposer des aides au bon moment ; pointer une remarque passée inaperçue mais que l'on juge intéressante ; Relever les contradictions ; parfois donner directement les éléments de réponse aux questions qu'ils se posent si on juge que celles-ci n'ont qu'un intérêt limité, apporter des contre-exemples quand le groupe est sur une mauvaise voie (relance) : mettre en évidence les points importants ; si besoin, renvoyer à la situation de départ et rappeler le but à atteindre ; faire formuler des hypothèses partielles ; permettre la validation au bon moment ;

avoir un certain degré d'exigence sur les productions en expliquant pourquoi et faire s'exprimer les élèves sur leur démarche.

Ainsi, la mise en route de la situation-problème est un moment particulièrement délicat et tout à fait déterminant. Suivant la manière dont elle est gérée, elle peut engendrer un découragement ou, au contraire, une forte motivation qui donne envie de relever un défi qui implique entièrement l'apprenant dans ses apprentissages.

2.1.3.3. L'auto-efficacité dans le transfert des compétences

L'exercice de la méta-cognition développe la capacité du sujet à conduire soi-même ses apprentissages. En acquérant la possibilité de se détacher des situations d'apprentissage qu'il a vécues, il acquiert de l'autonomie, une plus grande faculté à auto-réguler ses activités. Il diminue sa dépendance, tout en sachant se faire aider ou obtenir des coopérations nécessaires à ses projets. Il prend conscience que ses ressources, que ses schèmes opératoires qu'il a acquis sont valables pour une classe de problème. L'activité de méta-cognition donne enfin un rôle important dans le développement de la faculté à effectuer des transferts d'apprentissage. C'est en effet, paradoxalement, en comprenant dans un contexte que l'on se prépare à agir dans un contexte distinct. En devenant explicite, les connaissances et les deviennent des objets de travail et de communication. C'est en se référant à aux axes de l'activité, des ressources disponibles et de la réflexivité. Ne considérer que l'un d'entre eux risque d'entraîner divers risques tels que :

- ~ Prendre en compte uniquement l'axe de l'action et de la réussite, c'est risquer d'enfermer la personne dans la répétition d'une compétence contextualisée. Le sujet aura beaucoup de difficulté à réinvestir dans divers contextes ce qu'il a appris dans un contexte particulier. La compétence acquise devient une compétence routine. L'individu est entraîné à ne réussir que dans certaines circonstances bien précises. Sa flexibilité est très limitée. La plasticité de la compétence est faible.
- ~ Prendre en compte uniquement l'axe de ressources, c'est ne pas préparer la personne à agir avec compétence dans les contextes particuliers. C'est lui faire courir de risque de ne pas sortir d'une formation *académique*.
- ~ Prendre en compte uniquement l'axe de la méta-cognition, c'est rencontrer les limites de l'éducation cognitive. L'entraînement à des méthodes générales de résolution de problèmes ou raisonnement, indépendamment des contenus d'application, aboutit, paradoxalement à peu de transférabilité.

La liste des auteurs de ces trois angles d'attaque est exhaustive. Il a été tout simplement question pour nous de mieux cerner ces derniers dans le cadre scolaire pour atteindre nos objectifs. Mais à côté de ceci, il est aussi important de cerner les activités pratiques dans le cadre de cette étude.

2.2. THÉORIE EXPLICATIVE

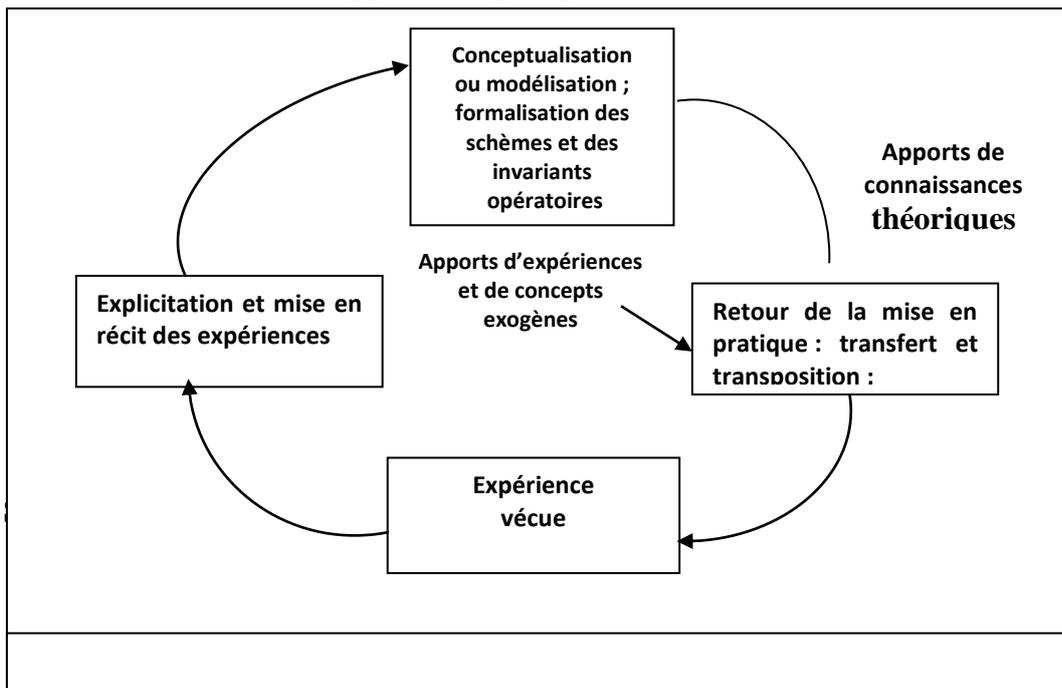
La théorie d'un sujet permet au chercheur de mieux expliquer son travail. Pour Tsala Tsala (2006, p. 213) la théorie est définie comme un *ensemble de raisons qui feraient que, logiquement, une hypothèse soit vraie*. Il en découle que la théorie est un ensemble de concepts abstraits, d'opinions, d'idées plus ou moins organisées, appliquées à un domaine particulier. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de la construction des compétences dans l'enseignement des activités pratiques à l'école primaire. Ainsi pour l'explicitation et la compréhension ce travail, nous avons utilisé la théorie de la boucle d'apprentissage expérientielle ou de la réflexivité de Le Boterf (2010).

La théorie de la boucle d'apprentissage expérientielle (réflexivité) de Le Boterf (2010) est une théorie psychologique qui favorise la construction des compétences dans le milieu de travail. D'après cette théorie, Le Boterf (2010, p.124) dit que : *le professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière, mais également comprendre pourquoi et comment il agit*. Cette double compréhension de la situation sur laquelle il intervient celle de la connaissance de lui-même suppose une mise à distance mieux une prise de recul pour ne pas rester au stade de l'empirisme et pour conduire ses pratiques professionnelles.

Comprendre une situation, c'est en construire une représentation conceptuelle qui permette d'agir sur elle avec efficacité. Il faut s'en construire une *image opérative* ou *une structure conceptuelle*. C'est cette représentation qui permet de passer d'une situation indéterminée ou floue à une situation problématique, de mettre en problème pour pouvoir envisager des stratégies de résolution de problème. Elle rend possible aussi bien la simulation que l'anticipation : remonter des effets aux causes ou examiner les effets possibles d'hypothèses d'actions ou de facteurs incidents. Cette *modélisation* est une mise à distance, une construction conceptuelle. Le professionnel doit donc avoir la faculté de se distancier. Aussi bien par rapport à la situation que par rapport à ses pratiques. Il doit être capable de réflexivité.

La réflexivité d'après Le Boterf (2010, p. 123), *consiste pour le sujet à prendre du recul par rapport à nos pratiques professionnelles, de façon à expliquer la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou transposer dans de nouvelles situations.* Ainsi la réflexivité prend place dans une boucle d'apprentissage expérientielle inspiré des travaux de Kohlberg et de Piaget. Et le schéma fait apparaître les quatre moments de la réflexivité.

Schéma 1 : La boucle d'apprentissage expérientielle.



7) ensable. Il
confronte
èmes, à la
conduite de projets, à la réalisation d'activités. Sans ce moment initial, le cycle d'apprentissage ne peut pas fonctionner. Et ce dernier ne peut être mis en œuvre que si le sujet est confronté à des situations qui peuvent être saisies comme des opportunités d'apprentissage. Il faut que le sujet ait une occasion d'agir pour que le cycle puisse être déclenché. Dans ce moment, le sujet n'est pas nécessairement conscient dans son action. Il peut réussir ou échoué sans connaître les raisons de sa réussite ou de son échec. Si ce moment peut devenir une opportunité d'apprentissage, il ne l'est pas automatiquement. Le sujet peut agir sans apprendre ou en apprenant faiblement. C'est la limite d'apprentissage sur le tas. Le sujet peut acquérir des routines et celles-ci resteront limitées à la répétition du même contexte de travail. En restant collé à la situation, le sujet reste enfermé dans le cycle de la répétition. L'apprentissage ne peut alors dépasser le stade du conditionnement. Et nous pouvons passer au moment de l'explicitation.

2. L'explicitation

C'est le premier temps de la réflexivité. Il consiste à faire le récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue. C'est une première prise de recul. Mettre en récit ne se limite pas à faire

une description. Faire le récit d'un cours d'action c'est transformer les événements en histoire. C'est leur faire prendre place dans une totalité intelligible. Pour qu'il y ait récit, il faut qu'un décor soit planté, que les acteurs soient positionnés et présentés, et qu'une intrigue s'installe à partir d'une trame. C'est le déroulement réel de l'action qu'il importe de retrouver. Faire le récit suppose aussi pour le sujet de décrire la façon spécifique dont il s'y est pris pour agir. La manière d'agir fait partie intégrante de l'action. Cette étape correspond à l'étape de réfléchissement. Elle est de l'ordre de la description, de la représentation et de la mise en mots de l'action. Réfléchir le vécu n'est pas encore réfléchir sur le vécu, mais en constitue un préalable nécessaire. Ce moment du réfléchissement prépare celui de la « réflexion » en fournissant des matériaux qui permettent de rendre l'action intelligible. Il faut rendre l'action consciente pour en faire un objet de réflexion.

Dans ce premier temps de distanciation, le sujet passe du *je fais, j'agis* au *je raconte comme je m'y suis pris pour faire et agir*. Mais cette mise en mots ne saurait être confondue à un simple reflet. La représentation de l'action n'est jamais strictement identique à l'action. La représentation est toujours une interprétation, une reconstruction de ce qu'elle veut représenter. L'abstraction réfléchissante ne consiste pas à aller des faits ou des événements qui seraient inconscients pour les ramener tels quels à la lumière de la conscience. Ce travail de l'explicitation n'est pas une simple reproduction. Le travail d'explicitation et de mise en récit n'est pas spontané. Le sujet a du mal à le réaliser tout seul. L'expérience montre qu'il est nécessaire qu'un médiateur puisse guider l'explicitation. Ainsi, expliciter c'est s'en tenir au film de l'action. Ce qui permet d'aboutir à la conceptualisation et la modélisation.

3. La conceptualisation et la modélisation

Ce moment est un moment de reconstruction pour aboutir à des *modèles et à des invariants*. C'est un nouveau palier dans la réflexivité. Il ne peut s'effectuer que sur la base des matériaux apportés par le moment précédent du réfléchissement et de la mise en récit. Il correspond à une reconstruction sur le plan supérieur de ce qui est déjà organisé, mais d'une autre manière sur le plan inférieur. Ce moment de réflexion consiste à construire des schèmes opératoires, des modèles cognitifs qui rendent compte à la fois de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles. Il s'agit d'explicitier, de reformuler en terme généralisables, de procéder à un travail d'élaboration théorique. Il s'agit là de produire un savoir pragmatique.

Ce mouvement est un mouvement de décontextualisation et de conceptualisation qui consiste à partir des récits pratiques, à :

- ~ Se dégager de l'effet du contexte pour produire des invariants malgré et grâce à la variété des pratiques contextualisées. Rappelons ici la définition simple de Piaget concernant un invariant c'est ce qui reste stable quand tout change ;

- ~ Gagner en généralité en acceptant perdre en détail ;
- ~ Construire des modélisations des formalisations qui permettent de s'appliquer à une famille de situations;
- ~ Mettre en évidence des invariants qui sont derrière le récit de l'étape précédente ;

Le Boterf (2010, p. 130) a ainsi communiqué dans la logique des récits l'explication du principe qui va lui permettre de séparer l'invariant du variable. *L'invariant c'est la fonction que tel ou tel évènement, en venant à se produire, remplit, dans le cours du récit ; le variable, c'est l'affabulation mise en œuvre dans la production et les circonstances de cet évènement.* De même qu'il s'agit de rechercher le dénominateur commun, il convient de rechercher la même structure conceptuelle à plusieurs situations, ou le même type de schème opératoire qui sous-tend une famille de situations professionnelles. Les invariants opératoires (ils servent à agir) auxquels devra aboutir ce moment pourront être:

- ~ les types ou les classes de problèmes à traiter ;
- ~ les variables d'état explicatives de la situation et les variables sur lesquelles il convient d'intervenir ;
- ~ les métarègles pouvant s'appliquer ;
- ~ les types de risque qui ont les fortes possibilités de se présenter et qu'il convient de prévenir ;
- ~ les principes directeurs qui orienteront les actions et les décisions ;
- ~ les modalités d'action sous condition (*si...alors...*) ;
- ~ les systèmes d'acteurs et leurs contributions respectives attendues ;
- ~ les priorités et les enchainements à respecter ;
- ~ les sources d'information à prendre en compte ;
- ~ les règles et dispositifs d'inférence ;

Cette liste bien entendu n'est pas exhaustive. Elle n'a qu'une valeur illustrative et peut varier selon les circonstances. Il existe toujours en effet la tendance, pour les élèves à passer directement de l'observation à l'expérimentation, sans passer par une phase de conceptualisation. Le travail de prise de recul et de construction conceptuelle est cependant nécessaire pour pouvoir arriver à des résultats généralisables. Ce mouvement de réflexion est un mouvement de construction de production de nouveautés. Ce qui nous invite obligatoirement au transfert ou à la transposition à de nouvelles situations.

4. Le transfert et la transposition à de nouvelles situations

Il consiste à agir sur la base des modélisations élaborées dans la phase précédente. En clair, cela revient à agir ou réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience. Ce moment est un moment de recontextualisation. Il consiste à mettre à l'épreuve de la réalité les concepts

et théorie d'action et à les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention. Cette opération de traduction peut être plus ou moins importante. Il peut s'agir du simple transfert à une situation faisant partie de la même famille que les situations antérieures à partir desquelles a été effectué le travail de modélisation. Dans ce cas, les données du nouveau contexte seront assimilées par le schème opératoire et le travail d'accommodation sera facile. La combinatoire de ressources (connaissances, savoir-faire, savoir-capitalisés...) à mettre en œuvre restera proche des précédentes.

Si la nouvelle situation diffère fortement des situations antérieures, le professionnel devra entreprendre des modifications importantes de ses schèmes opératoires. : il devra procéder à une accommodation. Les combinaisons de ressources devront être recomposées. De nouvelles informations sur les contextes devront être acquises. Des connaissances disciplinées différentes seront exigées, des savoir-faire auront à évoluer et d'autres ne seront plus pertinents. Non seulement les ingrédients en ressources devront varier, mais les combinaisons qui les lient entre elles seront à reconstruire. Il y aura alors non seulement transfert mais transposition.

Le travail de retour à la pratique est un travail, surtout lorsqu'il s'agit d'accommodation, de reconstruction de schèmes opératoires et des connaissances. Il entraîne une remise en cause des structures et contenus existants. La reconstruction exige une déconstruction des représentations ou des conceptions que le sujet avait acquises. Le goût cognitif n'est acceptable que si l'élève possède une idée claire de l'intérêt qu'il a à réaliser cet apprentissage, que s'il en perçoit les enjeux et le sens. Cet apprentissage aura également à faire appel à des emprunts externes à l'expérience immédiate du sujet et à enrichir et traduire les invariants opératoires. La confrontation avec les exigences et des modes de pensée exogènes pourra trouver ici sa production des effets bénéfiques. Ce qui est effectué ici est donc une construction sur mesure en fonction de la conjoncture des spécificités et des situations. C'est une condition à efficacité. On observe en effet que les outils sur étagères sont souvent très contextualisés et par conséquent, difficilement transposables. Ils demandent à être adaptés aux nouveaux contextes d'utilisation.

Le transfert ou la transposition à de nouveaux contextes n'est donc pas une opération de généralisation. Elle consiste à un processus de particularisation qui prend appui sur des invariants qui sont le produit d'abstraction et de généralisation. Contrairement à beaucoup d'idées reçues, le transfert et la transposition ne peuvent résulter directement de la généralisation.

C'est donc autour des schèmes que se construisent les combinaisons de ressources. Pour que ce travail soit effectif, il semble qu'interviennent ici nos deux types de mémoire : La mémoire de travail dont les capacités de stockage sont faibles. Elle est l'instance faisant

appel aux ressources de la mémoire à long terme qui elle dispose d'une capacité prodigieuse de rétention de connaissances. L'organisation des connaissances ici est importante pour qu'elles puissent non seulement être retenues mais facilement mobilisées, mieux encore accessibles. Alors, il y a apprentissage lorsque les compétences et les connaissances modifient la mémoire à long terme.

De tout ce qui précède, nous disons avec Le Boterf (2010) qu'une personne qui agit avec compétence met en œuvre trois dimensions : celle des pratiques ou de l'action, celle des ressources disponibles et celle de la réflexivité.

- ❖ **L'axe de l'activité** : C'est celui de l'action contextualisée. C'est l'axe correspondant aux pratiques mises en œuvre par rapport aux exigences d'une situation professionnelle et aux impératifs de performance. Cet axe de l'action vécue et de l'intelligence pratique correspond à ce que Piaget appelle la connaissance en acte, c'est-à-dire la connaissance mise en action de façon non –nécessairement réfléchie. C'est aussi l'axe des actions automatiques, conscientes, mais qui peuvent être efficaces. La pratique peut être aveugle et réussir. Le sujet peut agir en mettant en œuvre ce que Veignaud appelle des concepts en actes ou des théorèmes en actes. Sur cet axe figurent des séquences d'action observables, réalisables par le sujet. Cet axe constitue une dimension nécessaire de la compétence. Il peut y avoir reconnaissance de la compétence sans savoir-faire ou savoir-agir mis en œuvre.
- ❖ **L'axe des ressources disponibles** : cet axe se réfère aux diverses ressources personnelles (connaissances, capacités, savoir-faire, ressources émotionnelles, aptitudes sensorielles et physiques...) et de son environnement (banques de données, supports documents, guides, réseaux d'experts, colloqués...) qu'un individu peut sélectionner, combiner et mobiliser pour agir avec compétence. Les connaissances qui font partie de ces ressources peuvent être explicites (verbalisables) ou tacites (difficiles ou impossibles à mettre en mot). Être compétent, c'est savoir gérer toutes ressources à sa disposition. Cet usage optimum ne signifie pas qu'il faille toutes les activer : certains schèmes opératoires devront être inhibés car inadaptés à telle ou telle situation. Certains comportements sont admis et appréciés dans un contexte et rejetés dans d'autres. Agir avec compétence suppose l'activation des schèmes pertinents et l'inhibition des schèmes concurrents. Par ailleurs le coût de mobilisation des ressources ne doit pas être excessif par rapport aux bénéfices attendus de l'action : il pourrait en résulter un renoncement du sujet à agir ou à persister dans l'action.
- ❖ **L'axe de la réflexivité**. C'est l'axe de la distanciation. Il correspond à la métacognition, c'est-à-dire un retour réflexif du sujet à la fois sur ses pratiques et sur les ressources qu'il possède et utilise. Se distancier, c'est établir une distance entre soi

et l'activité, entre soi et ses ressources. En se donnant un statut d'extériorité, le sujet n'est pas immergé dans un problème, mais se positionne face à un problème. Cet axe est celui de la conceptualisation de l'action. Cette mise en concept est nécessaire pour pouvoir réinvestir les schèmes de compréhension ou d'action dans des contextes variés. Un concept est plus qu'une connaissance. C'est un outil opératoire qui permet plus ou moins selon sa pertinence, de saisir la réalité. Cette connotation est bien rendue par le terme allemand de *bigriff* qui provient du verbe *«biggriffen»* qui signifie saisir. C'est grâce à la conceptualisation que le sujet arrive à une meilleure intelligibilité des situations.

Ainsi la théorie de Le Boterf initiée par Guy Le Boterf met en exergue un ensemble de quatre indicateurs permettant de comprendre la construction des compétences en situation d'activités pratiques. Il est vrai que les compétences font référence aux apprenants, mais la question que l'on se pose est de savoir : comment aider l'élève à construire les compétences si on' est pas soi-même compétent ? Les activités pratiques tel qu'envisagé par Le Boterf doivent obéir à la mise en œuvre de ses paramètres dans le processus d'enseignement/apprentissage.

2.3. Formulation des hypothèses

Le présent travail porte sur les activités pratiques et la construction des compétences à l'école primaire. Il s'articule autour de la question principale de recherche suivante :

Quelles sont les stratégies des activités pratiques qui déterminent la construction des compétences à l'école primaire ?

De cette question une hypothèse générale a été formulée.

2.3.1. Hypothèses d'étude

Grawitz (2004, p. 209), affirme *qu'une hypothèse est une proposition de réponse à la question posée*. Dans le souci de bien cerner ce thème de recherche *activités pratiques et construction des compétences à l'école primaire*, il a été primordial de faire ressortir l'hypothèse générale de ce sujet. Laquelle hypothèse nous a permis de formuler par ailleurs des hypothèses de recherches.

2.3.1.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de l'étude est la réponse à la question de recherche formulée ci-dessus. Cette hypothèse combine deux faits d'éducation : activités pratiques (VI) et la construction des compétences à l'école primaire(VD).

HG : Les activités pratiques déterminent la construction des compétences à l'école primaire.

2.3.1.2. Variables de l'hypothèse générale

- Variable indépendante : activités pratiques
- Variable dépendante : construction des compétences à l'école primaire

2.3.1.3. Hypothèses de recherche

HR₁ : L'expérience vécue permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.

HR₂ : L'explicitation permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.

HR₃ : La conceptualisation et de la modélisation permettent de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.

HR₄ : Le transfert ou de la transposition à de nouvelles situations permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.

Rappelons que les hypothèses ci-dessus formulées établissent des relations supposées entre les variables que nous avons définies.

Tableau 1 : Présentation synoptique du sujet

Thème	Question de recherche	Hypothèse générale	Variables	Indicateurs	Modalités
Activités pratiques et la construction des compétences à l'école primaire.	Quelles sont les stratégies des activités pratiques qui permettent de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire ?	HG : Les activités pratiques permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à primaire	VI : Activités pratiques	<ul style="list-style-type: none"> -le moment de l'expérience vécue -le moment de l'explicitation -le moment de la conceptualisation et de la modélisation - le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations 	X
			VD : La construction des compétences à l'école primaire	<ul style="list-style-type: none"> -la mobilisation des ressources l'identification et la reconnaissance des connaissances -l'entraînement régulier des situations- problèmes -la création ou l'utilisation d'autres moyens d'enseignement -Négocier et conduire des 	

				projets avec ses élèves - l'exercice de la méta-cognition.	X
		HR1 : l'expérience vécue permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.	VI : Le moment de l'expérience vécue	-la prise de rendez-vous, l'engagement dans l'action (visite d'un champ de maïs ou observation d'un champ de maïs) - la confrontation au traitement d'évènements (le retour avec les fruits du champ) - la réalisation d'activités.	-Absent -Plus ou moins visible -Faiblement visible -Parfois visible -Toujours visible -Parfaitement visible
			VD : La construction des compétences à	la mobilisation des ressources l'identification et la reconnaissance des	-Pas du tout

			l'école primaire	connaissances -l'entraînement régulier des situations- problèmes -la création ou l'utilisation d'autres moyens d'enseignement -Négocier et conduire des projets avec ses élèves - l'exercice de la méta-cognition	effective -Peu effective -Effective
		HR2 : L'explicitation permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.	VI : Le moment de l'explicitation	-identification des outils de travail -choix du sol - choix des semences -préparation du sol -formation des billons - les semis	-Absent -Plus ou moins visible -Faiblement visible -Parfois visible -Toujours visible -Parfaitement

					visible
			VD : La construction des compétences à l'école primaire	<p>la mobilisation des ressources l'identification et la reconnaissance des connaissances</p> <p>-l'entraînement régulier des situations- problèmes</p> <p>-la création ou l'utilisation d'autres moyens d'enseignement</p> <p>-Négocier et conduire des projets avec ses élèves</p> <p>- l'exercice de la méta-cognition</p>	<p>-Pas du tout effective</p> <p>-Peu effective</p> <p>-Effective</p>
		HR3 :	la	VD : Le moment	-la production des invariants

		conceptualisation et de la modélisation permettent de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire	de la conceptualisation et de la modélisation	malgré la variété des pratiques -la construction des schèmes opératoires -la construction des modèles cognitifs. -La maîtrise des étapes d'un jardin de maïs démonstration justification des étapes par la maîtresse ou le maître, démonstration des semis à partir d'un billon par l'enseignant	-Absent -Plus ou moins visible -Faiblement visible -Parfois visible -Toujours visible -Parfaitement visible
			VD : La construction des compétences à l'école primaire	la mobilisation des ressources l'identification et la reconnaissance des connaissances -l'entraînement régulier des situations- problèmes -la création ou l'utilisation d'autres moyens d'enseignement	-Pas du tout effective -Peu effective

				-Négocier et conduire des projets avec ses élèves - l'exercice de la méta-cognition	-Effective
		HR4 : Le transfert ou de la transposition à de nouvelles situations permet de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire	Le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations	-la constitution des groupes de travail après préparation -donner des indications sur le travail à faire - les corrections collectives et /ou individuelles -l'évaluation de l'activité faite.	-Absent -Plus ou moins visible -Faiblement visible -Parfois visible -Toujours visible -Parfaitement visible
			VD : La construction des compétences à l'école primaire	la mobilisation des ressources l'identification et la reconnaissance des connaissances	-Pas du tout effective

				<ul style="list-style-type: none"> -l'entraînement régulier des situations- problèmes -la création ou l'utilisation d'autres moyens d'enseignement -Négocier et conduire des projets avec ses élèves - l'exercice de la méta-cognition 	<ul style="list-style-type: none"> -Peu effective -Effective
--	--	--	--	--	--

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Il est question dans cette partie du travail, de décrire les différentes techniques et méthodes utilisées pour collecter, traiter, analyser les données en vue de leur interprétation.

CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après avoir précisé le problème, fixé les objectifs et avoir fait l'insertion théorique de cette étude, il est nécessaire de préciser la démarche méthodologique qui nous a permis d'observer le phénomène qui fait l'objet de notre étude. C'est la fonction que remplit ce chapitre. A ce titre, il était important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre méthodologique. Ces opérations sont entre autre le type de recherche, la présentation et la

justification du site de l'étude, la population de l'étude, le choix des techniques d'échantillonnage, les instruments de recueil de données et les techniques d'analyse.

3.1. LE TYPE DE L'ÉTUDE

Cette recherche est une étude de cas Albarello (2003). Elle s'inscrit dans une démarche compréhensive, c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre comment s'effectue la construction des compétences et non pas à expliquer la cause de cette construction, sinon celle-ci en cacherait le sens. La construction des compétences ne se limite pas à une simple détention d'un répertoire de connaissances, mais à la capacité de mobiliser et de combiner celles-ci pour résoudre une situation-problème. En effet, pour Perrenoud (1997, p.28) : *construire des compétences c'est apprendre à identifier et retrouver les connaissances pertinentes* qui nous permettent de résoudre le problème posé. Ainsi, pour comprendre la construction des compétences, il semble intéressant d'interroger la boucle d'apprentissage expérientielle de Le Boterf(2010) à travers les activités pratiques qu'il développe avec l'enseignant. A ce titre, la recherche s'est intéressée au procédé d'enseignement des enseignants qui dispensent l'activité pratique agriculture.

3.2. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE

Cette étude a pour site l'école publique d'Efoulan. Cet établissement scolaire est situé dans l'arrondissement de Yaoundé 3^{eme}. Géographiquement l'école publique d'Efoulan est située sur l'un des versants de la colline de Mvolyé entre la sous-préfecture d'Efoulan et le pont d'Efoulan.

Topographiquement, l'école publique d'Efoulan est située à quelques pas d'express union d'Efoulan. Elle a été construite sur les deux côtés de la route. L'Ecole Publique d'Efoulan a été créée en 1956 et se dénommait Ecole Publique de Nkol Ekamba. En 1962, elle changea de nom et se faisait appeler Ecole Principale de Mvolyé-Efoulan. Des années après toutes écoles primaires de l'Etat suite à un arrêté ont été dénommées Ecoles Publiques jusqu'à ce jour où cet établissement a 58 ans d'âge. L'école publique d'Efoulan dispose de six bâtiments des deux côtes de la route, c'est-à-dire trois à droite, avec deux bâtiments en étage venant du pont d'Efoulan et à gauche trois aussi avec deux en étage. L'Ecole Publique d'Efoulan compte un personnel constitué du personnel administratif, du personnel non administratif et des vacataires. On y dénombre 98 personnels enseignants. L'Ecole Publique d'Efoulan compte 18 salles de classes, pour un effectif de 2776 élèves.

Le choix de cet établissement part de sa situation topographique actuelle. L'École Publique d'Efoulan est située au sein de la communauté. Et pour cela, elle est entourée des maisons d'habitations, des structures de commerce comme express union, des salons de coiffure, le service des impôts, des bars, un petit marché et des espaces cultivables adéquats pour la culture du maïs. Contrairement aux écoles comme l'école du centre qui ne vit pas la même atmosphère que les élèves de l'école publique d'Efoulan. Ces élèves vivent cette ambiance au quotidien, et nous nous sommes demandé : est ce que l'école est capable de se transformer avec le quotidien ? Ainsi nous avons compris pourquoi les élèves de cet établissement étaient prédisposés à transférer leurs connaissances mobilisées et combinées des disciplines instrumentales dans l'enseignement des activités pratiques à la diversité des activités menées dans les environs de cette école. Cet établissement est donc jugé propice à cette étude.

3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE

3.3.1. Caractéristiques de la population

Cette recherche s'est adressée à un groupe humain bien spécifique : les maîtres qui enseignent réellement les activités pratiques et aussi l'activité agricole. L'objectif de cette étude était de vérifier si les activités pratiques favorisent la construction des compétences. De plus ces instituteurs sont des adultes dont l'âge variait entre 37-51 ans. Nous avons choisi cette tranche d'âge parce que nous avons constaté qu'ils avaient déjà acquis une certaine expérience professionnelle et qu'ils avaient aussi été animateurs de niveau et par conséquent devaient savoir comment s'y prendre pour enseigner les activités pratiques.

3.3.2. Critères de sélection et justification des sujets

Pour obtenir notre population, nous avons dû appliquer un principe notamment le principe de l'exclusion et d'inclusion. Le principe d'exclusion admet que les sujets ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies par le chercheur sont exclus de l'échantillon. Le principe d'inclusion quant à lui stipule que les sujets présentant les mêmes caractéristiques que celles identifiables à la population mère étaient favorables à la sélection. C'est dans cette logique que les critères suivants ont été retenus :

- ❖ maître qui enseigne réellement les activités pratiques parmi lesquelles l'agriculture. Nous avons choisi ce critère parce que nous nous sommes rendu compte que ce ne sont pas toutes les écoles primaires qui enseignent les activités pratiques. Par conséquent, il fallait trouver les écoles primaires publiques qui les enseignent quand

bien même elles sont enseignées, l'activité agricole n'est pas toujours dispensée, pour la simple raison qu'elles n'ont pas d'espace cultivable.

- ❖ maître qui a au moins 08 ans d'ancienneté professionnelle. Ce critère a fait l'objet de notre choix, parce que nous avons pensé que l'ancienneté professionnelle permettait à l'enseignant d'avoir la connaissance des avantages et des inconvénients des procédés d'enseignements de chaque leçon. De plus, avec cette ancienneté professionnelle il savait déjà que les activités pratiques ne sont pas un enseignement comme tous les autres pour la simple raison qu'elles sont une leçon d'éveil et non fondamentale.
- ❖ instituteur qui est ou qui a été animateur de niveau. Nous avons pris ce critère tout simplement parce que nous avons jugé qu'un instituteur animateur de niveau est celui qui a la maîtrise des enseignements de son niveau. Ceci grâce aux journées continues, aux carrefours pédagogiques, aux leçons modèles qu'il peut aussi dispenser sur les activités pratiques. C'est à ce titre que nous avons pensé qu'un animateur de niveau a l'obligation d'avoir une imprégnation approfondie des activités dans la construction des compétences, surtout au niveau du transfert des connaissances des disciplines théoriques dans les activités pratiques et par là même aussi le transfert des connaissances des activités pratiques dans la vie quotidienne des élèves.

Ainsi, c'est sur la base de ces critères que nous avons obtenu notre échantillon. Dans le tableau ci-dessous se trouve détaillé l'échantillon.

Tableau 2 : Population de l'étude

ÉTABLISSEMENT	CLASSE	GENRE		ANCIENNETÉ DE SERVICE	ANCIENNETÉ AU POSTE ACTUEL
		Féminin	Masculin		
Ecole Publique D'Efoulan	CE2		M	18ans	Animateur du niveau II et directeur adjoint
	CM1		M	17 ans	Animateur du niveau III
	CE1	F		09 ans	Animateur du niveau II

	CP		M	10 ans	oui animateur du niveau I
	CM2	F		12 ans	animateur du niveau III
		F		20 ans	animateur du niveau III
	SIL	F		30 ans	animatrice de niveau I

Le tableau n°3 laisse apparaître de légères différences quant aux effectifs, et le procédé d'enseignement des activités pratiques. En effet, on note une différence : il y'a plus de femmes (05) qui enseignent les activités pratiques mais peu engagées et quelques hommes (02), disent-ils, contribuent à l'avenir de la nation en favorisant l'insertion professionnelle des enfants démunis. Ceci nous amène à supposer que les hommes évidemment sur la base de leur avis sur la définition et le but les activités pratiques s'y prennent moins dans leur procédé de déroulement de cet enseignement.

3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

Dans le cadre de cette étude, nous ne disposons pas de la liste des écoles primaires qui enseignent l'activité agricole, raison pour laquelle, nous nous sommes inspirés des postes que les instituteurs avaient occupés pour avoir notre échantillon. Compte tenu du concept étudié notamment la construction des compétences et des critères sus-énoncés, nous avons utilisé la méthode échantillonnage typique plus précisément nous avons appliqué la technique d'échantillonnage raisonné, adaptée aux études qualitatives, Depelteau (2003). Ce type d'échantillonnage consiste donc à sélectionner des personnes présentant les caractéristiques requises au sein d'une population, et très souvent aussi, les personnes disponibles et disposées à participer à la recherche.

3.5. METHODE DE RECUEIL DE DONNÉES

Cette recherche a nécessité l'utilisation d'un outil de collecte des données. Il s'agit de l'entretien non-directif (entretien individuel) dont il faut justifier l'utilisation.

3.5.1. Justification du choix de l'entretien

L'utilisation de l'entretien se justifie par deux raisons. Primo, il permet de rentrer dans l'univers mental du sujet ; c'est-à-dire d'aller au-delà de ce qui est censé et de ce qui est dit. L'entretien individuel rend possible la liberté de parole. Il n'y a pas de contrainte sociale avec cet instrument. Secundo, l'entretien non directif a permis que le consultant soit en confiance et nous parle de son procédé d'enseignement des activités pratiques afin de tirer le maximum d'informations sur les rapports avec la boucle d'apprentissage expérientielle, la façon dont il l'utilise dans le processus d'enseignement-apprentissage de cette leçon est traité, pour comprendre leur façon d'enseigner.

3.5.2. La construction du guide d'entretien

Le recueil des données s'est fait sur la base d'un guide d'entretien. Dans une recherche de type qualitative avec comme instrument l'entretien, il était difficile de faire une pré-enquête ou un pré-test dans le sens strict du terme sur la même population de l'étude, car l'entretien est un échange avec une personne. Faire un essai ne peut pas rendre crédible l'étude pour les sujets.

En revanche, pour pallier ce déficit de pré-test, nous avons fait trois sessions d'entretien. Le premier entretien était un entretien pédagogique. Il avait valeur de pré-test.

L'entretien pédagogique a constitué un moyen non seulement de créer le « lieu sûr » pour mettre en confiance les consultants, dans un lieu physique, car les enseignants ou les personnes en généralement sont craintives et réticentes quant à l'utilisation de ces enregistrements. Cet entretien pédagogique nous a donc permis de régler toutes les questions d'ordre pédagogique. Mais aussi il a servi de pré-test, dans le sens où à travers les informations recueillies pendant ce premier entretien, nous avons pu jauger la pertinence de la grande question à eux posée. C'est en ce sens qu'il nous a permis d'évaluer la validité des instruments. Cette évaluation nous a permis de pouvoir réajuster le guide d'entretien.

L'entretien pédagogique a été adressé à des sujets appartenant à la population –mère de l'étude. Leur nombre était restreint et variait entre 5 et 6 sujets. En effet, nous avons choisi les sujets qui tout en étant typiques c'est-à-dire répondaient aux critères préétablis, avait déjà donné leur consentement pour faire partie de l'enquête. L'entretien pédagogique a donc eu lieu respectivement à l'école publique d'Efoulan. Nous avons passé cet entretien dans les bureaux des directeurs qui nous les ont volontiers cédés. Car nous avons estimé que c'est un

lieu déjà qui ne leur est pas inconnu, et qu'il y'a une bonne collaboration entre ces directeurs et leurs collaborateurs.

3.5.3. Présentation du guide d'entretien

Le guide d'entretien est fait dans le but de recueillir des données ou des informations du consultant. Il est un dispositif technique visant à produire un discours traduisant à la fois des faits pédagogiques et sociaux. Notre type d'entretien est non directif c'est-à-dire que nous posons une grande question et en fonction de la réponse, nous posons d'autres questions sans forcément respecter l'ordre des questions. Cependant, avant la phase de communication proprement dite, nous avons tenu à préciser quelques paramètres de l'entretien au consultant.

- ~ l'objectif de notre entretien
- ~ le choix du consultant
- ~ la possibilité d'enregistrement
- ~ le thème de l'entretien

Tout ceci pour avoir son adhésion en bonne et due forme. Malgré que cet entretien soit non directif, il s'appuie sur les différents thèmes et sous-thèmes de notre sujet de recherche qui sont :

Tableau 3 : Guide d'entretien

Thèmes	Sous-thèmes
Le moment de l'expérience vécue	-sous-thème 1 : élaboration du contrat de travail entre l'enseignant et les élèves -sous-thème 2 : prise d'un rendez-vous -sous-thème 3 : visite d'un jardin de maïs -sous-thème 4 : retour avec les fruits du jardin
Le moment de l'explicitation	-sous-thème 1 : Identification des outils de travail -sous-thème 2 : Choix du sol -sous-thème 3 : choix de semences -sous-thème 4 : préparation du sol -sous-thème 5 : formation des billons -sous-thème 6 : les semis
Le moment de la conceptualisation et de la modélisation	-sous-thème 1 : la maîtrise des étapes d'un jardin de maïs -sous-thème 2 : démonstration et justification des étapes par l'enseignant.

	-sous-thème 3 : démonstration des semis à partir d'un billon par la maîtresse
Le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations	-Sous-thème 1 : répartition des portions de travail en fonction du nombre d'enfants -sous-thème 2 : partage des semences à chaque enfant -sous-thème 3 : pratique de semer par chaque enfant -sous-thème 4 : observation et évaluation par la maîtresse -sous-thème 5 : correction et remédiation des aspects
La construction des compétences	-sous-thème 1 : maîtrise de connaissances des autres disciplines -sous-thème 2 : capacité à mobiliser et combiner les connaissances -sous-thème 3 : réalisation effective du jardin de maïs

La grande question posée puisqu'il s'agit des stratégies d'enseignement des activités pratiques des enseignants est :

Comment enseignez-vous les activités pratiques ? Après cette question nous avons posé d'autres questions. Comment évaluez-vous cet enseignement ou l'activité enseignée ?

Cette étape a duré 25 jours. Elle a débuté le 11 avril 2014 et s'est achevée le 22 mai 2014.

Notre entretien était de type non directif. Non directif pour la simple raison que sur le plan méthodologique, nous avons mené une recherche qualitative avec des centres d'intérêts qui nous ont conduits à des thèmes et sous-thèmes. Le choix de l'entretien non directif dans notre étude se justifiait également par la liberté que le sujet a dans la discussion, car le chercheur soumet un champ ou questionne le consultant sur un aspect assez large et ouvert d'une question et il identifie la réponse du consultant s'en inspire pour poser d'autres questions. C'est précisément tout l'intérêt de cette méthode.

Il est à préciser que ce protocole d'entretien aura servi dans le cadre des entretiens individuels. A partir des questions de recherche formulées sur la base du fondement théorique de notre étude, nous avons établi notre protocole d'entretien. Il se constitue de cinq thèmes comportant des sous-thèmes. Il était question pour nous, à travers ces différents thèmes de nous intéresser au processus d'enseignement-apprentissage des activités pratiques qui permet la construction des compétences et d'envisager avec eux quelle serait l'apport de la boucle d'apprentissage expérientielle dans la construction des compétences.

3.5.4. Cadre des entretiens individuels

Il s'agissait de préciser ici le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Avant tout, ces entretiens commençaient toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé (cf. Annexe) aux participants pour matérialiser l'accord entre nous et le consultant et également préciser l'aspect confidentiel des informations recueillies. Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles : la chaise du sujet, la chaise de l'étudiante chercheuse, une table pour deux, un stylo et du papier pour noter des éléments non verbaux du discours du sujet. Pendant l'entretien, les participants ne pouvaient se servir de leur téléphone portable qui pouvait être source de distraction. La durée moyenne des entretiens était de 20 minutes. Et nous nous sommes servis d'un l'enregistreur vocal le dictaphone pour la capture intégrale des discours. Les bureaux des directeurs des groupes GBI et GBII ont servi de salle pour les entretiens avec les enseignants, car c'est un cadre où le sujet se sent en confiance. Ces bureaux ont représenté un lieu propice pour le déroulement de ces entretiens dans la mesure où il fallait veiller à la neutralité du cadre de l'entretien.

3.5.5. Déroulement de l'entretien individuel

Les entretiens ont eu lieu pendant les mois d'avril et mai 2014. Ces entretiens se sont tenus à l'Ecole Publique d'Efoulan auprès des maîtres retenus dans ce cadre. Ces entretiens se sont déroulés en deux phases : une phase pédagogique et une autre définitive. Les entretiens ont été faits de façon individuelle à plusieurs reprises. Le premier comme nous l'avons dit plus haut avait une valeur pédagogique car il s'agissait de créer un lieu sûr. La première phase, qui correspond à la phase pédagogique s'est déroulée du 11 au 2 Avril 2014. Elle a consisté en la présentation générale de notre thème.

Pour le déroulement convivial de nos entretiens les interviewés ne se libèrent pas très souvent au premier entretien. Le deuxième a permis, une fois le lieu sûr trouvé de recueillir les points saillants sur la question objet de notre entretien. Les entretiens proprement dits se sont fait en dix jours avec les instituteurs, du 12 au 22 Mai 2014 dans les bureaux des directeurs d'écoles des groupes GBI et GBII. Ils se sont déroulés pendant les pauses. Le dernier jour, l'entretien avait pour but après avoir confronté les premières réponses du deuxième entretien de revenir sur des réponses données pour avoir des compléments d'informations et une fois la saturation atteinte (Mucchielli,1991) nous avons arrêté la collecte des données. Le recueil des

informations s'est fait à travers un dictaphone dont l'utilisation a dûment fait l'objet de consentement par les consultants. D'où la signature d'un formulaire de consentement.

3.5.6. Entretien collectifs

Le focus group, un outil d'animation, est un entretien de groupe qui permet de recueillir des informations qualitatives. Cet instrument de collecter des informations exhaustives sur une question donnée. L'avantage de cet instrument est qu'il permet de susciter la réflexion, la discussion, la contradiction, l'échange d'idées. L'optique du focus group est de recueillir des informations complémentaires sur nos sujets. Des informations qu'eux-mêmes pas pu nous donner sur eux. Le groupe crée une dynamique forte que dans les entretiens individuels.

L'utilisation du focus group se justifie aussi dans le contexte socio culturel, car en Afrique, la palabre était un mode de résolution des conflits ou des questions du village. Cette palabre se faisait généralement dans un group sous un arbre qu'on appelait l'arbre à palabre. Cette discussion avait la particularité de permettre le recueil d'un maximum d'informations pour résoudre le problème comme le célèbre adage africain le dit si bien une seule main n'attache pas le paquet. Donc il vaut mieux sur une question de société retenir les avis de plusieurs personnes. L'individu ne pouvant pas être coupé du monde, le focus group a sa place. La construction des compétences dans l'enseignement des activités pratiques ne faisant pas l'unanimité, restreindre la réflexion sur un cas unique devait limiter la compréhension et l'entièreté du sujet.

Enfin, le focus group a été fait avec les enseignants qui dispensent effectivement les activités pratiques. Car tous les établissements de la ville de Yaoundé n'enseignent pas cette leçon. Quand bien même cet enseignement serait dispensé, certaines leçons ne le sont pas tout simplement parce que les élèves n'apportent pas le matériel nécessaire demandé ou encore que l'établissement ne leur donne pas les personnes ressources pour les mener. Nous avons par exemple l'école publique d'Efoulan, où les enseignants ne dispensent pas l'activité pratique agricole, parce que ne dispose pas d'espace cultivable. Et selon eux, cette discipline n'a de sens que si leur objectif est atteint si et seulement si la pratique concrète de la leçon est effective.

3.5.6.1. Cadre du focus group

Il est à préciser que les séances de focus group ont connu quatre sessions et se déroulaient dans le bureau du directeur. Ces sessions étaient constituées d'un focus group avec les enseignants animateurs de niveau, I, II, et III et avec lesquels j'ai passé les entretiens

individuels. Ces derniers sont : M.Y, M.L, M.T, M.N, M.N2, M.F et M.K. Le premier focus group s'est passé avec M.Y, M.L, M.K et M.T. des niveaux I et II. Le deuxième focus group s'est passé avec, M.T, M.N, M.F, M.N2 et M.K. Et le troisième focus group n'a pu avoir lieu parce que nous nous sommes encore retrouvés avec les niveaux I et II. Chaque participant était assis sur une chaise et nous étions tous autour d'une table. Il était question de réunir les sujets dans un endroit qui ne les crispe pas, mais qui contribue à les mettre à l'aise. Le cadre était neutre et de la plus grande proximité sociale et culturelle. Précisons que le formulaire de consentement éclairé a été présenté et rempli par tous les participants avant le début des échanges.

Tableau 4 : Participants des focus group

Nombres de sessions	Population	Effectifs
1 ^{ère} session	Enseignants du niveau I, II	7-12
2 ^{ème} session	Enseignants du niveau I, III	7-12
3 ^{ème} session	Enseignants du niveau, I, II,	8-12
3		22

3.5.6.2. Justification du nombre de sessions de focus groupe

Dans le cadre cette étude, nous avons été obligé d'organiser trois focus group. Trois focus group, tout d'abord parce qu'il a été nécessaire que les sujets et nous nous présentions et leurs donnions clairement nos objectifs ; ensuite dans le deuxième entretien de groupe, c'était le recueil d'information ; et enfin, le troisième focus group nous a permis d'éclairer certains zones d'ombre du deuxième focus group.

3.5.6.3. Rôle l'animateur du focus group

Dans l'entretien collectif, le rôle du chercheur-animateur consiste à animer la discussion, à la guider de sorte à éviter notamment les *effets de leader* ou les effets de la timidité de certains participants. Un accent a été mis sur la participation effective des sujets. L'animateur a également le souci de veiller à aborder les différents thèmes du guide d'entretien. Son rôle est de donner des consignes de passation d'un entretien : le respect du point de vue de l'autre, tous les avis sont les bienvenus.

3.5.6.4. Déroulement du focus group

La première phase après l'obtention de l'autorisation par l'administration de l'école, consistait à établir un calendrier des différentes sessions à faire. Le premier focus group consistait à rencontrer les sujets, nous nous sommes présentés, et nous avons présenté clairement nos objectifs. Nous avons ce jour convenus une heure de rencontre et déterminer la durée de l'entretien qui convenait à tous selon les horaires et aussi des récréations. Pour marquer leur adhésion, ils ont signé le formulaire de consentement.

Le deuxième focus group consistait à recueillir les informations sur les thèmes en donnant la parole à tous les participants, qui prenaient la parole à tour de rôle pour permettre la fluidité du discours.

Le troisième focus group quant à lui avait pour utilité d'évoquer des aspects des discours du deuxième focus qui semblaient ambiguës toujours pour susciter l'émergence des points de vue explicites pertinents et relever des contradictions.

3.6. ANALYSE DE CONTENU

L'analyse scientifique n'est pas l'accumulation ni la juxtaposition des discours non scientifiques, fussent-ils nombreux. Même si ces dernières années l'acteur social et le *sujet* le chercheur ne peut se contenter de recueillir les données qu'il a recueillies auprès des sujets, lors qualitatif. Il importe alors de rompre avec le sens commun et d'opérer les ruptures nécessaires afin d'aller au-delà des discours exprimés pour reconstruire scientifiquement la réalité.

Même si la recherche qualitative ne dispose pas des outils statistiques de l'approche quantitative, il est impérieux de faire preuve de la plus grande rigueur pour analyser les informations récoltées. Cette opération s'effectue principalement grâce à ce qui est convenu d'appeler *l'analyse de contenus*. Précisons que procéder à une analyse de contenu ne consiste pas à réaliser un résumé du matériau obtenu.

Branchet et Gotman (1992) ont distingué plusieurs types d'analyses de contenu selon leur degré de formalisation, parmi ces types, nous avons choisi l'analyse de contenu thématique. Nous avons opéré ce choix parce qu'il nous permet de découper transversalement l'ensemble des entretiens et recherche une sorte de cohérence thématique. Ceci a nécessité la construction d'une grille d'analyse des données. Le tableau suivant nous présente notre grille d'analyse.

Tableau 5 : Grille d'analyse des données

THÈMES	INDICATEURS	CODE	ABSENT	PLUS OU MOINS VISIBLE	FAIBLEMENT VISIBLE	PARFOIS VISIBLE	TOUJOURS VISIBLE	PARFAITEMENT VISIBLE
			0	1	2	3	4	5
Expérience vécue	- élaboration du contrat de travail entre l'enseignant et l'élève	A						
	- prise d'un rendez-vous ;	B						
	- visite d'un jardin de maïs ;	C						
	- retour avec les fruits du jardin.	D						
Explicitation	- identification des outils de travail ;	A						
	- choix du sol ;	B						
	- choix des semences ;	C						
	- préparation du sol ;	D						
	- formation des billons ;	E						
	- les semis.	F						
Conceptualisation et Modélisation	- la maîtrise des étapes d'un jardin de maïs ;	A						
	- démonstration et justification des étapes par l'enseignant ;	B						

	- démonstration des semis à partir d'un billon par la maîtresse.	C						
Transfert ou de la transposition à des nouvelles situations	- répartition des portions de travail en fonction du nombre d'enfants ;	A						
	- distribution des semences à chaque groupe de travail ;	B						
	- pratique de semer par chaque enfant ;	C						
	- observation et évaluation par la maîtresse ;	D						
	- correction et remédiation des aspects non intégrés.	E						
Construction des compétences	- connaissance des autres disciplines ;	A						
	- capacité à mobiliser et combiner les connaissances ;	B						
	- réalisation effective du jardin de maïs.	C						

Les modalités du tableau n°2 imposent la codification, chaque indicateur de cette grille est analysé au regard des discours issus des entretiens. Ainsi la modalité « 0 » est revenue à dire que le fait est (absent), la modalité « 1 » a signifié que le fait est (plus ou moins visible), la modalité « 2 » par contre a traduit que le fait est (faiblement visible), la modalité « 3 » a dit que le fait est (parfois visible), la modalité « 4 » a renvoyé au fait que l'apparition des propos est (toujours visible) et la modalité « 5 » quant à elle, est que le fait « parfaitement visible ». Pour la traduction de cette apparition, nous avons coché la case correspondante à l'indicateur. Il est à noter que si une information est absente dans le discours, cela ne signifie pas qu'elle n'est pas importante.

3.7. TECHNIQUES DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES

Dans une analyse qualitative, il n'est pas exclu que l'analyse soit faite sur la base de simples notes écrites, prises à la volée lors du déroulement des différents entretiens ou pire encore sur la base des souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont aucune légitimité scientifique. En effet nous réalisons cette analyse en trois étapes, selon la procédure proposée par Bardin (1997). La première consistait au recueil des données : la transcription des interviews. Après cette transcription de tous les discours, nous avons procédé à une sélection pour retenir ce qui est exploitable, c'est-à-dire les discours que nous avons présentés dans nos résultats. Cette deuxième étape, quant à elle, consistait à sélectionner et à définir les codes. A la dernière étape nous avons procédé au traitement des données. Le but étant de corroborer ou de réfuter nos questions de départ et nos objectifs de départ.

3.7.1. Transcription des interviews

La transcription des interviews est menée généralement à la main. Elle note mot à mot tout ce que dit le consultant sans en changer le texte, sans interpréter et sans abréviation. Souvent les discours hors texte et hors sujet ne sont pas transcrits car ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre.

3.7.2. Codage des données

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observation (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET SYNTHÈSE DES DONNÉES EMPIRIQUES

Après avoir collecté les données de l'enquête au chapitre 3, l'objet de cette partie consiste à procéder à la présentation des résultats et à leur analyse. L'objectif visé ici est celui de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les résultats. C'est la fonction que remplit ce chapitre. Ses principaux axes sont : la présentation des résultats et la vérification des questions de recherche.

4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1.1. Identification des cas

Il s'agit ici de présenter les cas de l'étude à travers les données idiographiques et les données professionnelles. Nous avons sept cas : le cas M.Y, le cas M.N, le cas M.L, le cas M.N2, le cas M.T, le cas M.F et le cas M.K. Chaque présentation se termine par un commentaire qui dégage le profil professionnel des cas en termes de type d'enseignant.

Participants	Caractéristiques					
	Sexe	Age	Ancienneté de service	Poste	Ancienneté au poste	Classe
M.Y.	Masculin	50 ans	18 ans	Animateur de niveau II	06 ans	CE2
M.N.	Masculin	42 ans	15 ans	Animateur de niveau III	05 ans	CMI
M.L	Féminin	39 ans	08 ans	Animateur de niveau II	04 ans	CEI
M.N.2	Masculin	39 ans	10 ans	Animateur de niveau II	05 ans	CP
M.T.	Féminin	51 ans	17 ans	Animateur de niveau I	09 ans	CMII
M.F.	Féminin	40 ans	12 ans	Animateur de niveau III	08 ans	CMII
M.K.	Féminin	56 ans	30 ans	Animateur de niveau I	10 ans	SIL

Il ressort de ce tableau que nous avons sept sujets que nous avons regroupés en fonction de l'ancienneté de service, du poste, de l'ancienneté au poste et de la classe. Ces regroupements

rendent compte des critères inclusifs et nous permet de commenter chaque cas ainsi qu'il suit :

Commentaire de M.Y.

Au regard des observations faites du cas M.Y, il ressort que le cas semble connaître son métier d'enseignant, qu'il maîtrise les rouages d'un instituteur d'école primaire. Cette connaissance et cette maîtrise s'appuient non seulement sur son âge (50 ans) mais aussi sur sa longue expérience professionnelle. Quinze ans dans le métier, lui auront permis de s'adapter à des mutations et aux changements du système éducatif. C'est ce qui justifie sa compréhension facile des activités pratiques. Pour ce cas, les activités pratiques sont un bien pour le système scolaire parce qu'elles permettent aux élèves d'appliquer les notions théoriques reçues dans les différentes activités comme la couture, la menuiserie, la vannerie, l'agriculture, la poterie, l'élevage et parfois l'art culinaire. Constituant des prérequis en début de leçon, elles ont d'autant bien qu'elles permettent ce transfert de connaissance que MY et bon nombre d'enseignants appellent « interdisciplinarité ». C'est grâce à la pratique réelle des activités pratiques que les élèves intègrent plus facilement les notions des disciplines théoriques qu'ils apprenaient jusque-là sans très bien les comprendre. A cet effet, elles permettent de joindre la théorie à la pratique, et la pratique étant ici la meilleure formule pour l'intégration facile de toutes les notions enseignées théoriquement.

Commentaire de M.N.

Les observations concernant le cas M.N laisse croire qu'il est un enseignant averti qui maîtrise sa profession. Sa compréhension des activités pratiques comme une discipline comme toutes les autres et qui se dispense de la même manière lui a évité toutes les appréhensions que développement de nombreux enseignants sur le terrain à propos de ces activités et qui leur rendent la tâche difficile au moment de les enseigner. Cette façon de voir les choses lui a permis de bien les accueillir. La réserve que nous pouvons émettre sur lui, c'est le but qu'il les donne en trouvant que c'est une discipline qui a été insérée dans les programmes officiels de l'enseignement primaire pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des élèves démunis. Nous sommes conscients du fait qu'il ne peut pas déjà s'agir de l'insertion professionnelle dans le sens de voir un enfant mineur dans un atelier de menuiserie ou engagé dans un champ de maïs, au risque d'encourager le travail des enfants déjà suffisamment condamné sur le plan international. Mais au regard du taux alarmant d'abandon des études après l'école primaire des élèves, le cas MN pense que ces activités peuvent être stimulant en ces élèves un amour pour la pratique des activités

manuelles, et faciliter grâce à des notions générales, une adaptation future à des petits métiers et, en cela, être d'un grand bien pour les familles à faible revenu.

Commentaire de M.L.

Le cas M.L, est une personne très sûre de ses capacités professionnelles et qui pense être à la hauteur de tout ce qui concerne le niveau II en matière de pédagogie et de didactique dans toutes les disciplines enseignées. Pour elle, les activités pratiques sont une discipline qui favorise l'activité manuelle chez l'enfant et lui permet de mettre en œuvre ce qu'il a appris en théorie. Non seulement elles permettent de joindre la théorie à la pratique, elles permettent aux enfants depuis l'école de s'habituer à l'activité manuelle. De plus pour elle, cet enseignement est la bienvenue pour, les élèves qui n'auront pas l'opportunité de continuer leurs études primaires ou secondaires, pour s'insérer dans la vie active grâce à activités que lui offre cette leçon.

Commentaire de M.N.2.

A travers les éléments de présentation du cas MN2, nous pouvons dire qu'elle aime son métier et le maîtrise du bout des doigts. Pour elle, les activités pratiques sont venues revitaliser l'enseignement primaire par l'atmosphère qui y règne et surtout parce qu'elles offrent une opportunité aux élèves qui ne peuvent plus continuer leurs études après le cycle primaire, en facilitant leur insertion professionnelle à travers les petits métiers.

Commentaire de M.T.

Pour M.T., les activités pratiques sont des activités ou le travail manuel qui concerne la vie de tous les jours. Dans ces activités, il est question d'accomplir les tâches de ses différentes rubriques et mettre l'enfant devant une situation pratique de la vie. Ce qui permet à l'enfant de développer certaines facultés qu'il a en lui. Pour lui les connaissances des autres leçons permettent juste de faire allusion ou de les évoquer pour ne plus s'attarder dessus du moment où elles ont déjà été abordées. C'est tout simplement l'interdisciplinarité comme dans toutes les autres disciplines.

Commentaire de M.F.

Le cas M.F, à travers nos entretiens, nous permet de dire qu'elle est une enseignante qui comprend ce que sont les activités pratiques. Les activités pratiques pour elle, sont un exercice manuel qui permet de donner aux enfants les choses qu'ils voient, touchent du doigt, s'imprègnent et qu'ils vivent réellement. D'après elle, elles permettent de joindre la théorie à la pratique. Ces activités pratiques sont un moment de transfert des connaissances des disciplines fondamentales, mais dans une atmosphère plus détendu, de joie, parce que les

élèves se sentent plus concernés par les enseignements. Cet enseignement n'a de sens que grâce à la pratique réelle de l'activité du jour.

Commentaire de M.K.

Les entretiens avec le cas M.K, nous amènent à dire que, pour lui, les activités pratiques permettent à l'enfant de progresser techniquement, d'être pratique dans la vie. En plus, les activités pratiques permettent à la fois à l'enseignant qui les dispense et aux élèves de réviser les connaissances des enseignements généraux. C'est à ce niveau que s'effectue le transfert de ces disciplines théoriques dans les activités pratiques. Pour elle, négliger cet enseignement est une chance que l'instituteur rate de pouvoir savoir si ses apprenants ont intégré les connaissances théoriques apprises dans les enseignements fondamentaux.

4.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS SELON LES THÈMES

Nous avons présenté les résultats selon les thèmes de l'étude. En effet, cette étude repose sur cinq thèmes à savoir : l'expérience vécue, l'explicitation, conceptualisation et modélisation, transfert ou transposition à de nouvelles situations et construction des compétences.

4.2.1. Expérience vécue

Le thème *expérience vécue* est le socle de l'approche par les compétences parce qu'il peut être considéré comme le déclencheur même du processus enseignement/apprentissage. Il faut d'abord être en situation, vivre une expérience et par là, pouvoir en tirer des leçons. Les sujets M.Y, MN et MT pendant nos entretiens nous ont semblé ignorer cette première phase de l'enseignement des activités pratiques dans la mesure où, à aucun niveau de leurs réponses, nous n'avons eu aucune des réponses attendues. Ils n'ont fait mention à aucun moment du contrat didactique entre l'enseignant et les élèves, encore moins de la prise de rendez-vous, la visite d'un jardin de maïs et le retour avec les fruits du jardin. Nous pouvons dire que ces différents indicateurs sont absents dans leurs discours.

Aucune élaboration d'un contrat didactique n'est effectuée. Les trois commencent brutalement les cours sans au préalable avoir préparé les élèves. Aucune visite d'un champ de maïs n'est même évoquée dans leurs propos. Quand l'un demande aux élèves s'ils ont déjà vu un épi de maïs, l'autre passe par une leçon de science, quand ce n'est pas aux élèves qu'on demande d'aller chercher des épis de maïs sans orientation préalable, avec le risque qu'on se retrouve le lendemain sans aucun épi pour la leçon sur la création d'un jardin de maïs. C'est pour cette raison que nous affirmons que dans les différents déclenchements de nos trois consultants, dans cette phase, qui est essentiel dans l'approche par les compétences

par ce que c'est elle qui met les élèves en situation, les indicateurs du thème sont absents.

Les déclenchements respectifs suivants le démontrent : (A à 0) :

Je commence cette partie en demandant aux élèves s'ils ont déjà vu un épi de maïs. Certains me diront oui et d'autres non. Puis je demande encore, que devons-nous faire pour que chacun de vous puisse avoir un épi de maïs ? Ils répondront en disant, au marché, au champ, en faisant notre jardin de maïs. Et je leur dis qu'aujourd'hui nous verrons un jardin de maïs. (MY)

Pour déclencher cet enseignement, je peux partir de la science, avec l'exemple de la leçon sur la germination, ou la graine. Je demande, qu'est qu'une graine, qui a déjà vu une graine de maïs. Et je demande enfin, comment fait-on pour avoir une graine de maïs ? Les élèves répondent à ces questions au fur et à mesure que je le leur pose. Comme ils répondront à la dernière en disant : un jardin de maïs. (MN)

Pour enseigner les activités pratiques, je commence par la pratique en demandant aux élèves d'aller préparer le terrain. Le jour des semis, ils me montreront comment ils ont procédé pour préparer le terrain. (MT)

Dans les propos du cas de ML, par rapport à ces trois derniers, bien qu'il ne ressorte pas tous les indicateurs, mais à la lecture de ses propos en filigrane, nous avons pu constater qu'il y a une certaine préparation à l'avance des élèves sur le cours avenir qui va porter sur la création d'un jardin de maïs. Même si de façon claire l'indicateur ne ressort pas, celui de l'élaboration d'un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève, l'enseignant et l'élève peuvent déjà à l'avance être fixé sur ce qu'ils vont et nous pouvons même ajouter sur comment ils devront le faire à travers un projet commun. A ce titre, nous pouvons dire que l'indicateur susmentionné est faiblement visible comme nous le constatons avec les propos suivants: (A à 1) : *pour enseigner les activités pratiques, nous faisons un projet, c'est-à-dire un plan, pour savoir ce qu'il nous faut pour avoir un champ de maïs. (ML)*

Les sujets MN2 et MK quant à eux, par rapport au précédent, sur l'indicateur *élaboration du contrat didactique entre l'enseignant et l'élève*, vont un peu plus en profondeur. Ils vont un peu plus en profondeur le disons – nous à travers une sensibilisation bien longtemps à l'avance des élèves sur la prochaine leçon. En cela nous voyons une entente et préparation commune sur la prochaine activité pédagogique. Cette entente permet d'éviter l'impréparation et le déclenchement brutal du cours. A travers cette façon de procéder, on est tout au moins sûr que les élèves viendront préparés au cours parce qu'en venant, ils sauront ce qu'ils vont étudier et se préparerons à l'avance, en apportant le nécessaire pour faciliter la pratique du cours. Les propos suivant que nous avons pris des consultants laissent apparaître

de façon toujours visible l'indicateur en question à savoir *l'élaboration d'un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève* : (A à 4) :

Pour enseigner l'activité création d'un jardin de maïs, je dis aux élèves trois jours avant d'apporter du matériel, c'est-à-dire, la houe, la machette et des graines que vous aimerez semer, nous allons créer un jardin de tout ce que vous nous apportez. (MN2)

Je commence ma leçon trois jours avant en demandant aux élèves d'apporter les houes et les machettes, sans oublier les épis de maïs et les graines de maïs pour notre activité. Puis le jour j, je leur demande, qui a déjà vu des graines de maïs, ils répondent, qui a déjà vu un épi de maïs, ils me répondent toujours, en disant oui ou non. (MK)

Si, au regard du thème relatif à l'expérience vécue, il n'est ressorti pour certain, aucun indicateur, et pour d'autre, et à une certain mesure, un seul indicateur et à des différents niveaux de visibilité, pour les cas ME et MK, les discours font plutôt ressortir l'indicateur *visite d'un champ de maïs*. L'apparition de l'indicateur aurait été claire si l'on avait été en présence d'un champ de maïs, puisque c'est de la création de celui-ci dont il est question. Mais un moyen de contournement est développé par les consultants ME et MK, soit pour des raisons d'absence de champ, soit pour des raisons de temps. A défaut d'être en présence du champ on peut en apporter et étudier les fruits. Les propos suivants que nous avons pu tirer des consultants parlent d'eux en ressortant de façon faiblement visible : (A à 2) : *Pour commencer cette leçon, je présente par exemple l'image d'un épi de maïs ou je présente concrètement un épi de maïs, ou ses graines aux élèves.* (ME) ; *Puis le jour j, je leur demande, qui a déjà vu des graines de maïs, ils répondent, qui a déjà vu un épi de maïs, ils me répondent toujours, en disant oui ou non. Après ces questions je leur présente les graines et les épis que j'ai moi-même apporté.* (MK)

Cette descente sur le terrain d'entretien avec ces sept consultants, après analyse des propos de ceux-ci, montre que la compétence des enseignants n'est pas celle attendu. De cinq indicateurs que nous attendions d'eux, seuls deux sont ressortis et même de ces deux, aucun n'est parfaitement visible.

4.2.2. Explicitation

L'explicitation est le deuxième thème de notre travail. Celui-ci est autant important que le premier. Il est d'autant plus important que c'est à ce niveau qu'il faut prendre du recul, recul

très utile dans le processus enseignement/apprentissage, utile en ceci qu'il permet de revivre l'expérience grâce à laquelle on pourra concevoir des enseignements. Il est donc question ici pour l'enseignant d'amener l'élève à revivre cette expérience. L'analyse des propos de nos différents consultants, visent à étudier la présence ou non des indicateurs du thème sur *la création d'un jardin*. C'est cette présence ou non des indicateurs qui va constituer l'essentiel de notre analyse sur les discours des sept consultants avec lesquels nous avons eu des entretiens.

L'entretien avec les sept consultants nous a montré que deux des sept dans leur manière d'enseigner traversent le premier indicateur *identification des outils de travail* pour chuter directement dans l'indicateur suivant *choix du sol*. On ne saura aller au sol pour y travailler sans outils comme le présentent ME et MT. Mais cependant, ils ont fait ressortir dans leur propos les cinq autres indicateurs. C'est la présence de ces indicateurs qui nous fait dire qu'ils sont toujours visibles (B à 4) : *défricher le sol, labourer le sol, faire des billons et semer, choix du sol ; défricher le sol, labourer le sol ; faire des billons ; les semis ; choix du sol*. (ME)

Qu'est ce qui leur faut pour créer un jardin de maïs ; ils me répondront en donnant les différentes étapes qu'ils ont traversées ; le défrichage et le labour du sol, les semences, un sol fertile, les billons et les semis ; le défrichage et le labour du sol ; les semences ; un sol fertile ; les billons ; les semis. (MT)

Le cas MY lui, en plus d'omettre le premier indicateur comme les cas précédent, c'est-à-dire *identification des outils de travail*, n'a pas aussi fait ressortir l'indicateur *préparation du sol*. Une étape comme celle-ci est aussi importante parce qu'on ne peut pas créer un jardin sans outils et encore moins sans préparation du sol. Créer un jardin dans un sol qui n'a pas été préparé à l'avance peut aboutir à une perte pour des semences qu'on serait en train de jeter comme si on s'en débarrassait. Nous pouvons à partir des propos suivants de MY dire que les indicateurs sont parfois visibles (B à 3) : *Qu'est-ce qu'il nous faut pour créer un jardin de maïs ? ; Un sol fertile ; les semences ; comment former les billons ; comment semer le maïs*. (MY)

Les cas ML et MK par rapport aux cas précédents respectent quasi-totalement le processus en ceci que dans leur propos, nous avons pu déceler la présence de cinq indicateurs sur six, ce qui est raisonnable. Le problème que nous avons pu déceler c'est l'absence des indicateurs *préparation du sol* chez ML et *formation des billons*. Le premier ne prépare pas le sol. A son niveau, il peut être par exemple impossible de créer un jardin dans de la broussaille. Et pour le deuxième cas, un sol qui n'a pas été disposé dans les règles de l'art peut aussi poser

de sérieux problèmes au moment de mettre en terre les semis. De l'analyse des deux cas, et parce qu'il ne manque à chacun qu'un seul indicateur sur six, nous pouvons dire les indicateurs sont toujours visibles (B à 4) : *pour avoir un jardin de maïs, que nous faut-il ? ; Un sol fertile ; les semences ; les outils (machettes et houes) ; les billons ; comment semer le maïs.* (ML)

Pour créer ce jardin que nous faut-il ? ; Il nous faut les graines de maïs, les houes, les machettes, le sol bien évidemment fertile, nous allons défricher, labourer le sol et semer ; les graines de maïs ; les houes, les machettes, le sol bien évidemment fertile ; labourer, défricher ; semer. (MK)

Les cas MN et MN2 sont ce qu'on peut appeler modèle pour ce qui est de ce thème sur l'« explicitation ». Ils peuvent être considérés comme modèles et comme de très bons enseignants parce que, de tous les six indicateurs, ils ont fait ressortir tous les six, c'est-à-dire de l'« identification des outils de travail » aux semis. En cela nous pouvons dire que ces indicateurs sont parfaitement visibles. (B à 5) :

Les outils de travaux, par exemple, la machette, la houe ; la terre, quel type ? Plate et fertile ; les semences, de quelle qualité ? De bonne qualité ; défrichage, labour ; les billons ; et on sème le maïs ; éviter tout lessivage des éléments nécessaire pour une bonne germination. (MN)

Ces étapes sont : défricher, labourer, semer, sarcler, récolter ; l'identification des outils de travail ; choix du sol, choix des semences et la formation des billons ; défricher, labourer. (MN2)

4.2.3. Conceptualisation et modélisation »

Cette étape, celle du thème sur la *conceptualisation et modélisation* est celle où on attend beaucoup des enseignants, en effet, à ce niveau, il est question que les enseignants passent à l'œuvre, encadrent les élèves en s'assurant que ces derniers maîtrisent les étapes d'un jardin de maïs, de la démonstration et justification de ces étapes et de la démonstration des semis à partir des billons.

Dans ce thème, nous avons constaté la présence de tous les indicateurs. La maîtrise des étapes par exemple ressort partout et parfaitement visible à travers les discours des cas suivants (C à 2) : *Je me rassure qu'ils ont déjà la maîtrise de ces étapes en le leur demandant sur le terrain*(MY) ; *Oui je me rassure de leur maîtrise des étapes avant leur brillante démonstration réelle sur le terrain.* (ML) ; *Je leur demande de m'écrire sur du papier les étapes de la création d'un champ de maïs en classe avant d'aller sur le terrain les pratiquer.*

(MN2) ; *Je me rassure que mes élèves maîtrisent ces étapes en le leur demandant sur le terrain avant la mise en application.* (ME) ; *Oui madame, parce que j'ai déjà enseigné la leçon sur la culture de maïs en science et par conséquent, ils doivent maîtriser ces étapes-là* (MT) ; *Oui je me rassure que mes enfants connaissent très bien ce qu'ils vont mettre en pratique en le leur demandant sur le terrain.* (MK).

La surprise, très grande, qui a été la nôtre c'est la démission de bon nombre d'enseignants de leur travail. Plus haut, nous avons dit que c'est à ce niveau que l'enseignant doit passer à l'œuvre. Mais contre toute attente, nous avons constaté que presque tous les enseignants laissent les démonstrations aux élèves. Les enseignants ici se retrouvent comme observateurs. Les cas concernés sont les cas MY, ML, MN2, ME, MK et MT, soit six consultants sur sept. Ceci démontre qu'à ce niveau, les enseignants ont véritablement besoin de recyclage. Ainsi, nous ne pouvons que dire que les indicateurs sont faiblement visibles (C à 2) : *Je peux démontrer aux élèves comment préparer le sol, en le défrichant et en le labourant et je leur demande de mettre en application les autres différentes étapes* (MY) ; *Ce sont les élèves qui s'activent à l'application concrète de ces étapes comme ils ont eu à le faire pendant le projet et moi la maîtresse, je les aide, les guide ; élèves qui s'activent ;* (ML) : *Les élèves qui maîtrisent ces étapes les démontrent à leurs camarades* (MN2) ; *Je demande aux élèves de les appliquer ; c'est l'APC qui nous le demande.* (ME) ;

Parce qu'il revient aux élèves de mettre ces étapes en application, et parce que quand c'est l'élève lui-même qui le fait il ne l'oubliera pas facilement parce qu'il l'aura réellement intégré. Je sais que je dois le faire, mais je me suis rendu compte qu'en le faisant, il ne s'y adonne pas véritablement. Et pourtant quand ils démontrent eux-mêmes cet exemple, ils très contents et c'est chacun qui voudrait le faire. (MT)

Sur le terrain, nous choisissons une parcelle de terrain avec de l'herbe, pour que les élèves qui connaissent ces étapes puissent défricher, labourer, former de billons et semer le maïs. (MK)

Le cas qui suit, à savoir le consultant MN, nous a beaucoup satisfaits. Non seulement il fait ressortir tous les indicateurs, mais aussi il prend son rôle d'enseignement. En plus de faire ressortir tous les indicateurs, c'est-à-dire une maîtrise des étapes qui apparait clairement, mais aussi la démonstration et justification des étapes et la démonstration des semis à partir des billons dont il charge lui-même de faire. Avec une telle façon de faire, nous ne pouvons pas manquer de dire avec certitude à travers les propos de MN suivants que les indicateurs sont parfaitement visibles (C à 5) :

Oui ma fille, je montre l'exemple de chaque étape de la création du jardin de maïs en les appliquant concrètement parce que je sais que je dois le faire et surtout que tous n'attendent que cela ; je montre l'exemple de chaque étape de la création du jardin de maïs ; Oui je me rassure que ces enfants ont vraiment maîtrisé ces étapes théoriquement avant d'aller sur le terrain, mais je le serai plus après l'évaluation.(MN)

4.2.4. Transfert ou la transposition à de nouvelles situations

Objectivement, on a remarqué qu'on ne peut qualifier un individu X très souvent de l'expérimenté qu'à partir de sa façon de se tirer d'affaire ; de façon de s'en sortir très facilement face à des situations difficiles, de sa façon de se tirer d'affaire ou de résoudre des problèmes apparemment complexes. Un proverbe dit aussi que *c'est en forgeant que l'on devient forgeron*. Ceci revient à la formule de l'enseignement qui parle d'apprendre par l'expérience. Il faut aussi être dans une situation pour vivre une expérience. De cette expérience, il faut tirer des leçons de façon à pouvoir les appliquer dans d'autres situations et les résoudre comme quelqu'un qui les a déjà vécues parce qu'il en a tiré des enseignements ; les résoudre comme un homme expérimenté. Le thème sur le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations est justement le moment où l'enseignant doit pouvoir amener l'élève à s'en sortir par lui – même à partir de l'expérience vécue et de l'explicitation. Il est question de rendre l'enfant capable de faire usage des compétences acquises pendant le processus enseignement/apprentissage de l'activité création d'un jardin de maïs dans un cadre autre que celui du milieu scolaire, c'est-à-dire, sa vie quotidienne, au quartier, au village bref partout où la nécessité de ces connaissances peut se faire ressentir. Dans le cadre de notre travail en tenant des indicateurs du thème sur la création d'un jardin de maïs, l'entretien que nous avons eu avec nos consultants à ce sujet nous a donné de constater que la prise en compte des indicateurs du thème varie en fonction des consultants.

Nous commençons par le cas ML qui pour nous nous a semblé présenter de nombreux manquements. En effet, dans notre entretien, celui-ci n'a procédé ni à la répartition des portions de travail, ni de la distribution des semences comme il se doit à chaque groupe de travail. Il entre directement et brutalement dans la pratique de semer. En excluant ces deux premières étapes que nous trouvons essentielles, l'observation et l'évaluation de même que la correction et remédiation qu'il prend en compte, au regard des propos suivants, ne peuvent pas être complètes : (D à 0) : *L'évaluation est individuelle ; oui ma fille, chacun sème ses graines qu'il a apporté ; j'observe le travail et l'évalue ; « remédié les étapes non maîtrisées, oubliées.* (ML).

Le cas MY, dans ses propos fait ressortir le premier indicateur sur la répartition des portions de travail. Mais, en ne faisant ressortir ni la « distribution des semences à chaque enfant, ni la pratique de semer par chaque enfant, il met de côté des étapes très importantes. En effet, on ne saurait repartir des portions de travail et directement passer à l'évaluation sans les éléments même qui une fois mis en terre produiront les résultats de récolte attendus.

Pour évaluer, je répartis les élèves en groupe de 5 et je leur dit le groupe qui aura le plus beau billon aura la meilleure note. Les différents groupes vont s'atteler à donner le meilleur d'eux-mêmes ; chaque élève apporte les semences de chez lui et il ajoute qu'il n'y a pas de partage semences ; pour le faire, chaque chef de groupe me présente leur travail, que je corrige et remédie ce qui n'a pas été compris ; les étapes non intégrées ; les étapes non intégrées de la création d'un jardin de maïs ; non, mais l'interdisciplinarité. (MY)

Ce cas n'est pas loin de celui de MN, à la seule différence que ce dernier, même s'il saute comme l'autre l'étape de la distribution des semences, il prend en compte celle de la pratique de semer. Mais il reste encore la question de savoir ce qu'on l'on va semer en pratique si il n'y a pas de quoi semer comme nous le voyons dans les propos suivant de MY et de MN dont les indicateurs sont respectivement faiblement visible et parfois visible (C à 2) :

Pour évaluer cet enseignement, je mets les élèves en petits groupes pour mettre en pratique l'expérience faite ; ensuite je corrige les productions des différents groupes en fonction des explications de chaque représentant. J'observe le travail de chaque groupe, si un groupe a des difficultés je l'aide. Ensuite je corrige les productions des différents groupes en fonction des explications de chaque représentant ; si une étape avait été mal faite ou oubliée. (MN)

Pour le cas MT, il nous a semblé qu'il a fait ressortir toutes les indicateurs. Le problème à ce niveau c'est qu'en plus de répartir les élèves en groupe de travail comme cela est demandé, il le fait aussi individuellement. Ceci peut poser un problème dans la mesure où de travail, on attend un partage d'expérience. L'élève qui travaille individuellement est isolé. Non seulement son expérience ne peut profiter à personne, mais aussi celui-ci parce que isolé ne peut pas profiter des expériences de ses camarades. L'autre problème que nous avons pu déceler est que ce n'est pas le cas MT qui distribue les semences. En laissant les élèves leurs propres semences on ne peut pas être sûr de leur qualité, surtout que durant notre entretien aucune mention n'a été faite concernant le contrôle de la qualité des semences des élèves. C'est pourquoi nous pouvons dire que les indicateurs du cas MT sont parfois visibles (4 à 3) :

Pour évaluer cet enseignement, je demande aux élèves de réaliser l'activité de leur choix soit individuellement, soit en groupe de cinq. Les élèves ont donc la

possibilité de réaliser l'activité dans laquelle, ils se sentent à l'aise. Ainsi l'évaluation portera sur la maîtrise des étapes et la beauté de l'activité ; individuellement ; en groupe de cinq ; chaque enfant doit apporter les semences, parce que je le leur demande quelques jours avant. (MT)

Pour ce qui est des cas MK et ME, au terme des entretiens nous nous sommes rendus compte que ces deux cas sont similaires et très spéciaux. Par rapport aux précédents on peut même dire qu'ils sont innovants. A partir des expériences que les élèves sont censés avoir, ils les remettent dans de nouvelles situations afin qu'ils puissent démontrer leur ingéniosité comme si l'enseignant n'était pas là. Bon nombre parmi ceux qui connaissent, à travers cette manière de procéder, démontrent à leurs camarades qu'ils peuvent déjà être en même de réaliser les activités eux-mêmes. Ici on peut parler du développement de l'autonomie chez les élèves. Afin d'éviter des égarements un suivi étroit et une évaluation permanente est effectué pour s'assurer qu'ils tiennent la route. En cas d'égarement, il y a recadrage et finalement une évaluation et remédiation dans les points pas très bien respectés. Etant donné ce caractère très spécial et le respect des indicateurs du thème, nous pouvons dire que ces indicateurs sont toujours visibles (C à 4) :

Pour évaluer cette activité, je mets les élèves en groupe de cinq et leur demande d'aider leur petit frère à semer le maïs. Chaque groupe aura sa petite parcelle pour l'évaluation. Je passe observer, guider leur production. Le travail fini, chaque chef de groupe me présente son travail que je corrige le travail effectué et remédie sur les aspects incompris des leçons qui ont permis la compréhension facile de notre activité ; en groupe de cinq ; semer le maïs que chacun d'eux a rapporté de la maison ; Je passe observer, guider leur production ; que je corrige le travail effectué et remédie sur les aspects incompris des leçons qui ont permis la compréhension facile de notre activité. (MK)

Pour l'évaluation, l'élève ou le groupe choisit librement leur activité ; « les semences viennent des élèves qui ont eu la gentillesse de les apportés ; pendant les semis, tout d'abord, lors de la constitution des groupes, je mets un de ces élèves qui ont apporté les graines de maïs dans chaque groupe, afin que pendant l'évaluation que chaque groupe puisse avoir des semences pour les semis ; chef de groupe explique comment il s'y est pris avec ses camarades ; je regarde s'il a respecté les étapes de son activité et je lui attribue la note ; concerne les étapes incomprises. (ME)

De tous les cas avec lesquels nous avons eu des entretiens, MN2 est celui qui a pu faire ressortir et de façon évidente tous les indicateurs. Non seulement, il met les élèves en groupe,

mais aussi il veille scrupuleusement à ce qu'ils suivent toutes les étapes. A ce niveau MN2 est l'exemple même qui est recherché dans le corps enseignant de l'école primaire. Les groupes sont formés et en plus de cela un chef est identifié et responsabilisé et chaque et son chef son suivi par un contrôle, une évaluation et finalement une remédiation en cas de non-respect des étapes. Et ceci contribue du renforcement progressif de l'autonomie des élèves. Les propos suivants de MN2 de façon très illustrative permettent de dire sans risque de se tromper que tous les indicateurs apparaissent et de façon parfaitement visible (C à 5) :

Je forme des groupes de cinq élèves, et je leur demande et je de créer un jardin de tout ce qu'il voudrait semer ; chaque élève apporte les graines qu'il voudrait semer ; nous attendons les explications chaque chef de groupe pour évaluation ; je passe observer chaque de travail, je les oriente s'il le faut ; je corrige les explications de chaque chef de groupe tout en remédiant ce qu'il n'a pas compris. (MN2)

4.2.5. Construction des compétences

Ce thème est en fait l'aboutissement de notre travail et la dernière étape du processus dans l'activité création d'un jardin de maïs. Les efforts déployés pour la recherche de la présence des indicateurs dans les autres thèmes, ont été un moyen pour nous de s'assurer que dans chaque thème, l'enseignement est bien dispensé. La bonne qualité de l'enseignement, dans le cadre de notre travail, ne pouvait se vérifier dans chaque thème que par la présence des indicateurs. Dans une famille de tellement de situations possibles, la création d'un jardin de maïs est la finalité pour laquelle, à chaque étape, il a été question de veiller à la présence des différents indicateurs. Il n'a pas fallu rechercher des indicateurs dans les autres thèmes juste par plaisir d'activité intellectuelle depuis l'expérience vécue jusqu'au transfert ou la transposition à de nouvelles situations.

Ce long parcours du processus devait justement garantir la réussite de l'activité qu'est la création d'un jardin de maïs. Mais il n'est pas question à ce niveau du processus de s'arrêter ; il faut encore s'assurer que dans les propos des enseignants, il y a pour cette fois encore, la présence des indicateurs. Dans le précédent thème, on a parlé de transfert ou de transposition à de nouvelles situations, pour le cas d'espèce, nous parlerions plutôt du transfert ou de transposition à la situation création d'un jardin de maïs. Cela demande pour ce thème construction de compétences que l'enseignant amène l'élève à faire appel à tout son génie, à toutes ses forces et aptitudes à mobiliser et combiner les connaissances, les mettre à contribution, afin réaliser effectivement son jardin de maïs. Au cours donc de nos entretiens,

dans ce thème construction des compétences, pour une fois encore comme dans les précédents, tous les indicateurs ne sont pas ressortis chez tous les consultants, même si pour l'essentiel des efforts remarquables des enseignants ont été faits.

Le cas ME sur lequel nous commençons, pour parler d'efforts, n'en a pas suffisamment déployé ; nous voulons dire par là qui, de tous les indicateurs que compte ce thème, nous n'avons pu déceler aucun. Au moment où nous recherchions la présence des indicateurs dans ses propos, nous avons plutôt ressenti, une certaine insistance du consultant sur le respect et la maîtrise des étapes. Ce qui fait, comme cela est vérifiable dans les propos suivants, que la présence des indicateurs soit absente (D à 0) :

Pour créer un jardin de maïs, l'apprenant doit maîtriser les différentes étapes de la création d'un jardin de maïs ;elles aident les enfants à comprendre l'activité du jour ; oui, parce qu'il apprend une activité qu'il ne connaît pas, ou pour celui qui connaît d'approfondir l'activité qu'il connaissait déjà ; c'est la maîtrise des étapes. (ME)

Pour ce qui est du cas MT, en plus du cas précédent, nous avons constaté une très faible compréhension de ce thème de construction des compétences. Dans ses propos, ce qu'il essaie juste de faire c'est de dire à quoi peuvent servir les connaissances des autres disciplines. D'après lui, il est simplement question d'une évocation ou allusion des autres connaissances dans le but de s'assurer qu'elles ont été déjà faites auquel cas on ne devrait plus s'y attarder. Cette interprétation peut laisser évoluer les élèves sans développer en eux des capacités à mobiliser des compétences des autres disciplines en cas de situation difficile. L'élève peut donc se retrouver bloqué parce que limité ne sachant pas quoi faire pour se tirer d'une situation donnée. Dans le champ de notre recherche, les autres connaissances peut être regroupées dans ce qu'on pourrait appeler l'école pour d'école et non l'école pour la vie c'est-à-dire, l'école pour donner solution au quotidien aux problèmes auxquels l'on est confronté. Ce qui est un peu plus grave c'est le fait que nulle part dans les propos de MT nous n'avons pu déceler la présence du troisième indicateur. Pourtant, la présence de celui – est d'une importance capitale, étant donné qu'il s'agit là même de ce pourquoi l'élève est censé s'être déployé, c'est-à-dire la réalisation effective du jardin de maïs. De ce fait, nous pouvons dire pour ce cas que les indicateurs sont faiblement visibles (D à 2) : *Elle permet d'évoquer ou de faire allusion aux connaissances des autres leçons qui ont déjà été faites et dont il n'est plus nécessaire de s'y attarder. (MT)*

Les cas suivants de MN2 et MY sont légèrement différent du précédent. Ils le sont en ceci que dans leurs propos il y a effectivement connaissance des autres disciplines parce qu'ils les

citent et donnent leur importance. Ils vont jusqu'à démontrer comment celles – ci peuvent être utilisées dans le cadre de la création d'un jardin de maïs, ressortant là même la capacité à mobiliser et à combiner les connaissances dans le but de faire face efficacement et de façon ingénieuse à une situation précise. Le problème, celui qui revient comme nous l'avons constaté plus haut c'est le fait de mettre moins d'accent sur cet indicateur «réalisation effective du jardin de maïs. Et toute activité à objectif bien défini qui n'aboutisse pas de façon efficiente au résultat attendu est à revoir. A ce titre, nous pouvons dire, par l'absence de précision de cet indicateur, que les indicateurs chez MN2 et MY sont toujours visibles (D à 4)

Si le cours a déjà été fait en science sur la culture du maïs, nous allons directement sur le terrain ; la mesure de l'espace entre les semis, et les différentes formes qu'on peut donner aux billons à savoir : en parallèle, en carré, en forme rectangulaire ; éducation à l'environnement, lorsque nous demandons aux élèves de laisser les arbustes pendant les défrichages, parce qu'ils nous protégeront contre les rayons ultraviolets. (MN2)

Les autres disciplines mieux les contenus des autres leçons aident l'enseignant par l'interdisciplinarité ; pendant le cours théorique ; l'application réelle de ces étapes par les élèves ; le cours de science nous aide pour la fertilité du sol, le cours de géographie nous aide pour le type de sol, les mathématiques pour la formation des billons et l'espace entre les semis, le nombre de graine à mettre pour semer, l'éducation à la santé pour la préparation du sol ; l'enfant se sert aussi des connaissances de son environnement familial. (MY)

Contrairement au cas précédents, nous avons extraordinairement remarqué que dans les propos des consultants ML, MN, MK, tous les indicateurs du thème sont présents. E plus de la connaissance qu'il faut avoir des autres disciplines, certains consultants vont jusqu'à en donner l'importance. En plus d'en relever l'importance, ils en citent et donnent même l'impact de celles-ci dans l'activité création d'un jardin de maïs. Le petit manquement, s'il faut le dire ainsi, c'est au moment de faire ressortir le principal de tout le processus développé jusqu'ici, c'est-à-dire la réalisation effective du jardin de maïs, nous constatons que ce sont de simples allusions. La réalisation, pour le reprendre, n'est pas « effective ». Ainsi, pour ces trois consultants, nous pouvons dire que les indicateurs sont toujours visibles (D à 4) :

Elles aident juste à comprendre l'activité ; oui l'élève utilise diverses connaissances en sciences, en mathématiques, en géographie pour comprendre l'activité ; en science c'est savoir la qualité du sol, des semences, en

mathématiques c'est pour la formation des billons en parallèles, le nombre de graines pour les semis, l'écart entre les semis, en géographie pour les types de sol. Et quand l'enfant comprend tout ceci, et maîtrise ses étapes de création, il peut créer le jardin de maïs. (ML)

Le cas M.N. cite les différentes disciplines qui interviennent dans cette activité création d'un jardin de maïs et aussi comment (D à 4)

Ces disciplines sont : la science, la géographie, les mathématiques, l'éducation à l'environnement, le français et je pense que c'est ce tout qui peut intervenir comme disciplines théoriques. Pour savoir comment est-ce qu'elles interviennent dans l'activité création d'un jardin de maïs, nous pouvons dire ceci, on fait allusion à la science pour la culture du maïs, de sa graine et même de la plante ; la géographie, pour ce qui concerne le type de sol, la période de la culture du maïs ; les mathématiques au niveau de l'écart à laisser entre les semis, la formation des billons en parallèle, en cercle ; l'éducation à l'environnement qui est mis en exergue pendant le défrichage et sans toutefois oublier le français qui est la leçon de base de toutes leçons (MN) ;

Le consultant M.K. va dans la même logique que les deux autres instituteurs en disant (D à 4):

Ce sont les connaissances des enseignements généraux, que l'élève doit connaître pour réaliser l'activité. Pour cela nous devons les leur rappeler pour qu'il puisse les utiliser au bon moment ; cela se fait pendant le cours théorique et le cours pratique. Pour être plus claire, comme nous l'avions dit plus haut au niveau de la révision avec la science et la géographie, il en est de même des mathématiques, dans la formation des billons où nous pouvions avoir des formes parallèle, carré, rectangle, ronde, il y a également l'espace entre les semis, pour la protection de l'environnement grâce aux arbustes que l'on demande aux élèves de laisser pendant le défrichage. (MK)

Tableau 6 : Synthèse des analyses

THÈMES	FAITS SAILLANTS	FACTEURS D'ADAP-TATION	CONTRAINTES OU LIMITES	PRÉOCCUPATIONS
Thème 1 : Expérience vécue	Elaboration d'un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève (3 à 4) : <i>Je commence ma leçon trois jours avant en demandant aux élèves d'apporter les houes et les machettes, sans oublier les épis de maïs et les graines de maïs pour notre activité. Puis le jour j, je leur demande, qui a déjà vu des graines de maïs, ils répondent, qui a déjà vu un épi de maïs, ils me répondent toujours, en disant oui ou non.</i> (MK)		Visite d'un jardin de maïs. Il n'y a pas visite d'un jardin de maïs, comme palliatif, il ya présentation de l'épi de maïs ou des graines de maïs (de A à 2) : <i>Pour commencer cette leçon, je présente par exemple l'image d'un épi de maïs ou je présente concrètement un épi de maïs, ou ses graines aux élèves.</i> (ME)	La préoccupation majeure est que les enseignants ne parviennent pas toujours à mettre les élèves dans de véritables situations d'apprentissage, afin qu'ils puissent faire bonne usage de leurs connaissances, leurs savoir-faire, leurs savoir-agir : <i>Je commence cette partie en demandant aux élèves : avez-vous déjà vu un épi de maïs ? Certains me dirons non et d'autres oui. Et je leur dis qu'aujourd'hui nous verrons un jardin de maïs.</i> (MY)
Thème 2 : Explication	(de B à 5) identification des outils de travail : <i>Les outils de travaux, par exemple, la machette, la houe ...</i> choix du sol : <i>la terre, quel type ? Plate et fertile...</i> choix des semences : <i>les semences, de quelle</i>		Les donnent pas suffisamment de précision sur chacun de ces indicateurs pour savoir réellement ce qu'il faut et comment procéder pour créer un jardin : <i>un sol fertile, les semences, le travail du sol, comment former les billons,</i>	Les enseignant maîtrisent ces différents indicateurs mais ne parviennent à les expliquer clairement et simplement : <i>Pendant la théorie, on énumère les étapes de l'activité créer un jardin de maïs</i> (MN).

	<p><i>qualité ? De bonne qualité... ; préparation du sol : défrichage, labour. ; formation des billons : les billons... ; semi : et on sème le maïs ; (MN)</i></p>		<p><i>comment semer le maïs(MY).</i></p>	
<p>Thème 3 : Conceptualisation et modélisation</p>	<p><i>la maîtrise des étapes d'un jardin de maïs : Oui je me rassure que mes enfants connaissent très bien ce qu'ils vont mettre en pratique en le leur demandant sur le terrain (MK) ;</i></p>	<p>Pour certains enseignants avec l'expérience qu'ils ont sur le terrain, se sont rendus compte qu'il est préférable de faire appliquer ces étapes par les élèves. Car, lorsque celles –ci sont démontrées par l'enseignant, certains élèves vaquent à d'autres occupations tandis que d'autres s'y adonnent. Mais lorsqu'il s'agit des élèves eux-mêmes, tous sont émerveillés et sont attentifs :<i>Je sais que je dois le faire, mais je me suis rendu compte qu'en le faisant, il ne s'y adonne pas véritablement. Et pourtant quand ils démontrent eux-mêmes cet exemple, ils sont très contents et c'est chacun</i></p>	<p><i>Parce qu'il revient aux élèves de mettre ces étapes en application, et parce que quand c'est l'élève lui-même qui le fait il ne l'oubliera pas facilement parce qu'il l'aura réellement intégré... (MT) démonstration des semis à partir d'un billon</i></p>	<p>Les enseignants pensent qu'il revient aux élèves de démonter les différentes parce que c'est l'APC qui le leur demande et non pas parce que ils ne le voudraient pas délibérément et dans la mesure où les activités pratiques ne sont pas comme toutes autres leçons fondamentales : <i>Je demande aux élèves de les appliquer ; c'est l'APC qui nous le demande. (ME)</i></p>

		<i>qui voudrait le faire (MT)</i>		
Thème 4 : Transfert ou transposition à de nouvelles	répartition des portions de travail en fonction du nombre d'enfants : <i>Pour évaluer cette activité, je mets les élèves en groupe de cinq et leur demande d'aider leur petit frère à semer le maïs ;</i> observation et évaluation par la maîtresse : <i>je passe observer chaque de travail, je les oriente s'il le faut ;</i> correction et remédiation des aspects non intégrés : <i>je corrige les explications de chaque chef de groupe tout en remédiant ce qu'il n'a pas compris. (MN2)</i>		La négligence des enseignants à ne pas vérifier les semences des élèves si elles de bonne ou de mauvaise qualité, afin de distribuer à chaque une bonne semence : <i>les semences viennent des élèves qui ont eu la gentillesse de les apportés (ME)</i>	

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Après avoir présenté et analysé les données du terrain dans chapitre 4, la tâche consistait à envisager l'interprétation des résultats, c'est – dire élargir le cadre des commentaires. L'interprétation vise alors à confirmer, infirmer ou nuancer nos résultats en fonction de la théorie. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont : l'interprétation des données et les perspectives.

5.1. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La démarche de l'interprétation des données a pour cadre, l'analyse des données de l'étude en suivant l'ordre des questions de recherche.

5.1.1. L'expérience vécue détermine-t-elle la construction des compétences à l'école primaire ?

D'après la théorie, il ressort que l'expérience vécue est le point de départ indispensable. Pour Le Boterf (2010), ce moment de l'expérience vécue correspond à la mise en situation. C'est-à-dire, le sujet s'engage dans l'action et se confronte au traitement d'évènements à la correction d'incidents, à la résolution des problèmes, à la conduite de projets, à la réalisation d'activités. Sans ce moment initial, le cycle d'apprentissage ne peut pas fonctionner. Et ce dernier ne peut être mis en œuvre que si le sujet est confronté à des situations qui peuvent être saisies comme des opportunités d'apprentissage. Il faut que le sujet ait une occasion d'agir pour que le cycle puisse être déclenché. Dans ce moment, le sujet n'est pas nécessairement conscient dans son action. Il peut réussir ou échouer sans connaître les raisons de sa réussite ou de son échec. Si ce moment peut devenir une opportunité d'apprentissage, il ne l'est pas automatiquement. Le sujet peut agir sans apprendre ou en apprenant faiblement. C'est la limite d'apprentissage sur le tas. Le sujet peut acquérir des routines et celles-ci resteront limitées à la répétition du même contexte de travail. En restant « collé » à la situation, le sujet reste enfermé dans le cycle de la répétition. L'apprentissage ne peut alors dépasser le stade du conditionnement.

C'est aussi pourquoi Perrenoud (2002) a dit qu'une compétence n'est rien d'autre qu'une aptitude à maîtriser une famille de situations et de processus complexes en agissant à bon escient. Pour cela, il y a deux conditions à remplir : disposer de ressources cognitives

pertinentes, des savoirs, des capacités, des informations, des attitudes, des valeurs ; parvenir à les mobiliser et à les mettre en synergie au moment opportun, intelligemment et efficacement. Pour apprendre à se servir de ses propres ressources intellectuelles, un être humain doit être régulièrement amené à poser et à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à gérer des situations complexes, à conduire des projets ou des recherches, à piloter des processus à l'issue incertaine. Si l'on veut que chaque élève construise des compétences, c'est à de telles tâches qu'il faut le confronter, non pas une fois de temps en temps, mais chaque semaine, chaque jour, dans toutes sortes de configurations. Cet investissement ne dévalorise pas les savoirs, au contraire, il leur apporte une plus-value. Ce souci de l'usage des savoirs contribue aussi, par anticipation, à leur donner du sens, répondant de la sorte à l'un des facteurs de l'échec scolaire. En effet, beaucoup d'élèves ont du mal à apprendre des choses difficiles s'ils ne comprennent pas à quoi elles servent.

Des données recueillies sur le terrain, il ressort que les enseignants ne connaissent pas ce moment de l'expérience vécue dans la mesure où des sept consultants avec lesquels nous avons passé des entretiens, nous n'avons pas eu des résultats satisfaisants. De plus, il y a ceux qui sont totalement ignorants de ce moment pendant le processus d'enseignement-apprentissage des activités pratiques. C'est-à-dire n'ont jamais imaginé qu'il serait nécessaire d'établir un contrat didactique entre l'enseignant et les élèves pour savoir de quoi il sera question à la prochaine leçon, ce qui sera nécessaire d'avoir pour que cette activité soit faite dans les normes pédagogiques et didactiques. Nous avons aussi constaté qu'ils n'ont pas su qu'il est important de prendre un rendez-vous avec une connaissance ou une personne pour donner l'opportunité aux élèves de découvrir par une visite réellement un jardin de maïs de voir comment il se présente, de présenter leurs préoccupations à leur hôte.

Ainsi, de retour avec les présents qu'il leur aura donné, permettra à ces élèves qui ont été réellement mis en situation d'apprentissage de savoir donner le meilleur d'eux-mêmes pour trouver la solution au problème posé ou à la tâche donnée. Et c'est cette ignorance caractérisée de ce moment qui ressort dans les propos des maîtres suivants : MY :

je commence cette partie en demandant aux élèves s'ils ont déjà vu un épi de maïs. Certains me diront oui et d'autres non. Puis je demande encore, que devons-nous faire pour que chacun de vous puisse avoir un épi de maïs ? Ils répondront en disant, au marché, au champ, en faisant notre jardin de maïs. Et je leur dis qu'aujourd'hui nous verrons un jardin de maïs.

MN : pour déclencher cet enseignement, je peux partir de la science, avec l'exemple de la leçon sur la germination, ou la graine. Je demande, qu'est qu'une graine, qui a déjà vu une graine de maïs. Et je demande enfin, comment fait-on pour avoir une graine de maïs ? Les élèves répondent à ces questions au fur et à mesure que je le leur pose. Comme ils répondront à la dernière en disant : un jardin de maïs.

MT : pour enseigner les activités pratiques, je commence par la pratique en demandant aux élèves d'aller préparer le terrain. Le jour des semis, ils me montreront comment ils ont procédé pour préparer le terrain.

Nous avons constaté que ces maîtres ne savent pas mettre leurs élèves en situations d'apprentissage. Ce qui a fait intervenir à ce niveau de cette étude la dimension interactive de Jonnaert (2010) dans la mesure où les apprentissages sont certes des processus individuels qui se développent grâce aux interactions avec les autres, mais aussi aux échanges que le sujet établit avec le milieu. Cela signifie que les apprentissages scolaires ne peuvent se vivre qu'en situation. Les *situations* auxquelles le sujet est confronté sont des *sources* d'apprentissage, car elles confrontent les connaissances du sujet aux exigences de la situation. Elles sont *critères*, parce que le sujet peut être efficace dans cette situation que ses connaissances sont pertinentes, (Jonnaert ; 2010).

De ces discours recueillis, nous avons dit que l'ignorance absolue de ces enseignants du moment de l'expérience vécue, mieux encore de la mise en situation des élèves infirment les analyses de Le Boterf.

5.1.2. L'explicitation détermine-t-elle la construction des compétences à l'école primaire ?

Relativement à cette préoccupation, il ressort de la théorie que l'explicitation est le premier temps de la réflexivité. Il consiste à faire le récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue. C'est une première prise de recul. Mettre en récit ne se limite pas à faire une description. Il ne s'agit pas d'aboutir à une monographie ou à un tableau statistique reproduisant les données. C'est n'est non plus un simple enregistrement. Faire le récit d'un cours d'action c'est transformer les événements en histoire. C'est leur faire prendre place dans une totalité intelligible. Pour qu'il y ait récit, il faut qu'un décor soit planté, que les acteurs soient positionnés et présentés, et qu'une intrigue s'installe à partir d'une trame. C'est le déroulement réel de l'action qu'il importe de retrouver. Cela signifie, la nécessité de raconter un cheminement, de proposer une version dynamique des faits, de situer l'intervention des acteurs, et non seulement des facteurs, de discerner les étapes et les moments clés. Faire le récit suppose aussi pour le sujet de décrire la façon spécifique dont il s'y est pris pour agir. La manière d'agir fait partie intégrante de l'action.

Elle est de l'ordre de la description, de la représentation et de la mise en mots de l'action. Réfléchir le vécu n'est pas encore réfléchir sur le vécu, mais en constitue un préalable nécessaire. Ce réfléchissement prépare celui de la réflexion en fournissant des matériaux qui permettent de rendre l'action intelligible. C'est à partir du récit de l'action que les inférences

pourront être sur le processus cognitif mis en œuvre. Il faut rendre l'action consciente pour en faire un objet de réflexion.

Au travers des analyses, des données recueillies auprès des interviewés de cette étude, il ressort que certains instituteurs ont une parfaite maîtrise de ce moment par rapport à leurs collègues. Car nous avons eu la présence de tous les indicateurs de ce thème dans les propos d'un certain nombre de consultants. C'est-à-dire que dans leurs différents propos, nous avons pu identifier distinctement ces indicateurs, de l'identification des outils de travail aux semis en passant par le choix du sol, le choix des semences, la préparation du sol et la formation des billons. C'est alors que les discours suivants illustrent harmonieusement ces dires : MK : *pour créer ce jardin que nous faut-il ? ; il nous faut les graines de maïs, les houes, les machettes, le sol bien évidemment fertile, nous allons défricher, labourer le sol et semer ; les graines de maïs ; les houes, les machettes ; le sol bien évidemment fertile ; labourer, défricher ; semer*, MN : *les outils de travaux, par exemple, la machette, la houe ; la terre, quel type ? Plate et fertile ; les semences, de quelle qualité ? De bonne qualité ; défrichage, labour ; les billons ; et on sème le maïs ; éviter tout lessivage des éléments nécessaire pour une bonne germination*. Et, MN2 : *ces étapes sont : défricher, labourer, semer, sarcler, récolter ; l'identification des outils de travail ; choix du sol, choix des semences et la formation des billons ; défricher, labourer*.

Au regard de ces discours, on a constaté que les élèves de l'enseignement primaire sont à mesure de pouvoir restituer ces connaissances acquises dans toutes les situations dans lesquelles ils pourront être confrontés en dehors de l'école c'est-à-dire dans leur vie quotidienne. De plus, ils seront capables de mobiliser, sélectionner et combiner les connaissances adéquates aux situations pour résoudre le problème posé par son environnement. Précisons cependant que si ces élèves ne sont pas entraînés régulièrement comme l'a dit Perrenoud que :

Pour apprendre à se servir de ses propres ressources intellectuelles, un être humain doit être régulièrement amené à poser et à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à gérer des situations complexes, à conduire des projets ou des recherches, à piloter des processus à l'issue incertaine. Si l'on veut que chaque élève construise des compétences, c'est à de telles tâches qu'il faut le confronter, non pas une fois de temps en temps, mais chaque semaine, chaque jour, dans toutes sortes de configuration.

Les observations suivantes nous conduisent à l'évidence que la construction des compétences à l'école primaire est très bien comprise par le moment de l'explicitation. En rapport avec les données recueillies, des cas MN et MN2 ont la maîtrise parfaite de ce moment. On peut donc très bien confirmer les travaux de Le Boterf par rapport à ces cas.

5.1.3. La conceptualisation et la modélisation déterminent-elles la construction des compétences à l'école primaire ?

Les travaux de Le Boterf (2010) soulignent que le moment de la *conceptualisation et la modélisation* est un moment de reconstruction pour aboutir à des « modèles et à des *invariants*. C'est un nouveau palier dans la réflexivité. Il ne peut s'effectuer que sur la base des matériaux apportés par le moment précédent du réfléchissement de la mise en récit. Il correspond à ce travail qui, selon Piaget, est *une reconstruction sur le plan supérieur de ce qui est déjà organisé, mais d'une autre manière sur le plan inférieur*. Ce moment de réflexion consiste à construire des schèmes opératoires, des modèles cognitifs qui rendent compte à la fois de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles. Il ne s'agit non plus de décrire, mais d'explicitier, de reformuler en terme généralisables, de procéder à un travail d'élaboration théorique. Il ne s'agit pas là de produire des théories scientifiques, mais un savoir pragmatique, des *concepts pragmatiques* par différence avec les *concepts scientifiques*.

Vygostky (1985) considère que c'est l'apprentissage auprès des adultes qui va déterminer le développement de l'enfant. Ainsi, le MKO (More Knowledgeable Other) de Vygostky se réfère à toute personne qui a un niveau de capacité plus grand que l'apprenant ou une compréhension meilleure à l'égard d'une tâche particulière d'un processus ou d'un concept. L'échafaudage ici, est une structure de soutien temporaire créée par l'enseignant pour aider l'élève à accomplir, une tâche qu'il ne peut réaliser tout seul. L'enseignement réciproque est utilisé pour la lecture, ou les élèves prennent l'enseignant tour à tour pour un pair, C'est-à-dire un collaborateur. Le rôle de l'enseignant peut simplement être de poser les questions. La caractéristique ici est que : tout apprentissage étant social, cela permet aux gens de se confronter à leurs idées devant une tâche, de voir leurs forces et leurs limites. Elle permet également aux élèves de se rendre compte de la validité de leurs différentes conceptions.

Or, les résultats des observations sur le terrain donnent à voir que les facteurs tels que la maîtrise des étapes d'un jardin sont parfaitement maîtrisés par ces différents répondants. Comme le consultant MN2 l'a si bien affirmé :

je leur demande de m'écrire sur du papier les étapes de la création d'un champ de maïs en classe avant d'aller sur le terrain les pratiquer. Tandis que les deux autres indicateurs : démonstration et justification des étapes par l'enseignant et la démonstration des semis à partir d'un billon par la maîtresse ne font pas l'unanimité des cas. C'est-à-dire que certains démontrent ces étapes et pas d'autres. Sur les sept consultants, cinq ne prennent pas en compte ces deux facteurs tout simplement parce que d'après eux c'est aux élèves que cette démonstration incombe. Les discours des répondants MY, MN2, ME, MT et MK ont

témoigné ces dires : MY : *je peux démontrer aux élèves comment préparer le sol, en le défrichant et en le labourant et je leur demande de mettre en application les autres différentes étapes* ; ML : *ce sont les élèves qui s'activent à l'application concrète de ces étapes comme ils ont eu à le faire pendant le projet et moi la maîtresse, je les aide, les guide ; élèves qui s'activent* ; MN2 : *les élèves qui maîtrisent ces étapes les démontrent à leurs camarades* ; ME : *je demande aux élèves de les appliquer ; c'est l'APC qui nous le demande* ; MT : *Parce qu'il revient aux élèves de mettre ces étapes en application, et parce que quand c'est l'élève lui-même qui le fait ne l'oubliera pas facilement parce qu'il l'aura réellement intégré* ; MK : *Sur le terrain, nous choisissons une parcelle de terrain avec de l'herbe, pour que les élèves qui connaissent ces étapes puissent défricher, labourer, former de billons et semer le maïs.*

Cette étude est obligée de faire appel à Vygostki (1985) concernant la ZPD (Zone Proximale de Développement) que pour apprendre, l'élève peut se référer à toute personne qui a une compréhension meilleure dans une tâche précise, un processus ou un concept. Mieux encore que cette personne peut-être un pair, c'est-à-dire un élève qui maîtrise déjà ces étapes et les montre à ses camarades qui ne s'y connaissent pas. Et un parmi ces cinq cas a donné la raison que c'est l'Approche par les Compétences qui nous le demande, d'où les propos du cas ME : ME : *je demande aux élèves de les appliquer ; c'est l'APC qui nous le demande* .Le sujet MT, quant à elle, fait savoir à cette étude qu'il sait qu'il doit le faire pour permettre la construction des compétences chez ses élèves. Mais il ne la fait pas, tout simplement parce qu'il a eu à faire le constat que lors qu'il s'y mettait en œuvre pour démontrer à ses enfants ces différentes étapes, ces derniers ne s'y adonnaient pas du tout à ce qu'il faisait. Mais en leur passant le témoin, ils discutaient tous à se mettre en œuvre, raison pour laquelle il a pris la décision de feindre à cette règle. C'est donc dans ce sens qu'il a dit : *« Je sais que je dois le faire, mais je me suis rendu compte qu'en le faisant, il ne s'y adonne pas véritablement. Et pourtant quand ils démontrent eux-mêmes cet exemple, ils très contents et c'est chacun qui voudrait le faire.* C'est dans ce sens que Vygostki (1985) disait que c'est l'apprentissage auprès des adultes qui déterminait le développement et que la Zone Proximale de Développement (ZPD) se réfère à toute personne qui a un niveau de capacité plus grand que l'élève ou une compréhension meilleure d'une tâche particulière, d'un processus ou d'un concept. D'où le rôle de l'enseignant peut simplement de clarifier.

Il ressort de ces résultats que Le cas MY, ML, MN2, MT, et MK qui sont tous allés à l'encontre des deux indicateurs qui ont constitué ce thème en disant que ce sont les élèves qui devaient démontré les différentes étapes de la création d'un jardin de maïs. Ainsi, en

rapport avec les données recueillies, de ces différents consultants qui tendraient certainement à la construction des compétences, mais tout en mettant de côté les recommandations établies. Mais vivant la chose directement et concrètement sur le terrain, ces enseignants sont mieux placés pour favoriser une bonne mise sur pied des programmes adaptés aux besoins des élèves et de la société. Cette étude a donc dit qu'aux travers des propos de ces enseignants concernant les différents indicateurs de ce moment qu'elle infirme les travaux de Le Boterf.

5.1.4. Le transfert ou la transposition à de nouvelles situations détermine-t-il la construction des compétences à l'école primaire ?

Il consiste à agir sur la base des modélisations élaborées dans la phase précédente. En clair, cela revient à agir ou réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience. Ce moment est un moment de recontextualisation. Il consiste à mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et théorie d'action et à les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention. Cette opération de traduction peut être plus ou moins importante. Il peut s'agir du simple transfert à une situation faisant partie de la même famille que les situations antérieures à partir desquelles a été effectué le travail de modélisation. Dans ce cas, les données du nouveau contexte seront *assimilées* par le schème opératoire et le travail d'accommodation sera facile. La combinatoire de ressources (connaissances, savoir-faire, savoir-capitalisés...) à mettre en œuvre restera proche des précédents. Si la nouvelle situation diffère fortement des situations antérieures, le professionnel devra entreprendre des modifications importantes de ses schèmes opératoires. : il devra procéder à un *accommodation*. Les combinaisons de ressources devront être recomposées. De nouvelles informations sur les contextes devront être acquises. Des connaissances disciplinées différentes seront exigées, des savoir-faire auront à évoluer et d'autres ne seront plus pertinents. Non seulement les ingrédients en ressources devront varier, mais les combinaisons qui les lient entre elles seront à reconstruire. Il y aura alors non seulement transfert mais « transposition ».

D'après Perrenoud (2002), c'est vrai en particulier que ce qui s'apprend à l'école, est la tradition scolaire qui insiste sur la restitution des savoirs assimilés (ou simplement mémorisés) dans les formes classiques de l'examen, de l'épreuve écrite ou de l'interrogation orale, plutôt que sur leur mobilisation dans l'action. Les modalités d'évaluation scolaire ne testent pas le transfert de connaissances et l'école n'y prépare pas. Pour apprendre à se servir de ses propres ressources intellectuelles, un être humain doit être régulièrement amené à poser et à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à gérer des situations complexes, à conduire des projets ou des recherches, à piloter des processus à l'issue incertaine. Si l'on veut que chaque élève construise des compétences, c'est à de telles tâches qu'il faut le

confronter, non pas une fois de temps en temps, mais chaque semaine, chaque jour, dans toutes sortes de configurations. C'est dans ce sens que nous avons dit avec De Vicchi et Carmona-Magnaldi (2002) qu'il faut *faire vivre de véritables situations-problèmes aux élèves*. Cet investissement ne dévalorise pas les savoirs, au contraire, il leur apporte une plus-value. Ce souci de l'usage des savoirs contribue aussi, par anticipation, à leur donner du sens, répondant de la sorte à l'un des facteurs de l'échec scolaire. En effet, beaucoup d'élèves ont du mal à apprendre des choses difficiles s'ils ne comprennent pas à *quoi elles servent*. Roegiers (2001) insiste sur la *nécessité de donner du sens aux apprentissages*, elle interpelle l'école sur sa raison d'exister, qui est celle d'outiller l'élève lui permettre de faire face à une situation nouvelle. L'approche par compétences tisse des liens entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales.

Les résultats des observations du terrain donnent à voir que les indicateurs tels que la répartition des portions de travail en fonction du nombre d'enfants, mieux encore la répartition des élèves en petits groupes a été donné par les cinq répondants sur les sept que cette étude avait. Ceci se vérifie dans les discours des cas ci-après : MY : *pour évaluer, je réparties les élèves en groupe de 5* ; MN : *pour évaluer cet enseignement, je mets les élèves en petits groupes pour mettre en pratique l'expérience faite* ; MT *pour évaluer cet enseignement, je demande aux élèves de réaliser l'activité de leur choix soit individuellement, soit en groupe de cinq* ; MK : *pour évaluer cette activité, je mets les élèves en groupe de cinq*. Le deuxième indicateur le partage des semences à chaque enfant n'a été respecté par aucun des enseignants, parce qu'ils demandent tous aux élèves d'apporter les semences de chez eux et cependant ne prennent pas la peine de vérifier si elles sont de bonne qualité ou pas, afin de partager celle-là aux élèves. C'est pourquoi tous se sont exprimés comme le cas MY en disant : *chaque élève apporte les semences de chez lui* et il ajoute *qu'il n'y a pas de partage semences*.

La pratique de semer par chaque enfant, troisième indicateur, n'est pas possible parce que les élèves travaillent en groupe et c'est le chef de groupe qui est chargé de faire le compte rendu de ces différentes étapes et par conséquent celui de la pratique de semer, c'est alors que MY avait dit : *chaque chef de groupe me présente leur travail*. Concernant le facteur quatre de ce thème, observation et évaluation par la maîtresse, a été effectif par le cas MN qui a dit : *J'observe le travail de chaque groupe*. L'indicateur cinq, correction et remédiation des aspects on intégrés que les répondants ont parfaitement donné à l'instar des cas MY qui a dit : *que je corrige et remédie ce qui n'a pas été compris* ; de MN : *je corrige les productions des différents groupes en fonction des explications se chaque représentant ; si une étape*

avait été mal faite ou oubliée ; et MK : que je corrige le travail effectué et remédie sur les aspects incompris des leçons.

Ainsi, sur ces cinq indicateurs qui ont constitué ce thème, conceptualisation et modélisation, trois sur cinq ont été donnés par les consultants, à savoir: la répartition des portions de travail en fonction du nombre d'enfants, l'observation et l'évaluation par la maîtresse et la correction et la remédiation des aspects non intégrés. Cet état des choses a permis à cette étude de confirmer les travaux de Le Boterf.

5.2. LES PERSPECTIVES

A la lumière des résultats ci-dessus et dans l'optique de l'amélioration l'enseignement des activités pratiques, en vue d'une efficacité de son processus enseignement-apprentissage à l'école primaire au Cameroun, des perspectives théoriques et pédagogiques et didactiques, ont été proposés.

5.2.1. Les perspectives théoriques

Au terme de cette étude, nous avons observé que, l'explicitation et le transfert ou la transposition à de nouvelles situations des thèmes donc les indicateurs apparaissent comment des faits saillants et marquants. Dans la *boucle d'apprentissage expérientielle*, il ya quatre moments qui sont : *l'expérience vécue* qui a correspondu à la mise en situation du sujet ; *l'explicitation*, qui a été le premier temps de la réflexivité et a consisté à la mise en récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue ; la *conceptualisation et de la modélisation* est un nouveau palier dans la réflexivité et qui a constitué à la reconstruction pour aboutir à des modèles et à des invariants ; et celui *du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations* est un moment de la recontextualisation. Cependant les travaux ultérieurs à ceux de Le Boterf (2010) les ont remis en cause.

C'est avec les travaux de Jonnaert (2010) ont montré que l'élève qui peut également être un modèle pour ses camarades par la Zone Proximale de Développement qui est l'écart entre ce que connaît l'élève et ce que celui qui connaît plus que lui peut lui apporter. C'est ce que les données du terrain nous ont confirmé avec des consultants MY : *je peux démontrer aux élèves comment préparer le sol, en le défrichant et en le labourant et je leur demande de mettre en application les autres différentes étapes ; ML : ce sont les élèves qui s'activent à l'application concrète de ces étapes comme ils ont eu à le faire pendant le projet et moi la maîtresse, je les aide, les guide ; élèves qui s'activent.* Et particulièrement le cas MT :

Parce qu'il revient aux élèves de mettre ces étapes en application, et parce que quand c'est l'élève lui-même qui le fait, il ne l'oubliera pas facilement parce qu'il

l'aura réellement intégré. Je sais que je dois le faire, mais je me suis rendu compte qu'en le faisant, il ne s'y adonne pas véritablement. Et pourtant quand ils démontrent eux-mêmes cet exemple, ils sont très contents et c'est chacun qui voudrait le faire ;

Nous avons aussi noté que ces différents sujets ne savaient pas mettre leurs apprenants en situation d'apprentissage. C'est cette mise en situation qui permet aux élèves de pouvoir sélectionner, combiner et mobiliser leurs connaissances pour pouvoir résoudre la situation dans laquelle ils ont été mis par l'enseignant. Ces observations se matérialisent dans tous les discours, précisément celui du cas MY lorsqu'il a dit :

Je commence cette partie en demandant aux élèves s'ils ont déjà vu un épi de maïs. Certains me diront oui et d'autres non. Puis je demande encore, que devons-nous faire pour que chacun de vous puisse avoir un épi de maïs ? Ils répondront en disant, au marché, au champ, en faisant notre jardin de maïs. Et je leur dis qu'aujourd'hui nous verrons un jardin de maïs.

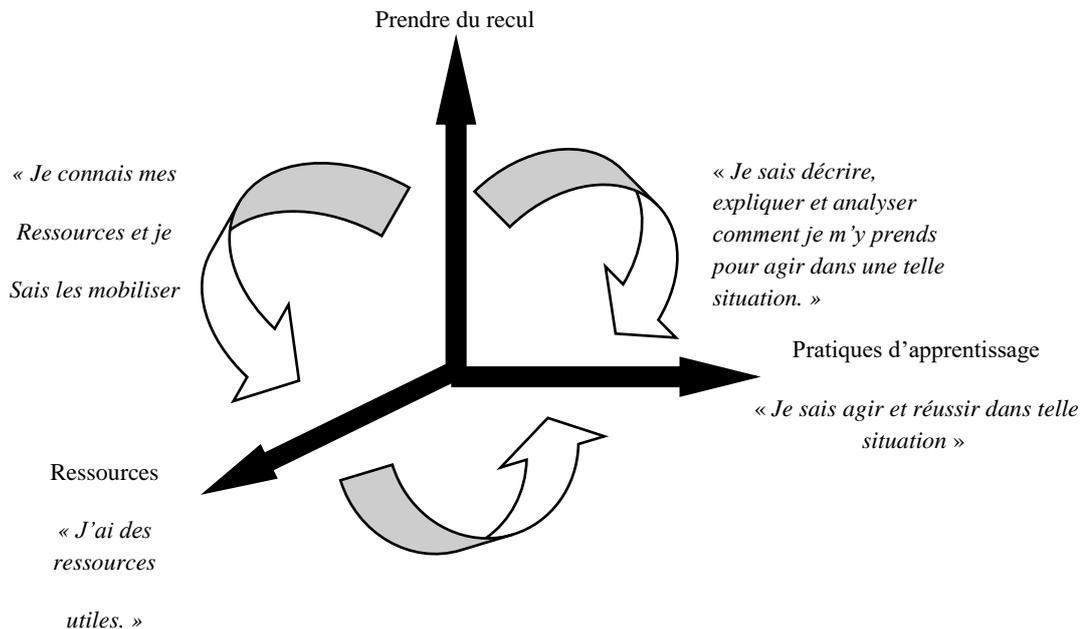
Cette manière de s'y prendre par les enseignants pour dispenser les activités pratiques dans le but de construire les compétences n'est pas du tout recommandable. Il semble alors idoine à cette recherche en guise de perspectives, de proposer un modèle qui peut-être justifié et opérationnalisé.

5.2.2. Les perspectives pédagogiques

Elles consistent dans la présentation d'un modèle résolutif de la prise en compte de ces différents paramètres pour une sélection, une mobilisation et une combinaison des connaissances utiles à des situations précises. Après ce graphique, une explication y est donnée.

Schéma 2:L'expression de la compétence

« Je sais agir avec pertinence et compétence »



« Et je suis capable de le prouver »

Source : Le Boterf Conseil

Explication du modèle

Une médiation nécessaire

Le retour sur soi ne s'acquiert pas spontanément. La méta-cognition s'apprend. Elle suppose l'exercice d'une fonction de médiation par un acteur extérieur. Cette fonction, qui ne doit nécessairement être mise en œuvre par un spécialiste et qui peut faire partie des activités d'un formateur se caractérise par plusieurs rôles.

Un rôle d'étayage

Pour le rôle *d'étayage*, il s'agit pour celui qui est en position de formateur de travailler à *cerveau et cœur ouverts*. C'est le cas du senior ou du professionnel chevronné, qui commente comment il procède, réfléchit à *voix haute*, s'auto-questionne ouvertement, module des conduites et prend des décisions en expliquant les raisons, explicite ses hypothèses et ses doutes, énonce ses convictions, fait part de ses sentiments et de ses émotions... En termes savants certains chercheurs qualifient cette fonction *d'étayage méta-cognitif* : devant une pratique méta-réflexive insuffisante de l'apprenant, celui qui exerce cette fonction d'étayage développe de façon explicite une pensée méta-cognitive, une

réflexion sur sa propre pratique, de façon à faire comprendre au sujet en quoi consiste concrètement l'activité de distanciation.

Un rôle de soutien

Le rôle de *soutien*, consiste à conduire le sujet vers *sa zone proximale de développement*. Il pourra s'agir de dédramatiser des erreurs pour en faire des opportunités d'apprentissage, d'encourager les initiatives et les essais dans la recherche de solutions, de suggérer des pistes d'action, de proposer des hypothèses de travail à explorer. Développer la confiance en soi nous paraît être une des tâches importantes de l'accompagnateur ou du coach.

Rôle de monitoring

Le médiateur ici n'évalue pas le sujet de façon normative. L'évaluation ne porte pas sur la personne de l'apprenant, mais sur la relation qu'il entretient avec l'objet de son apprentissage. Cette activité de monitoring consiste à fournir des informations en feed-back, dans une perspective informative. Elle doit permettre à l'apprenant de construire une image de soi positive mais réaliste. Cela n'est pas possible dans un climat de sécurisation où l'évaluation est débarrassée de ses aspects menaçants.

Rôle de facilitation de la distanciation

Le rôle de *facilitation* pour le faire, le médiateur questionne le sujet sur la façon dont il s'y prend pour réaliser une activité ou résoudre un problème, sur la façon dont il utilise ce qu'il connaît et les ressources qui sont à sa disposition. Il explore avec lui les démarches et les erreurs de conceptualisation qu'il met en œuvre. Il lui fait prendre conscience de la relation qui il entretient avec le savoir, l'aide à découvrir les représentations qu'il se construit des tâches à réaliser. En d'autres termes, il l'accompagne sur la voie de la méta-cognition et de la réflexion sur soi.

L'organisation de situations d'apprentissage contextualisé avec la mise en œuvre d'une pédagogie de la simulation comportant des moments de *debriefing* pour analyser et faire évoluer les connaissances, les schèmes opératoires et les comportements mis en œuvre trouvent ici leur place. Il s'agit non seulement de faire acquérir des ressources, mais d'entraîner à les combiner par rapport à une situation à gérer ou à un problème à résoudre.

Le rôle de mise en confrontation avec les façons d'agir d'autres apprenants

La prise de conscience pour un sujet de ses propres stratégies cognitives se produit souvent par la confrontation avec celles de ses pairs. C'est en découvrant les représentations d'autrui sur un problème ou une situation qu'on prend conscience des siennes et qu'on les relativise.

Le rôle de bridging

Le rôle de *bridging* consiste pour les formateurs à donner aux apprenants de rechercher eux-mêmes des domaines d'utilisation de ce qu'ils apprennent, établissant ainsi des *ponts* avec des contextes possibles d'application. Il sera important ici de travailler sur les *connaissances conditionnelles*, c'est-à-dire sur celles qui indiquent pourquoi et à quel moment il est pertinent d'utiliser des connaissances, des savoir-faire ou des comportements qui ont été acquis. Il est essentiel de développer la compréhension des conditions dans lesquelles un savoir peut-être utiliser. Dans cette perspective, les apprenants auront à réaliser une *indexation conditionnelle* de leur apprentissage : ils identifieront *quand* et *pourquoi* ils pourront les utiliser.

5.2.3. Perspectives didactiques

La théorie de Le Boterf initiée par Guy Le Boterf met en exergue un ensemble de quatre indicateurs permettant de comprendre la construction des compétences dans l'enseignement des activités pratiques à l'école primaire.

Exemple pratique : création d'un jardin de maïs

Expérience vécue

Le moment de l'expérience vécue est le point de départ indispensable. Il correspond à la mise en situation. Le sujet à ce niveau, s'engage dans l'action et se confronte au traitement d'évènements, à la correction d'incident, la résolution de problèmes, à la conduite de projets, à la réalisation d'activités. A ce niveau, il est question de créer un problème dans la tête de l'enfant et que l'enfant ait vécu lui-même le problème dans son environnement quotidien. C'est-à-dire que nous devons faire vivre à l'enfant la réalité de la situation, afin de le mettre en difficulté, mieux de lui permettre de mettre en exergue ses propres ressources, qui selon Le Boterf sont *ses connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience, et des ressources de son environnement à savoir de documentaires, banques de données...* L'élève doit se sentir embarrassé, déconcerté, en difficulté dans la situation dans laquelle il a été mis par sa maîtresse afin de trouver les voies et moyens pour résoudre le problème posé. Dans la cadre de notre travail, avec l'activité axée sur la pratique de l'agriculture et précisément *la création par exemple d'un jardin de maïs*. Ceci dit, l'élève avant la création de ce jardin scolaire, doit avoir visité un champ ou encore mieux bénéficier des fruits de la récolte d'un jardin ou d'un champ visité avec la maîtresse, ou encore, d'avoir vu les photos d'un jardin

de maïs et des épis de maïs. Ceci va créer dans sa tête un bouleversement, une suite de questionnements. Cette phase est nécessaire avant la mise en pratique d'un champ et même avant l'exposition réelle de la partie théorique de l'activité entreprise. La valeur pédagogique est qu'à son retour, qu'il puisse se poser les questions de savoir : Que faire et comment il faut le faire pour avoir en quantité suffisante des épis de maïs pour toute la classe, toute sa maison et même pour avoir dans la vie future un peu de gain. C'est dans cette logique que l'exemple suivante permettra d'étayer les propos de notre argumentaire.

Situation didactique

Madame Zibi, maîtresse du CE1 de l'école publique d'Efoulan et ses élèves se sont rendus samedi dernier pour une visite dans le champ de maïs de la tante d'Oba un de ses élèves . La tante très contente de la visite, leur offre une dizaine d'épis de maïs, qui dès le retour en classe sera confiée à une élève pour cuisson et mangé le lendemain une fois rendu à l'école. Ces épis de maïs semblent très insuffisants pour une classe d'environ 60 élèves et crée des disputes qui seront tout de suite gérées par la maitresse qui va poser les questions suivantes

-Pourquoi le maïs ne suffit pas pour tout le monde

R- parce qu'il est petit

- Elle repose la question suivante que pourrons-nous faire pour avoir le maïs en quantité suffisante pour tout le monde

R- nous allons créer notre champ scolaire.

Mise en situation, les élèves s'engagent et se confrontent à la question posée par la maitresse. Ils vont donner diverses réponses parmi lesquelles :

~ Nous allons semer le maïs ;

~ On va faire notre jardin de maïs.

Cette question de déclenchement va amener la maitresse à procéder à la deuxième étape énoncée par LeBoterf dans le cadre d'un apprentissage compétent pour ce qui est de l'activité engagée.

Explicitation

Le moment de l'explicitation est le premier temps de la réflexivité. Il correspond à faire le récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue. C'est la première prise de recul. Notons que mettre en récit ne se limite pas à faire une description. Faire le récit d'un cours d'action, c'est transformer les événements en histoire, c'est leur faire prendre place dans une totalité intelligible. Faire le récit, cela suppose aussi pour le sujet de décrire la façon spécifique dont il s'y est pris pour agir. La manière d'agir fait partie intégrale de l'action.

Ainsi comment faire pour avoir un jardin maïs ? C'est l'opération d'acquisition d'un jardin de maïs. Ainsi les amis, comme nous avons décidé de créer un jardin de maïs pour avoir en quantité suffisante des épis de maïs pour toute la classe, toute sa maison et même pour avoir dans la vie future un peu de gain, de quoi avons-nous besoin pour le réaliser ? L'enseignante ici joue parfaitement son rôle de médiateur parce qu'elle permettra aux élèves d'explicitier les différentes étapes d'un jardin d'un jardin de maïs. Que nous faudra-t-il pour réaliser notre jardin de maïs ? Il sera question ici pour les enfants à l'aide d'autres disciplines enseignées de d'expliquer les étapes du jardin de maïs. Une fois de plus les amis de quoi avons-nous besoin pour réaliser le jardin de maïs ? L'élève se trouve à nouveau en difficulté, car il faut donner le nécessaire pour la création d'un jardin de maïs. Nous procéderons tout d'abord à l'identification des *petits outils agricoles* et leur utilité qui a fait l'objet de notre dernier cours et nous donnés les outils importants pour notre jardin de maïs. A la suite de cette identification, nous passerons au choix du sol d'une parcelle de terrain cultivable. Dans notre établissement nous n'avons pas d'espace cultivable.

Que devons-nous faire pour l'avoir ? Qui devons-nous rencontrer pour avoir cette espace cultivable ? Nous irons rencontrer le maire de Yaoundé III. Nous avons vu en géographie que pour que pour semer du maïs, nous avons besoin d'un terrain plat, pourquoi ? Parce qu'il n'est pas accidenté. Comment est la qualité de ce sol ? En sciences nous avons retenu que, le sol pour la culture du maïs doit être fertile et s'il ne l'est pas, que faut-il faire ? Il nous faut utiliser soit le compost, soit le fumier. Comme ce choix du sol ne se fait au hasard, quels types de sol devons-vous éviter ? Nous devons éviter les sols sablonneux, arables, infertiles. Les amis comme nous avons déjà notre parcelle de terrain cultivable, que nous faut-il ? Nous devons choisir une bonne semence. D'où nous viendra telle ? Elle nous viendra du grenier. Qu'est ce qu'un grenier les amis ? Le grenier est une petite maison qui nous sert à garder les semences et les provisions des récoltes. Où pouvons-nous encore avoir cette semence ? Au marché. De quelle qualité doit-elle être ? Elle doit être naturelle, bio ou encore OGM (organisme génétiquement modifié).

Ayant déjà notre semence, nous préparons le sol. En quoi consiste cette préparation ? Cette préparation consiste à défricher. Avec quels outils ? Avec la machette. Après ce défrichage, que fait-on ? On laboure, pioche et creuse la terre. A l'aide de quels outils ? On laboure à l'aide d'une houe, pioche avec la daba et creuse avec la pioche. Comment finissons-nous ce travail ? Nous le finissons en enlevant les cailloux et les morceaux de bois. Et lorsque notre sol est déjà préparé, nous passons à quelle étape ? Nous passons à l'étape de la formation des billons. Ainsi, comment formons-nous les billons ? Pour former les billons, nous avons

besoin de deux lignes droites et nous remontons la terre que nous avons creusée. Nous pouvons former des billons d'un mètre et voire plus. Et après la formation des billons, nous passons à quoi? Nous passons aux semis, et comment devons-nous procéder ? Pour semer, nous prenons 3 à 4 graines de maïs. Et pour quelle raison ce nombre de graines ? C'est parce que une graine peut soit mourir, soit pourrir, soit sécher et les autres germent. Semons-nous en désordre ? Non, nous espaçons chaque plant de 20 à 30 cm. Ou encore en dessinant quatre carrés, quatre triangles ; quatre rectangles. Les amis à quoi nous servent ces espaces ? Ces espaces nous permettent d'aérer nos plants pour qu'ils poussent dans de bonnes conditions. Pouvons-nous déjà semer le maïs ? Ils répondent oui madame. Sommes-nous vraiment sûr. Ils reprennent oui madame. Ces questions invitent la maîtresse de passer à la phase suivante.

Conceptualisation et modélisation

Le moment de la conceptualisation et de la modélisation est un moment de reconstruction pour aboutir à des modèles et à *des invariants*. C'est un nouveau palier dans la réflexivité. Il peut s'effectuer sur la base des matériaux apportés par le moment précédent. Dans ce troisième moment, l'enseignant se rassure que ses élèves maîtrisent les différentes étapes du moment précédent de notre exemple jardin de maïs. Pour cela, la maîtresse pose la question suivante : mon ami penses-tu que tu peux déjà semer le maïs ? Il répond oui madame. Si c'est le cas, donnons les différentes étapes du jardin de maïs.

Les différentes étapes sont : l'identification des outils, le choix du sol, la préparation du sol, la formation des billons et les semis. Mon ami comme vous nous maîtrisons déjà les étapes d'un jardin de maïs, je vais te montrer comment semer le maïs. Pour semer notre maïs, nous allons démontrer les différentes étapes pour semer le maïs. Alors voici notre parcelle de terrain cultivable, que faisons-nous ? Nous défrichons, labourons, piochons et creusons la terre. A l'aide de quels outils préparons-nous notre parcelle de terrain ? Pour défricher nous utilisons la machette ; on laboure avec la houe ; on pioche avec la daba ; on utilise la pioche pour creuser la terre. Notre sol étant déjà préparé pouvons-nous semer notre maïs ? Non madame. Pourquoi ? Nous devons d'abord avoir les semences ; madame les semences de bonne qualité. Avec notre semence de qualité, nous semons immédiatement ? Non la maîtresse, nous formons d'abord les billons. Comment formons-nous ces billons ? Pour former un billon, nous traçons deux traits perpendiculaires et nous remontons la terre. Avec quel outil le faisons-nous ? Avec la houe madame. Et ensuite les amis nous passons à quoi ? Nous pouvons semer le maïs madame

Quel outil utilisons-nous pour semer le maïs ? Madame on utilise la houe ou la machette. Combien de graines de maïs devons-nous avoir pour semer ? Nous devons avoir 3 ou 4 graines de maïs. Pourquoi 3 ou 4 graines ? Madame parce que une graine peut soit mourir, soit pourrir, soit sécher et les autres germent. Et comment semons-nous ? On sème avec des espaces de 20 à 30cm ; en dessinant 3 ou 4 rectangles ; 3 ou 4 carrés ; 3 ou 4 triangles. A quoi nous servent ces espaces ? Ces espaces nous permettent d'aérer nos plants pour qu'ils poussent dans de bonnes conditions.

Dans ce moment, L'enseignant représente le modèle pour ses élèves. C'est la raison pour laquelle, il a le devoir de démontrer avec ses élèves les différentes étapes pour la création d'un jardin de maïs. De plus à ce niveau l'enseignant transforme la connaissance en savoir et l'enfant élabore cela à travers le modèle qui est son maître. Notons aussi que il est important pour l'enseignant de démontrer l'exemple avec les élèves, parce que cette procédure permet à l'enfant d'intégrer facilement ce qu'il doit faire. Et surtout que l'enjeu n'est pas de réaliser, mais de proposer un modèle. Ce modèle à proposer qui l'objectif de ce moment et constitue le matériau qui permet à l'élève de faire des transferts ou des transpositions à des nouvelles situations.

Transfert ou transposition à des nouvelles situations

Le moment du transfert ou de la transposition consiste à agir sur la base des modélisations élaborées dans la phase précédente. En clair, cela revient à agir ou réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience. Ce moment est un moment de recontextualisation. Il consiste à mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et théories d'actions et les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention. Cette opération de traduction peut être plus ou moins importante. Ainsi, il peut s'agir du simple transfert à une situation faisant partie de la même famille que les situations antérieures à partir desquelles a été effectué le travail de modélisation. Dans ce cas, les données du nouveau contexte sont « assimilées » par le schème opératoire et le travail d'accommodation sera faible. La combinatoire des ressources (connaissances, savoir-faire, savoirs capitalisés...) à mettre en œuvre restera proche des précédents. Si la nouvelle diffère fortement des situations antérieures le professionnel devra entreprendre des modifications importantes de ses schèmes opératoires : il devra procéder à une accommodation. Les combinaisons de ressources devront être recomposées. Les nouvelles informations sur les contextes devront être acquises des connaissances disciplinaires différentes seront exigées, des savoir-faire auront à évoluer et d'autres ne seront plus pertinents. Non seulement les ingrédients en ressources devront varier,

mais les combinatoires qui les lient entre elles seront à reconstruire. Il y aura alors non seulement transfert mais aussi transposition.

Cette phase correspond dans le processus d'enseignement/apprentissage à l'évaluation. Il est question pour l'enseignant de savoir si l'apprenant a suivi avec succès ses enseignements et qu'il soit capable de pouvoir les transférer et de les transposer à de nouvelles situations. A cet effet, l'enseignant donne une nouvelle situation-problème qui permettra à l'élève de transférer ou transposer la leçon apprise. Etant donné que les activités manuelles exigent le respect des saisons, c'est la raison pour laquelle, l'activité agriculture et précisément « le jardin de maïs » est pour la cinquième séquence avant les congés de Pâques. Période prévue pour la culture du maïs. Il sera question pour l'enfant de pouvoir transférer ou transposer les différentes étapes pour la création d'un jardin de maïs au village avec sa grand-mère qui fera son champ de maïs comme pendant chaque congé de Pâques. Et nous savons avec Le Boterf que le transfert ou la transposition se fait facilement parce que l'invariant appartient à une même famille de situations. Invariant que Piaget définit comme ce qui reste stable quand tout change. C'est-à-dire que dans la création d'un jardin de maïs ce qui reste stable, sont les étapes qui peuvent être transférées à la maison, au village n'importe où l'enfant pourra se retrouver, parce qu'elles restent inchangées. Ainsi l'élève Akoa de la maîtresse Zibi, en congé de Pâques chez sa grand-mère Bombo à Mvengue, lui demande : grand-mère pourquoi ton champ de maïs n'a pas produit beaucoup de maïs l'année passée? Elle lui répond parce qu'il n'y avait assez de pluie. Es-tu sûr que tu as bien semé ton maïs ? Que devrai-je faire pour le semer ? Tu devrais respecter les différentes étapes pour créer le champ.

Notons qu'au début cette étape, la maîtresse doit répartir les portions de travail en fonction du nombre d'élèves. C'est-à-dire que dans notre classe, nous aurons douze groupes d'élèves, auxquels la maîtresse partage les semences, qui les aiderons à montrer grand-mère comment semer le maïs pour qu'il produise en qualité et en quantité. Précisons que c'est l'élève, mieux le porte-parole du groupe qui est chargé d'expliquer au maître comment ils ont procédé. Madame pour montrer à la grand-mère d'Akoa comment semer le maïs, nous avons demandé le terrain à M. le maire de Yaoundé III à Efoulan. Et pourquoi l'avez-vous demandé ? Parce que notre école n'a de terre pour cultiver. Nous avons préparé notre sol. Comment l'avez-vous préparé ? Nous avons d'abord défriché le sol avec la machette, puis nous l'avons labouré avec la houe, ensuite nous avons pioché avec la daba et nous avons creusé avec la pioche. Après cela, nous avons formé les billons. En quoi faisant ? En traçant deux lignes parallèles et nous remonté la terre. Madame nous avons fait des billons d'un mètre. Pour semer, nous avons fait des trous à l'aide de nos houes et nos machettes, en laissant des

espaces de 3 carrés et de 3 rectangles. Y a-t-il d'autres façons d'espacer les plants ? Oui, nous le faisons aussi avec des triangles, des losanges ou avec des espaces de 25 à 30cm. Et dans chaque trou nous mettons 3 ou 4 gaines de maïs. Et pourquoi ? Parce que certaines peuvent pourrir, et celles qui survivent germent. Nous précisons ici comme au moment de la conceptualisation et de la modélisation que les différentes étapes de la création d'un jardin de maïs s'accompagnent des gestes adéquats les démontrant.

Cette étude a pensé que c'est d'après ce modèle que l'on peut procéder pour dispenser les activités pratiques à l'école primaire au Cameroun.

5.2.4. Perspectives de recherches ultérieures

Ce travail portait sur la construction des compétences à l'école primaire. Les résultats du traitement des données sur le terrain indiquent d'une part que, l'explicitation et la conceptualisation et modélisation permettent de comprendre comment s'effectue la construction des compétences en activités pratiques à l'école primaire ; D'autre part, ces résultats montrent que l'expérience vécue et le transfert ou la transposition à de nouvelles situations ne permettent pas de comprendre comment s'effectue la construction des compétences à l'école primaire.

Afin de creuser davantage cette problématique et étant donné que l'expérience vécue et le transfert ou la transposition à de nouvelles situations ne déterminent pas la construction des compétences à l'école primaire ; L'objet des prochaines recherches pourront nous amener à étudier l'impact de la recherche action sur les enseignants, pour déterminer certaines limites de leurs pratiques, qui orientent vers la maîtrise de l'A.P.C. et non vers la construction des compétences, comme c'est le cas dans cette étude. Nous pouvons par ailleurs étendre cette problématique en questionnant les activités pratiques, afin de déterminer les facteurs de démotivation des enseignants vis-à-vis de cette activité d'intégration à l'école primaire. De cette interprétation des résultats, du traitement des données du terrain que retenir de cette recherche en fin de compte ?

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif poursuivi tout au long de cette étude était de vérifier si les activités pratiques déterminent la construction des compétences. En effet, il a été observé que les enseignants présentaient des difficultés dans l'enseignement des activités pratiques à école primaire. Or d'après Le Boterf (2010) seul le respect des moments de la boucle d'apprentissage expérientielle de l'enseignement des activités pratiques permet la construction des compétences et par conséquent le transfert des connaissances à mobiliser à cet effet. Les analyses de Le Boterf (2010) ont établi les raisons de la difficulté dans la construction des compétences à l'école primaire. Cet auteur a permis de comprendre que ces difficultés d'enseignement des activités pratiques sont dues au non respect des moments de la boucle d'apprentissage expérientielle qui sont : l'expérience vécue, l'explicitation, la conceptualisation et modélisation et le transfert ou la transposition à de nouvelles situations. Le respect scrupuleux de ces paramètres favorise le transfert des connaissances à des situations nouvelles et même du lieu scolaire au milieu de vie quotidienne. Ainsi, les quatre moments de la boucle d'apprentissage expérientielles ont contribué à l'éclosion et à la persistance de cette construction à travers : la mise en situation, la mise en récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue, le moment de la reconstruction et celui de la recontextualisation.

Pour atteindre ces objectifs, la recherche s'est adressée à un échantillon de sept sujets qui répondent aux critères préétablis par l'enquêteur. Nous avons appliqué, la technique d'échantillonnage typique ou étude de cas. Les données ont été collectées par le biais des entretiens individuels et des entretiens de groupe qui ont été traitées par l'analyse de contenu thématique.

Au demeurant, il ressort deux aspects importants : l'explicitation et le transfert ou la transposition à de nouvelles situations. Ces deux variables apparaissent comme des variables lourdes dans la mesure où les faits saillants et marquants obtenus sont : l'identification des outils de travail, le choix du sol, le choix des semences, la préparation du sol, la formation des billons, les semis, pour le moment de l'explicitation ; la répartition des portions de travail en fonction du nombre d'enfants, le partage des semences à chaque enfant, la partage des semences à chaque enfant, l'observation et évaluation par la maîtresse, la : correction et remédiation des aspects non intégrés. Aussi, avons-nous proposé ; des perspectives un modèle permettant d'améliorer la construction des compétences dans le processus d'enseignement-apprentissage des activités pratiques à l'école primaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afnor. (2003). *La qualité en formation professionnelle, recueil des normes*. Paris : ESF Editeur.
- Albarello, L. (2003). *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Bee, H. et Boyd, D. (2008). Les âges de la vie « *Psychologie du développement humain* ». (3^{ème} édition). Québec : Editions Renouveaux pédagogiques Inc.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Edition Clé.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Boeck université.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Branchet, L. et Gotman, A. (1992). *l'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG.
- D'Enfert, R. (2009). « L'introduction du travail manuel dans les écoles de garçons, 1880-1900 ». Disponible sur internet : [http:// histoire-education. Revues.org/index 1353.html](http://histoire-education.Revues.org/index1353.html)
- Depelteau, F. (2003). La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication de résultats. Bruxelles : De Boeck
- De Ketele, J.M. (2008). « L'approche par les compétences : au-delà d'idées, un besoin et une nécessité d'agir ». In *Logique de compétence et développement curriculaire Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs*. PP 61-76.
- Delorme, C. (2008). « L'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalité du terrain, en reconnaissance ou négation de la complexité » In *Logique de compétence et développement curriculaire Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs*. 113-125.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations problèmes*. Paris : Hachette
- Dictionnaire encyclopédique. (2011). *Hachette*. Paris : Hachette Livre.
- MINEPAT (2013). Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation.
- Dumortier J.L. (2000). *Evaluation des compétences et pédagogies par tâches. Le cas du cours de français, langue première*, in Bulletin n°8 du CIFEN, UIg.
- Etat du Cameroun. (1998). *Loi n° 98/004 du 14 avril d'Orientation de l'Education au Cameroun*. Yaoundé : CEPER.

- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000). Programme Education Physique, 2ème et 3ème degrés. Disponible sur internet : http://www.segec.be/Documents/Fesec/Programmes/02_LEDUC%20PHY%201.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Débats-Belin.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales* (8^{ème} édition), Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodologie de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Groupe d'enseignants camerounais (2008). *Les activités pratiques* (2^{ème} édition). Yaoundé : Les éditions métropolitaines.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. (2^{ème} édition). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph. Et Vander Borgh, C. (2010). *Créer les conditions d'apprentissage* (3^{ème} édition). Bruxelles : Editions de boeck Université.
- Jonnaert, Ph. Et Moussadak Ettayebi. (2008). « Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage ». In *logique de compétences et développement curriculaire Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs*, 29-39. Bruxelles, Belgique : Editions De Boeck Université.
- Larousse illustré. (2006). Dictionnaire encyclopédique. Paris : Larousse.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Edition d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. (5^{ème} édition). Paris : Edition d'Organisation.
- Le système éducatif et de formation du Cameroun dans la perspective de l'émergence (2013). Yaoundé : UNESCO-éducation.
- Mierieu, Ph. (1996). « Pédagogie pour quelle école ». In *Univers du tableau*. (11^{ème} édition). 111-112.
- MINEDUB. (2006). Arrêté n° 315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire. Yaoundé : CEPER.
- MINEDUC. (1996). « Programme officiel de l'enseignement primaire du niveau III au Cameroun ». Yaoundé : CEPER.

- Morisette, R et Voynaud, M. (2002), *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : la Chenelière.
- Mucchielli, R. (1991). *L'Analyse de contenu* (7^e édition).
- Muhlémann, A. « Le travail manuel à l'école primaire et au certificat d'études ». Disponible sur internet : <http://michel.delord.free.fr/muhlemann.pdf>
- Mvesso, A. (2005). Pour une nouvelle éducation au Cameroun : *Les fondements d'une école citoyenne et de développement*. Yaoundé : Presse Universitaire de Yaoundé.
- Ndaba, O. (2014). « Afrique : Aller à l'école ne signifie pas apprentissage ». In *Libre Afrique*.
- Ntebe Bomba, G. (2008) *Pédagogie générale ou l'art de la technique de l'enseignement/apprentissage*. Yaoundé, Cameroun : Imprimerie Nationale.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. (3^{ème} édition 2000). Paris ESF.
- UNESCO (2014). Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous.
- Rey et al. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. (2^{ème} édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Romainville, M. (1998). « Sous les réformes...les défis », in *Revue Wallonie*.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive Logiques*. Printemps de l'éducation.
- Tsala Tsala, J-PH. (2006). *La psychologie telle quelle : perspective africaine*. Yaoundé : Presse de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé.
- Viau, R. (1995). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Edition sociale 1985. Première édition Messdor.

ANNEXES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES

INDIVIDUEL

Présentation du cadre de la recherche :

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de recherche en fin de formation du **Master II** de **MENGUE Jeanne Emmanuel**, étudiante au Département de Psychologie et Sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, dirigé(e) par le Pr Tanyi Maureen Ebanga.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour objectif de vérifier si l'enseignement des activités pratiques détermine la construction des compétences à l'école primaire.

Déroulement de la participation

La collecte des données se fera par le biais des entretiens. L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre institution. Elle aura une durée de 30 à 45 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. La collecte des données porte sur votre propre avis sur la valorisation des résultats de la recherche et le développement de la créativité chez les jeunes chercheurs.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document.

Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Dans les travaux produits à partir de recherche de mémoire, vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentiez spécifiquement. Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun document ;

- Les divers documents de la recherche seront codifiés (noms fictifs) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche incluant les données des enregistrements seront conservés sous clé pendant un an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous n'acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche. Je vous remercie vivement d'y participer.

Je soussigné(e)-----consent librement à participer à la recherche intitulée : « ***L'enseignement des activités pratiques et la construction des compétences à l'école primaire*** ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date :-----

Signature du participant, de la participante-----

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date :-----

Signature du chercheur :-----

Merci pour votre disponibilité

GUIDE D'ENTRETIEN

Thèmes	Sous-thèmes
Le moment de l'expérience vécue	<ul style="list-style-type: none"> -sous-thème 1 : élaboration du contrat de travail entre l'enseignant et les élèves -sous-thème 2 : prise d'un rendez-vous -sous-thème 3 : visite d'un jardin de maïs -sous-thème 4 : retour avec les fruits du jardin
Le moment de l'explicitation	<ul style="list-style-type: none"> -sous-thème 1 : Identification des outils de travail -sous-thème 2 : Choix du sol -sous-thème 3 : choix de semences -sous-thème 4 : préparation du sol -sous-thème 5 : formation des billons -sous-thème 6 : les semis
Le moment de la conceptualisation et de la modélisation	<ul style="list-style-type: none"> -sous-thème 1 : la maîtrise des étapes d'un jardin de maïs -sous-thème 2 : démonstration et justification des étapes par l'enseignant. -sous-thème 3 : démonstration des semis à partir d'un billon par la maîtresse
Le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations	<ul style="list-style-type: none"> -Sous-thème 1 : répartition des portions de travail en fonction du nombre d'enfants -sous-thème 2 : partage des semences à chaque enfant -sous-thème 3 : pratique de semer par chaque enfant -sous-thème 4 : observation et évaluation par la maîtresse -sous-thème 5 : correction et remédiation des aspects
La construction des compétences	<ul style="list-style-type: none"> -sous-thème 1 : maîtrise de connaissances des autres disciplines -sous-thème 2 : capacité à mobiliser et combiner les connaissances -sous-thème 3 : réalisation effective du jardin de maïs

La grande question posée puisqu'il s'agit des stratégies d'enseignement des activités pratiques des enseignants est :

Comment enseignez-vous les activités pratiques ? Après cette question nous avons posé d'autres questions. Comment évaluez-vous cet enseignement ou l'activité enseignée ?

CONTENUS DES ENTRETIENS INDIVIDUELS.

Lieu : Ecole Publique d'Efoulan.

Date : Vendredi 25 avril 2014.

Direction de l'école : Directrice de l'Ecole Publique d'Efoulan GIB.

Lieu de l'entretien : Salle des enseignants.

M. Y.

-L'étudiante chercheure : Comment procédez-vous pour enseigner les activités pratiques ou manuelles ?

-Consultant : Pour enseigner les activités pratiques, je le fais en deux temps, la théorie et la pratique. La théorie constitue les étapes de la création d'un jardin de maïs. Et la pratique est l'application réelle de ces étapes par les élèves.

- L'étudiant chercheur: Comment déclenchez-vous l'enseignement théorique ?

- Consultant : Je commence cette partie en demandant aux élèves : avez-vous déjà vu un épi de maïs ? Certains me diront non et d'autres oui. Et je leur dis qu'aujourd'hui nous verrons un jardin de maïs.

Consultant : Après le déclenchement de la leçon, je demande aux élèves ce qu'il nous faut pour créer un jardin de maïs ? Et ils me répondront, qu'il nous faut :

-un sol fertile ;

-les semences ;

-le travail du sol ;

-comment former les billons ;

-comment semer le maïs.

- L'étudiant chercheur: Et si vous n'avez pas d'espace cultivable ?

- Consultant : Nous n'enseignons pas l'activité agriculture, parce que nous ne pourrions pas la pratiquer, bref appliquer la théorie.

-L'étudiant chercheur : Pour vous la théorie seule ne suffit pas pour enseigner les activités pratiques ?

- Consultant : Non la théorie seule ne suffit pas pour enseigner cette leçon, comme son nom l'indique activités pratiques, sans pratique, il n'y a pas d'enseignement.

- L'étudiant chercheur : Comment procédez-vous pendant le cours théorique ?

- **Consultant** : Pendant le cours théorique j'explique tout simplement les différentes étapes d'un jardin de maïs.

L'étudiant chercheur : Ne pensez-vous pas que ce cours théorique peut se faire simultanément avec la pratique ?

- **Consultant** : Non, parce que la pratique ne se fait que sur le terrain.

-**L'étudiant chercheur** : Pendant l'explication de chaque étape, accompagnez-vous chacune d'elle des gestes appropriés ?

- **Consultant** : Non, c'est pendant la pratique que nous le faisons.

- **L'étudiant chercheur** : Que faites-vous alors pendant cette pratique ?

- **Consultant** : M.Y : Je peux démontrer aux élèves comment préparer le sol et je leur demande de mettre en application les autres différentes étapes.

- **L'étudiant chercheur**: En le leur demandant êtes-vous sûr qu'ils maîtrisent déjà ces étapes ?

- **Consultant** : Je me rassure qu'ils ont déjà la maîtrise de ces étapes en le leur demandant sur le terrain.

-**L'étudiant chercheur** : Comment procédez-vous pour évaluer ?

-**Consultant** : Pour évaluer, je répartis les élèves en groupe de 5 et je leur dis le groupe qui aura le plus beau billon aura la meilleure note. Les différents groupes vont s'atteler à donner le meilleur d'eux-mêmes.

- **L'étudiant chercheur** : Que faites-vous pendant ce moment ?

-**Consultant** : J'observe ce qu'ils font, les guides si nécessaire.

- **L'étudiant chercheur** : Comment faites-vous pour qu'ils puissent avoir les semences ?

-**Consultant** : Chaque élève apporte les semences de chez lui.

- **L'étudiant chercheur** : N'y a-t-il pas de partage des semences ?

-**Consultant** : Non.

- **L'étudiant chercheur** : Comment faites-vous la correction et la remédiation ?

-**Consultant** : Pour le faire, chaque chef de groupe me présente son travail, que je corrige et remédie ce qui n'a pas été compris.

- **L'étudiant chercheur**: Sur quoi remédiez-vous ?

-**Consultant** : Sur les étapes non intégrées.

- **L'étudiant chercheur** : Seulement sur ces étapes ?

-**Consultant** : Oui.

- **L'étudiant chercheur** : D'après vous, que devrait maîtriser l'élève pour créer un jardin de maïs ?

-**Consultant** : Il doit maîtriser les étapes de création d'un jardin de maïs.

- **L'étudiant chercheur** : Et les autres disciplines ?

-**Consultant** : Les autres disciplines aident l'enseignant pour l'interdisciplinarité.

- **L'étudiant chercheur** : Cette interdisciplinarité n'aide-t-elle pas l'élève ?

-**Consultant** : Elle l'aide.

- **L'étudiant chercheur** : Comment ?

- **Consultant** : En début du cours avec les prérequis.

- **L'étudiant chercheur** : Seulement ?

- **Consultant** : Même pendant la leçon théorique.

- **L'étudiant chercheur** : De quelle manière ?

- **Consultant** : Le cours de science nous aide pour la fertilité du sol, le cours de géographie nous aide pour le type de sol, les mathématiques pour la formation des billons et l'espace entre les semis, le nombre de graines à semer, l'éducation à la santé pour la préparation du sol.

- **L'étudiant chercheur** : La mobilisation et la combinaison de ces connaissances permettent-elles la réalisation effective du jardin de maïs ?

- **Consultant** : Bien évidemment. Nous notons aussi que l'enfant se sert des connaissances de son environnement pour le réaliser.

- **L'étudiant chercheur** : Nous pouvons donc dire que les activités manuelles permettent la remédiation des autres disciplines ?

- **Consultant** : Non, mais l'interdisciplinarité.

M.N.

- **L'étudiant chercheur** : Comment procédez-vous pour enseigner les activités pratiques, précisément l'activité création d'un jardin de maïs?

- **Consultant** : Pour enseigner les activités pratiques, je commence par la théorie et je finis par la pratique.

- **L'étudiant chercheur** Soyez plus explicite.

- **Consultant** : Pendant la théorie, on énumère les étapes de l'activité créer un jardin de maïs, et la pratique consiste à appliquer concrètement ces différentes étapes.

- **L'étudiant chercheur** : Comment déclenchez-vous cet enseignement ?

- **Consultant** : Pour déclencher cet enseignement, je peux partir de la science, avec l'exemple de la leçon sur la germination, ou la graine. Je demande, qu'est-ce qu'une graine, qui a déjà vu une graine de maïs. Et je demande enfin, comment fait-on pour avoir une graine de maïs ? Les élèves répondent à ces questions au fur et à mesure que je les leur pose. Comme ils répondront à la dernière en disant : un jardin de maïs.

Je leur demande à présent : de quoi avons-nous besoin pour créer notre jardin de maïs ? Ils répondent en disant :

-les outils de travaux, par exemple, la machette, la houe ;

-la terre, quel type ? Plate et fertile ;

-les semences, de quelle qualité ? De bonne qualité ;

-défrichage, labour ;

-les billons ;

-et on sème le maïs.

Après cette phase, nous passons à la phase pratique.

Je montre l'exemple de chaque étape de la création du jardin de maïs en les appliquant concrètement parce que je sais que je dois le faire et surtout que tous n'attendent que cela».Je forme les groupes d'élèves en fonction de leur nombre.

-**Etudiante chercheur** : Pourquoi n'avez-vous pas montré cet exemple pendant la phase théorique de la leçon ?

-M. N. : Je ne l'ai pas fait parce que ce n'était pas le moment opportun de le faire comme en ce moment.

-**Etudiante chercheur** : Ne pensez-vous pas que les activités manuelles peuvent se limiter à l'enseignement théorique ?

- **Consultant** : Que non madame, car sans théorie, nous n'atteindrons jamais l'objectif que l'on s'est fixé. De plus comme son intitulé l'indique activités pratiques, dont cet enseignement exige automatiquement la pratique.

-**Etudiante chercheur** : Quand vous montrer l'exemple concrète de chaque étape, êtes-vous rassuré que tous les élèves les maîtrisent théoriquement ?

- **Consultant** : Oui je me rassure que ces enfants ont vraiment maîtrisé ces étapes théoriquement avant d'aller sur le terrain, mais je le serai plus après l'évaluation. Ainsi, après

ma démonstration, je demande à deux ou trois élèves de faire de même et les autres et moi nous les observons.

-Etudiante chercheuse : Comment procédez-vous pour évaluer cet enseignement ?

- **Consultant :** Pour évaluer cet enseignement, je mets les élèves en petits groupes pour mettre en pratique l'expérience faite.

-Etudiante chercheuse : Pour semer d'où proviennent les graines ?

- **Consultant :** Elles proviennent de chaque élève. J'observe le travail de chaque groupe, si un groupe a des difficultés je l'aide. Ensuite je corrige les productions des différents groupes en fonction des explications de chaque représentant. Notons que l'évaluation est pure et simplement pratique.

-Etudiante chercheuse : Qu'en est-il de la remédiation ?

- **Consultant :** Il n'y a remédiation que si une étape a été mal faite ou a été oubliée.

-Etudiante chercheuse : Cette remédiation ne concerne que les étapes oubliées ou mal faites ?

- **Consultant :** Oui.

-Etudiante chercheuse : Que doit maîtriser l'élève pour créer un jardin de maïs ?

- **Consultant :** Pour créer un jardin de maïs, l'apprenant doit maîtriser les différentes étapes de la création d'un jardin de maïs.

-Etudiante chercheuse : Qu'en est-il des connaissances des autres disciplines ?

- **Consultant :** Elles aident l'élève à comprendre l'activité du jour.

-Etudiante chercheuse : Donc les activités manuelles permettent à l'élève de mobiliser et combiner des connaissances ?

- **Consultant :** Oui, parce qu'il apprend une activité qu'il ne connaît pas, ou pour celui qui connaît d'approfondir l'activité qu'il connaissait déjà.

-Etudiante chercheuse : Qu'est ce qui permet alors la réalisation effective du jardin de maïs ?

- **Consultant :** C'est la maîtrise de ses étapes.

M. L.

-Etudiante chercheuse : Comment procédez-vous pour enseigner les activités pratiques et précisément l'agriculture « création d'un jardin de maïs » ?

- **Consultante :** Pour enseigner les activités pratiques, nous faisons un projet, c'est-à-dire un plan, pour savoir ce qu'il nous faut pour avoir un champ de maïs.

Avant cela, nous commençons par une leçon de science sur la plante, mieux de la graine à la plante. Par exemple le maïs culture courante. Qu'est ce qu'une graine ? Que faut-il faire pour l'avoir ? On passe ensuite aux différentes étapes.

- **Consultante** : Pour avoir un jardin de maïs, que nous faut-il ?

Il nous faut,

-un sol fertile ;

-les semences ;

-les outils (machette et houes) ;

-les billons ;

-comment semer le maïs.

- **Consultante** : Comme cet enseignement se fait en deux temps, pendant la théorie, c'est la révision de la leçon de la science sur la graine et la plante, du projet, présentation des outils, des graines de maïs et enfin des étapes. Pendant la pratique, ce sont les élèves qui s'activent à l'application concrète de ces étapes comme ils ont eu à le faire pendant le projet et moi la maîtresse, je les aide, les guides.

-**Etudiante chercheuse** : Doit-on obligatoirement faire la pratique pendant cette leçon ?

- **Consultante** : Automatiquement, sans pratique pas d'enseignement, car l'enfant capte vite et s'illustre mieux en pratiquant.

-**Etudiante chercheuse** : Comment procédez-vous pour évaluer cet enseignement ?

- **Consultante** : L'évaluation est individuelle, chacun a ses graines de maïs apportées de la maison et le respect des étapes de la création du jardin de maïs est de rigueur. J'observe le travail et l'évalue. On évalue seulement ce que nous avons enseigné et remédie les étapes non maîtrisées, oubliées.

-**Etudiante chercheuse** : Qu'en est-il des autres disciplines, ne les remédiez-vous pas ?

- **Consultante** : Non, c'est l'interdisciplinarité.

-**Etudiante chercheuse** : A quoi vous sert-elle ?

- **Consultante** : Elle permet à l'élève qui n'a pas compris sa leçon de science de mieux la comprendre. L'enseignement des activités pratiques est une discipline comme toutes autres et dans laquelle nous utilisons aussi l'interdisciplinarité, elle ne permet pas la révision des autres leçons.

-**Etudiante chercheuse** : Que doit maîtriser l'enfant pour la création d'un jardin de maïs ?

- **Consultante** : L'enfant doit maîtriser les différentes étapes de la création d'un jardin de maïs.

-**Etudiante chercheuse** : Qu'en est-il des connaissances de la science ?

- **Consultante** : Elle l'aide juste à comprendre l'activité.

-**Etudiante chercheuse** : Nous pouvons donc dire que les activités manuelles permettent à l'élève de mobiliser et de combiner des connaissances pour la compréhension de l'activité. ?

- **Consultante** : Oui l'élève utilise diverses connaissances en science, en mathématiques, en géographie pour comprendre l'activité création d'un jardin de maïs.

-**Etudiante chercheuse** : Expliquez-vous s'il vous plaît.

- **Consultante** : En science, c'est savoir la qualité du sol, des semences ; en mathématiques c'est pour la formation des billons en parallèles, le nombre de graines pour les semis, l'écart entre les semis ; en géographie pour les types de sol. Et quand l'enfant comprend tout ceci, et maîtrise ces étapes de création, il peut créer le jardin de maïs.

M.N2.

-**Etudiante chercheuse** : Comment procédez-vous pour enseigner les activités pratiques, précisément l'agriculture « la création d'un jardin de maïs » ?

- **Consultant** : Pour enseigner l'activité création d'un jardin de maïs, je dis aux élèves trois jours avant d'apporter du matériel, c'est-à-dire, la houe, la machette et des graines que vous aimerez semer, nous allons créer un jardin de tout ce que vous nous apportez. Ce jour, je leur demande, quand maman veut créer son jardin de maïs que fait-elle ? Quels outils utilise-t-elle ? Si ce cours a déjà été fait en science, nous allons directement sur le terrain. Je leur demande de m'écrire sur du papier les étapes de création d'un champ de maïs. Ces étapes sont défricher, labourer, semer, sarcler, récolter. Les élèves qui maîtrisent ces étapes les démontrent à leurs camarades, la maîtresse observe et corrige si nécessaire.

-**Etudiante chercheuse** : Après cette démonstration que faites-vous ?

- **Consultant** : Nous évaluons et pour le faire, je forme des groupes de cinq élèves, et je leur demande de nous créer un jardin de tout ce qu'il voudrait semer. Comme chaque élève a apporté les graines qu'il voudrait semer, nous attendons les explications de chaque chef de groupe pour l'évaluation. Je passe observer chaque groupe de travail, je les oriente s'il le faut. Je corrige les explications de chaque chef de groupe tout en remédiant ce qu'il n'a pas compris.

-**Etudiante chercheuse** : Sur quoi porte cette remédiation ?

- **Consultant** : Elle porte sur les aspects incompris des différentes étapes.

-**Etudiante chercheuse** : D'après vous, seules les connaissances en science permettent la création d'un jardin de maïs ?

- **Consultant** : Non, nous avons des mathématiques pour l'espace entre les semis et les différentes formes qu'on peut donner aux billons à savoir : en parallèle, en carré, en forme rectangulaire, l'éducation à l'environnement, lorsque nous demandons aux élèves de laisser les arbustes pendant le défrichage parce qu'ils nous protégeront contre les rayons ultraviolets. Nous appelons cette manière de procéder l'interdisciplinarité.

-**Etudiante chercheuse** : Donc pour créer un champ de maïs, vous devez aider l'élève à mobiliser et combiner les connaissances des différentes disciplines ?

- **Consultant** : Exactement, nous l'aidons grâce aux connaissances des autres leçons et par là même aussi à la réalisation de ce jardin.

M.E.

- **Etudiante chercheuse** : Comment procédez-vous pour enseigner les activités pratiques et précisément l'agriculture « création d'un jardin de maïs » ?

- **Consultant** : Pour enseigner les activités pratiques nous le faisons en deux phases, la théorie et la pratique. La théorie concerne les étapes de création et la pratique, la mise en application de cette théorie.

- **Etudiante chercheuse** : Cette phase pratique est-elle obligatoire ?

- **Consultant** : Oui, elle est obligatoire, parce que sans elle, il n'y a pas d'enseignement encore moins d'apprentissage et aucun objectif ne pourra être atteint. Car c'est la pratique qui fait cet enseignement.

- **Etudiante chercheuse** : Comment déclenchez-vous cet enseignement ?

- **Consultant** : Pour commencer cette leçon, je présente par exemple l'image d'un épi de maïs ou je présente concrètement un épi de maïs, ou ses graines aux élèves. Et je leur demande comment fait-on pour avoir un épi de maïs ? Ou qu'est ce qui nous faut pour avoir un épi de maïs ? Ils répondront un jardin de maïs.

- **Etudiante chercheuse** : Que nous faut-il pour créer notre jardin de maïs ?

- **Consultant** : Ils répondent, nous avons besoin de : défricher le sol, labourer le sol, faire des billons, semer et choix du sol.

--**Etudiante chercheuse** : Après ces étapes que faites-vous ?

- **Consultant** : Je demande aux élèves de les appliquer.

-**Etudiante chercheuse** : Êtes-vous sûr qu'ils maîtrisent ces étapes ?

Consultant : Je me rassure que mes élèves maîtrisent ces étapes en le leur demandant sur le terrain avant la mise en application.

-**Etudiante chercheuse** : Ce sont les élèves qui montrent l'exemple ?

-Consultant : Oui, ce sont les élèves qui mettent en pratique ces étapes non seulement parce que c'est l'APC qui nous le demande mais aussi parce que tous les élèves veulent être choisis pour servir d'exemple aux autres.

-Etudiante chercheuse : Comment évaluez-vous cet enseignement ?

-Consultant : Pendant l'évaluation, l'élève ou le groupe d'élèves choisit librement leur activité.

-Etudiante chercheuse : C'est-à-dire une activité autre que celle de la création d'un jardin de maïs.

-Consultant : Oui. Après le choix fait, l'élève ou le chef de groupe explique comment il s'y est pris avec ses camarades et moi je regarde s'il a respecté les étapes de son activité et je lui attribue la note.

-Etudiante chercheuse : S'il vous plaît d'où viennent les semences ?

-Consultant : Les semences viennent des élèves qui ont eu la gentillesse de les apporter.

-Etudiante chercheuse : Comment procédez-vous alors pendant les semis ?

-Consultant : Pendant les semis, tout d'abord, lors de la constitution des groupes, je mets un de ces élèves qui ont apporté les graines de maïs dans chaque groupe, afin que pendant l'évaluation que chaque groupe puisse avoir des semences pour les semis

-Etudiante chercheuse : Qu'en est-il de la remédiation ?

-Consultant : La remédiation concerne les étapes incomprises.

- Etudiante chercheuse : Seulement ces étapes ?

-Consultant : Oui seulement ces étapes, parce que ce sont ces étapes qui permettent la réalisation du jardin.

-Etudiante chercheuse : D'après vous que doit maîtriser un enfant pour créer un jardin de maïs ?

-Consultant : Les étapes de création.

-Etudiante chercheuse : Seulement ?

-Consultant : Oui seulement ces étapes.

-Etudiante chercheuse : Qu'en est-il des connaissances des autres disciplines ?

-Consultant : Ces connaissances l'aident tout simplement à comprendre l'activité afin de la réaliser.

-Etudiante chercheuse : d'après-vous, d'où proviennent les connaissances qui constituent ces étapes ?

-Consultant : Ces connaissances proviennent de certaines disciplines théoriques qui cadrent avec l'activité du jour « création d'un jardin de maïs ».

-Etudiante chercheure : Quelles sont ces disciplines et comment cadrent-elles avec cette activité ?

-Consultant : Ces disciplines sont : la science, la géographie, les mathématiques, l'éducation à l'environnement, le français et je pense que c'est tout ce qui peut intervenir comme disciplines théoriques. Pour savoir comment est ce qu'elles interviennent dans l'activité création d'un jardin de maïs, nous pouvons dire ceci, on fait allusion à la science pour la culture du maïs, de sa graine et même de la plante ; la géographie, pour ce qui concerne le type de sol, la période de la culture du maïs ; les mathématiques au niveau de l'écart à laisser entre les semis, la formation des billons en parallèle, en cercle ; l'éducation à l'environnement qui est mise en exergue pendant le défrichage et sans toutefois oublier le français qui est la leçon de base de toutes leçons confondues.

-Etudiante chercheure : L'élève doit alors mettre en rapport les connaissances de ces différentes leçons pour la réalisation de l'activité ?

-Consultant : Que oui, il a besoin de le faire pour réaliser le jardin de maïs.

M.T.

-Etudiante chercheure : Comment procédez-vous pour enseigner les activités pratiques et précisément l'agriculture « création d'un jardin de maïs » ?

-Consultant : Pour enseigner les activités pratiques, je commence par la pratique en demandant aux élèves d'aller préparer le terrain. Le jour des semis, ils me montreront comment ils ont procédé.

-Etudiante chercheure : Pendant ce temps que faites-vous ?

Consultant : Je suis à côté attendant qu'ils me disent qu'ils ont terminé et que je vienne suivre leurs explications. Après cela, je leur demande : qu'est ce qui nous faut pour créer un jardin de maïs ? Ils me répondront en donnant les différentes étapes qu'ils ont traversées.

-Etudiante chercheure : Vous déclenchez cet enseignement par la mise en pratique des élèves ?

-Consultant : Effectivement madame.

- Etudiante chercheure : Quelles sont donc les différentes étapes traversées par les élèves ?

-Consultant : Ces étapes sont : le défrichage et le labour du sol, les semences le sol fertile, les billons et les semis.

- Etudiante chercheure : Quand vous demandez aux élèves de faire la pratique concrète de la création d'un jardin de maïs, êtes-vous sûr qu'ils maîtrisent ces étapes ?

-**Consultant** : Oui madame, parce que j'ai déjà enseigné la leçon sur la culture de maïs en science et par conséquent, ils doivent maîtriser ces étapes là.

- **Etudiante chercheuse** : Pourquoi ne montrez-vous pas l'exemple de ces étapes?

- **Consultant** : Parce qu'il revient aux élèves de mettre ces étapes en application, et parce que quand l'élève lui-même le fait ne l'oubliera pas facilement parce qu'il l'aura réellement intégré. Je sais que je dois le faire, mais je me suis rendu compte qu'en le faisant, il ne s'y adonne pas véritablement. Et pourtant quand ils démontrent eux-mêmes cet exemple, ils très contents et c'est chacun qui voudrait le faire, je ne suis là que pour les guider et les aider.

-**Etudiante chercheuse** : Comment évaluez-vous cet enseignement ?

- **Consultant** : Pour évaluer cet enseignement, je demande aux élèves de réaliser l'activité de leur choix soit individuellement, soit en groupe de cinq. Les élèves ont donc la possibilité de réaliser l'activité dans laquelle, ils se sentent à l'aise. Ainsi l'évaluation portera sur la maîtrise des étapes et la beauté de l'activité.

- **Etudiante chercheuse** : Qui leur donne les semences ?

- **Consultant** : Chaque enfant doit apporter les semences, parce que je les leur demande quelques jours avant.

- **Etudiante chercheuse** : Qu'en est-il de la remédiation ?

- **Consultant** : Je remédie les étapes qui n'ont pas été bien faites.

- **Etudiante chercheuse** : Pour vous que doit maîtriser un enfant pour créer un jardin de maïs ?

- **Consultant** : Il doit chercher à maîtriser les différentes étapes de création d'un jardin de maïs.

- **Etudiante chercheuse** : Qu'en est-il des connaissances des autres leçons ?

-**Consultant** : Elles permettent juste l'interdisciplinarité.

-**Etudiante chercheuse** : Quelle est la place de l'interdisciplinarité dans cet enseignement ?

- **Consultant** : Elle permet d'évoquer ou de faire allusion aux connaissances des autres leçons qui ont déjà été vues et dont il n'est plus nécessaire de s'attarder dessus.

- **Etudiante chercheuse** : Qu'est ce qui permet alors la réalisation de ce jardin ?

- **Consultant** : C'est la maîtrise de ses différentes étapes de création.

M.K.

-**Etudiante chercheuse** : Comment procédez-vous pour enseigner les activités pratiques et précisément l'agriculture « création d'un jardin de maïs » ?

-Consultante : Pour enseigner les activités pratiques, en général, je procède tout d'abord par la leçon théorique et je finis par la pratique de cette activité. En ce qui concerne l'activité création d'un jardin de maïs, la leçon théorique me permet de faire la révision des enseignements généraux qui permettent aux élèves de comprendre cette activité. La pratique quant à elle nous permet, mes élèves et moi, d'appliquer concrètement les éléments qui permettent la création d'un jardin de maïs.

-Etudiante chercheuse : Comment déclenchez-vous cet enseignement ?

-Consultante : Je commence ma leçon trois jours avant en demandant aux élèves d'apporter les houes et les machettes, sans oublier les épis de maïs et les graines de maïs pour notre activité. Puis le jour, je leur demande, qui a déjà vu des graines de maïs, ils répondent en disant oui ou non. Après ces questions je leur présente les graines et les épis que j'ai moi-même apportés. Je présente l'épi de maïs et je demande qu'est ce que c'est ? Et je présente aussi les graines de maïs et je leur demande toujours qu'est ce que c'est ? Les élèves qui les reconnaissent le disent. Ces questions terminées, je fais la révision de la leçon de science sur l'agriculture et le sol, en géographie sur les terrains et les sols. Après cette révision je leur pose la question de savoir, pour avoir cet épi de maïs que devons-nous faire ? Ils répondent, pour certains, nous irons au marché en acheter, pour d'autres il faut un champ, d'autres encore nous allons cultiver un champ. Je leur dis nous allons créer un jardin de maïs.

Et je demande pour créer ce jardin que nous faut-il ? Ils me répondent, il nous faut les graines de maïs, les houes, les machettes, le sol ; nous allons défricher, labourer et semer. Après cette leçon théorique, nous passons à la pratique de toutes ces étapes.

Sur le terrain, nous choisissons une parcelle de terrain avec de l'herbe, pour que les élèves qui connaissent ces étapes puissent défricher, labourer, former de billons et semer le maïs que chacun d'eux a rapporté de la maison. Ceci pour que les autres élèves observent et gardent cela.

-Etudiante chercheuse : Etes-vous sûr que vos élèves maîtrisent ces différentes étapes avant leur mise en application ?

-Consultante : Oui je me rassure en le leur demandant sur le terrain.

-Etudiante chercheuse : Comment évaluez-vous cette activité ?

-Consultante : Pour évaluer cette activité, je mets les élèves en groupe de cinq et leur demande d'aider leurs petits frères à semer le maïs. Chaque groupe aura sa petite parcelle pour l'évaluation. Je passe observer, guider leur production. Le travail fini, chaque chef de groupe me présente son travail que je corrige et remédie.

-Etudiante chercheuse : Que remédiez-vous ?

-Consultante : Je remédie les étapes mal faites et les leçons qui interviennent pendant ces étapes.

-Etudiante chercheuse : Pensez-vous que les activités pratiques peuvent être enseignées dans, sans pratique ?

-Consultante : Impossible ma fille, parce que c'est cette pratique qui fait cet enseignement, qui signifie que sans elle aucun objectif ne sera atteint.

-Etudiante chercheuse : Quelles connaissances permettent la réalisation de cette activité ?

-Consultante : Ce sont les connaissances des enseignements généraux que l'élève doit connaître pour réaliser l'activité. Pour cela nous devons les leur rappeler pour qu'il puisse les utiliser au bon moment.

-Etudiante chercheuse : Comment l'aidez-vous ?

-Consultante : C'est surtout pendant la pratique que l'enfant peut comprendre que nous utilisons les autres disciplines pour réaliser notre activité. Pendant le défrichage, nous les conseillons de ne pas couper les arbustes, et nous leur posons la question : pourquoi devons-nous protéger les arbustes ?, pourquoi ne devons-nous pas brûler l'herbe coupée ? Pendant la formation des billons, nous posons les questions ci-après : quelles formes peuvent avoir nos billons ? Combien de graines nous faut-il pour semer ? Comment nous pouvons espacer nos semis ?

CONTENU DES FOCUS GROUP

Focus group n°1

I-Comment enseignez-vous les activités pratiques ?

Enseignant M.Y. : En ce qui me concerne, lorsque j'enseigne les activités pratiques dans ma salle de classe, je tiens tout d'abord à libéraliser mes élèves en leur donnant le libre choix de l'activité à mener. Par exemple, comme nous sommes au mois de mars, il pleut et il fait aussi chaud et on leur demande : mes amis qu'est ce que nous pouvons cultiver pendant cette saison ? Les élèves peuvent nous dire par exemple des arachides, le maïs, le haricot. Ce sont les élèves qui choisissent eux-mêmes le thème de l'activité, parce qu'ils doivent réellement se sentir au centre de l'activité d'enseignement, ceci parce qu'il s'agit du pédocentrisme. Il faut justifier le choix de la plante. Alors à la fin de la précédente leçon, nous disons aux élèves que la prochaine leçon portera sur l'agriculture, et je dis chacun d'apporter ce qu'il aimera semer et entretenir comme graine.

Ce jour venu, je leur demande ce qu'ils ont apporté, la majorité apporte les grains de maïs, et certains apportent les grains de riz, soja, d'arachide ou du haricot. Et nous ferons honneur à la

majorité et nous nous entendrons à créer un jardin de maïs. C'est donc à cet instant que le choix de ce grain doit être justifié. Je leur demande alors pourquoi nous avons choisi les grains de maïs pour notre jardin. Certains diront c'est que c'est moi qui ai choisi, d'autres parce que beaucoup de mes camarades ont apporté le maïs, ou encore, parce que nous n'avons pas apporté les grains de maïs. Je leur dis finalement que nous avons choisi de créer un jardin de maïs parce que le grain de maïs est une plante ciaphyle, c'est-à-dire une plante qui aime à la fois l'eau et la chaleur. Et que pendant cette saison que nous vivons où il pleut et il fait aussi soleil nous pouvons semer le maïs et le récolter en grande quantité si el a été bien entretenu. Je leur demande ensuite s'ils ont déjà vu un épi de maïs ? Certains oui et d'autres non. Comment pouvons-nous avoir cet épi de maïs ? Ils diront en allant au marché ou au champ. Et nous que devons- nous faire pour avoir nos épis de maïs ? Ils répondent de la même manière, certains parviennent à répondre en semant notre propre maïs. Pour avoir notre jardin, que devons-nous faire ? Ils répondront qu'il faudra défricher, mettre le feu, nettoyer et enfin semer.

Nous dispensons cette leçon comme telle lorsque nous sommes certains que nous mettrons en pratique cette théorie. C'est-à-dire lorsque nous avons la certitude que nous avons un espace cultivable ou nous pourrions amener nos élèves. Car il n'est pas nécessaire de perdre son temps et celui de vos élèves en enseignant une leçon qui ne sera jamais pratiquée. C'est la raison pour laquelle l'activité cuisine est la plus enseignée parce qu'elle a toujours été pratiquée et aussi parce qu'elle galvanise toujours nos élèves. De plus la majorité sait effectivement préparer le menu qu'elle a choisi.

Enseignante M.L. : Moi je dirai qu'il n'y a pas grand-chose à enseigner en ce qui concerne la leçon d'activités pratiques. Comme l'a dit mon collègue, nous ne pouvons pas enseigner des activités qui ne pourront pas être pratiquées, car c'est la seule leçon qui nous permet de pratiquer ce que nous avons vu en théorie. Et que pour que son objectif soit atteint, il faut absolument faire cette pratique. Alors du moment où notre établissement n'a pas d'espace cultivable, je ne peux pas prendre ce risque là d'enseigner l'activité agriculture, ce sera du temps perdu où on pouvait faire autre chose de bénéfique pour les élèves. Pour cela avec mes élèves, ce que nous pouvons faire comme activité, c'est la fabrication des balais, le ménage de la classe, ramasser les papiers dans la cour de récréation. On pouvait aussi faire le dessin et décorer la salle de classe, le raccommodage, la poterie, mes parents ne donnent pas le minimum de ce que nous leur demandons à cet effet. Par exemple pour le raccommodage, nous demandons seulement de vieux vêtements déchirés pour les élèves les raccommodent

eux-mêmes. Et la direction de l'école ne nous aide pas pour cet enseignement, avec les personnes ressources pour certaines activités comme l'élevage, la menuiserie ou l'artisanat, ils sont parmi nous instituteurs qui savent bricoler. De plus, nous ne disposons pas d'assez de temps pour dispenser les activités pratiques, parce que ce n'est que lors que nous sommes de l'après midi que nous les enseignons.

Enseignante M.T. : Ce que je peux ajouter à la suite de mes collègues est que nos élèves sont disposés, mieux adorent les activités pratiques, certainement parce que nous pratiquons véritablement cet enseignement. Comme l'a dit ma collègue, le temps imparti pour cet enseignement ne nous est pas favorable, parce que nous n'avons que deux heures par mois, c'est-à-dire comme nous enseignons les activités pratiques les vendredis que nous sommes de l'après-midi et par mois, nous ne disposons que de deux vendredis et par conséquent de deux heures par mois. Enseignante au cours préparatoire, vraiment, nous sommes réduits aux activités comme l'a dit ma collègue tantôt à ramasser les papiers qui traînent dans la cours, fabrication des balais à faire à la maison, le balayage et le nettoyage de la classe. On pourrait certainement faire mieux si les parents et l'administration nous soutenaient pour enseigner les activités pratiques.

Enseignante M.K. : Tout ce que mes collègues ont dit en ce qui concerne l'enseignement des activités pratiques, ne nous permet pas de dispenser cette leçon comme il se doit. En ce qui me concerne, je pense que l'enseignement des activités pratiques est en quelque sorte extraordinaire, tout simplement parce qu'il permet mettre en pratique ce que nous avons dit en théorie avec les élèves. Et c'est à nous enseignants d'entretenir l'engouement de nos élèves vis-à-vis de cet enseignement. Pour dispenser l'activité agricole à mes petits élèves je mets de la terre noire dans une boîte et mes grains de maïs, que nous allons semer dans cette boîte après avoir fait le cours théorique. Je leur dis à la précédente leçon que nous sèmerons le maïs et que chacun apporte les grains de maïs. Je le leur rappelle jeudi soir, pour que chacun apporte ses grains de maïs. Le jour J, je me rassure que tous ont apporté ces grains et ceux qui n'ont pas apporté, on le les montre. J'apporte aussi des épis de maïs, et je leur demande ce que ces grains peuvent nous donner, ils donneront plusieurs réponses parmi, ces grains nous donnent le maïs, l'épi de maïs, et que doit-on faire pour avoir cet épi de maïs, on va au marché pour en acheter, on va au champ. Et nous ici en classe que pouvons-nous faire pour avoir cet épi de maïs ? On doit cultiver notre champ, doit avoir notre champ, et je leur dis très bien les amis, nous allons donc créer notre jardin de maïs parce que nous n'avons pas assez d'espace pour créer un champ de maïs. Pour créer ce jardin, que devons-nous avoir ? Un

espace cultivable, le déficher, labourer, nettoyer, faire des billons, semer et l'arroser pour l'entretenir pour que notre plante ne meurt pas.

Comment évaluez-vous cet enseignement ou l'activité enseignée ?

Enseignant M.Y. : Pour évaluer l'activité enseignée, vu que notre activité est la création d'un jardin de maïs, bien que l'élève soit au centre de cette activité et qu'il doit choisir l'activité à mener avec mon concours, c'est également sur la même activité que je dois les évaluer pour me rassurer que mon objectif a été effectivement atteint.

Enseignante M.K. : Je suis d'accord avec mon collègue que c'est l'activité enseignée qui doit effectivement être évaluée pour savoir si l'objectif fixé a été finalement atteint.

Enseignante M.L. : J'évalue cette activité par rapport à ce que l'enfant a fait. Bref pour moi je donne le libre choix aux différents groupes de mener une activité dans laquelle ceux-ci peuvent s'en sortir pour avoir une bonne note. C'est un enseignement complexe, parce que c'est l'enseignant qui choisit ce qu'il peut faire avec les élèves en fonction de ce qu'ils disposent, alors pourquoi être exigeante lors de l'évaluation, il faut aussi lui donner l'opportunité de s'en sortir. Et surtout que c'est un enseignement qui permet aux élèves qui n'auront la chance de continuer leurs études secondaires de pouvoir s'intégrer dans la vie sociale.

Enseignante M.T. : je suis du même avis que ma collègue M.L. ce qui en concerne l'évaluation de l'enseignement des activités pratiques, tout simplement parce que nous ne disposons pas du tout de ce dont nous avons besoin pour enseigner cette leçon, et pour cela nous sommes obligés de faire avec le semblant que nous disposons pour le faire. Par conséquent, je ne vois pas pourquoi je ne donnerai pas la possibilité de choix de l'activité à l'élève ou groupe d'élèves pour l'évaluation. Pour moi ce sont des activités que les élèves ont l'habitude de faire parfois, que pouvons-nous donner de plus à cela, je ne vois rien du tout, si ce n'est de les aider à pouvoir s'intégrer dans la vie active demain.

Focus group n°2

Enseignant M.N. : L'enseignement des activités pratiques n'est vraiment évident parce que nous ne disposons pas du matériel nécessaire encore moins des personnes ressources qui peuvent nous permettre de mener à bien cet enseignement. L'enseignement des activités pratiques est onéreux, parce qu'il demande des investissements sérieux, pour qu'il soit enseigné comme il se doit. Pour moi enseignant au cours moyen deux, je dois me battre

avec les parents qui acceptent de donner ce que je demande pour mener certaines activités comme la cuisine, la couture, la coiffure, le dessin pour ne citer que celles-là, pour préparer les élèves au CEP. Concernant l'activité création d'un jardin de maïs, sachant que c'est un enseignement qui n'atteint son objectif que si la pratique du cours théorique a réellement été faite. Comme notre école n'a pas d'espace cultivable, c'est la raison pour laquelle nous n'enseignons pas l'activité agriculture ici. Mais si nous étions dans une école avec un espace cultivable, je dirai aux élèves trois jours avant d'apporter les grains que chacun sait qu'il est capable de semer. Le jour de la leçon, je pars de la leçon de science sur la germination. Je leur demande, qu'est-ce qu'une graine, qui a déjà vu un grain de maïs, comment fait-on pour avoir cette graine ? Ils répondent aux questions, et nous aboutissons à la création de notre jardin de maïs. Je leur demande ce que nous devons faire pour avoir ce jardin ; ils me donneront les étapes, que nous corrigerons au fur et à mesure. Après cette leçon théorique nous passons immédiatement à la pratique, après avoir formé des petits groupes en fonction du nombre d'élèves.

Enseignant M.N.2 : Pour enseigner les activités pratiques, je forme d'abord des petits groupes de cinq, moins ou plus en fonction du nombre de mes élèves. Mais des jours avant et aussi à la fin de la leçon précédente, je leur dis d'apporter chacun des grains pour pouvoir créer un jardin. Avant le début du cours chaque groupe me présente ses grains par le chef de groupe que j'ai nommé, après cela je demande s'il y a des élèves qui ont déjà eu à cultiver un jardin ou un champ de maïs, certains diront, et je demande ensuite à ceux-là de nous dire comment ils ont procédé pour semer et entretenir ce jardin. Ils nous font savoir qu'il faut défricher les herbes, nettoyer le champ, labourer le sol, former les billons, semer et après avoir semé, ils attendent des semaines pour entretenir les plantes en les débarrassant des petites herbes qui poussent tout autour. Quels outils avez-vous utilisés ? Ils répondent, les machettes et les houes. Nous ajoutons tout simplement qu'il faut choisir un sol fertile et ne pas semer trop serré ou trop espacer pour permettre aux grains de pousser librement sans être étouffé. Après la leçon théorique, nous allons sur le terrain mettre en pratique tout ce que nous avons eu à dire théoriquement et toujours en petits groupes, je donne alors à chacun d'eux une petite parcelle où il s'exercera et je passe de temps en temps voir si le travail est bien fait, si c'est le cas je fais des observations pour corriger et ceci jusqu'à la fin de l'activité. Il est très important que les élèves eux-mêmes pratiquent l'activité menée, parce qu'ils sont la base de l'enseignement. Cette pratique est très importante parce qu'elle prépare déjà les élèves qui vont poursuivre leurs études secondaires à insérer dans la vie active.

Enseignant M.F. : Je n'ai rien de particulier à ajouter à ce que mes collègues ont dit. Les activités pratiques sont un enseignement qui lie obligatoirement la théorie à la pratique et par conséquent ne doit être enseigné que si nous avons la certitude que nous effectuerons la pratique de l'activité menée. Je commence cette activité en présentant aux élèves un dessin en couleur d'un épi de maïs, des grains, et d'un champ de maïs et je leur demande qu'est ce que c'est et ils me répondent. Le jour de la leçon, je la commence par la pratique, je forme des petits groupes de cinq élèves à qui je partage de petites parcelles pour pouvoir semer ce qu'ils ont apporté comme grains. Après avoir semé, je viens observer ce qu'ils ont fait tout en leur demandant comment est qu'ils ont procédé pour semer leurs différents grains apportés. C'est donc à partir des erreurs des uns et des autres que nous parviendrons à ressortir un cours théorique, ce qui nous oblige à lier inévitablement la pratique de ce cours à la théorie. Ce sont les élèves qui appliquent ce qu'ils savent, car c'est à partir d'eux que nous devons atteindre notre objectif, qui est de savoir comment s'y prendre pour créer un jardin de maïs. J'insiste à ce que les élèves pratiquent parce qu'ils sont désormais le moteur de leur apprentissage. Nous relevons que le manque de soutien des parents et de la direction de l'école en matériel et des personnes ressources est un sérieux handicap pour nous permettre de mener à bien cet enseignement. Et aussi les deux heures dont nous disposons chaque mois sont très insuffisantes pour mener cet enseignement. J'insisterai sur le fait que cet enseignement a été inséré dans les programmes officiels pour aider les élèves qui ne peuvent plus continuer leurs études secondaires à pouvoir gagner leur vie active.

Comment évaluez-vous cet enseignement ou l'activité menée ?

Enseignant M.N. : Pour évaluer cet enseignement des activités pratiques, je donne le libre choix aux élèves, pour permettre à chaque de faire valoir son génie et ce n'est que pendant l'évaluer que nous pouvons le découvrir, comme nous n'avons pas l'opportunité d'enseigner certaines, certains élèves nous les offre parce qu'ils en sont capables. Nous le leur donnons aussi parce que le C.E.P. leur donne aussi les mêmes opportunités.

Enseignant M.N.2 : De même pour moi, je donne la possibilité à mes élèves d'exprimer librement leur génie tout le long de l'année scolaire, à chaque évaluation. Je le fais ainsi, parce que je me suis rendu compte que mes élèves sont toujours enthousiasmés pendant les évaluations des activités pratiques et l'occasion à ces petits d'exprimer ce qu'ils savent tous faire pour exprimer leur génie créateur.

Enseignant M.F. : Je donne aussi le libre choix à mes élèves pendant les évaluations. Mais si j'estime qu'une activité est pertinente, je l'exige avant le libre choix, pour découvrir le génie qui sommeille en chacun d'eux. De plus les possibilités nécessaires de cet enseignement ne nous sont pas favorables, par les parents et l'administration de l'école.

Enseignant M.Y. : je pense que pour l'atteinte de l'objectif que je me suis fixé, j'évalue sur l'activité enseignée, c'est l'administration et aux parents d'élèves d'améliorer les conditions d'enseignement de cette leçon et bien évidemment notre concours tant qu'enseignant.

Enseignantes M.L. et M.T. : Elles partagent toutes le point de vue que leurs collègues du niveau III.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE GENERAL	5
1.2. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	7
1.3. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	10
1.4. QUESTION DE RECHERCHE	11
1.4.1. Question principale de recherche.....	11
1.4.2. Questions spécifiques de recherche	11
1.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	11
1.5.1. Objectif général de l'étude.....	11
1.5.2. Objectifs spécifiques de l'étude	12
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	12
1.6.1. Intérêt scientifique	12
1.6.2. Intérêt psychopédagogique	13
1.6.3. Intérêt social	13
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	14
1.7.1. Délimitation spatiale ou géographique	14
1.7.2. Délimitation temporelle	14
1.7.3. Délimitation thématique	15
1.8. DÉFINITION DES CONCEPTS.....	16
1.8.1. Activités pratiques.....	16
1.8.2. Enseignement des activités pratiques	16

1.8.3. Compétence	16
1.8.3.1. Types de compétences à construire	17
1.8.4. Ecole primaire	19
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE et la théorie explicative.....	21
2.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	21
2.1.1. L'angle du processus enseignement-apprentissage.....	21
2.1.1.1. Historique de l'enseignement des activités pratiques	21
2.1.1.2. Compréhension de l'enseignement des activités pratiques à l'école primaire	23
2.1.1.3. Activités pratiques et compétences à acquérir	24
2.1.2. L'angle d'attaque de l'Approche par Compétences	25
2.1.2.1. Point de vue des psychologues du développement cognitif	25
2.1.2.2. Evolution scolaire de la notion de compétence	27
2.1.2.3. Notion de compétence	28
2.1.2.4. Le concept de compétence dans le contexte éducatif africain	28
2.1.2.5. Le concept de compétence dans le contexte camerounais	29
2.1.2.6. Construction des compétences selon Jonnaert (2002), Le Boterf (2010) et Perrenoud (2000) 30	
2.1.2.7. Conception camerounaise de la construction des compétences	33
2.1.2. L'angle d'attaque du transfert des compétences.....	34
2.1.3.2. De véritables situations-problèmes	37
2.1.3.3. L'auto-efficacité dans le transfert des compétences	39
2.2. THÉORIE EXPLICATIVE.....	40
2.3. Formulation des hypothèses	46
2.3.1. Hypothèses d'étude	46
2.3.1.1. Hypothèse générale.....	46
2.3.1.2. Variables de l'hypothèse générale	47
2.3.1.3. Hypothèses de recherche	47
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	55
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	55
3.1. LE TYPE DE L'ÉTUDE.....	56
3.2. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE	56
3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	57
3.3.1. Caractéristiques de la population.....	57
3.3.2. Critères de sélection et justification des sujets	57

3.4.	TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE.....	59
3.5.	METHODE DE RECUEIL DE DONNÉES	59
3.5.1.	Justification du choix de l'entretien	60
3.5.2.	La construction du guide d'entretien.....	60
3.5.3.	Présentation du guide d'entretien	61
3.5.4.	Cadre des entretiens individuels.....	63
3.5.5.	Déroulement de l'entretien individuel.....	63
3.5.6.	Entretien collectifs.....	64
3.5.6.1.	Cadre du focus group.....	64
3.5.6.2.	Justification du nombre de sessions de focus groupe	65
3.5.6.3.	Rôle l'animateur du focus group	65
3.5.6.4.	Déroulement du focus group	65
3.6.	ANALYSE DE CONTENU	66
3.7.	TECHNIQUES DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES	69
3.7.1.	Transcription des interviews.....	69
3.7.2.	Codage des données.....	69
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET SYNTHÈSE DES DONNÉES EMPIRIQUES		
4.1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	70
4.1.1.	Identification des cas	70
4.2.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS SELON LES THÈMES	73
4.2.1.	Expérience vécue	73
4.2.2.	Explicitation.....	75
4.2.3.	Conceptualisation et modélisation	77
4.2.4.	Transfert ou la transposition à de nouvelles situations.....	79
4.2.5.	Construction des compétences.....	82
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES..... 89		
5.1.	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	89
5.1.1.	L'expérience vécue détermine-t-elle la construction des compétences à l'école primaire ?.....	89
5.1.2.	L'explicitation détermine-t-elle la construction des compétences à l'école primaire ?	91
5.1.3.	La conceptualisation et la modélisation déterminent- elles la construction des compétences à l'école primaire ?	93

5.1.4. Le transfert ou la transposition à de nouvelles situations détermine-t-il la construction des compétences à l'école primaire ?.....	95
5.2. LES PERSPECTIVES.....	97
5.2.1. Les perspectives théoriques.....	97
5.2.2. Les perspectives pédagogiques.....	98
5.2.3. Perspectives didactiques.....	101
5.2.4. Perspectives de recherches ultérieures	107
CONCLUSION GÉNÉRALE	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	110
ANNEXES.....	114
TABLE DES MATIÈRES	xxxiii